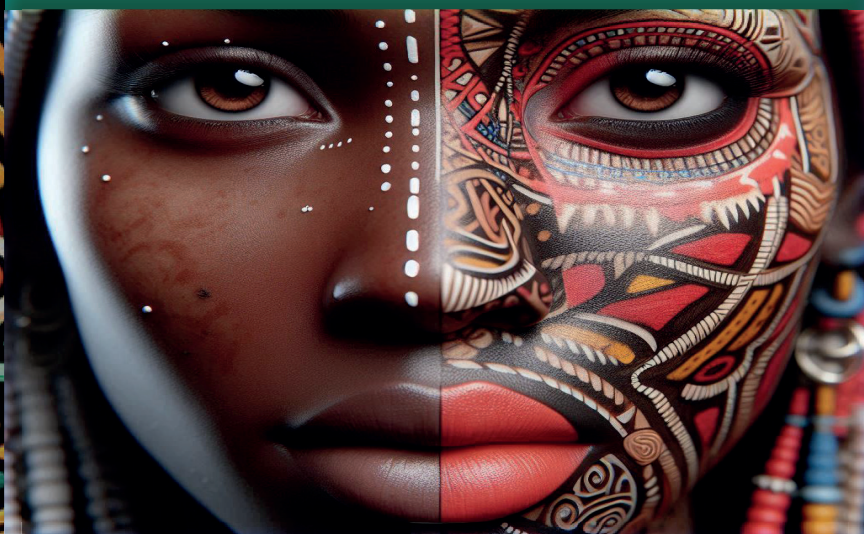




**E COMUNIDADES
TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO**

MEMÓRIAS

NARRATIVAS E TERRITORIALIDADES



**Silvana Maria Aparecida Viana Santos
Alberto da Silva Franqueira
Silvanete Cristo Viana
Lion Granier Alves
ORGANIZADORES**





ORGANIZADORES

Silvana Maria Aparecida Viana Santos

Alberto da Silva Franqueira

Silvanete Cristo Viana

Lion Granier Alves

Povos e Comunidades Tradicionais na Educação: Memórias, Narrativas e Territorialidades



Editora

Diretora: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Produção Gráfica, Capa, Diagramação: Editora Aluz
Revisão Técnica: Karoline Assunção
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Barbara Aline Ferreira Assunção,
MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,

Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, siga-nos no Instagram @revistarcmos e visite-nos no site <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros/>

Copyright © 2024 by Silvana Maria Aparecida Viana Santos;
Alberto da Silva Franqueira; Lion Granier Alves; Silvanete Cristo
Viana. EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz

Contato:

Email: rcmos.rev@gmail.com

Telefone: +55 11 97228-7607

Prefixos Editoriais:

ISSN 2675-9128

ISBN 978-65-994914

ISBN 978-65-996149

ISBN 978-65-995060

DOI 10.51473

Endereço: Rua Benedito Carlixto, 143, térreo – Centro, SP, Mongaguá, Brasil | CEP: 11730-000. CNPJ 30006249000175

<https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros/>

Conselho Editorial:

Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo (São Paulo, Brasil)
Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva (São Paulo, Brasil)
Pós-Dr. Sérgio Nunes de Jesus (Rondônia, Brasil)
Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes (Massachusetts, Estados Unidos)
Dr. Jorge Adrihan N. Moraes (Paraguai)
Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho (Roraima, Brasil)
Dr. Eliuvomar Cruz da Silva (Amazonas, Brasil)
Dra. Ivanise Nazaré Mendes (Rondônia, Brasil)
Dra. Maria Cristina Sagário (Minas Gerais, Brasil)
Dra. Silvana Maria Aparecida Viana Santos (Espírito Santo, Brasil)
Dra. Celeste Mendes (São Paulo, Brasil)
Dr. Ivanildo do Amaral (Assunção, Paraguai)
Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior (São Paulo, Brasil)
Dr. José Maurício Diascânio (Espírito Santo, Brasil)
Dr. Geisse Martins (Flórida, Estados Unidos)
Dr. Cyro Masci (São Paulo, Brasil)
Dr. André Rosalem Signorelli (Espírito Santo, Brasil)
Me. Carlos Jose Domingos Alface (Maputo, Moçambique)
Me. Carlos Alberto Soares Júnior (Fortaleza, Ceará, Brasil)
Me. Michel Alves da Cruz (São Paulo-SP, Brasil)
Me. Paulo Maia (Belém, Pará, Brasil)
Me. Hugo Silva Ferreira (Minas Gerais, Brasil)
Me. Walmir Fernandes Pereira (Rio de Janeiro-RJ, Brasil)
Me. Solange Barreto Chaves (Vitória da Conquista, Bahia, Brasil)
Me. Rita de Cassia Soares Duque (Mato Grosso, Brasil)

Revisores:

Guilherme Bonfim (São Paulo, Brasil)
Felipe Lazari (São Paulo, Brasil)
Fernando Mancini (São Paulo, Brasil)

Equipe Técnica:

Editora-chefe: Prof. Esp. Bárbara Aline Ferreira Assunção
Editor de Publicações: Luiz Fernando Souza Mancini

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS, NARRATIVAS E TERRITORIALIDADES

1. Ed – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024.

ISBN: 978-65-85931-

DOI: 10.51473/ed.al.pec

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. I. Inclusão. 2. educação 3. inclusão I. Silvana Maria Aparecida Viana Santos; Alberto da Silva Franqueira; Lion Granier Alves Silvanete Cristo Viana (Org.) Título
2. CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009

Agradecimentos

Queridos leitores,

É com imensa gratidão e alegria que escrevemos estas palavras. Ao iniciar esta jornada de escrita, jamais imaginamos a dimensão do apoio e carinho que receberia ao compartilhar este trabalho com o mundo.

A cada página escrita, sentimos acompanhado por vocês, meus queridos leitores. Suas palavras de incentivo, críticas construtivas e apoio incondicional foram o combustível que impulsionou este projeto desde o início.

Agradecemos profundamente por dedicarem seu tempo e energia para mergulhar nas páginas deste livro. É uma honra e um privilégio podermos compartilharmos nossas ideias, histórias e reflexões com pessoas tão especiais como vocês.

Cada leitor traz consigo uma história única, e é essa diversidade de experiências e perspectivas que enriquece ainda mais a experiência da leitura. Esperamos sinceramente que este livro tenha sido capaz de inspirar, entreter e provocar reflexões em suas vidas, assim como vocês fizeram na nossas.

Sejam vocês leitores ávidos, novatos na jornada da leitura ou simplesmente curiosos, saibam que seu apoio é inestimável e sua presença neste universo literário é inigualável.

Que esta obra seja apenas o começo de uma jornada compartilhada, repleta de novas descobertas e experiências transformadoras.

Com profunda gratidão,

Silvana Maria Aparecida Viana Santos

Alberto da Silva Franqueira

Silvanete Cristo Viana

Lion Granier Alves

(Organizadores)

Dedicatória

Este livro é dedicado àquelas cujas histórias inspiradoras, sabedoria compartilhada e jornadas pessoais tornaram possível esta obra. Que estas palavras sirvam como um tributo à sua influência e como uma expressão sincera de gratidão por terem iluminado o caminho desta jornada. Que a luz que vocês trouxeram continue a guiar aqueles que se aventuram nestas páginas.

“À memória resiliente dos quilombolas, cuja coragem e luta moldaram o tecido da nossa história. Que este livro sirva como um tributo à sua resistência inabalável e como um farol de inspiração para as gerações vindouras. Dedico estas palavras à comunidade quilombola, cujo legado é um testemunho vivo da força do espírito humano frente à adversidade.”

Organizadora,
Silvana Maria Aparecida Viana Santos

Apresentação

Nos corredores da história e nas vastas paisagens do Brasil, as vozes dos povos e comunidades tradicionais ecoam através das gerações, carregando consigo memórias, narrativas e territorialidades que moldam a identidade cultural do país. Este livro, “Povos e Comunidades Tradicionais na Educação: Memórias, Narrativas e Territorialidades”, busca iluminar essas vozes, explorando a rica tapeçaria de histórias e resistências que representam a educação escolar quilombola e a valorização das heranças africanas no Brasil.

A educação básica desempenha um papel crucial na formação dos cidadãos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, para que essa educação seja verdadeiramente inclusiva, é essencial que ela reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica das comunidades que compõem o Brasil. Entre essas comunidades, os povos quilombolas se destacam por sua resiliência, resistência e contribuição inestimável para a formação da identidade nacional. Este livro é uma homenagem a essas comunidades e um esforço para integrar suas histórias e tradições no currículo escolar, promovendo um ensino mais representativo e enriquecedor.

A história das comunidades quilombolas é uma narrativa de resistência e sobrevivência frente às adversidades impostas pela escravidão e pelo racismo estrutural. Estas comunidades, formadas inicialmente por africanos escravizados fugitivos e seus descendentes, tornaram-se símbolos de luta e preservação de identidades culturais. Através de suas histórias, podemos compreender melhor as dinâmicas de poder, resistência e criação cultural que marcam a trajetória do Brasil.

No Capítulo 1, “História, Resistência e Identidade - Um Estudo Propedêutico da Diáspora Africana”, iniciamos nossa jornada com uma análise profunda das raízes africanas e da diáspora que forjou a presença negra nas Américas. Este capítulo

oferece um panorama histórico que contextualiza a resistência e a formação de identidades ao longo dos séculos, abrindo o terreno para a compreensão dos movimentos contemporâneos. Exploramos as dolorosas trajetórias dos africanos escravizados, suas lutas pela liberdade e como suas culturas e tradições sobreviveram e se transformaram nas terras brasileiras, dando origem a uma rica diversidade cultural que ainda hoje influencia profundamente a sociedade brasileira.

A diáspora africana no Brasil não é apenas uma história de sofrimento; é também uma história de resiliência, inovação e contribuição cultural. Ao longo dos séculos, os africanos e seus descendentes no Brasil realizaram novas formas de expressão cultural, social e política, moldando a identidade do país de maneiras profundas e rigorosas. Este capítulo busca resgatar essa história, destacando as múltiplas formas de resistência e a rica herança cultural que os afro-brasileiros trouxeram e continuam a trazer para a sociedade brasileira.

No Capítulo 2, “Um Resgate Histórico da Fazenda de Araçatiba: Reflexões Sobre a História Colonial e a Formação de Comunidades Quilombolas”, examinamos um estudo de caso que ilustra a história e a formação de uma comunidade quilombola. A Fazenda de Araçatiba serve como um microcosmo para entender melhor os processos históricos, sociais e culturais que levaram à formação de quilombos no Brasil. Este capítulo oferece uma análise da história da Fazenda de Araçatiba, desde o período colonial até os dias atuais, destacando as lutas e resistências dos afrodescendentes em busca de liberdade e autonomia.

Ao explorar a história da Fazenda de Araçatiba, refletimos sobre as implicações mais amplas para a compreensão da história colonial brasileira e a formação das comunidades quilombolas. Este estudo de caso nos permite ver como as experiências locais se conectam a processos históricos mais amplos, fornecendo insights valiosos sobre as dinâmicas de poder, resistência e identidade. Além disso, discutimos como essas histórias podem ser integradas no currículo escolar para enriquecer a educação

dos estudantes e promover um entendimento mais profundo e completo da história brasileira.

Avançando para o Capítulo 3, “O Movimento Negro no Brasil: Desafios e Avanços na Implementação da Lei nº 10639/03 para a Valorização da Educação Escolar Quilombola”, exploramos os esforços e desafios enfrentados na implementação desta importante legislação. A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, é um marco na luta pela igualdade e pelo reconhecimento das contribuições afrodescendentes à formação da sociedade brasileira. Discutimos os avanços alcançados desde a promulgação da lei, bem como os obstáculos que ainda persistem, destacando a importância de políticas públicas e educativas que promovam a inclusão e a valorização das culturas afro-brasileiras.

A implementação da Lei nº 10639/03 não foi um processo simples. Enfrentou resistências, tanto institucionais quanto culturais, mas também encontrou apoio e engajamento de diversos setores da sociedade civil. Este capítulo detalha as lutas e conquistas do movimento negro no Brasil, a importância de uma educação que reflete a diversidade cultural do país e os impactos positivos que a valorização da história e da cultura afro-brasileira pode ter na formação dos estudantes e na sociedade como uma pendência.

O Capítulo 4, “Currículo, Tradição e Identidade - A Educação Escolar Quilombola”, mergulhando na interseção entre currículo escolar e as tradições culturais quilombolas. Aqui, discutimos como a educação pode ser um instrumento para a preservação e valorização das identidades culturais, promovendo um currículo que respeite a diversidade. Analisamos as práticas pedagógicas que têm se mostrado eficazes na integração dos saberes tradicionais quilombolas com a educação formal, destacando a importância de uma abordagem pedagógica sensível às especificidades culturais e históricas dessas comunidades.

A educação escolar quilombola é um campo rico e complexo que exige uma abordagem multidisciplinar e contextualizada.

Este capítulo explora como os conceitos de tradição, identidade e currículo podem se entrelaçar para promover uma educação que não apenas informa, mas também empoderar os estudantes quilombolas. Discutimos metodologias participativas, a inclusão de narrativas orais e a valorização dos saberes locais como componentes essenciais para um currículo que respeite e promova a identidade cultural quilombola. Além disso, examinamos casos de sucesso e desafios enfrentados por educadores que trabalham em comunidades quilombolas, proporcionando uma visão prática e teórica das melhores práticas nesse contexto educativo

O Capítulo 5, “Educação Escolar Quilombola: Um Olhar Sobre Questões Fundamentais do Currículo Escolar”, aprofunda-se nos aspectos e nas abordagens curriculares que devem ser considerados ao desenvolver uma educação escolar quilombola. Neste capítulo, exploramos questões críticas como a integração de conteúdos que reflitam a história e a cultura das comunidades quilombolas, a formação de professores e a criação de materiais didáticos apropriados. Discutimos a necessidade de um currículo que vá além da mera inclusão simbólica, para realmente incorporar os saberes, as práticas e as perspectivas das comunidades quilombolas, promovendo uma educação que seja relevante, significativa e transformadora para os estudantes.

Este capítulo também aborda os desafios e as oportunidades na criação de um currículo que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade cultural quilombola. Analisamos como as políticas educacionais podem ser moldadas para apoiar a educação quilombola e como as comunidades podem ser ativamente envolvidas no desenvolvimento curricular. Exemplos de projetos e iniciativas bem-sucedidas são apresentados, demonstrando como a colaboração entre educadores, comunidades e instituições pode levar a uma educação mais inclusiva.

Por fim, o capítulo 6, "Resistência, Transformação e Censo Escolar: O Movimento Quilombola e a Educação no Campo (2014-2023)", traz uma investigação da dinâmica cultural, a resistência e a transformação social nas comunidades quilombolas

do Brasil, com foco na análise do Censo Escolar no período de 2014 a 2023. Este capítulo documenta as lutas e conquistas das comunidades quilombolas e busca fornecer um panorama atualizado das políticas educacionais voltadas para esses grupos, alimentando o debate acadêmico e político sobre como promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos no Brasil.

Este livro, “Povos e Comunidades Tradicionais na Educação: Memórias, Narrativas e Territorialidades”, é uma jornada através das histórias, lutas e contribuições dos povos quilombolas no Brasil. Ao longo dos capítulos, buscamos iluminar as vozes dessas comunidades, explorando suas ricas narrativas e a importância de uma educação que valorize e respeite suas identidades culturais. Através da análise de políticas educacionais, estudos de caso e práticas pedagógicas, esperamos oferecer uma visão abrangente e inspiradora sobre como a educação básica pode ser um instrumento poderoso para a inclusão, a justiça social e a valorização da diversidade cultural.

Convidamos os leitores a refletirem sobre as histórias aqui contadas e a considerarem como podem contribuir para uma educação mais inclusiva e representativa. Que este livro sirva como um recurso valioso para educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e todos aqueles que se empenham em construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as vozes sejam ouvidas e todas as histórias sejam contadas.

Boa Leitura! Que estes registros oportunizem reflexões, questionamentos e novas práticas.

Silvana Maria Aparecida Viana Santos

Alberto da Silva Franqueira

Silvanete Cristo Viana

Lion Granier Alves

(Organizadores)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
Silvana Maria Aparecida Viana Santos; Alberto da Silva Franqueira; Silvanete Cristo Viana; Lion Granier Alves	

CAPÍTULO 1	
História, Resistência e Identidade - Um Estudo Propedêutico da Diáspora Africana.....	17

 10.51473/ed.al.pec1

Lion Granier Alves; Alberto da Silva Franqueira; Cleberson Cordeiro de Moura; Gean Souza Cruz; Gisela Paula Faitanin Boechat; Jonathan Porto Galdino do Carmo; Júlio César Belo Gervásio; Silvana Maria Aparecida Viana Santos

CAPÍTULO 2	
Um Resgate Histórico da Fazenda de Araçatiba: Reflexões sobre a História Colonial e a Formação de Comunidades Quilombolas.....	41

 10.51473/ed.al.pec2

Lion Granier Alves; Alberto da Silva Franqueira; Edmer Graciana de Carvalho; Eliane Aparecida de Carvalho Silva; Hermócrates Gomes Melo Júnior; Jéssica da Cruz Chagas; Nádia Fernandes de Castro; Silvana Maria Aparecida Viana Santos

CAPÍTULO 3	
O Movimento Negro no Brasil: Desafios e Avanços na Implementação da Lei n. 10639/03 para a Valorização da Educação Escolar Quilombola.....	67

 10.51473/ed.al.pec3

Lion Granier Alves; Alberto da Silva Franqueira; Alexandro Biazzi Guarizzo; Gean Souza Cruz; Jeferson de Farias Silva; Jonathan Porto Galdino do Carmo; Júlio César Belo Gervásio; Silvana Maria Aparecida Viana Santos

CAPÍTULO 4	
Currículo, Tradição e Identidade: A Educação Escolar Quilombola em uma Escola do Município Viana-ES.....	117

 10.51473/ed.al.pec4

Lion Granier Alves; Alberto da Silva Franqueira; Silvana Maria Aparecida Viana Santos; Silvanete Cristo Viana

CAPÍTULO 5	
Educação Escolar Quilombola: Um Olhar sobre Questões Fundamentais do CurrículoEscolar.....	171

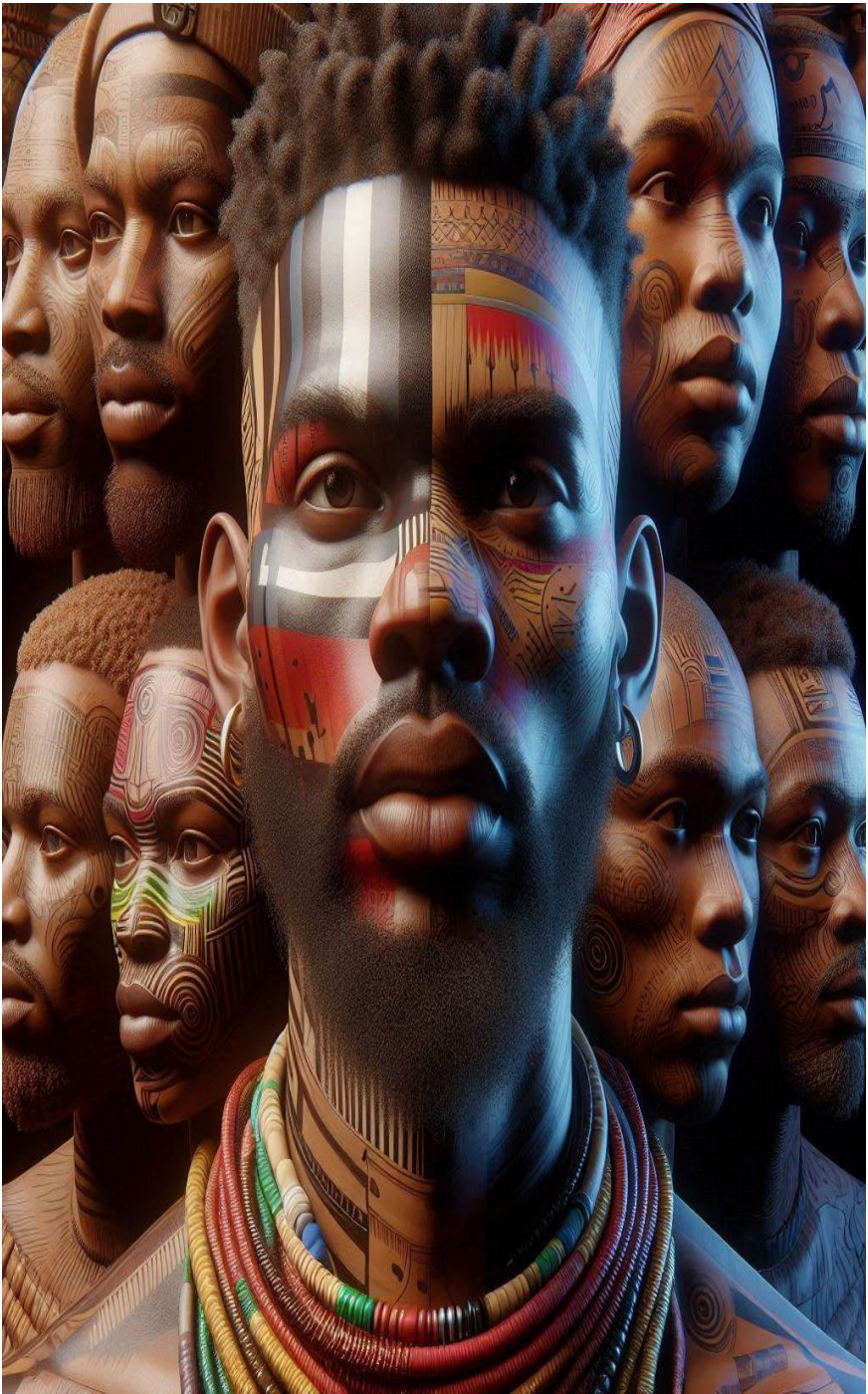
 10.51473/ed.al.pec5

Lion Granier Alves; Alberto da Silva Franqueira; Bianca Blandino Florentino; Cleberson Cordeiro de Moura; Jéssica da Cruz Chagas; Rodrigo Vicente da Silva; Silvana Maria Aparecida Viana Santos; Silvanete Cristo Viana

CAPÍTULO 6	
Resistência, Transformação e Censo Escolar: O Movimento Quilombola e a Educação no Campo (2014-2023).....	203

 10.51473/ed.al.pec6

Bárbara Aline Ferreira Assunção



História, Resistência e Identidade – Um Estudo Propedêutico da Diáspora Africana

Lion Granier Alves

Alberto da Silva Franqueira

Cleberson Cordeiro de Moura

Gean Souza Cruz

Gisela Paula Faitanin Boechat

Jonathan Porto Galdino do Carmo

Júlio César Belo Gervásio

Silvana Maria Aparecida Viana Santos



Considerações Iniciais

A diáspora africana é um fenômeno histórico de grande relevância que marcou profundamente a trajetória da população negra ao redor do mundo. Este capítulo propõe uma análise aprofundada da história, resistência e identidade da diáspora africana, com foco especial no estudo propedêutico da cultura quilombola no Brasil. Autoras como Paul Gilroy, Stuart Hall, Adelmir Fabiani, Walter Benjamim, Mário Maestri Filho e Kabengele Munanga contribuem significativamente para a compreensão desse contexto histórico e cultural.

A resistência dos povos africanos escravizados, em meio às condições desumanas impostas pela escravidão, resultou na formação de quilombos como espaços de liberdade e resistência. Esses locais representaram uma importante estratégia de luta contra a opressão e a exploração colonial. Autores como Walter Benjamim e Mário Maestri Filho destacam a importância dessas formas de resistência no contexto da escravidão colonial no Brasil.

Diante da relevância histórica e cultural dos quilombos como expressão de resistência e identidade, torna-se fundamental uma análise aprofundada sobre sua formação, características e impacto na sociedade. O objetivo geral deste estudo é investigar a trajetória da formação dos primeiros quilombos no Brasil, destacando a importância dessas comunidades na preservação da cultura afro-brasileira, na luta pela garantia de direitos e no reconhecimento de sua contribuição para a diversidade cultural do país.



Por meio da análise interdisciplinar das contribuições de historiadores, antropólogos e educadores, busca-se evidenciar a importância dos quilombos como espaços de resistência cultural, social e política. Autores como Adelmir Fabiani, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes enfatizam a necessidade de reconhecer e valorizar as vozes e as narrativas das comunidades quilombolas, destacando a sua resiliência e a sua capacidade de preservar e transmitir tradições ancestrais em um contexto marcado pela marginalização e discriminação.

Ao explorar a história e a resistência dos quilombos, este estudo visa contribuir para uma maior compreensão da diáspora africana no Brasil, enfatizando a importância das comunidades quilombolas como agentes ativos na preservação e valorização da identidade afrodescendente. Através da análise desses espaços de resistência, pretende-se também promover reflexões sobre a cultura, história e memória dos povos quilombolas e sua contribuição para a diversidade cultural brasileira. A contextualização desses elementos se mostra crucial para o entendimento da complexidade e riqueza da diáspora africana e dos legados deixados pelas comunidades quilombolas na construção da identidade nacional brasileira.



Quilombos e Laços Históricos com a Diáspora Africana

Ao ingressarmos na Educação Básica, aprendemos através dos livros didáticos que os africanos adentraram nas Américas subjugados a um sistema de servidão [um eufemismo para escravidão], que foi iniciada no século XVI. Um importante fator na compreensão da história do povo africano foi sobre o quantitativo de guerras e conflitos no interior das colônias europeias em terras africanas, em que tal fato colaborou para culminar na chamada descolonização da África, em meados do século XX.

Na contemporaneidade, ainda é percebido que situações de violência, xenofobia e discriminação racial sofridas por imigrantes africanos por todo o mundo, especialmente em países do continente europeu, mostra que o incidente de xenofobia ainda é muito alto e mesmo em países ditos como multiculturalistas, o racismo e a xenofobia são práticas recorrentes.

As ponderações supracitadas são fundamentais para uma compreensão do processo violento que os povos africanos espalhados pelo mundo sofreram ao ocuparem outros continentes em tempos históricos e fases diferentes, cujas razões foram distintas: seja por deslocamentos forçados ou não. Em contexto colonialista, a diáspora africana – “palavra de origem grega significando ‘dispersão’ [...] que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes” (Lopes, 2004, p. 236) – ocorreu em dois momentos; o



primeiro deles foi caracterizado pelo deslocamento forçado do povo africano do seu continente para as américas (portuguesa, espanhola e inglesa). O fato ocorreu entre os séculos XVI e XIX quando o povo africano foi subjugado e submetido à condição de mercadoria no chamado Novo Mundo e, também, na Europa e na Índia.

Historicamente, foi feito uso do termo “diáspora africana” para se referir ao tráfico transatlântico e transaariano, correlacionando-os à escravidão das populações africanas. Este último merece uma atenção expressiva, por se tratar de um tipo de tráfico capaz de transferir grande número de seres humanos escravizados para diversas partes do globo. Estima-se que nas Américas contabilizava-se cerca de 11.313.000 escravos africanos com práticas culturais distintas e regiões africanas diferentes no período compreendido entre 1450 e 1900 (Lovejoy, 2002).

A definição de diáspora remete a movimentos mais modernos, especialmente entre os séculos XIX e XX, onde as migrações dos povos africanos e afrodescendentes das Américas emigram das antigas colônias para as antigas metrópoles como Inglaterra e Portugal, para citar alguns. Este deslocamento foi alimentado por conflitos e guerras que levaram ao processo de descolonização do continente africano. Portanto, este é um conjunto de deslocamentos muito diferente da Grande Diáspora criada pela escravidão forçada (Lopes, 2004).

O movimento, assim, expande a compreensão clássica da diáspora africana – com foco no deslocamento geográfico de africanos escravizados e africanos nas Américas através do tráfico transaariano e transatlântico –; mas, não ignora a questão. O deslocamento forçado torna-se uma categoria essencial



para a compreensão da resistência, por exemplo, das mulheres africanas, dos africanos e seus descendentes na medida em que permite abrir outras perspectivas para se compreender a riqueza cultural e política dos sujeitos da diáspora, espalhados pelo mundo. A nível de conhecimento, reconhece-se que houveram contatos e interações entre os diferentes povos do Atlântico, mesmo antes do tráfico europeu de escravos, mas, essa ainda é uma questão em aberto na historiografia clássica distante de um consenso (Hall, 2003).

Uma das possibilidades de compreensão do termo diáspora seria uma forma de constituir a consciência negra, implicando a simultaneidade de consciência e cultura, na qual o sujeito da diáspora não pode ser definido em termos de uma identidade específica; ele é, por definição, um sujeito híbrido (Gilroy, 2001).

Assim, em Paul Gilroy e Stuart Hall apoiamo-nos nessa perspectiva ampliada do conceito de diáspora africana. Gilroy (2001) elaborou a metáfora do Atlântico Negro, com base na sua inquietação com o conceito de Estado-nação e, em particular, nas limitações da definição de nacionalista, de que a compreensão de comunidade, cultura e história devem ser lidos como categorias holísticas, lógicas e fechadas em si mesmas.

Os autores analisados criticam, fortemente, a ideia comum de que os indivíduos da diáspora estão ligados por um tipo de cordão umbilical e, portanto, teriam a mesma história e origem. Segundo os autores supracitados, esses conceitos nacionalistas estabelecem um absolutismo racial que homogeneíza a diferença, uma vez que procura se apoiar em um conceito tradicional problemático.

No entanto, é preciso levar em conta o ponto levantado



por Benedict Ruth Anderson (2008) ao discutir o conceito de comunidades imaginadas para problematizar as práticas de deslocamento que constituem significados culturais específicos para facilitar as discussões sobre como essas populações estão em outros espaços rearranjados. Para o autor, esses significados culturais são essenciais para refletir sobre ideias de nação e consciência nacional e para gerar a criação de comunidades particulares, observadas principalmente por meio de redes de parentesco.

Essas comunidades imaginadas não são homogêneas, os indivíduos não se entendem plenamente. No entanto, compartilham significados comuns entre si, e esse contexto cria-se condições possíveis para que eles se reconheçam como membros de uma mesma comunidade. Simultaneamente, cito ponderações sobre as possíveis generalizações realizadas sobre o continente africano, que apresentam conjecturas de uma África de cultura única, negando as especificidades dos saberes locais. Saberes estes que estão envoltos de histórias, línguas, etnias e organizações sociais, em consonância com a diversidade cultural do próprio continente africano.

[...] Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe etc.), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados,



proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região a outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia (Bâ, 2003, p. 14)

Não existindo uma cultura única no continente africano ou até mesmo um indivíduo que possa ser determinado, de maneira genérica, ou nenhuma tradição única, entende-se que a diáspora não é apenas de pessoas – é, também, de ideias, valores, civilização, crenças e histórias que carregam um processo de linguagem entre continentes, mudando e continuando a mudar costumes e narrativas sobre esses povos. Portanto, a posição teórica de Gilroy busca uma ruptura com abordagens nacionalistas que procura uma origem, uma raiz, uma raça determinante, um africano puro (Gilroy, 2001).

Com base em Gilroy (2001), a expressão Atlântico Negro também deve ser compreendida como um discurso que entende o episódio da diáspora africana como uma inserção em experiências processuais mergulhadas em múltiplos contextos históricos diversificados, apresentando o povo africano como sujeitos do seu tempo.

Sabemos que uma das grandes contribuições do autor para essa discussão foi posicionar a escravidão como uma dimensão intrínseca da modernidade e, ao fazê-lo, abriu outras possibilidades de narrativas para esses temas – ou suas próprias narrativas – que foram, negativamente, reduzidos por conjecturas modernas à condição de escravo e sujeito à escravidão. Entendemos que a perspectiva pós-moderna de Gilroy, assim, amplia as perspectivas de não linearidades analíticas, narrativas e

históricas em prol do pluralismo dos sujeitos e seus protagonistas (Gilroy, 2001).

Através de Hall (2003) foi proposto uma nova leitura sobre o estudo da diáspora africana, em que para a experiência da referida diáspora africana foi compreendido que ela não é apenas a origem, mas significa lidar com duas subordinações que atuam em conjunto, ou seja, uma relacionada ao fenômeno da escravidão, e a outra, relacionada ao processo de discriminação nas metrópoles. Nesse sentido, seria uma dupla diáspora, e percursos de interpretações cuja a troca é um processo contínuo no tráfico de escravos e no transporte de pessoas, cultura e mercadorias.

Nesse perceptiva, a diáspora africana enquanto definição inflexível estaria associada a uma perspectiva binária da diferença, com forte agravo ao entendimento de conceito de tradição. Simbolicamente, seria como se uma corda tivesse presa entre as pessoas e sua cultura dita como de origem. Sua abordagem entende esse fenômeno como a migração dos humanos das ex-colônias para ex-metrópoles (Hall, 2003).

Nesse sentido, o autor cria um conceito de pessoa diaspórica, no qual refere-se a pessoa que passou pelo processo de deslocamento, conjectura que os fluxos manifestados nas rotas desde a escravidão, apresentou um dinamismo de mediação cultural. Seria, basicamente, um contexto de entre-lugar, visto que o indivíduo não faz parte mais do seu local de origem ou até mesmo do novo contexto que passou a estar inserido. Os intelectuais diaspóricos elaboraram maneira interpretativas de lidar com as diásporas, sobretudo por possuírem uma identidade híbrida e por decorrência começaram a focar no tema

da identidade diaspórica a partir da relação entre semelhança e diferença (Hall, 2003).

Entre esses intelectuais que estudam a diáspora, pode-se citar Bhabha (2001), Gilroy (2001) e o Hall (2003). Essas múltiplas interações existem para ajudar a formação de intelectuais da diáspora, criando condições possíveis para se interpretar essas trocas descentralizadas o que promove uma conexão entre comunidades e um compartilhar de interações sociais. Ainda para Hall (2003), a diáspora africana como um fenômeno sociocultural, também favorece a elaboração de uma estética da diáspora associando-a a diferentes etnias africanas a partir de uma perspectiva transnacional, como cenário de construção de identidades.

A trajetória da Formação dos Primeiros Quilombos

A escravidão dos povos africanos e seus descendentes foi institucionalizada e, em território brasileiro, se sustentou por aproximadamente trezentos anos. Esse fato, sem dúvidas, deixou traços estruturais profundos. O país foi construído, explorando de forma forçada o trabalho de milhares de pessoas, o que permite que esse período da história continue sendo objeto de investigação a partir de diferentes áreas do conhecimento.

Na contemporaneidade, muitos pesquisadores buscam compreender a lógica colonialista que foi utilizada para legitimar o discurso de objetificação [reificação] dos povos africanos. Ao tratar o sujeito escravizado como produto, a escravidão

colonial considerava-os como objetos submissos à vontade do senhor; toda sua força de trabalho prestada a favor da sua subsistência, era totalmente possuída por ele e, juntamente, com as condições básicas da sua sobrevivência. Ao escravizá-lo, seu estado poderia ser mantido por toda a vida e, em muitos casos, podendo ser transferida por herança (Fabiani, 2005).

No que diz respeito à realidade brasileira, foi o tráfico de escravos da África para o Brasil que ocorreu entre os séculos XVI e XIX que contribuiu para a formação desse sistema colonial de produção escravista (Bakos, 1982). Onde havia o modo de produção escravista, por motivo de sobrevivência e para livrar-se do julgo imposto pela lógica de objetificação e da exploração abusiva da mão de obra escrava, ocorriam forte resistência nesses territórios. Por meio de revolta e luta contra a escravidão colonial, os cativos e seus descendentes escravizados no Brasil, resistiam da maneira como podiam, tiravam sua própria vida, fugiam, formavam quilombos, praticavam o aborto e resistiam ao trabalho forçado (Benjamim, 2013).

As duríssimas condições de vida e trabalho do escravo assenzalado opunha-se, principalmente, a capacidade de resistência dos cativos. O suicídio, a fuga, o aquilombamento, em determinadas circunstâncias, o aborto, o justicamento, a insurreição, etc. foram as formas singulares de oposição do homem escravizado que puseram certo limite à exploração escravista. Entre elas destaca-se por sua importância a oposição do cativo ao próprio trabalho feitorizado. Entretanto, eram importantes as



determinações que limitavam a resistência servil (Maestri Filho, 1986, p. 81).

A formação de quilombos ou aquilombamentos propõe uma prática fundamental de resistência que tinha por objetivo melhorias nas condições insalubres de trabalho, má alimentação, ausência completa de direitos sociais, condições precárias de vida e quaisquer outras práticas que possibilitava a eles condições desumanizadoras. Percebe-se que os cativos eram subjugados a uma condição que não eram sujeitos autônomos, donos de si ou gestores das suas próprias ações, estavam alienados ao seu senhor (Maestri Filho, 1988).

Ser escravo no mundo colonial era uma condição servil de subjugação à vontade do senhor, afastando o sujeito escravizado da sua humanidade. Muitos escravos se encontravam em estado de desnutrição ou cansaço, ou não trabalhavam como forma de resistência; devido a isso eram açoitados e esse era “o castigo mais utilizado, “[...] principalmente quando se acreditava que o escravo estivesse ‘fazendo corpo mole’ no trabalho. A lei estipulava seu número máximo em 50 açoites” (Carril, 1997, p. 37).

Notoriamente, a forma mais comum de protesto contra a escravidão era a fuga. Apesar do rigor das punições (que incluíam a marcação com ferro em brasa, o açoitamento e até o corte do tendão de Aquiles), milhares de negros tentaram escapar das senzalas – muitos até conseguiram. Embora grande parte deles fosse recapturada pelos capitães do mato, muitos eram vítimas de terríveis caçadores de homens que atuavam quase que de forma infalível (a maioria destes captores eram negros). Os que conseguiam fugir, se embrenhavam nas matas, fundando várias centenas de comunidade denominadas de quilombos,



espalhados pelo interior do Brasil (Carril, 1997).

A formação de quilombos ocorreu em grande parte dos países da América, ou até mesmo onde a lógica colonial chegou. No Brasil, no entanto, essa forma de resistência é chamada de quilombo ou mocambo, e outros países americanos foi reconhecido como cimarrónes na Colômbia e Cuba; cumbes na Venezuela, marroons na Jamaica, Guiana e Estados Unidos (Munanga, 2014).

“O significado da palavra ‘quilombo’ tem sua origem ‘no quimbundo kilombo’, ‘acampamento’, ‘arraial’, ‘povoação’, ‘povoado’, ‘capital’, ‘união’, ‘exército’, o vocábulo [...] tinha, nos séculos XV a XVII, dupla conotação” (Lopes, 2004, p. 550).

O termo quilombo, no Brasil, tem sua origem com base em uma consulta do Conselho Ultramarino Português em 2 de dezembro de 1740 ao Rei de Portugal, que definiu formalmente o fenômeno como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões nele” (Almeida, 2002, p. 47).

Essa perspectiva sobre o cativo que resiste ao sistema escravista e que, de alguma forma, busca se isolar, geograficamente, com outros semelhantes em estado escravizado ou não, surgiu no Brasil colonial. De acordo com o conceito de quilombo sugerido pelo Conselho Ultramarino Português, foi possível perceber a forte preocupação da Coroa Portuguesa com o quantitativo, esperteza, fugas e vigor dos negros que resistiam ao sistema escravista no período imperial e colonial. No Brasil, haviam um quantitativo significativo de quilombos espalhados por todo o território; os mesmos tinham diferentes tamanhos, estruturas, formas e origens (Almeida, 2002).



Ao propor um conceito de quilombo enrijecido, acabou por se estabelecer e consolidar uma leitura inflexível dos quilombos brasileiros, rotulando-os de forma muito abrangente como espaços formados por quilombolas fugitivos ou marginais. Os espaços de resistência à escravidão no Brasil produziam fortes laços de caridade e hibridismo cultural significativo.

A estas dimensões, as comunidades quilombolas acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades particulares. Para Hall (2013), um dos processos contemporâneos do currículo escolar é que a cultura ocupa a sua centralidade e, na proposição interpretativa deste autor, cabe à escola descolonizar os saberes da cultura hegemônica e reconhecer o saber tradicional produzidos por povos de diferentes etnias e culturas.

“O conceito clássico de quilombo surge da necessidade de uma descrição nomeada de um fenômeno social criado pela vontade dos escravizados contra donos de escravos” (Fiabani, 2005, p. 389). Percebe-se, então, uma tentativa de ressignificação dos espaços de liberdade, atribuindo a eles uma característica marginal. Em consonância, apresenta-se as narrativas reducionistas do Conselho Ultramarino Português sobre a percepção negativa dos quilombolas:

Gaspar Barleu [1584-1648] qualificou os quilombolas como ‘salteadores’, ‘ladrões’ e ‘vagabundos’. Visão perfeitamente compreensível, pois escreveu de dentro do regime escravista, como seu porta-voz. Em 1730, Rocha Pita procedeu da mesma forma. Comprometido com a classe dos escravizadores, justificou as fugas



dos cativos por apetecerem viver isentos de qualquer domínio. Reconheceu a presença de outros elementos no quilombo, falou das trocas e foi favorável ao castigo 'pedagógico'. Por sua vez, em 1860, o historiador alemão Heinrich Handelman concebeu o quilombo como desagradável e temida vizinhança. Da mesma forma, registrou a necessidade da destruição de Palmares, pois era uma ameaça às 71 pretensões européias na América. Em 1866, o advogado Perdigão Malheiro destacou as relações mercantis dos quilombolas. Diferiu dos seus antecessores, pois procurou tratar o fenômeno de um ponto de vista sociológico. Francisco Adolfo de Varnhagen [1816-1878], Visconde de Porto Seguro, foi simpático às forças destruidoras de quilombos, visto que, para o autor, acabar com eles e apreender escravos eram um bom negócio e uma obra civilizatória. Em 1905, Nina Rodrigues chamou a confederação de Palmares de 'Estado' e concebeu o quilombo como um projeto restauracionista. Em 1933, Gilberto Freyre, defensor da superioridade racial e cultural do colonizador, qualificou palmares como um tipo 'parassocialista' de cultura e economia. Em 1938, o lusitano Ernesto Ennes não foi diferente. A paz civil passaria pela destruição de Palmares. Em 1934, Arthur Ramos seguiu o mestre Nina Rodrigues. Viu o quilombo como fenômeno essencialmente africano e 'contra-aculturativo' (Fiabani, 2005, p. 413-414).



Por conseguinte, evidencia-se como expressiva as formas de resistências a partir dos quilombos. O ato consolidava-se como projetos coletivos entre livres e cativos. Tal projeto, consolidava-se no interior do sistema colonial e, enquanto espaço de resistência, atribuía novos significados às identidades dos pertencentes ao lugar, como foi citado: negros libertos, indígenas e outros grupos descontentes e à margem do sistema colonial.

Uma característica dos quilombos brasileiros foi a “[...] interação com alguns segmentos e núcleos oprimidos pela sociedade escravista: pequenos proprietários, agricultores, comerciantes, regatões e mascates de um modo geral” (Fiabani, 2005, p. 279). “Além de cativos fujões, o quilombo cresceu igualmente devido à incorporação de desertores do Exército, foragidos da Justiça, nativos etc” (Moura, 1981, p. 21).

Nessa direção, a historiografia brasileira sobre a escravidão demonstra uma singularidade em expor uma concordância no ato de resistência dos escravos no período da escravidão. O fato consolida-se na formação dos quilombos, sendo um método significativamente eficaz, o que levou o sujeito escravizado a resistir às investidas da lógica colonial. O Quilombo é articulado a partir de diferentes dimensões culturais, políticas e sociais como uma experiência de vida constitucional em uma sociedade relativamente autônoma, porém, com vínculos significativos com a prática africana. (Moura, 1981).

Como se pode perceber, as vivências nos espaços de resistência quilombola auferem uma nova roupagem à representação ideológica do sujeito escravizado, traz uma percepção humanizada em que o sujeito, com base nas múltiplas experiências vividas, é autônomo e plural. Essa reinvenção é realizada por meio



de um compartilhar de conhecimentos e de vivências a partir de diferentes grupos dos quais ele faz parte nos espaços recriados de acordo com a tradição africana e indígena mostrando-se como fundamentais para o fortalecimento da sua identidade (Munanga; Gomes, 2006).

A história da escravidão dos negros brasileiros não mostra abatimento ou indiferença, mas sim, uma militância, organização e respeitando aos fatos históricos no qual viveram e o tipo de escravização que passaram. Apresenta, uma resistência a uma lógica capitalista que objetificou e coisificou o negro no Brasil imperial e colonial, [...] diante dos limites impostos ao africano escravizado e seus descendentes, os esforços desses sujeitos na luta pela sua libertação representam um sentimento de coragem e indignação diante da escravidão, e não apatia ou passividade. (Munanga; Gomes, 2006, p. 69)

Como vimos, Quilombos clássicos, históricos ou tradicionais brasileiros, surgem de uma necessidade constante e legítima de resistência contra a escravidão no Brasil. Sua definição como foi esclarecida por Almeida (2002), não pode ser definida com base em um conceito simplificado e enrijecido, que dá suporte à sociedade escravista e entendia de forma homogênea. Foi proposto que, o próprio conceito de quilombo elaborado pelo Conselho Ultramarino português, em resposta ao rei de Portugal em 1740, possuía um caráter limitado.



Os quilombos, na contemporaneidade, se mantêm vivos, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos têm sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola e outros a eles vinculados (Silva, 2014).

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político do quilombo. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana (Silva, 2014).

A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, avançou ao aprovar o Art. 68, que trata 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, p. 50). Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam remanescentes de quilombolas e como deveriam ser tituladas suas terras.

Na perspectiva teórica e política de Tomaz Tadeu da Silva, a contemporaneidade das comunidades quilombolas, situa-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos



antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a quilombos contemporâneos. Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definidos pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum (Silva, 2014).

Considerações Finais

O presente artigo alcançou seu objetivo geral ao investigar a trajetória da formação dos primeiros quilombos no Brasil, destacando a importância dessas comunidades na preservação da cultura afro-brasileira, lutando por direitos e reconhecendo a sua contribuição para a diversidade cultural do país. A análise aprofundada da história, resistência e identidade da diáspora africana, com foco especial no estudo propedêutico da cultura quilombola no Brasil, forneceu informações valiosas sobre o significado histórico e cultural dos quilombos como espaços de desenvolvimento cultural, social, e resistência política.

Quanto ao problema de pesquisa, o estudo lançou luz sobre a importância dos quilombos como espaços de resistência e preservação da identidade afrodescendente, enfatizando as estratégias de resistência contra a opressão e a exploração colonial. Autores como Adelmir Fabiani, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes enfatizaram a necessidade de reconhecer e valorizar as vozes e narrativas das comunidades quilombolas,



destacando a sua resiliência e capacidade de preservar e transmitir tradições ancestrais num contexto marcado pela marginalização e discriminação.

Apesar dos valiosos insights fornecidos pelo estudo, algumas limitações devem ser consideradas, como a necessidade de uma exploração mais aprofundada das diversas formas de resistência dentro dos quilombos e seu impacto na sociedade contemporânea. Além disso, abordar a visão colonialista persistente na sociedade brasileira e nos materiais educativos continua a ser um desafio crucial que requer estratégias mais eficazes.

Em termos de recomendações, sugere-se continuar valorizando e reconhecendo as comunidades quilombolas, promovendo ações educativas e políticas que visem à resiliência, autonomia e preservação cultural dentro dessas comunidades. Além disso, conscientizar e divulgar informações sobre a história e a importância dos quilombos na formação da identidade nacional brasileira é essencial para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos mais abrangentes sobre a cultura, a história e a memória dos quilombos, explorando diferentes perspectivas e abordagens interdisciplinares. Além disso, novas pesquisas poderiam focar nas relações contemporâneas entre as comunidades quilombolas e a sociedade brasileira, visando desenvolver políticas públicas mais inclusivas e igualitárias. Expandir o escopo da pesquisa para incluir as vozes e perspectivas dos próprios membros da comunidade quilombola forneceria informações valiosas sobre suas experiências, desafios e aspirações para o futuro.



Referências

ALMEIDA, Fábio Guaraldo. Terra de quilombo: arqueologia da resistência e etnoarqueologia no território Mandira. 2012. Trabalho de conclusão de Curso (Dissertação (Mestrado em Arqueologia e Etnologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ANDERSON, Benedict Ruth. Comunidades imaginadas: reflexões a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

BÂ, Amadou Hampâté. Amkoullel, o menino fula. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.), História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010

BAKOS, Margaret Marchiori. RS: escravidão & abolição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BENJAMIN, Walter. O anjo da história. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

CARRIL, Lourdes. Terras de negros: herança de quilombos. São Paulo: Scipione, 1997.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural. Florianópolis: Santa Catarina: UFSC, 1999.

CONDE, Bruno Santos. Depois dos jesuítas: a economia colonial do Espírito Santo (1750-1800). 2013. (Mestrado em História). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

FABIANI, Adelmir. Os novos quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. [1988-2008]. Trabalho de conclusão de



Curso (Programa de Pós-Graduação em História/UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

FABIANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005

GILROY, Paul. Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça. Trad. Celia Maria Marinho de Azevedo. São Paulo. Annablume, 2007.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro Universidade Candido Mendes: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, Alice Casimiro et al. Currículo: debates contemporâneos. In: Currículo: debates contemporâneos. 2002. p. 237-237.

LOPES, Alice Casimiro et al. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Org.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

MAESTRI FILHO, Mário. Breve história da escravidão. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.



_____. A servidão negra. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra. 2. d. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006

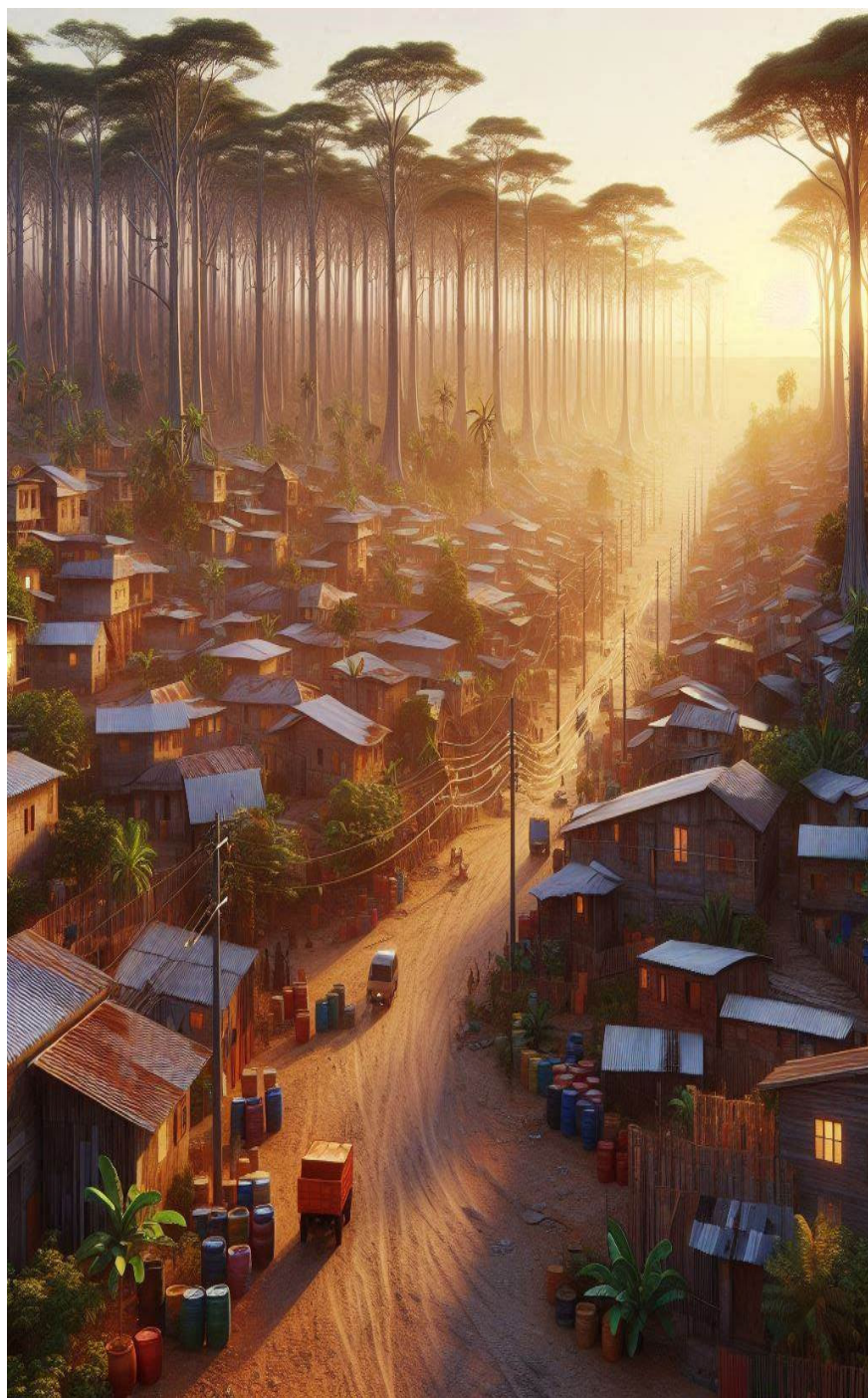
MUNANGA, Kabengele. Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2014.

_____. Negritude: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. In: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular. 3. Ed. Belo Horizonte, 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. Mt. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de dissertação. Florianópolis: UFSC. 2000. Thiollent, M. (2009). Metodologia de Pesquisa-ação. São Paulo: Saraiva.



II

Um Resgate Histórico da Fazenda de Araçatiba: Reflexões sobre a História Colonial e a Formação de Comunidades Quilombolas

Lion Granier Alves

Alberto da Silva Franqueira

Edmer Graciana de Carvalho

Eliane Aparecida de Carvalho Silva

Hermócrates Gomes Melo Júnior

Jéssica da Cruz Chagas

Nádia Fernandes de Castro

Silvana Maria Aparecida Viana Santos



Considerações Iniciais

A preservação e estudo da história das fazendas coloniais no Brasil têm se mostrado de extrema importância para compreendermos a dinâmica socioeconômica e cultural do período colonial. Dentre essas fazendas, a Fazenda de Araçatiba se destaca por sua relevância histórica e por ter sido palco de diversos acontecimentos que marcaram a época escravagista no país.

Neste contexto, este capítulo busca analisar de forma aprofundada o resgate histórico da Fazenda de Araçatiba, explorando o período em que esteve sob a gestão dos Jesuítas, bem como os desdobramentos após a expulsão da ordem religiosa. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreendermos a influência da presença dos Jesuítas, o papel da escravidão e a formação de agrupamentos quilombolas na região.

A Fazenda de Araçatiba é um importante marco na história do Espírito Santo e do Brasil colonial, sendo palco de interações culturais e sociais significativas, que influenciaram não apenas a região, mas também o país como um todo. Compreender a história e os eventos que ocorreram nesse local é fundamental para uma reflexão mais ampla sobre a formação da sociedade brasileira e as marcas deixadas pelo período escravagista.

Para embasar essa investigação, utilizamos referências de autores como Serafim Leite, Enaile Flauzina Carvalho, Basílio Daemon, entre outros estudiosos que se dedicaram ao estudo da história do Espírito Santo e das fazendas coloniais. A análise dessas fontes nos permitirá contextualizar e interpretar de forma mais precisa os eventos históricos relacionados à Fazenda de



Araçatiba, enriquecendo o debate acadêmico sobre o tema.

Ao descrevermos o problema e os objetivos deste estudo, visamos contribuir para o conhecimento da história local, destacando as mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas na Fazenda de Araçatiba ao longo dos séculos XVIII e XIX. Além disso, ao explorar a presença dos Jesuítas e a formação de agrupamentos quilombolas na região, buscamos promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder, resistência e identidade no contexto colonial brasileiro.

O objetivo geral deste capítulo é analisar a importância histórica e o legado deixado pela Fazenda de Araçatiba, considerando as transformações ocorridas desde a chegada dos Jesuítas até a formação dos agrupamentos quilombolas na região. Espera-se, com essa pesquisa, oferecer uma contribuição significativa para o entendimento da história colonial brasileira, destacando a complexidade das relações sociais e a resistência dos povos desfavorecidos.

Dessa forma, ao abordarmos a história da Fazenda de Araçatiba, pretendemos lançar luz sobre aspectos pouco explorados desse período, evidenciando a importância de preservar e estudar o legado deixado por essas fazendas coloniais, como forma de entender e interpretar a nossa história e identidade cultural de maneira mais ampla e cuidadosa.



Trajетória e Resistência: A Fazenda de Araçatiba e a Formação de Comunidades Quilombolas no Espírito Santo

O catecismo foi de grande importância política na monarquia ibérica, pois a sua implementação na ritualística de sedução dos colonizados concedeu à respectiva Igreja Real Católica o papel de padroeira da terra conquistada, o que representou, sem dúvida, um grande pleito por parte da Igreja Católica. “A evangelização e os ensinamentos penduravam mais quando as várias tribos indígenas eram reunidas em aldeias isoladas, criadas para a cristianização com colonos brancos” (Neves, 2001, p. 109).

Inácio Manuel da Nóbrega desempenhou um papel preponderante na consecução deste objetivo, pois foi responsável por idealizar um afastamento das práticas tradicionais de conversão. É interessante ratificar que a instalação dos Jesuítas em Portugal e nos seus campos foi precoce. No Brasil, “a introdução dos jesuítas é liderada por Nóbrega, em 1549, com a comitiva do primeiro Governador Tomé Sousa América Lusitana” (Neves, 2001, p. 326).

“O jesuíta inaugural foi Leonardo Nunes, no ano de 1549 que, se hospedando na residência de um dos vigários da vila do Espírito Santo, ficou por cerca de trinta dias levando as boas



novas e doutrinando os escravos” (Carvalho, 2008, p. 11) que frequentavam a Igreja do Rosário. Após este tempo, vindo a São Vicente com o Padre Alfonso Brás e seu irmão Simão Gonçalves, chegou à sede do Capitão (Vila de Vitória), em 1551.

Após sua chegada e residência na capitania Espírito Santo, o padre Afonso Brás ficou extremamente satisfeito com o que vira e algum tempo depois narrou em seus escritos que a terra que tinha visto é a melhor até então vista nesse novo território. Durante seus primeiros meses como capitão, “Alfonso Brás está empenhado em ajudar as pessoas nos sacramentos da fé” (Carvalho, 2008, p. 38).

De acordo com Carvalho (1982), essa dedicação entusiasmada ocorreu devido o período de quaresma que estava acontecendo naquele momento. Depois da Páscoa, Alfonso Brás ordenou a construção de uma habitação usada como santuário para sacerdotes. Este é o projeto inicial de uma futura construção de um colégio jesuítico em terras espírito-santense; a posteriori, ele será conhecido como Colégio Santiago. Uma das primeiras artes praticadas pelos jesuítas no Brasil foi a arquitetura, enquanto que na Europa existe uma quantidade significativa de grandes profissionais, no Brasil, “os Jesuítas tiveram que usar mão de obra aborígenes e escrava africana para construir casas, igrejas e escolas” (Leite, 1953, p. 39).

“Foi estruturado algumas fazendas para prover mantimentos para o colégio Santiago, aldeias e demais construções jesuíticas na capitania do Espírito Santo” (Leite, 2000, p. 151). Quatro fazendas se destacam para esse fim, a saber: Carapina, Itapoca, Muribeca e Araçatiba. A fazenda de Carapina tinha um caráter suburbano mesmo seguindo a



estrutura adotada em outros colégios, pois os jesuítas viam a necessidade de se ter uma fazenda próxima da sede em Vitória.

No século XVIII, houve a substituição da fazenda de Carapina pela fazenda de Itapoca, que passou a abastecer o Colégio de Santiago com hortaliças e farinha. Já a fazenda de Muribeca se constituiu em meados do século XVII, tendo a pecuária como sua principal atividade e seu principal produto a carne bovina. Além disso, “Muribeca servia como sede das demais fazendas na região sul da capitania” (Leite, 2000, p. 153). A criação da fazenda de Araçatiba foi um feito do Padre Rafael Machado; o mesmo incumbiu-se de estruturar e organizar a fazenda como um engenho e um local de resistência.

Araçatiba já aparece, como Residência, nos catálogos em 1716, em vez de Muribeca, que se ofusca momentaneamente com menção expressa, sinal de que se iniciava a diferenciação econômica, aplicada Muribeca à criação de gado, e Araçatiba, sem excluir de todo o gado, à cultura do açúcar. Ao findar a administração do P. Rafael Machado, dá-se notícia em 1719, que para acabar de [vez] raízas demandas de alguns moradores vizinhos, se adquiriram as terras litigiosas com satisfação dos interessados; e se ergueu casa para depósito de açúcar, se limpavam os campos dos pastios, e se construiu um navio de madeira especial para assegurar com regularidade o serviço entre a Fazenda e o Colégio de Vitória, que se abastecia dela e da de Muribeca (Leite, 2000, p. 155).



Pode-se perceber que “diversos fatores contribuíram para que a fazenda de Araçatiba, se torne ainda mais importante em relação a fazenda de Muribeca, alguns deles são: Inundações constantes e localidade longe do Colégio dos Jesuítas em Vitória.” (Comte, 2011, p. 82).

Os fatos supracitados, fizeram com que a fazenda de Araçatiba tivesse uma importância significativa naquele contexto. Dessa forma, soma-se ainda questões de natureza econômica, porque embora a fazenda Muribeca se dedique à criação de gado, a fazenda de Araçatiba agrega a essa atividade a produção de açúcar.

“A Fazenda Araçatiba produzia açúcar desde sua criação. O fato pendurou até os jesuítas serem expulsos da América portuguesa” (Leite, 2000, p. 156). Eram produzidos também melão, mel em potes e aguardente. Tais mercadorias são transportadas por importantes vias navegáveis - rios Jucu e Maruípe - e destinados ao abastecimento da Ilha de Vitória, sede da capitania. Além do direito de passagem para essas vias, os jesuítas também possuíam armazéns e navios para dominar o transporte e comércio de produtos agrícolas.

Os inventos produzidos na fazenda de Araçatiba escoavam-se através de um canal que tem por nome Camboapina. O mesmo foi planejado e construído pelos jesuítas. O aqueduto ligava o Rio Jucu à Baía de Vitória, para simplificar o transporte dessas mercadorias, os jesuítas ordenaram a construção de uma barca de baixo calado e um porto de uso exclusivo.

As instituições e propriedades jesuítas não estão apenas em destaque na capitania Espírito Santo, “sua gestão proporcionou grande financiamento sesmarias, propriedades urbanas,



pastagens, engenhos e escravos. Os jesuítas recebem benefícios fiscais que os isentam de pagar impostos alfandegários e dízimos” (Neves, 2001, p. 328).

A prosperidade da ordem jesuítica atraí olhares, não só de outros grupos religiosos e colonos, mas também de oficiais reais. Essa tensão irrompeu na década de 1750, após discordâncias no cumprimento do tratado que vinculava os nácianos da Espanha na entrega do território a oeste do atual estado do Rio Grande do Sul para Portugal. “O despejo trouxe profundas consequências nas fazendas dos jesuítas espalhadas pela capitania do Espírito Santo, como Muribeca, Araçatiba e Itapoca, que são as mais organizadas e férteis. O fato ocorreu como citado, principalmente após as discordâncias no cumprimento do acordo por parte dos inácianos” (Oliveira, 2008, p. 119).

Segundo Daemon (2010), houve também um impacto negativo na educação, principalmente nas áreas jesuíticas. Após a saída dos Jesuítas, seus bens caíram em ruínas e muitos foram leiloados, uma carta régia foi escrita para fazer um levantamento dos bens inácianos na fazenda de Araçatiba. A ordenança foi promulgada pelo Vice-Rei do Brasil D. Luís de Vasconcelos, a mando de D. Maria I. “O fato ocorreu em 20 de julho de 1780, mas apenas em 8 de abril do mesmo ano que foi cumprido a ordenança e encerrou-se no dia 17 do mesmo mês. Nesse sentido, esse autor esclareceu o texto de cumprimento da ordenança, expondo as seguintes informações:

[...] dando-se princípio à avaliação das casas, igreja, engenho, senzalas e oficinas foram estes bens avaliados pelos mestres pedreiros



e carpinteiros em 3:061\$060, as imagens de Nossa Senhora da Ajuda, um Menino Deus, Santo Antônio, Santana, Santo Inácio, São Francisco Xavier, Senhor Crucificado, São José, Nossa Senhora do Presepe, um painel da Ceia do Senhor avaliado o feto e pintura em 137\$200; parâmetro e roupas da igreja, cama da casa da residência, avaliada por 192\$160; peças de ouro e prata, sendo uma piscina de prata, uma chave de prata, um cálix de prata, uma grande coroa de prata da Senhora da Ajuda, outra coroa de prata de outra Senhora da Ajuda, um resplendor e palma de prata de São Francisco Xavier, outro resplendor de Santo Inácio, dois ditos pequenos com uma coroa e um coração de prata pertencentes a Santana, São Benedito e Nossa Senhora; uma cruz de prata do Menino Deus, uma outra cruz de prata de Santo Inácio, um resplendor de prata de Santo Antônio, três resplendores de prata de três imagens do Presepe, quatro castiçais grandes de prata, duas cruzes grandes de prata para guião pertencentes às irmandades de Nossa Senhora da Ajuda e São Francisco Xavier, um vaso de prata para lavatório, um purificador de prata, um turíbulo de prata, uma grande lâmpada de prata, frasquinhos e salva de prata para santos óleos, um resplendor do Senhor Crucificado, um colar de ouro da Senhora da Ajuda, dois pares de brincos de ouro, um fio de contas grandes de ouro, um coração de ouro de São Francisco Xavier, importado tudo em 610\$000;



alfaias da igreja, móveis da casa de residência dos padres, e mais objetos de madeira avaliados em 333\$520; ferros do engenho e todas as mais ferragens das oficinas e obras da fazenda em 234\$160; cobres, bronzes e metais em 1:538\$800; avaliados 852 escravos pretos, pardos e cabras, alguns com ofícios e artes em 41: 219\$800; avaliadas as 208 cabeças de gado vacum e 31 cavalos existentes nos currais de Araçatiba, da Porta, do Sacramento e no Camboapina em 1.078\$500; foram avaliadas sete datas, sendo a 1ª de Araçatiba, por 2:750\$000 [...] (Daemon, 2010, p. 239).

A partir desta longa descrição dos bens da propriedade, podemos ver que os jesuítas da fazenda de Araçatiba eram ver-sáteis, embora eles não tenham permanecido nesta propriedade por um longo tempo. Sua permanência se deu nas primeiras décadas do século XVIII, indo até 1759 quando foram expulsos. É de se ressaltar que a ordem jesuítica foi muito próspera nesse curto período de tempo, e mesmo assim acumulou um número significativo de bens. No local, foi construíram uma igreja, embora a data não possa ser determinada, o acervo sagrado da comunidade cristã da época supracitada demonstra a dimensão da ordem jesuítica na fazenda.

Araçatiba foi um complexo de residenciais, Igrejas, moinhos, senzalas e oficinas. Sua administração era responsabilidade de dois padres que residiam no local, cita que após o inventariado, foi constatado que naquele



período havia um montante de 58:603\$480 réis, e ratifica que desse valor total, 41:219\$800 réis estavam associados à escravidão existente na fazenda, portanto, formada por africanos e seus descendentes (Leite, 2000, p. 156).

Quatro currais (Araçatiba, Porta, Sacramento e Camboapina) e sete datas de terra (Araçatiba, Cachoeira, Jucuruaba, Jucuna, Camboapina, Palmeiras e Ponta da Fruta) descritas no espólio faziam parte de toda a extensão da fazenda de Araçatiba (Daemon, 2010).

[...] estes bens e propriedades passaram por constantes partilhas. Com o encerramento do inventariado em 17 de abril de 1780, a fazenda foi vendida em 30 de maio do mesmo ano e passou a ser propriedade do Capitão Manoel Bento da Rocha e do tenente-coronel Manoel Fernandes Vieira. Entre os anos 1780 e 1838, a datas de terra passou por um processo de fragmentação, anos depois as datas de terras (Daemon, 2010, p. 645).

Nas primeiras décadas do século XIX, há nos registros um novo proprietário da Fazenda Araçatiba, o Coronel Bernardinho Falcão de Gouveia Vieira Machado que, segundo os escritos do Bispo Dom José Caetano da Silva Coutinho, em 1812, confirmam a mudança de proprietário: “[...] e vim dormir a Araçatiba no belo e bem conservado hospício dos jesuítas, que hoje é morada e a principal fazenda do meu amigo Falcão, aonde ouvi a boa música



dos seus escravos [...]” (Coutinho, 2002, p. 215-219).

No relato supracitado, percebe-se que o coronel é proprietário de outras terras, o bispo ratifica tal informação narrando ainda que a morada e fazenda Araçatiba era sua principal posse. Outra informação importante do relato a cima é a informação de que a músicos entre os escravos na “[...] fazenda do boníssimo Joaquim José Fernandes, senhor de oito músicos que me têm acompanhado constantemente, mas que não parecem tão bons como os de Araçatiba [...]” (Coutinho, 2002, p. 184).

Há muitas dúvidas acerca de como ocorreu a aquisição da fazenda Araçatiba por parte do coronel. O procedimento de partilha da propriedade sucedeu-se por volta do século XIX, e “foi nesse momento que ele se apossou das terras de Camboapina que se principiava no porto do mesmo nome, correndo o rio Jucu acima até chegar à barra do rio Araçatiba, meia légua e pelo caminho do sul tem uma légua, a atestar com terras das Palmeiras [...]” (Daemon, 2010, p. 645),

A terra estava avaliada em 1:400\$000; cita também que, esta data de terras, por falecimento de D. Ana Inácia da Silveira, “[...] pertenceu, metade a seu marido, o tenente coronel Manoel Fernandes Vieira, que a vendeu ao coronel Bernardino Falcão de Gouveia, e a outra metade a sua filha, D. Vicência Maria Joaquina da Cunha”. (Daemon, 2010, p. 648).

Dessa forma, o Coronel Falcão obteve assim uma grande fração de data de terras de Camboapina, sendo ela uma das sete datas pertencentes ao espólio jesuíta. A nova terra adquirida, fazia fronteira com Palmeiras, Jucuna e Araçatiba, e no documento oficial de espólio jesuítico que identifica os proprietários dos últimos 60 anos mostra o coronel Falcão como proprietário da



data de terra denominada de Araçatiba.

“O tenente-coronel Bernardino Falcão era um homem com muitas posses, adquirindo o título de um dos homens mais ricos da capitania Espírito Santo” (Carvalho, 2008, p. 100-101). No decorrer da administração do Coronel Falcão, a fazenda de Araçatiba recebeu algumas visitas importantes, uma delas foi a do príncipe Maximiliano que quando passou pelas terras espírito-santense em 1815 hospedou-se na propriedade. De seu relato, consta sobre a fazenda as seguintes informações:

[...] A imponente selva de Araçatiba era um ermo solene; por toda parte papagaios esvoaçavam com alarido e a vozearia dos macacos “saí-açu” se ouvia em todo redor. Trepadeiras de cipós das espécies mais belas e variadas entrelaçavam-se nos troncos gigantescos, formando impenetrável matéria; as esplendentes flores das plantas carnudas, os pendentes festões dos fetos, enrolados nas árvores, vicejavam luxuriantemente; em toda parte coqueiros novos adornam o mato baixo, sobretudo os pontos úmidos; aqui e ali a cecrópia peltada de caule anelado, cinzento-prateado, formava moitas distintas. Desta majestosa penumbra passamos para um trecho escampo e tivemos a grata surpresa quando, de súbito, descortinamos o edifício branco da fazenda Araçatiba, com suas duas torres pequenas, situada numa planura verde, ao pé do altaneiro morro de Araçatiba, montanha rochosa, coberta de mata. Essa propriedade



tem quatrocentos escravos negros e plantações muito extensas nas cercanias, especialmente de cana-de-açúcar. Os filhos do Coronel vivem em outras fazendas, não longe daí. Araçatiba foi a maior fazenda que encontrei na minha viagem: o edifício possui extensa fachada de dois pavimentos e uma igreja; a choça de negros, junto com o engenho de açúcar e as casas de trabalho ficam ao pé da colina, perto da residência [...] (Wied, 1989, p. 145-146).

“As circunstâncias consideradas pelo príncipe Maximiliano não são muito diversas do descrito no período jesuíta. Além de ser a maior fazenda que avistou por aqui, havia nela a presença de igrejas, casarões e senzalas, o príncipe ressalta que em ambos os períodos havia questões estruturais bem semelhantes” (Leite, 2000, p. 157).

O que foi avistado na fazenda, pode ajuda a confirmar que na época do Coronel Falcão, a fazenda Araçatiba era realmente extensa, no entanto, não se compara com os dias de glórias de anos anteriores. Percebe-se que há uma discrepância entre o número de escravos que compunham o espólio jesuíta e o número de escravos narrados pelo príncipe Maximiliano (Leite, 2000).

No entanto, deve ficar claro que o viajante passou pela fazenda Araçatiba cerca de 35 anos após o leilão. Segundo Bruno Conde a discrepância entre o número de escravos “retratados no inventário de 1780 e o número de escravos descrito pelo príncipe em 1815 também ocorreu em outras fazendas jesuítas, bem como em outras fazendas no qual pertenciam á Ordem inaciana” (Conde, 2013, p. 4).



O declínio do uso de mão de obra escrava pode ter sido devido à dificuldade de adequação dos escravos após a expulsão dos jesuítas e uma possível resistência aos seus novos senhores. A título de exemplo podemos citar a fazenda de Muribeca, no sul da província do Espírito Santo, cuja grandeza durante o período jesuíta se deu principalmente pela produção de gado. A presença de escravos encorajou o padre Manuel da Fonseca, autor e um dos responsáveis pela fazenda Muribeca, a compor uma obra (não publicada) específica sobre escravos chamada *Parochus Servorum* (Conde, 2013).

De acordo com Bruno Conde, “uma das possíveis causas da diminuição da mão de obra escrava na fazenda de Araçatiba se dá devido um baixo investimento dos religiosos no tráfico de escravos, esse fato já se fazia presente na capitania do Espírito santo” (Conde, 2013, p. 9). Esclarece que, a compra e o uso da mão de obra escrava fazem com que desenvolvam certa dependência da produção internas dos cativos, o fortalecimento das famílias escravas.

A discrepância no quantitativo de escravos em períodos históricos distintos da fazenda de Araçatiba, se dá devido um menor uso da mão de obra escrava no período pós fragmentação da fazenda. É logicamente provável que a diminuição ocorreu pelo tamanho significativamente menor, e que (quando Coronel Falcão era proprietário) devido essa questão importante, configurou um quadro de menor escravaria na região. É nesse cenário que a família Vieira Machado surge como proprietário das terras de Araçatiba (Conde, 2013).

Devido a dificuldades de fontes históricas para especificar o dia do falecimento do Coronel Falcão, não há precisão exata



de até quando foi proprietário da antiga fazenda. E Graças a documentos familiares publicados no jornal o Espírito-santense (1888), pode-se especular que ele morreu entre o período da visita do príncipe Maximiliano (dezembro de 1815) e outubro de 1819, quando surge um de seus filhos. E nesse ínterim, seu filho o Capitão Sebastião Vieira Machado, buscou uma renovação da licença para a realização de missa nos oratórios de suas residências e que a família Machado se configurou como proprietária da fazenda de Araçatiba (Conde, 2013).

Mesmo sendo dotado de outros filhos, quem assumiu a fazenda foi o Capitão Sebastião Vieira Machado, um homem politicamente instruído que exercia uma grande influência na Capitania do Espírito Santo.

Machado era um capitão da companhia de caçadores do Espírito Santo no ano de 1813, sendo um dos grandes doadores para a construção do hospital da Santa Casa de Misericórdia. O agora Coronel Sebastião Vieira Machado, foi homem de muitas propriedades, terras e residência, além da sua grande influência política na região. (Relatório do Presidente Província, Luiz Pedreira de Coutto Ferraz apud Goularte, 2015, p. 77).

De acordo com o registro de óbito da Cúria metropolitana de Vitória, o coronel Machado faleceu em 20 de janeiro de 1856 com mais de sessenta anos e foi sepultado na fazenda Araçatiba, conforme registro de óbito (Conde, 2013). A narrativa da fazenda de Araçatiba apresentada nesse capítulo ajuda a demonstrar



uma de suas características mais poderosas: a escravidão. Até agora, se propôs apresentar sua extensão territorial a partir dos poderes da fazenda com base nos jesuítas e mais tarde, pela família Vieira Machado.

Com base nessas ponderações, será apresentado nas linhas posteriores a demografia e famílias escrava em Araçatiba de 1852 a 1875, o recorte histórico foi realizado para facilitar a objetividade do capítulo em apresentar a historiografia de Araçatiba seu histórico escravista.

Assim sendo, segundo Patrícia Maria da Silva Merlo “em 1856 alguns dos dados demográficos apontam que na província Espírito Santo ocorreu um crescimento populacional de 12% em relação ao 1843” (Merlo, 2008, p. 146). Entre os escravos o crescimento foi na ordem de 11,5 %, que de acordo com os dados verificados, na província havia cerca de 49.092 habitantes em 1856, entre os habitantes cerca de 36.823 livres e 12.369 cativos (ao analisar os dados, foi percebido que a quantidade de homens e mulheres eram próximos).

“Em 1862 ocorreu um crescimento de 20% para homens e mulheres livres e 33,4 % para escravos.” (Merlo, 2008, p. 149). Os dados foram comparados com os levantados em 1856, e foi constatado que houve na capitania Espírito Santo um crescimento desproporcional devido um surto cafeeiro pois houve aumento menor na região norte e maior na região sul, em face do que ocorreu nesta região na segunda metade do Oitocentos (Merlo, 2008).

“O censo de 1872 mostrou um crescimento populacional 40,6% da população livre e 23% da população escrava na província Espírito Santo” (Merlo, 2008, p. 152). Em uma



comparação com os dados de 1861 foi verificado que mesmo com o encerramento do tráfico de escravos em 1850, a população cativa continuou a crescer. Conforme os dados do censo de 1872, a população total da província do Espírito Santo era de 82.137 moradores, com 59.478 livres e 22.659 escravos.

“6.919 cativos estavam concentrados na região da Comarca de Vitória, distribuídos em suas paróquias” (Campo, 2003, p. 177). Numa das freguesias, a saber a Nossa Senhora Conceição de Viana havia cerca de 1.224 escravos, na Comarca Nossa Senhora da Victória em Comarca tinha 1.001. No que diz respeito aos 1.224 escravos citados a cima, não se sabe com precisão o quantitativo que pertence a fazenda de Araçatiba, mas ao fazermos comparativos com os dados suscitados por Aloiza Delurde Reali de Jesus, “percebemos que a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Viana tinha no ano de 1856, 1.274 cativos, número próximo ao citado no censo de 1871” (Jesus, 2009, p. 81).

No que diz respeito ao número de escravos na fazenda Araçatiba, especula-se que acompanhe o ocorrido na província do Espírito Santo, especialmente na Comarca de Vitória; observou um crescimento razoável entre 1852 e 1856. Tais informações já são suficientes para compreendermos que, “cerca de 180 escravos podem fazer parte da fazenda Araçatiba em 1852” (Jesus, 2009, p. 76-77).

“Em 1856, os escravos que constavam na fazenda eram 346 cativos” (Merlo, 2008, p. 208), o que deixa a percebido o aumento no uso da mão de obra escrava. Ao contrapor o quantitativo de cativos da fazenda Araçatiba com os da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Viana em 1856, percebemos que na fazenda havia 346 escravos e na segunda tinha 1.274.



Nesse sentido, os escravos da fazenda Araçatiba equivaliam a cerca de 27% dos cativos desta freguesia, o que apresenta a sua importância naquele local. Como não há documentos que possibilite identificar a demografia dos escravos da fazenda de Araçatiba após 1856, é coerente pensar que ela acompanhou a estabilização populacional da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Viana (Merlo, 2008).

Os Primeiros Agrupamentos Quilombolas no Espírito Santo (1880 A 1885)

“Com base na legislação colonial a estruturação de um quilombo se dava a partir de um agrupamento de cinco ou mais escravos que fugiram e fixaram-se em algum lugar.” (Arruti, 2009, p. 4). Para a legislação imperial, satisfazia-se três escravos homiziados, mesmo se não formassem ranchos permanentes. “As fugas eram subsidiadas de alguma forma por pessoas que estavam envolvidas diretas ou indiretamente, sendo pessoas livres, libertos ou donos de terras” (Campos, 2003, p. 171).

Os negócios que envolviam a captura de cativos eram muito lucrativos, esse segmento estava atenuado na época. Por se tratar de uma captura e venda ilegal, o preço era mais acessível assim muitos buscavam essa prática para uso de mão de obra escrava barata. Os jornais de 1880, destacavam em suas linhas o grande número de cativos perambulando pelas redondezas da



fazenda de Araçatiba, esse fato curioso chamou atenção de jornais da época (Campos, 2003).

Quilombolas – Está evadida a província de quilombolas! Os roubos e ataques aos viajantes já vão sendo notados, depois virá... Em Araçatiba, comunicão-nos, andão mais de 10 quilombolas, chegando a atacar as pessoas que à noite e mesmo a tarde transitão só, pelas estradas desertas [...] (Jornal O Espírito Santense, 18/01/1883 apud Campos, 2003, p. 19).

No trecho supracitado, em linhas gerais relata a presença de 10 (dez) quilombolas nas terras da Fazenda Araçatiba, não se pode dizer que os escravos pertençam a fazenda. Outro trecho abaixo publicado em 10 de junho de 1885, é descrito o crescimento exponencial de quilombolas, no ano de publicação da notícia havia cerca de setenta quilombolas. Conforme redação jornalística do noticiário impresso “O Espírito Santense” da época, o grupo era composto principalmente por quilombolas da região sul da província do Espírito Santo (Campos, 2003).

Como anda tudo. – Por notícias que temos, e esperamos que desse os jornaes liberaes, sabemos que por Araçatiba e Mamoeiro transitão setentas e tantos quilombolas. [...] Estão desafortados! Ainda a poucos dias, estando três em uma pequena casa de negócio, em Araçatiba, alguns cidadãos cercarão-nos e a muito custo poderão prender um, que foi remetido para



esta capital, tendo essa prisão sido devida ao auxílio de uma mulher. A resistência foi muito e sabe-se que houverão ferimentos e que as portas e parede da caza ficarão crivadas, e que trinta quilombolas, arrigimentados, pretendião vir arrancar o prezo das mãos dos que prenderão. Esses quilombolas, sabe-se que, na maior parte, são de Itapemirim e do Castello [...] (Jornal O Espírito Santense, 10/06/1885 apud Campos, 2003, p. 19).

Além do grau de engajamento entre os eles, os três estavam em uma casa comercial e, quando foram cercados, apenas um foi pego. Outro fato digno de nota é o fato de trinta quilombolas terem tentado libertar o preso de alguma forma, mas essa tentativa não foi bem-sucedida. Alguns dias depois o fato foi registrado no mesmo jornal: “Quilombolas – Continuação a infestar as estradas de Araçatiba, Mamoeiro, Jacaranda, Itaúnas e Camboapina, atacando os transeuntes, roubando carneiros, cabritos, milho e cana nas fazendas. Pedimos providencia” (Jornal O Espírito Santense, 17/06/1885 apud Campos, 2003, p. 19).

Para acabar com o problema de agrupamentos quilombolas nas terras e aos arredores da fazenda, foi criando em 28 de junho de 1885 a companhia de guerrilha que faziam parte 10 (dez) praças e um Comandante. A criação da companhia tinha como um dos objetivos principais a captura e extermínio, uma das premissas utilizada para sua constituição foi as “[...] reclamações da imprensa d’esta capital, sobre a existência de grande número de escravos fugidos que transitavam pelas estradas do município de Vianna, Araçatiba, Mamoeiro, até as mattas do



Jacarandá [...]” (Relatório de província de 1885 – Presidente de província – Coronel Manuel Ribeiro Coutinho Macaranhas apud Campos, 2003).

Por se tratar de uma guerrilha que exigia um alto investimento, as autoridades locais a viam como onerosa e seus serviços tornaram-se desnecessários, obsoletos e foram encerrados em 23 de setembro de 1885. Dito isso, é percebido tamanha falta de sucesso dos envolvidos no ato de combater as fugas dos negros cativos e a formação de agrupamentos quilombolas na região. Como já foi citado em linhas anteriores, a captura de escravos fugidos era muito rentável e alguns traficantes de escravos aproveitaram-se desse comércio ilegal cometendo o crime de enriquecimento ilícito (Campos, 2003).

“Outro interesse observado pela autora seria no que diz respeito as relações pessoais, à medida que o núcleo familiar é fortalecido, o número de quilombos cresce.” (Campos, 2003, p.172). Sem esta rede de conexão externa, dificilmente as fugas de negros cativos obteriam êxito e para a sua sobrevivência restariam apenas a precariedade, no caso viver no mato. Um fato para ser suscitado, foi a verificação de ideias de liberdade que podem ser correlacionadas com fugas e outros atos indisciplinados aos redores da fazenda de Araçatiba (Campos, 2003).

Com relação à escravidão nos últimos anos da fazenda Araçatiba, os documentos encontrados permitem rastrear a trajetória dos cativos às vésperas da abolição, que ocorreu em 1888. É conhecido pelos arquivos analisados que, os escravos da propriedade desfrutavam dos espaços de liberdade (na propriedade e fora dela) e flexibilidade diante das normas impostas pela estrutura escravista. Isso foi possível observar na existência de uma



relação entre o liberto e o cativo, e a possibilidade da presença permanente dos soltos na fazenda Araçatiba (Campos, 2003).

Considerações Finais

Com base em uma análise aprofundada do resgate histórico da Fazenda de Araçatiba lançou luz sobre a importância do estudo da história local, particularmente no contexto do Brasil colonial. O objetivo geral do capítulo foi examinar a importância histórica e o legado deixado pela fazenda, considerando as transformações ocorridas desde a chegada dos jesuítas até a formação das comunidades quilombolas na região. Ao longo do artigo foram explorados diversos aspectos históricos, econômicos e culturais relacionados à fazenda, como a presença dos jesuítas, a escravidão, a formação de quilombos e a transição após a abolição.

O capítulo atingiu com sucesso os objetivos pretendidos ao fornecer um relato detalhado e minucioso do resgate histórico da Fazenda de Araçatiba, desvelando aspectos relevantes de sua trajetória e significado na região capixaba. Mergulhou em acontecimentos significativos, como a presença jesuíta, a produção de açúcar, a formação de quilombos e a transição para a era pós-abolição.

Ao abordar o problema de pesquisa, o artigo ofereceu respostas ao destacar significado histórico da Fazenda de Araçatiba e sua contribuição para a compreensão da sociedade colonial brasileira. Examinou elementos como a influência dos jesuítas, o papel da escravidão, a formação de grupos quilombolas



e a resistência das populações marginalizadas. A análise abrangente permitiu uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder, resistência e identidade no contexto colonial.

Como acontece com qualquer estudo, existem limitações a serem reconhecidas. Desafios como o acesso limitado a documentação histórica completa e precisa podem ter impactado a precisão de alguns dados. Além disso, interpretações variadas de eventos históricos entre os autores poderiam influenciar a análise final. Portanto, recomenda-se aprofundar as pesquisas buscando novas fontes e aprofundando-se em áreas específicas que possam aprimorar uma compreensão mais abrangente da história da Fazenda de Araçatiba.

No futuro, trabalhos futuros poderiam explorar estudos comparativos com outras fazendas coloniais da região para ampliar as perspectivas sobre o período histórico coberto. Investigar as relações entre fazendas, comunidades quilombolas e sociedade local pós-abolição poderia enriquecer ainda mais a compreensão da história regional. Além disso, examinar as consequências sociais e econômicas da transição pós-abolição nas explorações agrícolas de toda a região poderia abrir caminho para estudos perspicazes no futuro.

Referências

ARRUTI, J. M. A. Quilombos. *Jangwa Pana*, v. 8, n. 1, p. 102-121, 2009.

CAMPOS, A. P. Nas barras dos tribunais: Direito e escravidão no Espírito Santo do século XIX. (Tese: Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2003



CARVALHO, E. Flauzina. Política e Economia Mercantil nas terras do Espírito Santo (1790-1821). 2018. Dissertação (mestrado em História) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

CONDE, Bruno Santos. Depois dos jesuítas: a economia colonial do Espírito Santo (1750-1800). 2013. (Mestrado em História). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

COUTINHO, Jose Caetano da Silva. O Espírito Santo em princípios do século XIX: Apontamentos feitos pelo bispo do Rio de Janeiro quando de sua visita à capitania do Espírito Santo nos anos de 1812 e 1819. Vitória, ES: Estação Capixaba e cultural, 2002.

DAEMON, Basílio. Província do Espírito Santo: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística. 2.ed. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura; Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo. 2010

JESUS, Aloiza Delurde Reali de. De porta adentro a porta afora: trabalho escravo nas freguesias do Espírito Santo (1850-1871). 2009. Trabalho de conclusão de Curso. (Dissertação (mestrado História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2009.

LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. Vol. VI.

MERLO, P. M. da S. O nó e o ninho: estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2008.

NEVES, G. P. das. Catequese. In VAINFAS, Ronaldo (Dir.). Dicionário do Brasil colonial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 109-110.

OLIVEIRA, J. T. de. História do Estado de Espírito Santo. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo: Secretária de Estado da Cultura, 2008.

WIED, Maximilian. Viagem ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1989



III

O Movimento Negro no Brasil: Desafios e Avanços na Implementação da Lei n. 10639/03 para a Valorização da Educação Escolar Quilombola

Lion Granier Alves

Alberto da Silva Franqueira

Alexandro Biazzi Guarizzo

Gean Souza Cruz

Jeferson de Farias Silva

Jonathan Porto Galdino do Carmo

Júlio César Belo Gervásio

Silvana Maria Aparecida Viana Santos



Considerações Iniciais

A luta do Movimento Negro no Brasil tem sido marcada por uma longa trajetória de resistência e reivindicação por direitos e igualdade racial em um contexto social e político historicamente marcado pela desigualdade e pelo racismo estrutural. Ao longo das décadas, diversas ações e movimentos sociais emergiram em prol da valorização da cultura afro-brasileira, da promoção da diversidade étnico-cultural e do combate ao racismo em suas diferentes manifestações. Nesse cenário, a consolidação da Lei nº 10639/03 representou um marco na garantia da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e representativa da diversidade cultural do país.

A relevância dessa pesquisa se dá pela necessidade de compreender e avaliar os impactos e desdobramentos das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e valorização da identidade afro-brasileira no contexto educacional. A Lei nº 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país, surge como um instrumento fundamental para enfrentar o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade étnico-cultural presente na sociedade brasileira.

Fundamentado em referências como Nilma Lino Gomes, Stuart Hall, Domingues, Miranda, entre outros autores renomados no campo dos estudos afro-brasileiros e das relações étnico-raciais, este estudo se propõe a analisar a trajetória do



Movimento Negro, as demandas por uma educação antirracista e as conquistas em prol da valorização da identidade afro-brasileira no contexto educacional.

O problema central abordado nesta pesquisa consiste na necessidade de compreender como as políticas e diretrizes educacionais, em especial a Lei nº 10639/03, têm impactado a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e representativa da diversidade étnico-cultural brasileira. O objetivo geral deste estudo é investigar os avanços, desafios e contribuições da implementação da Lei nº 10639/03 para a promoção da equidade racial, o respeito à diversidade cultural e a valorização da memória e identidade das comunidades quilombolas no sistema educacional do Brasil.

Com este trabalho, almeja-se contribuir para a reflexão e aprofundamento do debate acerca da importância da valorização da cultura afro-brasileira na educação, destacando a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade racial, o respeito à diversidade e a inclusão das comunidades quilombolas no processo educacional. Ao compreender as conquistas e desafios enfrentados pelo Movimento Negro e pelas comunidades quilombolas, busca-se avançar na promoção de uma educação antirracista e na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Assim, é essencial que as terras da comunidade sejam oficialmente registradas para assegurar a importância do território. Sem a posse da terra, as comunidades ficam vulneráveis e sujeitas à incerteza. A sustentabilidade, ao contrário da mentalidade capitalista centrada no lucro a qualquer custo, tem como base a preservação do desenvolvimento social, econômico



e ambiental, representando uma abordagem oposta. Muitas comunidades adotaram princípios de sustentabilidade, nos quais os recursos naturais são protegidos (BHABHA, 2013)

A Inserção da Cultura Afro-Brasileira no Sistema Educacional: Desafios e Avanços

Na década de 1980, o Brasil testemunhou um período significativo de transformações sociopolíticas. Com o processo de redemocratização ganhando ímpeto após anos de regime militar, diversos movimentos sociais começaram a emergir e ganhar voz ativa e no debate público. Entre eles, destacou-se o movimento em prol da escolarização da população quilombola. Essa população, descendente de africanos escravizados que fugiram para comunidades autônomas conhecidas como quilombos, ficou muitos anos à margem do sistema educacional formal.

As reflexões acerca da implementação da escolarização quilombola não eram apenas discursos isolados; elas eram o resultado de um processo mais amplo de abertura sociopolítica, que redefinia o papel dos movimentos negros no Brasil. O Movimento Negro, em particular, ganhou notável força e visibilidade durante esse período. Atuando de maneira ativa e positiva, negros e negras organizados começaram a influenciar a esfera social de forma mais contundente.



Eles reivindicavam direitos e exigiam reparações históricas, confrontando problemas raciais persistentes no país, tais como o racismo estrutural, a discriminação racial e a desigualdade sistêmica, que criavam barreiras comparáveis à segregação racial de um apartheid, mesmo que não institucionalizado como tal, em território brasileiro. Essa luta foi documentada e analisada por acadêmicos como Domingues em 2008, que destacaram a atuação política e social do movimento.

Na área da educação, os segmentos sociais do Movimento Negro estabeleceram uma série de dinâmicas que buscavam, acima de tudo, o despertar de uma identidade e consciência negras. Estas dinâmicas questionavam o papel da escolarização de cunho colonialista que, até então, contribuía para a expressão, repercussão e reprodução do racismo na sociedade brasileira. Tais críticas, articuladas por pensadores como Miranda em 2012, apontavam para a necessidade de uma reformulação educacional que rompesse com os valores coloniais conservadores e promovesse uma educação antirracista e inclusiva.

Nesse contexto de reivindicações e demandas, a educação tornou-se uma arena para o debate sobre desenvolvimento social e justiça racial. A educação passou a ser vista como um motor essencial para a promoção de mudanças sociais, em direta oposição aos paradigmas educacionais coloniais e excludentes.

A crítica às escolas que se mantinham como espaços de reprodução da desigualdade social foi fortalecida, conforme apontado por diversas vozes influentes na discussão sobre a educação quilombola e antirracista, incluindo a renomada acadêmica Nilma Lino Gomes. Gomes enfatizou que uma verdadeira transformação educacional requer uma abordagem que



reconheça e valorize a diversidade cultural e a história afro-brasileira, promovendo a igualdade racial e combatendo o racismo em todas as suas formas.

O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicativos dos anos 1980 e 1990. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. (GOMES, 2001, p. 3).

A defesa da inclusão das questões raciais nos ambientes educacionais pelo movimento negro se fortaleceu a partir da década de 1970, quando muitos intelectuais negros tiveram acesso às universidades públicas. Como resultado, há uma série de estudos educacionais sobre negros na Educação, e com a presença marcante dos negros nas universidades públicas brasileiras, foram iniciados simultaneamente os movimentos sociais e a luta pela igualdade racial. O Brasil elaborou a Constituição de 1988, que envolveu a participação de diversos grupos da sociedade, inclusive membros de comitês e segmentos do Movimento Negro.

Neste aspecto destaca o estudioso Nilma Lino Gomes (2001, p. 4).

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos



processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais.

A Carta Constitucional promulgada no Brasil em 1988 representa um divisor de águas no que tange à afirmação dos direitos dos povos remanescentes das comunidades quilombolas. Com a promulgação desta Carta, o Estado brasileiro, atendendo às demandas de um movimento social robusto e engajado, e refletindo a participação ativa de diversos segmentos da sociedade, conferiu garantias jurídicas aos remanescentes das comunidades quilombolas, assegurando-lhes o direito inalienável à terra que historicamente ocupam. A nova ordem constitucional reconheceu e ratificou o direito à propriedade dessas terras, permitindo que o Estado procedesse à titulação formal (BRASIL, 1988).

Em um diálogo coerente com a preservação da memória e identidade cultural, os artigos 215 e 216 do texto constitucional brasileiro estabelecem a proteção dos direitos culturais das comunidades quilombolas, assegurando o reconhecimento e a



valorização de suas tradições e histórias. Essa tutela constitucional abarca a necessidade de proteger as memórias históricas do povo quilombola, que são fundamentais para a compreensão da diversidade cultural que compõe o tecido social do Brasil.

O pensador Stuart Hall enfatiza a centralidade da cultura no processo de formação e desenvolvimento social, salientando que a cultura detém um papel crítico em relação às práticas de conhecimento e conceitualização, influenciando diretamente a maneira como ‘cultura’ é empregada para transfigurar nossa compreensão, explicação e as estruturas teóricas que utilizamos para interpretar o mundo. De acordo com Stuart Hall, “a cultura é fundamental, pois a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo”.(HALL, 1997, p. 16).

Adicionalmente, Hall ressalta que a cultura molda nossas condutas, ações sociais e práticas, delineando assim nossa interação dentro das instituições e no espectro mais amplo da sociedade. Assim, “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla”. (HALL, 1997, p. 39)

A partir dessa perspectiva, é possível inferir que os citados artigos constitucionais desempenham um papel crucial ao reconhecer e enaltecer a diversidade cultural. Ainda que se apresentem com uma terminologia que poderia ser qualificada como básica, esses artigos são de relevância inestimável. Eles constituem o fundamento para etapas subsequentes na elaboração de políticas públicas que visam à consolidação das questões raciais no Brasil, incluindo a valorização da identidade cultural.



Portanto, os avanços proporcionados pela Constituição de 1988 e as reflexões de Stuart Hall sobre a cultura e identidade social são essenciais para a compreensão das dinâmicas atuais e futuras das políticas públicas brasileiras, especialmente aquelas direcionadas para o enfrentamento das questões raciais e a promoção da diversidade cultural no país.

Assim, tal afirmação se concretiza na CF (1988):

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 [...]

§ 5º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Conforme as reflexões de Stuart Hall, é possível observar uma evolução nas dinâmicas de poder, que deixaram de se restringir a manifestações físicas e coercitivas para adotar nuances simbólicas e discursivas, culminando no poder assumir uma



dimensão cada vez mais moldada pela política cultural (HALL, 1997).

Nesse contexto, no Capítulo 3, Seção 1, destaca-se a lacuna na constituição federal brasileira no que tange a políticas educacionais direcionadas especificamente à população quilombola, apesar do reconhecimento da educação básica como um direito fundamental. De acordo com Stuart Hall, “[...] não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural”. (HALL, 1997, p. 20).

A Constituição vigente no Brasil estabelece o regime democrático como um espaço propício para o fortalecimento da participação social de grupos minoritários, incluindo a importante luta pela igualdade racial. Desse modo, a participação ativa do movimento negro na elaboração da Constituição e na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi essencial para garantir a representatividade e consideração das demandas desse segmento da sociedade nos marcos legais fundamentais para a nação.

Analisando a participação do movimento negro durante o processo constituinte de 1988, Lima Lino Gomes, com base em estudos de Rodrigues (2005), destaca que tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não contemplavam integralmente as reivindicações do movimento negro em relação à educação. Os debates travados entre representantes do movimento negro e legisladores evidenciaram um processo de diluição e distorção das demandas políticas,



resultando em uma incorporação parcial nos textos legislativos.

Os dispositivos constitucionais constantes nos artigos 215 e 216 de 1988 reconhecem e asseguram a diversidade cultural do Brasil, bem como a proteção dos territórios quilombolas, representando marcos importantes nessa Carta Magna. Destaca-se, conforme salientado por José Maurício Andion Arruti (2009), a presença de um rico espírito cultural diversificado na Constituição de 1988, especialmente refletido no tratamento da história dos quilombos no artigo 216. Diante desse contexto, surge a necessidade premente de estabelecer mais direitos, incluindo a criação de instituições de ensino capazes de promover uma educação fundamentada na diversidade cultural, com destaque para a cultura negra. José Maurício Andion Arruti afirma:

Eles nos obrigam a reconhecer que o tema da educação, ao lado da terra, é também prioritário. Mesmo que nos restringíssemos ao debate relativo à expansão da escola regular (sem qualquer preocupação com uma educação diferenciada), a discriminação estrutural incidente sobre essa parcela da população não seria percebida e documentada em o recurso à categoria de quilombos – que recorta com precisão uma exclusão antes apenas difusa. (ARRUTI, 2017, p. 137)

No final da década de 1990, o termo “diversidade cultural” começou a se difundir em diversos campos do conhecimento e a ganhar relevância, marcando o início de debates acerca da importância da pluralidade cultural e da consideração da etnia nas políticas públicas, sobretudo no âmbito da educação. Esse



fenômeno foi impulsionado pela realização da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e outras formas significativas de intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África do Sul, no mês de setembro de 2001 (ARRUTI, 2009).

Nesse evento internacional de grande relevância, uma série de discussões e diálogos foram conduzidos, enfocando a necessidade de enfrentar o racismo e a intolerância em escala global. O envolvimento ativo do movimento negro nessas discussões reforçou a importância da promoção da igualdade racial e defendeu a implementação de ações afirmativas como mecanismos essenciais para a promoção da equidade, sobretudo no contexto da política educacional brasileira.

Como desdobramento dessas mobilizações e debates, em 2003 foi aprovada a lei Federal nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Essa medida legislativa visava não apenas garantir a inclusão de conteúdos relacionados à diversidade étnico-cultural brasileira no currículo escolar, mas também promover a valorização da identidade afro-brasileira no ambiente educacional. Dessa forma, a legislação contribuiu para fortalecer a representatividade e a visibilidade da cultura afrodescendente no contexto da educação, conforme destacado por Stuart Hall (2000, p. 8), ampliando as possibilidades de diálogo intercultural e de construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

[...] nossas identidades' poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes



identificações ou posições que adotamos e procuramos 'viver', como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente

Destaca-se também a LDBEN (2003), sobretudo, o acréscimo de dois novos artigos: 26-A e 79-B. Um deles visa estabelecer o ensino da cultura e história afro-brasileira, história africana e do povo africano, da cultura negra na sociedade brasileira e sua influência na sociedade nacional. Este trabalho também identifica esses conteúdos sejam abordados nos currículos escolares, especialmente no campo da educação artística, Literatura e História Brasileira. A Seção 79-B prevê o Dia Nacional da Consciência Negra, datado no dia 20 de novembro em todas as escolas do Brasil, abaixo o artigo:

Art. 1. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando



a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

A promulgação da Lei 10.639/03 constituiu-se como um evento histórico de profunda relevância, simbolizando o auge das conquistas decorrentes de longas e fervorosas batalhas travadas pelo movimento pela igualdade racial. A importância dessa legislação transcende sua brevidade textual, pois ela representa um passo essencial na correção de um flagrante negligência histórica — a falta de reconhecimento das exigências e do papel crucial da militância negra na construção e sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

De acordo com a análise perspicaz de Nilma Lino Gomes, a Lei 10.639/03 não é apenas um instrumento legislativo, mas um símbolo de transformação cultural e política profunda no âmbito dos currículos educacionais. Gomes ressalta que “descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p. 112), remetendo ao imperativo de reestruturar o conteúdo educacional para refletir uma diversidade de vozes e experiências. Ainda seguindo as reflexões de Gomes, torna-se evidente a necessidade premente de estabelecer um diálogo eficaz e contínuo entre a escola, o currículo e a realidade social complexa e multifacetada.

É também crucial desenvolver um corpo docente reflexivo e capacitado, que não apenas reconheça, mas que também valorize e integre as culturas que foram historicamente marginalizadas e silenciadas nos currículos educacionais. Contudo, apesar dos avanços representados pela Lei 10.639/03



na valorização e inclusão da cultura afro-brasileira, a lei não abordou de maneira específica as necessidades educacionais das comunidades quilombolas, deixando uma lacuna na legislação que ainda precisava ser preenchida.

A ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder em 2003 marcou uma nova era de reconhecimento e discussão ampliada das demandas dos Grupos Minoritários no Brasil. Essa nova postura do governo federal desencadeou uma série de iniciativas direcionadas a atender os apelos desses grupos. Dentre essas iniciativas, destaca-se a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, a qual se tornou um marco na luta pela igualdade racial ao formular políticas públicas orientadas para o combate à discriminação e à promoção da igualdade racial.

Em 2004, foi estabelecida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que evidenciou o compromisso do governo com a educação inclusiva e diversificada. A efetiva implementação da Lei 10.639/2003 em todo o território nacional foi outra conquista notável dessa época, ampliando o escopo de sua aplicação e reforçando seu impacto no sistema educacional.

Adicionalmente, em 2004, o Parecer nº 03 veio a regulamentar a Lei Federal 10.639/2003, estabelecendo diretrizes claras para o currículo nacional no tocante ao ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira. Com esta regulamentação, o sistema educacional brasileiro adquiriu um forte respaldo legal para promover a valorização da identidade, da memória e da cultura afro-brasileira e para responder às demandas persistente do movimento negro e de outros grupos



sociais ativos na luta contra o racismo e pela inclusão (GOMES, 2012). A Lei e sua regulamentação representam um compromisso contínuo com a reeducação da sociedade brasileira, um passo essencial para a construção de uma nação mais justa, equitativa e verdadeiramente representativa de sua rica tapeçaria cultural.

O papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Nesse processo, o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo Movimento Negro exige o dever do Estado no reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas da saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero. Dada essa inter-relação, a implementação da Lei 10.639/03 – entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tem instigado o Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra. (2011, p. 9).

O Conselho Nacional de Educação tem sido envolvido no desenvolvimento dessas diretrizes por vários setores da sociedade; os ativistas individuais, conselhos estaduais e municipais de educação, professores e pesquisadores raciais. Segundo *José Maurício Andion Arrut*, a aprovação da lei nº 10.639/03 e, posteriormente, a instituição das diretrizes



curriculares para a educação das relações étnico-raciais foram respostas às demandas das lutas sociais do movimento negro pela defesa da diversidade sociocultural. (ARRUT, 2011).

Conforme José Maurício Andion Arrut o advento da aprovação dessas normas representou um compromisso cultural e pedagógico do Estado brasileiro de romper com o mito da democracia racial que atinge particularmente negros. Ao contrário da lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a educação nas relações Étnico-Raciais introduziram pela primeira vez a palavra quilombo em um texto normativo da educação brasileira. (ARRUT, 2011).

Essa observação foi feita por José Teixeira de Oliveira:

É importante notar que o texto da Lei 10.639/2003 não faz referência a 'quilombos' ou a 'comunidades remanescentes de quilombo'. Já o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) o termo 'quilombo' é citado cinco vezes. (OLIVEIRA, 2006, p. 68).

Após a publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCERER) o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, promulgou a Convenção da OIT nº 169 – a Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. O Pacto é decisivo para a educação escolar quilombola no Brasil, pois garante o direito a uma educação adaptada às diferenças da população racial.

Neste sentido, Convenção da OIT nº 169 – a Convenção da



OIT sobre Povos Indígenas e Tribais diz:

Artigo 26:

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (BRASIL, 2004).



Em 2007, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, foi formulado o Plano Nacional de Desenvolvimento da População Tradicional. Entre os vários objetivos do programa está na garantia pela educação básica gratuita necessária às populações tradicionais. Com a aprovação do Decreto nº 6.040/2007, ampliou-se o arcabouço legal e normativo exigido para a realização da escolarização quilombola. (GOMES, 2012).

Assim, em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que estabeleceu as diretrizes curriculares gerais da educação básica e desenvolveu e conceituou a educação escolar quilombola. No mesmo ano, foi adotada a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Esta norma no artigo 38, § 2º, propõe a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Esta decisão marca um marco histórico como a primeira



a considerar a Educação Escolar Quilombola como um meio de ensino e recomendar abordagens pedagógicas que se alinhem com a realidade educacional dessas comunidades, incluindo a necessidade de reconhecer as experiências únicas vivenciadas por povos em áreas rurais, indígenas e quilombolas. A Resolução nº 7 de 2012, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu que é imperativo que os programas educacionais promovam políticas educacionais públicas que respeitem e reflitam os objetivos e interesses das comunidades quilombolas, preservando sua cultura e história. (GOMES, 2017).

As políticas curriculares que reconhecem a diversidade no currículo escolar ganharam destaque nas discussões políticas e governamentais no início deste século. A Lei nº 10.639 de 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas enfatizam a importância de incluir conteúdo que trate da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica pública, uma medida que se tornou obrigatória por força desta lei. (GOMES, 2017).

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Quilombola são detalhadas, consistindo de 64 artigos distribuídos em nove títulos e cinco capítulos. Esses elementos delineiam os objetivos e fundamentos da educação escolar quilombola, sua organização, etapas de implementação, transporte, projetos pedagógicos políticos, métodos cooperativos de ensino e disposições gerais para assegurar tal educação.

Os capítulos de 1 a 4 estão contidos principalmente nos títulos referentes ao Projeto Político Pedagógico e à Colaboração Coletiva, cobrindo tópicos como currículo, gestão escolar, avaliação e formação contínua de professores especializados nesse



tipo de educação. O quinto capítulo, sob o título VIII, estabelece que o sistema educacional deve ser colaborativo.

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, iniciou um debate abrangente para criar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estas diretrizes visam orientar os sistemas de ensino a implementar a Educação Escolar Quilombola de maneira a refletir a realidade sociocultural e política das comunidades quilombolas e de seu movimento. Assim sendo, “colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p.05).

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, reconhece-se a importância da diversidade no currículo e abre-se caminho para a valorização e aprofundamento dos conhecimentos, culturas e tradições das comunidades quilombolas e sua integração no currículo escolar brasileiro, contribuindo assim para o enriquecimento dos debates políticos, sociais e acadêmicos sobre o assunto. (BRASIL, 2012)

De acordo com o parecer CNE/CP nº 03/2004, é essencial que a educação integral incorpore o “Registro da história não contada dos negros brasileiros, como por exemplo, aqueles de comunidades quilombolas, e territórios negros, tanto urbanos quanto rurais” (BRASIL, 2003, p. 9). Antes dessa data, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2001 em Brasília, houve um diálogo intenso sobre diversidade na política educacional, o que resultou no reconhecimento da Educação Quilombola como uma modalidade específica, posteriormente



integrada no parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação.

No ano de 2010, ocorreu o inédito Simpósio Nacional de Educação Quilombola, conduzido pela SECAD com o apoio da SEPPIR. Foi nesse ambiente que se constituiu uma comissão quilombola especial, incumbida de aconselhar a Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Nilma Lino Gomes relata que “essas comissões foram formadas por integrantes de diversas regiões do Brasil, nomeados pela Coordenação Nacional da Comunidade Negra Rural Quilombola” (GOMES, 2012, p. 3).

José Mauricio Arruti destaca que tais iniciativas abriram caminhos para o reconhecimento das particularidades e direitos inalienáveis dos quilombolas também na esfera educacional, evitando tratá-los como meramente marginalizados. Isso o inspirou a diferenciar as ações públicas que atendem especificamente à comunidade quilombola, as quais ele denomina de políticas de reconhecimento, das políticas de simples expansão, que podem incluir a transferência diferenciada de recursos ou cotas especiais em políticas gerais destinadas a corrigir exclusões, conhecidas como políticas de redistribuição (ARRUTI, 2017).

Nesse contexto, percebe-se que as intersecções entre educação e cultura(s) são ricas em possibilidades, fomentando uma valorização progressiva no panorama político, social e educacional. Os elos políticos e epistemológicos desse vínculo são evidentes no Brasil, notadamente no âmbito das políticas educacionais que priorizam a diversidade e as diferenças (GOMES, 2005).



A partir desses princípios, de valorizar a diversidade e as diferenças, a educação em comunidades quilombolas deve refletir e incorporar os conhecimentos gerados tanto pela própria comunidade quanto pelo ambiente em que a instituição educacional está situada. Nesse sentido, o documento base para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola propõe que:

[...] educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura. (BRASIL, 2011, p. 29)

Com base neste contexto educacional, prosseguiremos com análises mais detalhadas, visando contribuir com pesquisas e desenvolvimentos teóricos e práticos que promovam o enriquecimento do conhecimento e o enfrentamento das discrepâncias nos currículos escolares e a invisibilidade das questões

pertinentes às práticas e conhecimentos dos quilombolas. Há um interesse particular em integrar tais conhecimentos nos métodos convencionais de ensino e aprendizagem, bem como nos currículos padrão do Ensino Básico, em conformidade com a Indicação CNE/CEB nº 2/2010.

A Portaria CNE/CEB nº 5/2010, emitida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu uma comissão encarregada de formular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), conforme citado por Gomes em 2012. Na sequência, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram criadas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O texto sublinha que a legislação referente a este modelo de ensino, que ainda está consolidando sua identidade no país, é considerada progressista. O desafio que se impõe nos tempos atuais é a discrepância entre a legislação e a aplicação prática dos currículos nas salas de aula. De acordo com as conclusões da conferência mencionada, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios

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

como meio ambiente e a geografia local.

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

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

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

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

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

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAF, 2010, p. 427).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata dos Povos Indígenas e Tribais, foi incorporada à legislação brasileira por meio do Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, e recebeu um impulso adicional com o Decreto



nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Essa legislação reconhece os quilombolas como comunidades tradicionais distintas, com uma identidade cultural única, autodefinida, e detentoras de uma organização social própria.

Eles preservam e transmitem de geração em geração uma riqueza de conhecimentos, práticas e inovações que são frutos da tradição. A relação dessas comunidades com seus territórios e recursos naturais é fundamental não apenas para sua subsistência econômica, mas também para a manutenção de sua cultura, estruturas sociais e práticas religiosas ancestrais.

Embora existam esses marcos legais que buscam proteger e valorizar as comunidades quilombolas, é perceptível no cenário educacional brasileiro uma lacuna significativa. Muitos educadores encontram-se despreparados para abordar em suas aulas conteúdos que reflitam a complexidade dessas comunidades e contribuam para o combate à sua marginalização histórica. A educadora Nilma Lino Gomes defende que a identidade cultura, “não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social” (GOMES, 2017, p. 42).

A formação inicial de muitos professores muitas vezes negligencia a preparação necessária para que eles possam lidar com a diversidade cultural de forma efetiva em suas práticas pedagógicas, uma contradição diante do que a legislação preconiza e do direito assegurado aos povos tradicionais, cuja contribuição



é essencial para a compreensão da história e da identidade nacional (CONAF, 2010).

Diante disso, surge o desafio de desenvolver propostas metodológicas que levem a uma revisão profunda do currículo escolar vigente, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e formadora. Superar esse desafio significa pavimentar o caminho para uma Educação Básica e um conhecimento menos excludente, onde o respeito mútuo e a dialogicidade sejam a base para a formação integral do ser humano (GOMES, 2012).

A abertura para compreender o universo subjetivo do outro, aceitando e valorizando suas diferenças, é crucial para criar um currículo escolar que reflita a diversidade e promova a equidade. Educardo Oliveira nos lembra que a identidade individual é forjada em relação com a alteridade, ou seja, é no contraste com o que não somos que definimos. O encontro com o “outro” é, portanto, um momento essencial para a afirmação da própria identidade (OLIVEIRA, 2006).

As comunidades quilombolas, com suas narrativas e histórias singulares, exigem uma atenção especial no contexto educacional. A reinterpretação do conceito de quilombo é fundamental na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Benjamin Perét nos lembra que o processo de formação dos quilombos, como refúgio dos africanos escravizados e seus descendentes, é parte integrante da experiência da diáspora africana, um aspecto da história que ainda é pouco conhecido e valorizado na sociedade brasileira e, por extensão, na educação formal. (GOMES, 2012).

Os quilombos não são meras relíquias do passado, mas



sim entidades vivas, cujo patrimônio material e imaterial fornece pistas valiosas para a compreensão de sua existência histórica e a identidade de seus membros. Em suma, é imprescindível que as diretrizes educacionais e os currículos escolares sejam constantemente revisados e ajustados para incluir e valorizar as contribuições singulares das comunidades quilombolas.

Esta inclusão não se limita apenas à revisão de conteúdo, mas se estende à forma como os educadores são formados e preparados para entrar em sala de aula. As instituições de formação docente devem, portanto, incorporar em seus currículos a história e a cultura quilombola, bem como estratégias pedagógicas que promovam a interculturalidade e o respeito pela diversidade. (PERÉ, 2002).

A implementação prática desses princípios passa pela promoção de uma educação que estimule a curiosidade intelectual sobre as comunidades quilombolas, incentivando os alunos a explorar e valorizar essas culturas. Essa abordagem educativa pode se dar através de projetos interdisciplinares que integrem a história, a geografia, a sociologia, a antropologia e outras áreas do conhecimento, proporcionando uma visão holística e profunda sobre a realidade desses povos.

Além disso, o diálogo constante com as comunidades quilombolas é fundamental. As escolas devem estabelecer parcerias com essas comunidades, para que elas possam ter voz ativa na construção dos currículos e das práticas educativas. Isso significa ir além da visão estereotipada e superficial que frequentemente permeia os livros didáticos e o discurso educacional. As comunidades quilombolas são detentoras de um vasto conhecimento empírico e de práticas sustentáveis



que podem enriquecer o ensino em várias disciplinas, desde as ciências naturais até as artes.

A valorização da língua e das expressões culturais quilombolas também é um aspecto crucial. Através da literatura, da música, da dança e de outras formas de expressão artística, é possível não apenas preservar, mas também disseminar a riqueza cultural dessas comunidades. Essas expressões culturais podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas que facilitam a aprendizagem e promovem a inclusão.

Finalmente, é imprescindível que a educação brasileira desafie as estruturas de desigualdade que têm marginalizado os quilombolas e outras comunidades tradicionais. Isso requer um compromisso com a justiça social e uma disposição para reformar as práticas institucionais que perpetuam a exclusão. Ao mesmo tempo, é necessário celebrar e reconhecer a resiliência e a riqueza cultural desses grupos, que têm resistido ao longo dos séculos e contribuído de maneira inestimável para a diversidade cultural do Brasil.

Portanto, a inclusão efetiva da história e cultura quilombola no currículo escolar não é apenas uma questão de cumprir mandatos legais; é um imperativo ético e uma oportunidade de enriquecer a educação para todos os brasileiros. Ao abraçar essa diversidade, o sistema educacional pode ajudar a construir uma sociedade mais justa, empática e inclusiva, onde todas as histórias são ouvidas e valorizadas.

De acordo com Nilma Lino Gomes, as comunidades quilombolas se mantêm ativas e presentes até os dias atuais, espalhadas por diversas regiões do Brasil. Essas comunidades têm lutado historicamente pelo direito a uma educação que valorize



e reconheça suas histórias, memórias, tecnologias, territórios e saberes, um pleito apoiado pelas organizações do movimento quilombola. (GOMES, 2017)

Segundo o autor mencionado, a visão inicial de que os quilombos eram formados apenas por africanos escravizados se transformou com o tempo, graças às lutas e exigências dos próprios quilombolas e ao trabalho de pesquisadores focados nesse assunto. Persistir nessa narrativa simplista é tentar apagar ou negar o significado histórico, cultural e político dos quilombos.

Infelizmente, essa perspectiva colonial ainda se faz presente em materiais didáticos e na imaginação popular, resultado de estratégias de embranquecimento populacional e tentativas de erradicação da memória afro-brasileira e africana (IACOREQ, 2010). A Constituição de 1988 foi um marco progressista ao incluir o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que reconhece o direito dos “remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 50).

Esse reconhecimento jurídico gerou debates intensos sobre a identificação dos remanescentes quilombolas e o processo de titulação de suas terras. A resistência estatal em resolver essa questão, que se prolonga há tempos, geralmente resulta em ações judiciais que acabam por prejudicar os que mais necessitam da terra para sua subsistência (SANTOMÉ, 1995).

É uma verdadeira ironia exigir que os quilombolas comprovem com documentos oficiais a sua herança legítima das terras onde vivem, considerando que originalmente esses lugares serviam como refúgios ocultos e espaços de sobrevivência diante



do medo de perseguição e ataques das forças imperiais. Em muitos quilombos, a notícia da abolição da escravidão só chegou anos ou até décadas após a sua proclamação pela Princesa Isabel em 1888 (FIABANI, 2008).

A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, estipula diretrizes para o ensino quilombola, inserindo-se em um contexto de mudanças que começaram a partir de 2003. Naquele ano, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639/03, que rompeu com os padrões educacionais convencionais. Essa lei, fruto da luta do movimento negro e de intelectuais engajados na causa, começa a corroer as bases da educação tradicional, que até então servia aos interesses da elite.

A Lei 10.639/03 representou uma transformação no ensino ao requerer a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. A falta desses conteúdos no currículo educacional prejudica o entendimento pleno da sociedade, pois todos devem ter o direito de conhecer a história e cultura dos diversos povos que formam a nação brasileira. As diretrizes curriculares para a educação quilombola são um avanço, pois abrem caminho para que a própria comunidade participe na construção do currículo. (GOMES, 2007)

As diretrizes educacionais para escolas quilombolas atingem o cerne da estrutura curricular ao incorporar elementos vitais como a cultura, a memória e as tradições da comunidade afro-brasileira no ensino. Conforme apontado por Macaé Evaristo, é fundamental refletir sobre os processos de aprendizado e desenvolvimento, e assegurar que o currículo escolar reflita a memória, tradição, história e a luta contínua pela terra dessas comunidades. (EVARISTO, 2022).



As reformas trazidas pela Lei 9.394/96 representam um progresso frente ao cenário anterior, dominado pelas diretrizes educacionais estabelecidas durante o regime militar. As inovações trazidas pela nova LDBN são um avanço, embora ainda estejam sujeitas a normas regulamentadoras que tendem a uniformizar a educação. Esse controle é evidente, especialmente em programas federais que impõem pré-requisitos, o que pode afetar a autonomia escolar e comunitária.

Os projetos político-educacionais são muitas vezes vistos como uma sequência de atividades visando a produção de resultados específicos, sem uma genuína participação coletiva. Esta abordagem, que se alinha aos padrões normativos estatais, não favorece a liberdade e independência. A tendência à regulamentação e burocratização na educação transforma as instituições em entidades que apenas cumprem normas técnicas e se submetem a sistemas de controle (BRASIL, 2012).

Relativamente à Educação Escolar Quilombola, deve-se buscar “assegurar a liderança dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as suas fases e modalidades. Inclui-se a implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas”, p.27).

É essencial que projetos políticos e educativos sejam desenvolvidos de maneira colaborativa com toda a comunidade, a fim de assegurar uma participação ativa dos estudantes. Compreender a realidade de uma comunidade e seu contexto exige um esforço coletivo, inclusive de membros que não têm filhos na escola. A autonomia comunitária deve ser uma prioridade, pois se trata de



um grupo social que deve ser o principal agente em suas próprias decisões.

Uma avaliação efetiva deve reconhecer que o aspecto revolucionário desse projeto educacional político reside no respeito às características únicas da comunidade, envolvendo “os saberes tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, estética, métodos de trabalho, tecnologias e a história específica de cada comunidade” (BRASIL, 2012, p. 28).

As comunidades quilombolas se distinguem de outros grupos sociais por vários traços, especialmente sua história. Essas comunidades persistiram graças à resistência, inovação, trabalho comum e solidariedade, enfrentando ameaças de especuladores, invasores, intelectuais, milícias e camponeses em dificuldade. Nesse sentido, Georgina Helena Nunes destaca que “ser quilombola é estar constantemente armado com perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva”. (NUNES, 2006, p. 15).

A territorialidade e sustentabilidade são igualmente importantes na avaliação e direcionarão o Projeto Político Pedagógico (PPP). Para as comunidades quilombolas, o território tem um significado especial como espaço próprio e símbolo de pertencimento, representando a trajetória histórica, ações coletivas, um ponto de encontro para aqueles que buscam suas raízes, um local repleto de memórias e lutas, e uma razão para a identidade quilombola.

Assim, é essencial que as terras da comunidade sejam oficialmente registradas para garantir a importância do território. Sem posse da terra, as comunidades ficam vulneráveis e sujeitas à incerteza. A sustentabilidade, ao contrário da mentalidade capitalista centrada no lucro a qualquer custo, tem como base



a preservação do desenvolvimento social, econômico e ambiental, representando uma abordagem oposta. Muitas comunidades adotam princípios de sustentabilidade, nos quais os recursos naturais são protegidos.

Considerações Finais

O presente estudo propôs uma análise aprofundada sobre o Movimento Negro no Brasil, as demandas por uma educação antirracista e as conquistas em prol da valorização da identidade afro-brasileira, destacando a importância da Lei nº 10639/03 na promoção da equidade racial e na valorização da diversidade étnico-cultural brasileira. Diante dessa perspectiva, torna-se essencial avaliar se os objetivos propostos foram plenamente alcançados, se as respostas para o problema inicial da pesquisa foram devidamente apresentadas e se as limitações e recomendações do estudo foram devidamente abordadas.

Inicialmente, observou-se que a análise realizada permitiu uma compreensão mais ampla sobre como as políticas e diretrizes educacionais, em especial a Lei nº 10639/03, têm impactado a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e representativa da diversidade étnico-cultural brasileira. A inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar representou um avanço significativo na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo estrutural no país.

Em relação ao problema central abordado na pesquisa, foi possível oferecer respostas consistentes sobre como as políticas públicas direcionadas para a promoção da igualdade racial



e a valorização da identidade afro-brasileira têm contribuído positivamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. As análises realizadas apontam para avanços significativos nesse sentido, embora ainda existem desafios a serem superados.

No entanto, é importante ressaltar algumas limitações identificadas durante o estudo, como a necessidade de maior capacitação e sensibilização dos profissionais da educação em relação às questões raciais, bem como a importância de um envolvimento mais efetivo das comunidades quilombolas no processo educacional. Tais limitações podem impactar a efetividade das políticas públicas no contexto educacional.

Como recomendações para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas mais abrangentes e aprofundadas sobre os impactos das políticas públicas na valorização da cultura afro-brasileira e quilombola, a implementação de programas de formação continuada para os profissionais da educação, e o fortalecimento de parcerias entre escolas e comunidades quilombolas para garantir uma educação mais inclusiva e equitativa.

Para trabalhos futuros, sugere-se a investigação da eficácia das políticas de inclusão racial nas escolas a longo prazo, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras para a valorização da cultura afro-brasileira e quilombola, e a realização de estudos longitudinais para monitorar o impacto das políticas educacionais na transformação social em relação à equidade racial e diversidade cultural no Brasil.

Em suma, o estudo contribui para ampliar o conhecimento sobre a importância da promoção da igualdade racial e da valorização da diversidade cultural no sistema educacional



brasileiro, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de aprimorar as políticas públicas e práticas pedagógicas para garantir uma educação mais justa, inclusiva e representativa para todos os cidadãos.

Referências

ALMEIDA, Fábio Guaraldo. Terra de quilombo: arqueologia da resistência e etnoarqueologia no território Mandira. 2012. Trabalho de conclusão de Curso (Dissertação (Mestrado em Arqueologia e Etnologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Nedir Fernandes. Salas ambiente como estratégia de ensino-aprendizagem. 2016. Trabalho de conclusão de Curso (Doutorado em Ciência da Educação) - Universidade de São Paulo, 2016.

ANDERSON, B. R. Comunidades imaginadas: reflexões a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2008

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2013.

ARAÇATIBA, Escola Municipal de Ensino Fundamental. Projeto político pedagógico na perspectiva da Educação Ambiental a caminho de escolas sustentáveis. 123f. Viana: EMEF Araçatiba, 2020

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad.W. Barbosa 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números:



uma introdução à educação escolar quilombola. Contemporânea de Educação, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

ARRUTI, J. M. A. Quilombos. Jangwa Pana, v. 8, n. 1, p. 102-121, 2009.

ARRUTI, José Maurício Andion. Da “educação do campo” à “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. Raízes, v. 33, n. 1, p. 164-179, 2011.

AZEVEDO, A. D. M. de. Tensões e identidades quilombolas: entrevistando professores de escolas do quilombo de Jambuaçu – Moju (PA). Trabalho de conclusão de Curso. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BÂ, Amadou Hampâté. Amkoullel, o menino fula. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003

BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.), História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010

BAKOS, Margaret Marchiori. RS: escravismo & abolição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edições 70. São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. O anjo da história. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.



BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso: 5. Abril. 2020.

BRASIL. CNE/CEB. Nº 2, de 19 de Maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 15. Outubro. 2021.

BRASIL. CNE/CEB. Nº 5, de 03 de agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16. set. 2020.

BRASIL. CNE/CEB Nº7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 23. abr. 2022

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso: 23. abr. 2022

BRASIL. Decreto Nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2007/02/06040.htm>



gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>
Acesso em: 29. mai. 2022

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012 de 05 de junho de 2012. 2012. DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23. Março. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147491-texto-referencia-diretrizes-operacionais-para-qualidade-das-escolas-quilombolas-1/file>. Acesso em: 4. Nov. 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações. 2011. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 4. nov. 2022

BRASIL. Lei Nº 11.645 de 2008 A Cultura e a História Afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008. . Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 4. Nov. 2022

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4. Dez. 2022



BRASIL. Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008

CALVERT, L. J. Tradição oral & tradição escrita. Trad. W. Ferreira Netto, M.de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARVALHO, José Antônio. O colégio e as residências dos jesuítas no Espírito Santo. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1982

CARVALHO PONTUAL, Pedro de. Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à Construção do Sistema educacional Brasileiro. Revista e-Curriculum, v. 7, n. 3, 2011.

CARVALHO, Enaile Flauzina. Política e Economia Mercantil nas terras do Espírito Santo (1790-1821). 2018. Dissertação (mestrado em História) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S.M.T & CODO, W. (Orgs). Psicologia social: o homem em movimento. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001

CAMPOS, Adriana Pereira. Nas barras dos tribunais: Direito e escravidão no Espírito Santo do século XIX. 2003. Trabalho de conclusão de Curso (Tese: Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003

CARRIL, Lourdes. Terras de negros: herança de quilombos. São Paulo: Scipione, 1997.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural. Florianópolis: Santa Catarina: UFSC, 1999.



CONDE, Bruno Santos. Depois dos jesuítas: a economia colonial do Espírito Santo (1750-1800). 2013. (Mestrado em História). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

COUTINHO, Jose Caetano da Silva. O Espírito Santo em princípios do século XIX: Apontamentos feitos pelo bispo do Rio de Janeiro quando de sua visita à capitania do Espírito Santo nos anos de 1812 e 1819. Vitória, ES: Estação Capixaba e cultural, 2002.

CRAVEIRO, C. B. A. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18. nov. 2022

DAEMON, Basílio. Província do Espírito Santo: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística. 2.ed. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura; Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo. 2010

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Revista de História (UFES), Vitória, v.21, p.101-124, 2008

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, E. (Org.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

ESPÍRITO SANTO. CEE – Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 3.777 de 13 de Maio de 2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18. Nov. 2022

EVARISTO, Macaé Maria. 2º Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola. Brasília. 2022

FIABANI, A. Os novos quilombos: a luta pela terra e afirmação



étnica no Brasil. [1988-2008]. (Programa de Pós-Graduação em História/UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005

FREIRE. Paulo, Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE. Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

GILROY, P. Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça. Trad. Celia M. Marinho de Azevedo. São Paulo. Annablume, 2007.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro Universidade Candido Mendes: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, H. Redefinindo as fronteiras da raça e etnicidade: além da política do pluralismo. In: Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 133-172, 1999.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-69, 1993.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: Uma História do Campesinato Negro no Brasil, São Paulo. 2017.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). Superando o racismo na escola. 3.Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.



GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, v. 29, n. 5 p. 167-182, 2003.

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

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC: SECADI, MCE/SEB, CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18. Nov. 2022

_____. Movimento Negro e Educação. Educação e Sociedade. v. 33, n. 120, Campinas, Jul. 2012

_____. O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis. Vozes, 2017

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, v.20, n. 6, p. 97-109, 2007

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULARTE. Portões e Sertões: a província do Espírito Santo e a emancipação da América portuguesa (1815-1825). 2015. (Tese: Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2015.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. v 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001



GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. v 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IACOREQ. As disputas étnicas pelo direito às terras de quilombos no Rio Grande do Sul. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner de. et al [Org.]. Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010

JERÔNIMO, R.; GONÇALVES, T. Identidade e personificação do lugar na apropriação do espaço pelos nativos de Ibiraquera, SC. Revista de Ciências Humanas, v. 47, n. 1, p. 117-132, 2014.

JESUS, Aloiza Delurde Reali de. De porta adentro a porta afora: trabalho escravo nas freguesias do Espírito Santo (1850-1871). 2009. Trabalho de conclusão de Curso. (Dissertação (mestrado História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2009.

LIBÓRIO, Andreia Regina Silva Cabral. Reflexões sobre o currículo sob a perspectiva da etnomatemática: possibilidades em uma Escola “Quilombola”. 358f. Trabalho (Dissertação de mestrado). Instituto Federal de São Paulo – IFSP. Curso: Mestrado em ensino de ciências e matemática. 2018.



LIMA, Licínio. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro et al. Currículo: debates contemporâneos. In: Currículo: debates contemporâneos. 2002. p. 237-237.

LOPES, Alice Casimiro et al. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Org.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004

LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006.

MAESTRI FILHO, Mário. Breve história da escravidão. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

MAESTRI FILHO, Mário. A servidão negra. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2. Ed. São Paulo, 2008.



MATTOS, CLG.; CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011

MERLO, P. M. da S. O nó e o ninho: estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRANDA, Shirley Aparecida De. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: Entre Ausências e Emergências. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 50, p. 360-383, maio-ago. 2012

MARQUES, Ana Paula Fogaça. Conselho escolar: uma perspectiva compartilhada de gestão. 2018.

MARQUES, Elias P; PELICIONI, Maria C F; PEREIRA, Isabel M T B. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? Rev. Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 08-20, dez.2007.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V.L. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003.

MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra. 2. d. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006

MUNANGA, Kabengele. Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2014.



_____. Negritude: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

NEVES, G. P. das. Catequese. In VAINFAS, Ronaldo (Dir.). Dicionário do Brasil colonial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 109-110.

NUNES, Georgina Helena. Educação Quilombola- Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais-Brasília, 2006.

OLIVEIRA, José Teixeira de. História do Estado de Espírito Santo. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo: Secretária de Estado da Cultura, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006

PRADANOV, C C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PERÉT, Benjamin. O quilombo de Palmares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PETRONIA, Ana Paula; TREVISAN DE SOUZA, Vera Lúcia. Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a autonomia do professor. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 27, 2009.

RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROBACHER, E. Patrícia.; SCHOTTEN, Neuci. O regimento escolar e as relações dentro da escola. Cadernos PDE, v. 1, p. 1-14, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: Modos e Significações. 2 ed. Brasília, 2019.



SANTOS, B. S. Entrevista. In: GANDIN, L. A.; HYPOLITO, M., Alvaro. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e Conhecimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, jul./dez. 2003.

SANTOS, Ju. G. Schimidt. O projeto pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática. 39f. Trabalho (Especialização lato sensu). Três Passos-RS – Universidade Federal de Santa Maria-RS, Curso: Especialização em Gestão Educacional, 2013.

SAVIANI. Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. 17º Ed. Autores Associados/Corlez, 2007.

SILVA, Edvaneide Barbosa da Educação como prática da liberdade. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 180-186, 2000

SILVA, Margaret do Rosário. Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva. 2011. Trabalho de conclusão de Curso. (Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão. Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. In: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular. 3. Ed. Belo Horizonte, 2014.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. Mt. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de dissertação. Florianópolis: UFSC. 2000. Thiollent, M. (2009). Metodologia de Pesquisa-ação. São Paulo: Saraiva.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Org.), História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010



VIANA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 091/2022. Institui o Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino de Viana. – Vitória: DIOES, 2022

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4. Ed. São Paulo: Fontes, 1991.

WIED, Maximilian. Viagem ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1989

WOODWARD, Kathryn et al. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, v. 15, p. 7-72, 2000.



IV

Currículo, Tradição e Identidade: A Educação Escolar Quilombola em uma Escola do Município Viana- ES

Lion Granier Alves

Alberto da Silva Franqueira

Silvana Maria Aparecida Viana Santos

Silvanete Cristo Viana



Considerações Iniciais

A preservação da identidade cultural e étnica das comunidades quilombolas é um tema relevante e atual no contexto da Educação Escolar. Neste sentido, a inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, de acordo com a Lei nº 11.645/2008, se faz fundamental para garantir a valorização e transmissão dos saberes e práticas dessas comunidades. A necessidade de abordar as questões relativas à cultura quilombola no ambiente escolar torna-se cada vez mais evidente, visando promover a inclusão, a valorização da diversidade e o combate ao preconceito e à discriminação.

A importância de promover a diversidade cultural, étnica e racial no ambiente escolar está diretamente ligada à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa das diferenças. No entanto, a efetivação do ensino da cultura quilombola nas escolas ainda apresenta desafios e obstáculos, que vão desde a falta de materiais didáticos adequados até a resistência de alguns setores da sociedade em reconhecer e valorizar a herança cultural das comunidades quilombolas.

Este estudo se propõe a analisar a implementação e efetivação do ensino da cultura quilombola em um Escola Municipal de Educação Básica, localizada no município de Viana. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, pretende-se investigar os desafios e potenciais para a promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-cultural brasileira, com foco nas comunidades quilombolas.

Ao contextualizar o problema, observa-se a necessidade



de aprimorar as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e a integração da comunidade escolar no processo educativo, visando fortalecer a identidade quilombola e promover uma educação mais plural e interseccional. Nesse sentido, autores como Nilma Lino Gomes, Stuart Hall, Boaventura Sousa Santos e outros, oferecem subsídios teóricos para a compreensão da importância da valorização dos saberes e tradições das comunidades quilombolas.

Por meio da análise crítica das práticas educativas, da participação da comunidade escolar e do uso dos materiais didáticos, busca-se identificar estratégias e ações que possam contribuir para uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-cultural. Com base nos objetivos traçados, este estudo pretende não apenas identificar os desafios enfrentados pela Escola, mas também apresentar possíveis contribuições para a promoção de uma educação mais sensível às questões étnico-culturais.

A partir da fundamentação teórica e das contribuições dos autores mencionados, espera-se oferecer uma reflexão aprofundada sobre a dimensão cultural e identitária das comunidades quilombolas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, diversificada e verdadeiramente representativa da diversidade étnico-cultural do Brasil. Este estudo visa, portanto, não apenas investigar e analisar a situação atual, mas também propor caminhos e alternativas para uma educação mais plural e equitativa, que reconheça e valorize a riqueza da diversidade cultural presente em nossa sociedade.



A Escola do “Quilombo”

A elaboração do currículo em escolas quilombolas está intimamente ligada ao desenvolvimento cultural daquela comunidade, buscando preencher as brechas deixadas pela diretriz educacional dominante com novos saberes. A realidade vivida pelos membros da comunidade e o que eles valorizam assumem um papel essencial na criação de um ambiente educacional que respeite e incorpore diversas perspectivas mundiais e culturais.

O desafio de descolonizar o currículo persiste no âmbito educacional. Pesquisadores persistem em criticar extensivamente a inflexibilidade dos currículos pré-estabelecidos, o reductionismo de seus conteúdos, a urgência em conectar a escola, o currículo e o contexto social, bem como a importância de cultivar educadores críticos e atentos às culturas que são frequentemente omitidas ou silenciadas nos planos de ensino.

Bhabha (2013) destaca que a expressão social das diferenças, especialmente aquelas vistas pelas minorias, é um processo de negociação contínua e complexa que busca legitimar a mescla de culturas. Moreira e Candau (2003) reforçam que é necessário criar espaços para a diversidade e o entrelaçamento cultural, o que representa um grande desafio para as instituições educacionais.

Dentro das escolas quilombolas, o currículo é visto como uma arena de poder constante, mediando entre a manutenção das tradições e a desconstrução de estruturas preexistentes, destacando assim o processo de negociação cultural. Isso faz das escolas quilombolas locais de afirmação de valores e identidade



racial. Nesse contexto, o currículo é uma representação de diferentes e, por vezes, opostos conceitos de vida social e objetivos que um grupo procura alcançar.

Ademais, a identidade de um grupo pode atuar como uma ideologia, permitindo que seus membros se definam em oposição a outros grupos, e pode haver momentos em que a consciência sobre identidade seja manipulada por uma ideologia dominante que vê a busca por identidade como separatista.

Do ponto de vista teórico e político, as comunidades quilombolas são valorizadas como guardiãs de uma rica tradição cultural que homenageia os ancestrais, baseada em uma história compartilhada de identidade, normas de pertencimento e uma luta consciente pelos territórios que ocupam e utilizam. Isso é evidente na referência aos quilombos modernos. Gomes (2012) aponta que os impactos históricos das lutas travadas já estão se mostrando de maneiras específicas.

Assim sendo, a presente pesquisa de campo apresentou dados relevantes no que diz respeito a Educação Escolar Quilombola da escola pesquisada. Com base na entrevista realizada com os gestores da escola pesquisada, constatou-se que parte dos alunos matriculados são integrantes da comunidade, visto que facilita o acesso das crianças à educação. E mesmo sendo integrante, foi confirmado em entrevista que há uma dificuldade na identificação e aceitação de ser quilombola, fato que foi confirmado no decorrer da pesquisa. Abaixo, a resposta de um dos gestores em sua integralidade:



a) Em sua opinião, a comunidade, enquanto grupo, se reconhece como quilombola?

GEST1:

Não se reconhecem.

b) O que é ser quilombola?

Uma outra pergunta que eu não saberia responder.

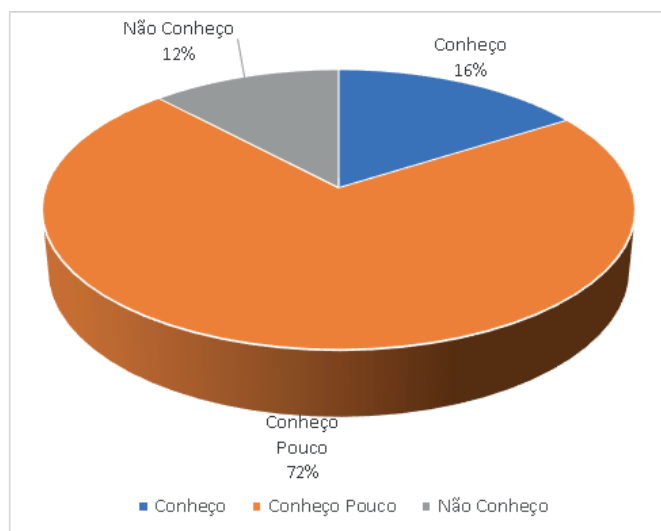
Sobre os aspectos identitários, conforme evidenciado nas questões supracitada, uma das moradoras da comunidade entrevista ao responder à questão: “Em sua opinião, a comunidade, enquanto grupo, se reconhece como quilombola?”, afirmou que: “Alguns se reconhecem, outros não”. Assim, para os moradores não há um reconhecimento em grande parte da comunidade local em perceber a escola como uma instituição de ensino quilombola visto que, de acordo com uma moradora “nunca nem ouvi falar em uma escola quilombola, por isso não sei como seria uma escola quilombola”. Dessa forma, para a gestora entrevistada com a pergunta: “Conte um pouco da história da comunidade?” a mesma respondeu “não sei dizer”.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas sobre o reconhecimento da identidade quilombola na escola, por parte dos gestores e dos moradores da comunidade, identifica-se uma falta de reconhecimento da identidade quilombola e informação básica sobre a história da comunidade. Outrossim, segundo relatos dos moradores, ao serem abordados e entrevistados com a pergunta: “Vocês conhecem a história da escola”? Narraram que haviam estudado na escola e que conheciam parcialmente sua história, e que matricularam os filhos na instituição pela sua



localização. Revelou-se que grande parte dos moradores da comunidade pouco sabiam sobre a história do quilombo e da instituição escolar, vejamos os dados do gráfico 1:

Gráfico 1 - Autoidentificação como quilombola



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Nesse sentido, dialogando com os dados supracitados através da entrevista realizada com os gestores da instituição, observou-se que dois gestores ao responderem à pergunta abaixo, declararam que a comunidade, enquanto grupo, não se reconhecia como quilombola, a afirmação foi transcrita de um deles na íntegra, vejamos:



a) Em sua opinião, a comunidade, enquanto grupo, se reconhece como quilombola?"

GEST3:

Olha, alguns até se identificam com a cultura local.

Mas grande parte deles não tem essa ideia de pertencimento e conhecem muito pouco a história de Araçatiba.

Para refletir sobre um currículo que atenda aos anseios da comunidade quilombola, é preciso partir das necessidades dessa comunidade, além de incluir um diálogo permanente com a comunidade, alunos e lideranças na sua construção, e implementação. Por sua vez, a prática docente deve ser pautada por conhecimentos curriculares que levem em consideração a cultura e a realidade em que a escola está inserida. (GOMES, 2012).

Ao examinar a Educação escolar Quilombola proposto no currículo formal e praticado pelos professores, sinaliza-se que os saberes, a ciência, a cultura, a memória, ancestralidade e etnicidade da referida comunidade são transmitidos com dificuldades e em desconformidade com as orientações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que estabelece um ensino específico e diferenciado para essa modalidade de ensino. (BRASIL, 2013).

Verifica-se que os alunos quilombolas sujeitos da pesquisa ao finalizar o ensino fundamental I em seus territórios, matricularam-se em escolas do meio urbano que segue outras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e os saberes e a cultura quilombola local deveria ser apresentado no currículo



em ação defendido por Sacristán, numa perspectiva pontual e em desarticulação com os conteúdos curriculares da disciplina da base. José Gimeno Sacristán argumenta que o desenvolvimento de um currículo rodeia algumas etapas, cita-se: currículo prescrito, currículo apresentado ao professor, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. (SACRISTÁN, 2000). A seguir, tem-se a apresentação sintetizada dos conceitos desenvolvidos pelo autor de acordo com Andreia Regina Silva Cabral:

- O currículo prescrito: em qualquer sistema educacional, existe algum tipo de prescrição, aspectos que atuam como referência na organização do sistema curricular e serve como ponto de partida para a preparação de materiais, controle de sistema etc. O currículo depende de validações que, dentro de uma sociedade em que o conhecimento é um componente essencial de qualquer setor produtivo e profissional, tenha um forte impacto no mercado de trabalho. A organização do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Encomendar a distribuição do conhecimento por meio do sistema educacional é uma maneira não só de influenciar a cultura, mas também toda a ordem social e econômica da sociedade.

- O currículo apresentado aos professores: série de meios produzidos por diferentes instâncias que normalmente traduzem para professores o significado e o conteúdo do currículo prescrito.



A dependência dos professores dos (livros-textos) que apresentam o currículo acontece em diversos sistemas educacionais, torna-se uma peculiaridade do sistema curricular, que expressa às condições do cargo do professor. Os efeitos educacionais que se destinam a um determinado currículo são mediados pelas tarefas que os alunos realizam e os planos que os professores executam da sua prática e das estratégias desenvolvidas.

- O currículo moldado pelos professores: como ser ativo, o professor molda a sua cultura profissional, e qualquer proposta que lhe seja feita intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O professor é primordial na concretização desse processo, o currículo molda os professores, porém é traduzido em prática por si próprio – há reciprocidade na influência. No professor residem as obrigações com relação aos seus próprios alunos, ao ambiente social concreto em que vivem, e que inevitavelmente os convida a intervir, em razão da responsabilidade sobre eles. O ensino em geral e o currículo em si são compreendidos como um processo de construção social na prática.

- O currículo em ação: é, na prática real, orientado pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizam nas tarefas acadêmicas, que, como elementos básicos, apoiam a ação pedagógica, que se pode notar o significado de quais as propostas curriculares. É o



momento decisivo da análise da prática pedagógica em que todas as determinações do sistema curricular são projetadas, ocorrem os processos de deliberação e se revelam os espaços decisórios autônomos dos seus destinatários: professores e estudantes. O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que completam o tempo em que a vida escolar ocorre, ou que se projetam nesse tempo, como algumas tarefas estão relacionadas a outras.

- O currículo realizado: como consequência da prática, determinam efeitos complexos dos tipos mais diversos: cognitivo, afetivo, social, moral etc. Eles são observados por serem considerados “desempenhos” importantes do sistema ou métodos pedagógicos.

- O currículo avaliado: por meio deste, reforça-se um significado definido na prática do que é realmente. As pressões externas levam a destacar aspectos do currículo na avaliação talvez coerente ou sem congruência com os propósitos manifestos de que prescreveu o currículo, quem o criou, ou com os objetivos do professor. (CABRAL, 2018, p. 247-248).

Para Tomaz Tadeu da Silva a escola reconhece, valida e transmite no currículo os saberes, o conhecimento e a cultura de alguns que são da classe hegemônica e exclui as vozes de outros sujeitos, a saber que emanam da cultura local e afro-brasileira (SILVA, 2011). No entendimento de Pierre Bourdieu e Jean-



-Claude Passeron, a escola é um dos fortes e eficientes aparelhos ideológicos do Estado que reproduz a hegemonia e a ideologia cultural da classe dominante branca e um dos instrumentos utilizados é o livro didático e o discurso dos professores na sua ação pedagógica. (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Para tanto, recomenda-se que a educação na Escola ao salto seja considerada no contexto do uso do território, da etnia e da memória presentes na narrativa, construir uma metodologia de ensino, a partir das realidades locais da comunidade. Segundo Henry Giroux , o sistema escolar não reconhece a relação entre a escolarização e a sociedade em geral. Para o autor, não basta apenas mudar o currículo, pois vários problemas devem ser mantidos, como preparação inadequada dos professores, a separação dos materiais do contexto, assim como a própria cultura escolar com seus espaços fechados, regras e disciplinas, reforça, de fato, a permanência da estrutura social hierárquica vigente. (GIROUX, 1997).

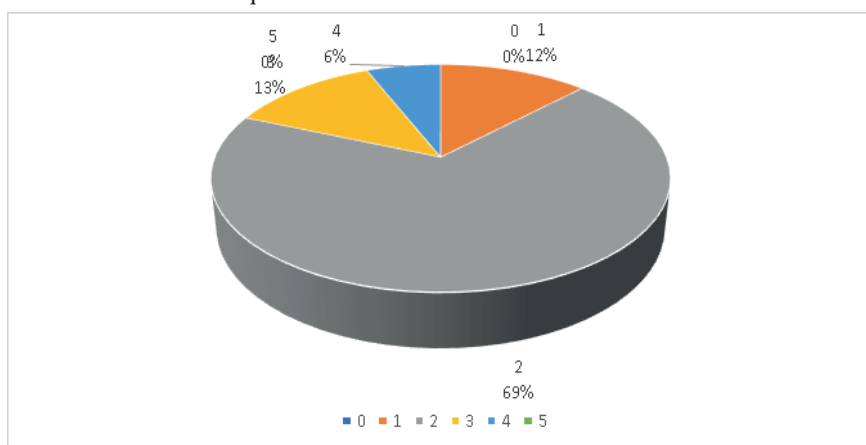
Revelou-se na instituição escolar que os saberes, as práticas, a memória e a cultura relacionados aos quilombolas são transmitidos fora do contexto escolar, sendo através do processo da oralidade dos mais velhos para os mais jovens. Nota-se que um número importante de alunos da comunidade quilombola de Araçatiba enquadra-se como quilombos urbanos, estes sujeitos nascem em regiões urbanizadas e tem assistido movimentos de desterritorialização e territorialização de suas terras e vivenciado o que caracteriza comodefesa e luta pela manutenção e preservação da identidade quilombola (SILVA, 2011).

Foi solicitado aos professores participantes da pesquisa que respondessem à pergunta: “Em relação ao currículo



quilombola, como você percebe a relação afetiva da construção do currículo e sua prática na comunidade escola?” A avaliação foi feita em uma escala de 0 a 5 (sendo zero o mínimo e 5 o máximo), referente a construção do currículo quilombola e a efetiva relação da participação da comunidade em sua construção, identificou-se que todos os professores que responderam ao questionário, escolheram a escala 2. O fato corresponde a 69 % dos professores que lecionam na instituição., vejamos o gráfico 2:

Gráfico 2 - Currículo quilombola



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Nos artigos 215 e 216 da Constituição de 1988, a lei reconhece e garante a proteção da diversidade dos territórios brasileiros e quilombolas. José Marurício Andion Arruti destacou que na Constituição de 1988 prevalecia um tom cultural distinto, refletido no artigo 216, que trata do rol de documentos relacionados à história dos quilombos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, assevera que os saberes e culturas dos povos quilombolas devem ser incluídos



no currículo escolar como forma de preservar suas identidades. (ARRUTI, 2009).

É nesse sentido que a narrativa da comunidade quilombola de Araçatiba torna-se uma história de vida que promove o sentido do status quo em relação ao território. O território tem seu lugar de fala contando o passado e renovando as tradições associadas à vida local de crianças e jovens, bem como das organizações sociais que lutam para garantir a permanência da terra. No que tange a valorização e consideração dos múltiplos conhecimentos culturais produzidos pela comunidade pesquisada nos planejamentos e ações da instituição, foi constatado após a entrevista com os gestores, com base na pergunta:

a) Os conhecimentos da comunidade são considerados no planejamento e demais ações da escola?

GEST1:

Sim, algumas disciplinas trabalham mais a cultura local do que outras.

*Por exemplo, as disciplinas de História e Geografia
É, isso.*

GEST2:

Com certeza.

Temos alguns eventos aqui colégio que auxiliam na formação cultural do aluno.

Inclusive, na próxima semana receberemos o grupo de Congo do município de Viana aqui no colégio.

GEST3:



Olha, a gente tenta instruir os professores a usar o conhecimento local.

Não é fácil para o professor contextualizar o conteúdo.

Mas, acredito que todos fazem o possível.

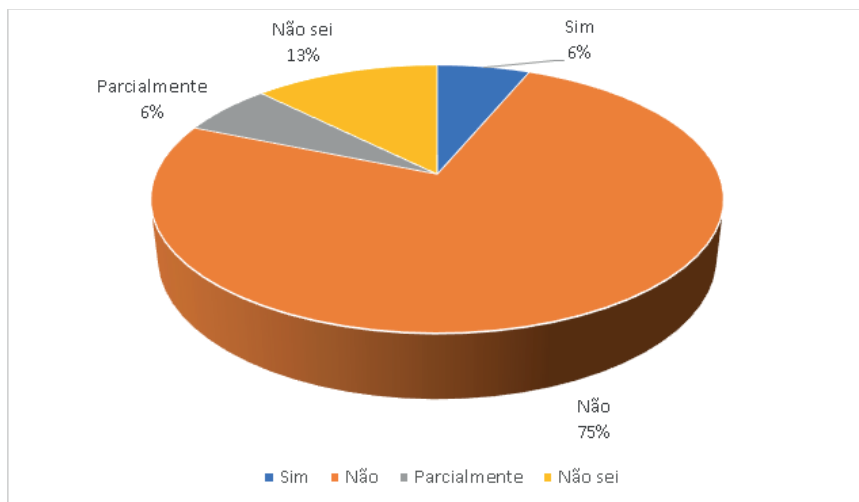
Conforme a afirmação da tríade de gestores e comparando-as com os demais dados da pesquisa, identificou-se uma incompatibilidade, visto que tais afirmações não são visualizadas no currículo, nas práticas pedagógicas no cotidiano da escola. Como tal, deve ser proposto na instituição escolar a fundação do território, que nada mais é do que o território da vida, não apenas suporte material, mas elemento simbólico de poder e pertencimento.

Claude Raffestin conceituou território como um valor muito específico, chamando-o de multidimensionalidade de viver no território. A territorialidade torna-se o ponto de partida para a estruturação das realidades sociais de importantes processos de ensino, pois a memória permite a análise das histórias mais amplas inseridas na comunidade, por meio de narrativas relacionadas. (RAFFESTIN, 1993).

Sendo assim é imprescindível que o Currículo da instituição seja construído com base na participação de todos (moradores da comunidade, gestores, e demais funcionários da escola). Dessa forma, constatou-se a partir do questionário que 55% dos professores que participaram da pesquisa ao responderem à pergunta “Quanto à construção do currículo oficial da Escola “Quilombola”: há participação de todos nesse processo?” acreditam que não há a participação de todos nesse processo de construção do currículo.



Gráfico 3 – Participação coletiva



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao examinar o livro didático das disciplinas ofertadas pelos professores do ensino fundamental I, os saberes, as práticas, a cultura, a ciência sobre os quilombolas não estão asseguradas no currículo em ação e, segundo Stuart Hall, a cultura é a centralidade do currículo, mostra-se que há distanciamento entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino com o currículo que de fato é praticado (HALL, 2013).

Segundo Kabengele Munanga grande parte dos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas e particulares do Brasil ainda não têm uma orientação precisa que contemple as raízes culturais africanas do país. Os livros didáticos ainda são um dos maiores recursos pedagógicos utilizados na educação, principalmente nas escolas públicas onde muitas vezes é a única fonte de leitura de um aluno de uma classe social menos favorecida, que não tem o hábito da leitura, nem condições financeiras para compra de livros, jornais, revistas e outros tipos de materiais



impressos disponíveis. (MUNANGA, 2014)

Nesse contexto, há a ausência da valorização da identidade, memória e ancestralidade quilombola a partir dos livros didáticos adotados pela instituição de ensino, e também uma imposição velada de uma cultura eurocêntrica que elimina no aluno o sentimento de pertencimento. No que diz respeito a constatação identificada no gráfico, é percebido que a Escola percebe as práticas racista ou depreciativas a imagem no aluno quilombolas as visíveis e negligenciando outras ocultas presentes no currículo da instituição.

Com relação à população negra, sua presença nos livros de história é marcada ainda pela estereotipia e caricature cujas imagens que mais exploradas são as que enfatizam somente a escravidão e as condições depreciativas em que viviam os negros retratando-os apenas como escravos, servindo aos seus senhores geralmente brancos, crianças negras nuas e descalças, negros em estados de pobreza sempre sendo retratado como pessoas inferiores.

Mais agravante ainda é utilização de um livro didático que em sua capa traz uma criança branca, descontextualizando e desconstruindo a identidade do aluno matriculado em uma escola quilombola causando assim o estranhamento da criança negra que vê na capa deste livro didático o protagonismo que a ela fora negado e que ilustra o “privilégio” da criança branca (ainda que em forma de animação). A seguir uma imagem tirada do livro de história doado aos alunos da rede pública da escola municipal de Viana/ES, retratando essa temática.

Para o professor das escolas públicas, que trabalham com materiais pedagógicos escassos e salas de aulas abarrotadas de



alunos, o livro didático é um material que supre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar (algumas de suas dificuldades), porque como dizemos, anteriormente, o professor deve estar sempre em busca de instrumentos didáticos que melhor facilitem o ensino-aprendizagem do aluno.

A utilização de livros com imagens depreciativas do africano ou descontextualizada com a geografia e identidade cultural do aluno, cria em si uma representação negativa do negro, e, se há uma representação negativa de algum fato, existe uma positiva também que automaticamente vai de encontro sobre o outro quilombola. (SILVA, 2011).

Dessa forma, ocorre a necessidade da instituição de ensino em dispor de material didático (livros, CD, DVD, revistas, outros) complementar que possa ser utilizado para discutir questões relativas à história e cultura africanas e afro-brasileiras, preconceito, discriminação, racismo e similares. Para tal, ao serem entrevistados sobre o tema, a tríade de **gestores** afirmou ter os materiais supracitados na escola visando combater práticas racistas na instituição como mostra a entrevista escrita nas linhas abaixo:

b) - A escola dispõe de material didático (livros, CD, DVD, revistas, outros) que possa ser utilizado para discutir questões relativas à história e cultura africanas e afro-brasileiras, preconceito, discriminação, racismo e similares?

GEST1:

Temos alguns materiais didático aqui no colégio, acredito que possam ajudar a tratar sobre esse tema.



GEST2:

Nas próprias ementas, solicitamos para os professores abordarem essa temática nas salas, não sei ao certo se os materiais que temos seriam suficientes.

GEST3:

Sim.

A figura 2 nos mostra novamente a utilização (em forma de animação gráfica) de uma criança branca estudando em um sofá, apesar de serem retratadas de formas diferentes e locais diferentes, mas vemos duas pessoas sorridentes, felizes, e uma caricatura de uma criança, que olha fixamente para um tablet algo que, de uma certa maneira, não condiz com a realidade econômica dos alunos da escola pesquisada e de boa parte dos alunos de escolas públicas brasileiras.

Foi proposto então que através da crítica a essas duas imagens, que os livros didáticos distribuídos para as escolas de Comunidades Quilombolas, devem ser elaborados com base na modalidade de Educação Escolar Quilombola para que o ensino das disciplinas e componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular possam ser legalmente contextualizadas a partir da realidade vivente da comunidade.

Ao ser veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está difundindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais (cita-se, ideologias supremacistas), que se conjugam com a não-



legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 2014).

Dados estatísticos recentes do Censo (2000) do Estado do Espírito Santo revelaram que boa parte da população de Viana pertence a etnia negra, ou seja, o paradoxo aqui se dá porque o currículo construído em sala de aula da escola pesquisada está alinhado com a matriz branca e eurocêntrica na práxis dos docentes da escola. Segundo. (ARROYO, 2012).

Em entrevistas individuais com os professores e gestor foi revelado que importantes saberes, práticas e culturais dos povos quilombolas de comunidades tradicionais do sul do Estado do Espírito Santo não são transmitidas no processo educativo formal escolar, mas sim por meio da e familiares da comunidade que mantêm vivas as memórias do povo Quilombola.

Segundo Claude Raffestin, a presença territorial fora das políticas públicas estatais faz parte da manifestação social da vida territorial, fruto das lutas pelas mercadorias territoriais necessárias à sobrevivência. Assim, esses grupos (quilombolas) contrariam as formas de ocupação existentes, já que a terra é coletiva. As memórias são formadas ao longo das lutas, normalizando as identidades desses grupos por meio de conexões entre o presente e o passado, fortalecendo a organização social. (RAFFESTIN, 1993).

Esse processo pressupõe a construção da memória coletiva, pelo que diz Maurice Halbwachs:

[...] A memória coletiva é um painel de semelhanças, é natural que se convença de que o



grupo permaneça, que tenha permanecido o mesmo, por que ela fixa sua atenção sobre o grupo e o que mudou foram as relações ou contatos do grupo com os outros. Como o grupo é sempre o mesmo, as mudanças devem ser aparentes: as mudanças, ou seja, os acontecimentos que ocorreram no grupo, se resolvem em semelhanças, pois parecem ter como papel desenvolver sob diversos aspectos um conteúdo idêntico, os diversos traços essenciais do próprio grupo. (HALBWACHS, 2006, p. 109).

A memória coletiva articula, assim, os quilombolas que cercam a terra, a etnia e o território. A persistência dessas comunidades ocorre sob tensões que reforçam seu modo de vida (reconstruído). Nesse sentido, muitos jovens saem da cidade em busca de melhores condições de vida e retornam, percebendo que a terra é a base de sua identidade, enquanto em outros lugares vivenciam divisão e exclusão. Esse fluxo de sujeitos que passam por diferentes experiências leva a pensar em questões de continuidade e descontinuidade cultural e étnica, pois a identidade nem sempre é consistente no processo de organização social, mas de fato, no processo de mobilização, ela pode emergir. (HALBWACHS, 2006).

Para Maurice Chassot a oralidade não é contemplada e validada, e no contexto da escola, muitos saberes socioculturais dos alunos quilombolas e da comunidade não têm sido assegurados e sim o saber objetificado e descontextualizado (CHASSOT, 2003). De acordo com Homi Kharshedji Bhabha a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma



negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais. (HALBWACHS, 2006).

Segundo Nilma Lino Gomes, existem vários tipos de saberes gerados pelo homem que não existem nos currículos e na formação de professores, por exemplo:

[...] o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade. Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola. (GOMES, 2007, p. 25).

De acordo com Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2003, p. 161), deve-se dar espaço para a diversidade, diferença e intersecção cultural que [as escolas



precisam], no contexto das escolas, o currículo pode ser interpretado como um jogo de poder perpétuo, uma espécie de posição intermediária, em que busca construir relações e desconstruir alicerces entre tradições, articulando o processo de negociação cultural, tornando a escola quilombola um lugar para reforçar sua valores e identidade racial. (MOREIRA e CANDAU, 2003).

Conforme o CNE/CP nº 03/2004, o ensino em toda sua completude necessitará disponibilizar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p. 9). Sobre essa questão Tomaz Tadeu da Silva aponta que a escola tem reproduzido a cultura hegemônica no currículo escolar e sinaliza que não existe somente um tipo de saber, um tipo de cultura. (SILVA, 2011).

Neste sentido deve a escola, primeiramente, fazer cumprir a Lei nº 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas da inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial (diga-se, o currículo adotado pelo município) e no praticado (diga-se, o currículo vivido presente nas escolas – salas de aula) que contemple os aspectos culturais quilombolas e que devem ser transmitidos no contexto escolar prioritariamente concordante com a região em que a escola está situada. (SILVA, 2014).

Seguindo essa discussão, Stuart Hall coloca que na atual contemporaneidade a centralidade do currículo é a cultura, então cabe à escola valorizar e reproduzir junto com a comunidade os saberes culturais, visando a manutenção da sua identidade étnica. Desse modo, a comunidade escolar enquanto grupo,



busca propor atividades lúdicas que reconheçam a cultura local (Quilombola) para o desenvolvimento de uma identidade afro-brasileira. (HALL, 2014).

Visto que a valorização da ancestralidade e saberes culturais são de suma importância para o desenvolvimento do sentimento de pertença. As atividades podem ser compreendidas como um processo de construção e aquisição gradual da identidade africana, mas ainda são insuficientes, na medida em que elas são realizadas poucas vezes no ano letivo. (CANDAU, 2012).

A atuação lúdica dos alunos em um determinado ambiente produz significados, essas significações estão na origem da organização naquele local (no caso a escola) e na formação das suas relações sociais. Um dos fatores que contribuem para essa estrutura é o pertencimento, que pode ser descrito como um processo complexo de conexão psicológica do indivíduo com o espaço. Assim, o lugar possui uma gama de significados, por meio dos quais os alunos o ocupam socialmente, promovendo assim sua maior identificação. (CANDAU, 2012).

Desta forma, nos aproximamos da proposta de Stuart Hall (2014), que entende a identidade como um conjunto de representações culturais, estabelecidas em um determinado contexto, uma forma de construir significados, influenciar e organizar-nos comportamentos e conceitos de nós mesmos. A identidade dos alunos da comunidade de Araçatiba não são construídas a partir da abstração, mas no contexto da história e da sua geolocalização. Uma comunidade quilombola se constitui quando se orienta para uma ação. (HALL, 2014).

A identidade é marcada pela representação de símbolos e, assim, as representações categorizam simbolicamente o mundo



e a relação do aluno com ele. A representação insere a prática de sentido, assim como o sistema de signos, e produz significados, posicionando-os como sujeitos, e é essa posição, com a qual eles se identificam, e constitui sua identidade (SILVA, 2011).

A tradição deve ser definida como um testemunho, transmitido de geração em geração. Em quase todos os lugares, a palavra tem um poder místico que aufere significados subjetivos a coisas. Pelo menos, em quase todas as civilizações africanas ou afrodescendentes a oralidade tem um papel importante na ancestralidade dos seus povos, ou seja, o falar é uma ação em relação à realidade do indivíduo, não uma falta de habilidade. É nesse sentido que o autor, propõe a identidade como um conjunto de comportamentos, respostas e modificações, fundamentadas na historicidade de cada pessoa, pois este encontra-se em constante transformação. (HALL, 2014).

Nesse sentido, Boaventura Sousa Santos define que a identidade como plural, inacabada, fluída e em constante continuação, enfim, uma identidade em transformação continua. E é nesse ínterim, que fazemos uso da tradição oral na ideia de construção da identidade quilombola em Araçatiba. Sendo um espaço de pertencimento e resistência, que apesar do passado escravista, será impresso em cada residente da comunidade, significados entrelaçados com o presente (SANTOS, 2003).

Nessa conjuntura, a tradição precisa em ato contínuo retornar à sua fonte. Essa frase deve ser ouvida, aprendida, digerida internamente e escrutinada como um poema para poder apreender seus muitos significados, mesmo em contextos experienciais específicos. Consequentemente, os pesquisadores devem trabalhar paulatinamente com as narrativas orais, pois



necessita-se para refletir representações coletivas, autoexplorando-se uma tradição oral dotada de uma memória plural e com várias significações. (SANTOS, 2003). Assim Jan Vansina cita ainda que:

Um estudioso que trabalha com tradições orais deve compenetrar-se da atitude de uma civilização oral em relação ao discurso, atitude essa, totalmente diferente da de uma civilização onde a escrita registrou todas as mensagens importantes. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, tradição oral (VANSINA, 2010, p. 157).

O ensino a partir da tradição oral dos afrodescendentes, é um método educativo¹ complexo e diversificado que é considerado como um alicerce da sua identidade em grande parte das comunidades de matrizes africanas. Essas comunidades são atualmente conhecidas no Brasil pelas suas expressões tradicionais que refletem significativamente as culturas populares e a tradição do seu povo. (VANSINA, 2010).

Tais tradições culturais, constituíram-se no saber local e foram marcadas pelo Atlântico Negro, pela captura de africanos em seu continente de origem e sua escravização e envio para o

¹ É natural que qualquer prática social que tenha de ser muito repetida tendo, por conveniência e para maior eficiência, a gerar um certo número de convenções e rotinas, formalizadas de direito ou de fato, com o fim de facilitar a transmissão do costume. [...] Consideramos que a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição (HOBSBAWM, 2008, p. 11-12).



continente americano onde que, no Brasil, constatou-se um número expressivo. À medida que a diáspora africana atravessava o Atlântico, as práticas educativas por meio das tradições orais africanas se reconfiguravam, e hoje são conhecidas como tradições orais de origem africana. (VANSINA, 2010).

Portanto, não podemos propor a ideia de um único sujeito quilombola, porque a identidade é formada coletivamente, com base na tradição oral, ou seja, do cruzamento de significados, pois é o encontro de vários aspectos do passado² e do presente que ocorre a construção identitária. Os objetos assumem identidades diferentes em momentos diferentes. Existem inúmeras identidades dentro de cada ser humano que não estão unificadas em torno de um eu. Existem contradições que empurram os indivíduos em diferentes direções, o que faz com que as identidades estejam em constante mudança. (HALL, 2014).

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/

2 Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserido qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (HALL, 2014, p. 12-13).



racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. 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, é um desafio enfrentado pelos negros no mundo moderno e, diga-se de passagem, muito apegado a uma história pós-colonial. (GOMES, 2003, p. 43).

Se analisarmos os quilombolas em busca de uma identidade unificada desde seu nascimento, construiremos uma história confortável de si como uma existência histórica desmotivada. A partir do momento que passamos a viver mais em nossa comunidade, nos deparamos com uma identidade multicultural, tanto individual quanto coletivamente. (SANTOMÉ, 1995).

A presença dessas tradições é sinalizada pela disseminação do conhecimento por meio de tradições orais em um ambiente social dominado pela escolarização colonial-formal regulamentada pelo Estado. A escolarização eurocêntrica não só tem dificuldades em dialogar com outros saberes curriculares, mas também a legitima como prática educativa e as possibilidades intelectuais, epistemológicas, físicas, culturais, cósmicas e emocionais da constituição humana são extremamente lesadas.

É importante ressaltar que a tradição oral não pretende ser a contrapartida negativa da tradição escrita. (GOMES, 2012). Esta é uma discussão importante, porque a tradição escrita sempre foi percebida como fundamental nas sociedades ocidentais. As acumulações históricas que sustentam o Ocidente



são majoritariamente escritas, formando coleções literárias, filosóficas, artísticas e científicas de séculos, como a Grécia Antiga, considerada por alguns como o berço da civilização ocidental. Para as sociedades de prática escrita, a existência e disseminação de saberes sem prática escrita e de leitura antecede historicamente o que é considerado um passado humano civilizado. (VANSINA, 2010).

Como pode ser visto a partir desta discussão, a tradição oral é uma condição para a existência de grande parte das culturas africanas. A própria prática da tradição oral tornou-se uma resistência ao processo de colonização. O conjunto de características mencionadas, a possibilidade de enfrentamento de pressões e a atitudes das pessoas na prática são a base de referência para sua tradição oral transatlântica em apoio à ancestralidade africana. E com base nesse saber transmitido, através da prática da oralidade e repassado aos quilombolas de Araçatiba que ocorre a perpetuação da sua história e dos seus costumes. (GOMES, 2012).

Kabengele Munanga apontou que a organização social na África, dominada pelos europeus, é altamente complexa, e a ordem moral-social equivale à política. Por outro lado, o desenvolvimento da guerra não ultrapassou a tecnologia europeia, esse entendimento contrastava fortemente com a explicação científica da época, que atribuía o sucesso da dominação europeia à superioridade biológica. De acordo com o autor:

A ocupação efetiva da África pelo Ocidente no século XIX tentou dismantlar as suas antigas instituições políticas. Alguns reinos resistiram e subsistem até hoje, embora num



contexto totalmente diferente. Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 2020, p. 23-24).

Segundo Louis-Jean Calvet, nessa ideologia, saber ler e escrever é visto como a única possibilidade de conhecer: nas diferentes formações sociais da tradição oral, toda sapiência e aprendizagem é transmitido oralmente, ou seja, digamos que na verbalização a intrínseco o processo educacional que os constitui. Tendo em conta que as culturas tradicionais orais são as mesmas ou mais seculares do que as baseadas na escrita, não se pode rebaixar ou classificar uma cultura acima da outra (CALVET, 2011).

Segundo Jan Vansina, tampouco se pode generalizar que todas as sociedades com tradições orais, por meio da prática oral, sejam homogêneas. as tradições orais africanas são definidas como testemunhos passados oralmente de uma geração para outro e são caracterizadas pelas expressões orais e pela



forma como são transmitidas. De acordo com esse conceito, as tradições orais permeiam a experiência cotidiana, aprofundando formas de ver, viver, sentir, conectar e transformar o mundo. (VANSINA, 2010).

Uma vez que se associa ao conduto cotidiana do homem e da comunidade, a cultura africana não é, portanto, algo imaterial que seja capaz de ser afastado da vida indivíduo. Ela envolve uma percepção subjetiva do mundo, ou uma presença particular no mundo – em um contexto plural interligo que interagem entre si. (HAMPATÉ BÂ, 2010).

O fato das tradições está associado à vida como um todo, significa que uma relação com o conhecimento vai além do mero registro do próprio conhecimento, onde que há outra relação entre a vida e a tradição oral. De acordo com o autor, “[...] a lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 183).

De acordo com o autor:

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a Palavra a cada gesto (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 189)



A vida é imprevisível de muitas maneiras e amplamente acessível à prática da tradição oral e, portanto, todos os seus instrumentos educativos estão submetidos às iguais circunstâncias da educação institucionalizada, sem previsão ou prefixação de qualquer tipo. A característica central da prática educativa das tradições africanas não é uma divisão ou classificação; refere-se a uma educação que deve ser interpretada como elemento inseparável da experiência cotidiana. (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Neste mesmo sentido Haesbaert (2006), essas representações permeiam o sentimento de pertencimento na escola, considerando que o sentimento de uma determinada terra é uma forma de expressão de identidade, estabelecida por meio do antagonismo de grupos. Dessa forma, de acordo com as relações estabelecidas pelos alunos no cotidiano da escola são geradas na história, pensamos o território e o espaço em constante mudança. Embora não sejam sinônimos, os dois conceitos não podem ser vistos separadamente, pois sem espaço não há território. (HAESBAERT, 2006)

Toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território [...] uma identidade em que um dos aspectos básicos para sua estruturação está na alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto mais concreto. Assim, a identidade social é também uma identidade territorial, quando o referente simbólico central da construção dessa identidade parte ou transpassa o território (Id., 1999, p. 78)

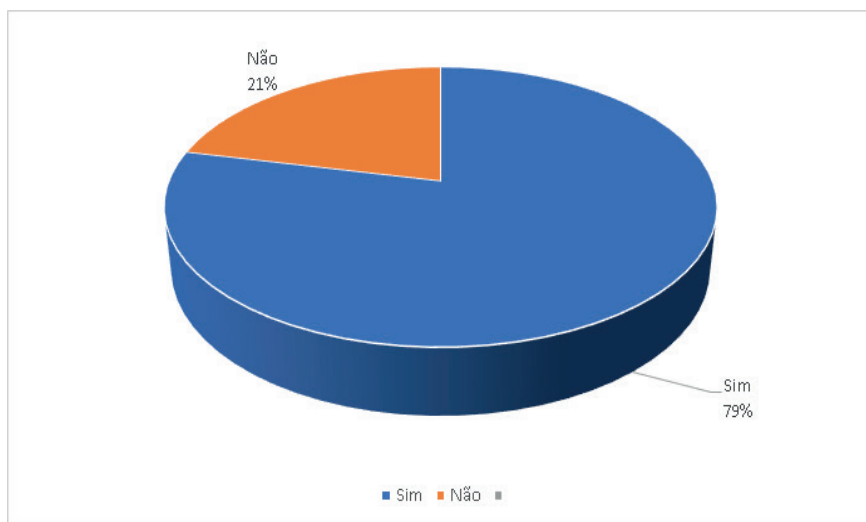
Os espaços geográficos gerados pelas comunidades



escolares quilombolas, com seu modo de vida e organização social, também agregam conflitos sociais, políticos e econômicos, exibindo reprodução territorial. Assim, é a partir da territorialidade que os alunos apreendem e controlam determinados espaços relacionados às suas necessidades materiais e imateriais, criando um sentimento de pertencimento e identidade. (CANDAUI, 2012).

Identificou-se na coleta de dados (ver gráfico a seguir) obtido no questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa de campo com base na pergunta: “A secretaria de educação realiza cursos de formação continuada para professores da rede?”, que a secretaria de educação tem certa defasagem na oferta de cursos de formação continuada aos professores da rede, prejudicando a formação docente da prefeitura de Viana.

Gráfico 4 - Cursos de formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa (2022)



Assim sendo, visualiza-se no cotidiano dos professores da escola pesquisada uma certa limitação em contextualizar o conteúdo das disciplinas citadas, a partir da cultura quilombola, fato esse que é percebido o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645, conforme alterada em 2008, com muita limitação da disciplina de História.

O docente de História descreve em seu plano de ensino, especificamente no objeto do conhecimento a ser apresentado aos alunos que um dos conteúdos a serem trabalhados no primeiro trimestre, que seria trabalhado o conteúdo “Nomadismo aos primeiros povos sedentarizados”, e a habilidade escolhida pelo docente para auxiliar na construção do conhecimento foi:

Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado de forma a conhecer a história do Município em que mora estabelecendo relações entre o passado e o presente. Ressaltando os principais rios do Espírito Santo e do município de Viana como: Rio Jucu, Rio Formate e Rio Santo Agostinho e sua importância histórica na formação do município de Viana e do estado, tendo como relevância a inserção do estudo da comunidade quilombola do bairro Araçatiba por fazer parte da história da colonização do município e estado. (PLANO DE ENSINO, 2022, p. 1).

Dessa forma, foi analisado que na ementa da disciplina propõe-se uma ensinância contextualizada com o cotidiano da



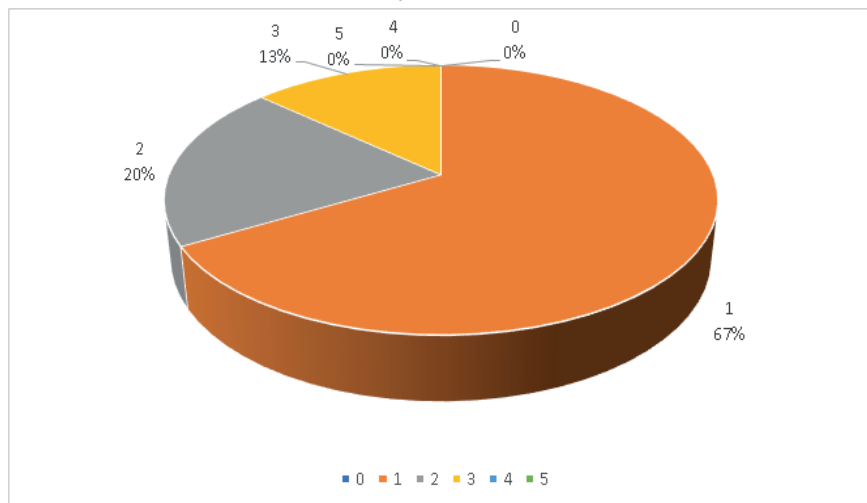
comunidade e/ou com outras áreas, trabalhando conteúdos que valorizem a etnicidade, tradição, memória e cultura quilombola. Não consta na ementa fornecida pela instituição, as avaliações que seriam realizadas pelo docente no decorrer do primeiro trimestre (fato que ocorre na disciplina de Língua Portuguesa), bem como as estratégias de recuperação paralelas adotadas pelo professor. (VIANA, 2022).

Ao comparar ambas as ementas produzidas, foi identificado no ementário da disciplina de Língua Portuguesa que não há menção de relação desses conteúdos com o cotidiano da Comunidade Quilombola e/ou com outras áreas do conhecimento; e em nenhum dos procedimentos metodológicos se faz menção à relação do cotidiano quilombola do aluno com o conteúdo estudado.

Dessa forma, observa-se que o professor não se sente apto e preparado para ensinar e contextualizar as especificidades da cultura da comunidade quilombola de Araçatiba, cumprindo assim o que diz na Resolução CNE/CEB 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O fato pode ser visualizado no gráfico abaixo onde os professores pesquisados avaliaram sua capacidade em uma escala de 0 a 5 (sendo 0 o mínimo e 5 o máximo) essa possibilidade:



Gráfico 5 – Ensino e contextualização



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Visto que o primeiro objeto de conhecimento que os alunos teriam contato no primeiro trimestre seria produção de texto oral, sendo passível de contextualização e utilização da cultura local para o desenvolvimento das atividades e produções textuais com base na oralidade, foi identificado que não houve cumprimento das orientações legais e diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. As habilidades escolhidas pelo docente para auxiliar na construção do conhecimento segundo a ementa da disciplina foram:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em



áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
(PLANO DE ENSINO, 2022, p. 2).

Observa-se a partir das análises do Plano de Ensino, documento oficial da Escola, que este traz a informação e referência a uma instituição escolar de padrão urbano. Observou-se os planos das demais áreas do conhecimento no 1.º trimestre, que em seus componentes curricular apenas as disciplinas de Geografia e História se preocuparam em seu currículo prescrito em cumprirem a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 que garante Qualidade das Escolas Quilombolas.

Com as informações obtidas no Regime educacional da Prefeitura de Viana, não consta (até a presente data) a modalidade de Educação Escolar Quilombola, mas apenas a rural. Dessa forma, como já foi citado na pesquisa em tópicos anteriores, há um desajuste visível nas diretrizes que a escola utiliza, sendo a modalidade de Educação Escolar Quilombola ou de ensino regular, padronizado e organizado na educação básica brasileira.

E por consequência desse ocorrido, segundo os dados obtidos os docentes da escola, (sem orientação adequada da modalidade de ensino que devem seguir) elaboram uma ementa em desacordo com a modalidade que de fato a instituição escolar deve adotar, a saber: Educação Escolar Quilombola. Acerca do calendário escolar, deve-se garantir que os alunos quilombolas adquiram os meios e as formas necessárias para construir/compreender o conhecimento, é necessário elaborar propostas



educativas que levem em conta os desafios socioculturais, as práticas políticas e econômicas da comunidade quilombola e seus territórios.

A educação escolar quilombola deve incorporar as ações comunitárias, os saberes tradicionais e as formas de produção como atividades pedagógicas. Esses métodos devem ser adaptados às características dos alunos e do território ocupado pela comunidade, a partir do reconhecimento de que o Quilombo é um espaço que também educa, em especial garantindo a flexibilização/adequação do calendário previsto no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. (GOMES, 2001).

Desse modo, o calendário da anual da escola não planejou a jornada docente para 2022 a partir de novas estratégias que desenvolvem os princípios de uma Educação Escolar Quilombola que levem em conta os anseios da comunidade, concretizando-se em um conjunto de práticas que não estejam dissociadas da realidade. Durante o ano letivo, deve-se garantir que o processo de ensino/aprendizagem ultrapasse os muros da escola e que o saber científico e o saber popular possam e devem trabalhar na intersecção, envolvendo os participantes da escola e da comunidade extra escolar: família, comunidade e liderança comunitária.

Além da estrutura curricular em desacordo com as diretrizes, a saber: relações étnico-raciais, história dos quilombos em diferentes escalas espaciais, história e cultura afro-brasileira, liberdade religiosa, diáspora africana e temas que permeiam a identidade da comunidade quilombola falta-se eventos culturais escolares que valorizem a cultura da comunidade.



Considerações Finais

As considerações finais da pesquisa ressaltam a fundamental importância da preservação da identidade cultural e étnica das comunidades quilombolas, enfatizando a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares como meio de valorização e transmissão dos saberes e práticas dessas comunidades. O estudo destaca como é essencial promover a diversidade étnica, racial e cultural no ambiente escolar para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa das diferenças, visando a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Ao avaliar se o objetivo do artigo foi cumprido, observa-se que a pesquisa conseguiu identificar com êxito os desafios na integração e reconhecimento da identidade quilombola no currículo escolar. O estudo proporcionou uma reflexão profunda sobre a necessidade de um processo curricular participativo e inclusivo para refletir a diversidade cultural e fomentar a inclusão na educação, contribuindo para a promoção de uma educação mais sensível e respeitosa das diferentes heranças culturais presentes na sociedade brasileira.

Em termos de respostas para o problema da pesquisa, o estudo evidenciou a existência de discrepâncias entre os fundamentos teóricos de inclusividade educacional e as práticas efetivas no ambiente escolar. Identificou-se a ausência de um reconhecimento adequado da identidade quilombola, a escassez de representação da cultura quilombola nos materiais educativos e a importância do engajamento mais significativo da comunidade



escolar no processo educativo para fortalecer a identidade quilombola e promover um sistema educacional mais diversificado.

No que diz respeito às limitações do estudo, é importante mencionar a amostra restrita de participantes, a falta de aprofundamento na implementação das recomendações propostas e a dependência de entrevistas como principal fonte de dados, o que pode impactar a generalização dos resultados. Essas limitações destacam a necessidade de ampliar o escopo da pesquisa e explorar outros métodos de coleta de dados para obter uma visão mais abrangente e representativa.

Em relação às recomendações do estudo, sugere-se aprimorar as práticas pedagógicas, desenvolver materiais educativos que valorizem a cultura quilombola, promover a participação ativa da comunidade no processo educativo e assegurar a inclusão dos saberes locais de forma eficaz no currículo escolar. Além disso, destaca-se a importância de formular estratégias para combater práticas racistas, promover a diversidade étnico-cultural e promover um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e sensível às diferentes origens étnicas e culturais.

Para trabalhos futuros nessa área, sugere-se a realização de estudos longitudinais em diversas escolas quilombolas, aprofundando a análise das práticas educativas e investigando a implementação efetiva das recomendações propostas. Além disso, pesquisas que explorem a relação entre tradição oral e identidade quilombola, bem como estudos comparativos entre diferentes comunidades quilombolas, podem contribuir para um entendimento mais aprofundado e abrangente da temática, enriquecendo o debate e promovendo a valorização das diversidades culturais no contexto educacional.



Referências

ALMEIDA, F. G. Terra de quilombo: arqueologia da resistência e etnoarqueologia no território Mandira. Município de Cananeia-SP. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado). Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, N. F. Salas ambiente como estratégia de ensino-aprendizagem. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ANDERSON, B. R. Comunidades imaginadas: reflexões a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2008

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2013.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad.W. Barbosa 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. Contemporânea de Educação, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

ARRUTI, J. M. A. Quilombos. Jangwa Pana, v. 8, n. 1, p. 102-121, 2009.

ARRUTI, José Maurício Andion. Da “educação do campo” à “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. Raízes, v. 33, n. 1, p. 164-179, 2011.

AZEVEDO, Ana d’Arc Martins de. Tensões e identidades quilombolas: entrevistando professores de escolas do quilombo de Jambuaçu – Moju (PA). 2011. 162f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BÂ, Amadou Hampâté. Amkoullel, o menino fula. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003



BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.), História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010

BAKOS, Margaret Marchiori. RS: escravidão & abolição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edições 70. São Paulo, 2011.

BENJAMIN, Walter. O anjo da história. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui 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

BRASIL. CNE/CEB. Nº 2, de 19 de Maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

_____. CNE/CEB. Nº 5, de 03 de Agosto de 2010. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública.

_____. CNE/CEB Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 23. Abr. 2022



_____. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012

_____. Decreto Nº 6.040, de 07 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm> Acesso em: 29. Mai. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/2012 de 05 de junho de 2012. 2012.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações. 2011

BRASIL. Lei Nº 11.645 de 2008 A Cultura e a História Afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2008

CALVERT, L.J. Tradição oral & tradição escrita. Trad. W. Ferreira Netto, M.de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011



CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CARVALHO, José Antônio. O colégio e as residências dos jesuítas no Espírito Santo. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1982

CARVALHO PONTUAL, Pedro de. Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à Construção do Sistema educacional Brasileiro. *Revista e-Curriculum*, v. 7, n. 3, 2011.

CARVALHO, E. Flauzina. Política e Economia Mercantil nas terras do Espírito Santo (1790-1821). 2018. Dissertação (mestrado em História) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S.M.T & CODO, W. (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001

CAMPOS, A. P. Nas barras dos tribunais: Direito e escravidão no Espírito Santo do século XIX. 2003. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003

CARRIL, Lourdes. Terras de negros: herança de quilombos. São Paulo: Scipione, 1997.

CLAVAL, Paul. A geografia cultural. Florianópolis: Santa Catarina: UFSC, 1999.

CONDE, Bruno Santos. Depois dos jesuítas: a economia colonial do Espírito Santo (1750-1800). 2013. (Mestrado em História). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

COUTINHO, Jose Caetano da Silva. O Espírito Santo em princípios do século XIX: Apontamentos feitos pelo bispo do Rio de Janeiro quando de sua visita à capitania do Espírito Santo nos anos de 1812 e 1819. Vitória, ES: Estação Capixaba e cultural, 2002.

CRAVEIRO, C. B. A. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.



DAEMON, Basílio. Província do Espírito Santo: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística. 2.ed. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura; Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Espírito Santo. 2010

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos. Revista de História (UFES), Vitória, v.21, p.101-124, 2008

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, E. (Org.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

ESPÍRITO SANTO. CEE – Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 3.777 de 13 de maio de 2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.

EVARISTO, Macaé Maria. 2º Seminário Nacional de Educação Escolar Quilombola. Brasília. 2022

FIABANI, Adelmir. Os novos quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. [1988-2008]. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em História/UNISINOS, 2008.

FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005

FREIRE, P., Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE. Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

GILROY, P. Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça. Trad. Celia M. Marinho de Azevedo. São Paulo. Annablume, 2007.



GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro Universidade Candido Mendes: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, H. Redefinindo as fronteiras da raça e etnicidade: além da política do pluralismo. In: Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 133-172, 1999.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-69, 1993.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: Uma História do Campesinato Negro no Brasil, São Paulo. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. 3.Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, v. 29, n. 5 p. 167-182, 2003.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC: SECADI, MCE/SEB, CNE/CEB, 2012.

_____. Movimento Negro e Educação. Educação e Sociedade. v. 33, n. 120, Campinas, Jul. 2012

_____. O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis. Vozes, 2017

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. Um olhar além das fronteiras: educação



e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, v.20. n. 6, p. 97-109, 2007

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULARTE. Portões e Sertões: a província do Espírito Santo e a emancipação da América portuguesa (1815-1825). 2015. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2015.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001

_____. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2003

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IACOREQ. As disputas étnicas pelo direito às terras de quilombos no Rio Grande do Sul. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner de. et al [Org.]. Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010



JERÔNIMO, R.; GONÇALVES, T. Identidade e personificação do lugar na apropriação do espaço pelos nativos de Ibiraquera, SC. *Revista de Ciências Humanas*, v. 47, n. 1, p. 117-132, 2014.

JESUS, Aloiza Delurde Reali de. De porta adentro a porta afora: trabalho escravo nas freguesias do Espírito Santo (1850-1871). 2009. Dissertação (mestrado História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2009.

LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. Vol. VI

LIBÓRIO, Andreia Regina Silva Cabral. Reflexões sobre o currículo sob a perspectiva da etnomatemática: possibilidades em uma Escola “Quilombola”. 358f. Trabalho (Dissertação de mestrado). Instituto Federal de São Paulo – IFSP. Curso: Mestrado em ensino de ciências e matemática. 2018.

LIMA, Licínio. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro et al. Currículo: debates contemporâneos. In: Currículo: debates contemporâneos. 2002. p. 237-237.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Org.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004

LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006.



MAESTRI FILHO, Mário. Breve história da escravidão. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. A servidão negra. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2. Ed. São Paulo, 2008.

MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011

MERLO, P. M. da S. O nó e o ninho: estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 71-103, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRANDA. S. A. De. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: Entre Ausências e Emergências. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 50, p. 360-383, maio-ago. 2012

MARQUES, Ana Paula Fogaça. Conselho escolar: uma perspectiva compartilhada de gestão. 2018.

MARQUES, Elias P; PELICIONI, Maria C F; PEREIRA, Isabel M T B. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? Rev. Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 08-20, dez.-2007.



MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V.L. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003.

MOURA, Clóvis. Os quilombos e a rebelião negra. 2. d. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006

MUNANGA, Kabengele. Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

NEVES, Guilherme Pereira das. Catequese. In VAINFAS, Ronaldo (Dir.). Dicionário do Brasil colonial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 109-110.

NUNES, Georgina Helena. Educação Quilombola- Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais-Brasília, 2006.

OLIVEIRA, José Teixeira de. História do Estado de Espírito Santo. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Espírito Santo: Secretária de Estado da Cultura, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo. Cosmovisão Africana no Brasil: elementos uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, 2006

PRADANOV, C C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PERÉT, Benjamin. O quilombo de Palmares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PETRONIA, Ana Paula; TREVISAN DE SOUZA, Vera Lúcia. Vygotski e Paulo Freire: Contribuições para a autonomia do professor. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 27, 2009.



RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROBACHER, Everidiana Patrícia.; SCHOTTEN, Neuci. O regimento escolar e as relações dentro da escola. Cadernos PDE, v. 1, p. 1-14, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da [Org.]. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: Modos e Significações. 2 ed. Brasília, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. Entrevista. In: GANDIN, Luis Armando.; HYPOLITO, MOREIRA, Alvaro. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e Conhecimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, jul./dez. 2003.

SANTOS, J. G. Schimidt. O projeto pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática. 39f. Trabalho (Especialização lato sensu). Três Passos-RS – Universidade Federal de Santa Maria-RS, Curso: Especialização em Gestão Educacional, 2013.

SAVIANI. Dermeval Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. 17º Ed. Autores Associados/Corlez, 2007.

SILVA, Edvaneide Barbosa da Educação como prática da liberdade. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 180-186, 2000

SILVA, Margaret do Rosário. Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva. 55f. Trabalho (Especialização). Curso: Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão. Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. In: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular. 3. Ed. Belo Horizonte, 2014.



SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da Pesquisa e Elaboração de dissertação. Florianópolis: UFSC/PPGE/LED, 2000.

Thiollent, M. (2009). Metodologia de Pesquisa-ação. São Paulo: Saraiva.

VANSINA, J. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Org.), História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília:UNESCO, 2010

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010

VIANA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 091/2022. Institui o Regimento Comum da Rede Municipal de Ensino de Viana. – Vitória: DIOES, 2022

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4. Ed. São Paulo: Fontes, 1991.

WIED, Maximilian. Viagem ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiana; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1989

WOODWARD, Kathryn et al. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, v. 15, p. 7-72, 2000.



Educação Escolar Quilombola: Um Olhar sobre Questões Fundamentais do Currículo Escolar

Lion Granier Alves

Alberto da Silva Franqueira

Bianca Blandino Florentino

Cleberson Cordeiro de Moura

Jéssica da Cruz Chagas

Rodrigo Vicente da Silva

Silvana Maria Aparecida Viana Santos

Silvanete Cristo Viana



Considerações Iniciais

A Educação Escolar Quilombola tem se destacado como um tema central no cenário educacional brasileiro, levantando questões essenciais relacionadas ao currículo escolar e à valorização da cultura afrodescendente. A construção curricular das escolas quilombolas desempenha um papel fundamental na promoção da integração dos conhecimentos tradicionais da comunidade com os conteúdos escolares, visando garantir uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-cultural do país.

Diversos estudiosos renomados, como Nilma Lino Gomes, Homi Kharshedji Bhabha e Kabengele Munanga, contribuem significativamente com reflexões importantes sobre a descolonização dos currículos, a promoção da diversidade cultural e a valorização da identidade racial nas escolas quilombolas. Suas análises destacam a necessidade de repensar as práticas educacionais vigentes e buscar novas abordagens que reconheçam e valorizem as comunidades quilombolas.

Neste contexto, o presente artigo justifica-se pela relevância teórica, acadêmica e social em abordar as interações entre a cultura, o currículo escolar e a identidade nas escolas quilombolas. O objetivo geral da pesquisa é compreender os desafios e as oportunidades envolvidos na implementação de um currículo que respeite e valorize a diversidade étnico-cultural dessas comunidades.

Com relação aos objetivos específicos, busca-se analisar o avanço do debate acadêmico e a elaboração



de diretrizes curriculares específicas para a Educação Escolar Quilombola, abordar a educação mais participativa, democrática e emancipatória para os estudantes quilombolas, entender a construção curricular e a valorização da cultura quilombola nas escolas, com foco nos desafios e possibilidades de promoção de uma educação mais significativa para as comunidades quilombolas e apresentar como contribuem para o fortalecimento da identidade cultural das escolas quilombolas e para o enriquecimento do ambiente educacional brasileiro como um todo.

Por meio da análise e reflexão sobre as práticas educativas e a valorização da cultura quilombola nas escolas, este artigo visa contribuir para o aprimoramento e a inovação no cenário educacional, promovendo um ambiente mais inclusivo e empoderador para os estudantes quilombolas. A partir das reflexões dos estudiosos citados e da contextualização da problemática, busca-se oferecer insights e recomendações para a construção de um currículo mais alinhado com a diversidade étnica e cultural predominante nas escolas quilombolas.



Práticas Educacionais e Valorização da Cultura Quilombola nas Escolas: Desafios e Possibilidades

A construção curricular da escola quilombola é indissociável do processo de construção cultural da comunidade, visando gerar novos conhecimentos nas lacunas entre a orientação curricular hegemônica e a prática. As vivências da comunidade e seus interesses desempenham um papel no espaço escolar com o objetivo de desenvolver um currículo que valorize outras formas de ver o mundo, ou seja, as diferenças culturais no currículo.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p. 6).

De acordo com Bhabha (2013, p. 20), “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos híbridos culturais”. Em conformidade Moreira e Candau (2003,



p. 61) continuam dizendo que se deve “abrir espaço para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas no qual constitui grande desafio que [a escola precisa]”.

No contexto da escola quilombola, o currículo pode ser interpretado como um jogo de poder permanente, uma posição intermediária em que se busca o estabelecimento de relações entre as tradições e a desconstrução do substrato, iluminando o processo de negociação cultural, tornando a escola quilombola um espaço para reforçar seus valores e identidade racial. O currículo, a cultura e identidade estão profundamente implicados nesse contexto, pois o currículo expressa conceitos diferentes e conflitantes de vida social, os objetivos pelos quais um grupo se esforça. (Bhabha, 2013)

[...] a identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos [...], e de alguma forma “pode também haver manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista (Munanga, 2020, p. 13).

Na perspectiva teórica e política de Silva (2014), na contemporaneidade as comunidades quilombolas, situa-se como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados, calcadas numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a quilombos contemporâneos.



Em harmonia, Gomes (2011), cita que os desdobramentos históricos das várias lutas já se manifestam da seguinte maneira:

Nas universidades, os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, passam a tematizar mais sobre as desigualdades raciais. As pesquisas, as políticas educacionais e os indicadores de avaliação escolar começam a dar outro destaque à discussão sobre a questão racial. Os campos do direito e da justiça começam a ser pressionados para dar respostas que contemplem a concretização de uma sociedade igualitária que tenha como eixo o direito à diversidade. As tensões entre justiça social e desigualdades raciais começam a ocupar outro lugar nas preocupações e decisões jurídicas. O debate político sobre a raça traz à cena pública posições e situações que pensávamos superadas. Parte da imprensa começa a dar cobertura a algumas cenas de racismo que antes não eram assim consideradas, pois estavam naturalizadas em nosso imaginário social. As redes sociais reagem na internet, fazem circular abaixo-assinados e petições denunciando o racismo, o trato discriminatório e as distorções realizadas por setores poderosos da mídia, da academia e da política no que se refere a temas importantes da luta antirracista (Gomes, 2011, p. 47).

Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definidos pela experiência vivida, versões



compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada em um processo histórico de valor. Aspectos que se mostram relevantes quando se pensa e se discute, academicamente, um conjunto de diretrizes curriculares específicas para a Educação Escolar Quilombola (Almeida, 2012). E tais prerrogativas educacionais contribuem para o crescimento do respeito a estas culturas que, por décadas, foram tratadas de modo marginal pela política brasileira, em todos os seus sentidos.

[...] uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites – muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção de igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 18).

Trata-se de um processo de reconhecimento da relevância da cultura dos povos quilombolas e que, através dela se pode traçar um perfil sobre como era os costumes e tradições dos povos africanos em seu continente de origem. Tal condição se mostra um achado epistemológico e que, sem o devido cuidado, tende a tornar-se muito diluído em meio à vivência e o contato com outra dimensão do pensamento social (Silva, 2014).



O sistema educacional brasileiro, com seu processo federalista, em que o ensino é tratado de forma singular para todos entes federados, acaba por destinar pouco espaço para os estudos sistemáticos e o tratamento das diversidades, particularidades e singularidades de cada região e etnias. Tudo isto conduz a uma nova visão sobre o ensino que, para ser aplicada a estes grupos e comunidades específicas, necessita de estudos e conhecimentos sobre os aspectos e valores de cada uma delas (Craveiro, 2010).

Em conformidade com Stuart Hall, trata-se de uma aquisição antropológica de inefável valor histórico, auxiliando na compreensão da trajetória de luta e superação dos povos que aqui chegaram oriundos do continente africano, trazendo consigo toda uma bagagem axiológica que, devido ao modelo de controle social sobre eles imposto, muito disto vem sido esquecido, mas, que resiste por conta da cultura africana expressas nas lendas, nas histórias, nos contos, na literatura e nos relatos dos costumes e nas tradições (Hall, 2013).

De acordo com Stuart Hall, muito por conta destas dimensões, às comunidades quilombolas e o movimento negro quilombola acrescentaram-se princípios da consciência política construída nas lutas pelos territórios pelos quais habitam, constroem e ressignificam suas próprias identidades. Um dos paradigmas contemporâneos do currículo escolar é a ideia de que a cultura ocupa a sua centralidade e, na proposição deste autor, cabe à escola descolonizar os saberes da cultura hegemônica e reconhecer o saber tradicional produzidos por povos de diferentes etnias e culturas (Hall, 2013).

Para Tomaz Tadeu da Silva na obra Documentos de



identidade, os saberes dos povos e indivíduos quilombolas são reconhecidos e validados pelo currículo vigente nos espaços educacionais quilombolas. Ao fazer isto, a identidade negra expõe o que se tem mais de profundo em cada comunidade, em particular, demonstrando os limites e as potencialidades de cada uma delas em direção ao conhecimento de fórmulas. Por outro lado, o que se vê na realidade (mesmo na comunidade quilombola de Araçatiba – local escolhido por este estudo) é exatamente o contrário por conta da ausência de mecanismos legais e epistêmicos que fomentem a sua expressão (Silva, 2014).

E, no caso dos quilombolas, os mesmos produziram ao longo de sua trajetória seus saberes tradicionais alicerçados na cultura africana e indígena. Porém, a escola tem produzido e reproduzido um ensino para os alunos quilombolas que vem contribuindo, significativamente, para a perda gradativa de sua identidade étnicas e culturais, territorialidade e sentimento de pertencimento.

O resgate histórico e todo o seu conjunto de valores apontam para a formação de uma nova mentalidade nos termos do que se aprende e o que se ensina nas escolas quilombolas. Mesmo que o conhecimento técnico esteja voltado para atender às necessidades de elaboração do currículo oficial seja o elemento que impede uma maior abrangência de estudos regulares sobre os povos quilombolas nas salas de aula regulares, não se pode perder a possibilidade de se ter uma educação muito mais abrangente e com um grau de conhecimento mais elevado (Azevedo, 2011).

Nesse contexto, em particular no que tange ao Brasil, é cada vez mais evidente a emergência e a importância de se inserir



nos currículos de educação básica os conhecimentos das etnias quilombolas que compõem uma parte essencial da estrutura histórica de constituição do Brasil. É uma dívida centenária com o negro e é fundamental que essa reparação histórica seja feita. Os conhecimentos tidos como populares, habitualmente em ambientes escolares, são tratados como secundários e sem valoração científica considerando a importância da população na elaboração dos currículos da Educação Básica que serão utilizados na comunidade escolar quilombola (Munanga, 2014).

O currículo também contempla o processo de formação e produção de identidade. Vale a pena enfatizar a posição de Paul Gilroy sobre a questão da identidade, em que argumenta que “recentemente, a identidade também começou a fornecer uma ponte entre abordagens muitas vezes inconsistentes para entender o eu e a sociedade, descobertos em ambos os lados desse problema cada vez maior” (Gilroy, 2007, p. 131).

Conforme visto por Pierre Bourdieu, o currículo não é mais lido a partir de perspectivas tradicionais como sendo homogêneo e incontestável de transmissão cultural, mas como um campo de disputa pela definição e legitimidade da cultura do grupo dominante e de seu conteúdo cultural. Portanto, o currículo torna-se um meio muito eficaz no processo de construção da identidade dos estudantes, e, em termos gerais, o currículo pode ser usado tanto para emancipar quanto para perpetuar a dominação por meio de um projeto hegemônico de sociedade (Bourdieu, 1992).

Em outro sentido, Giroux (2003, p. 112) explica sua compreensão da cultura como capital político a partir de Bhabha como “fundamento da política, um lugar, e entendido não apenas



como dominação, mas também como negociação”. Assim sendo, Hall (2014) refere-se à cultura, observando que ela realmente muda a vida dos indivíduos e seu próprio cotidiano em nível local, pelos efeitos do processo de globalização, em um diálogo com forte ambiguidade. Os espaços escolares surgem das estratégias contraditórias de postura e oposição que articulam o discurso do outro. A cadeia de estereótipos é múltipla, perniciosa e divide claramente as diferentes coisas e o outro segundo sua lógica colonial.

Para Freire (2014), o desenvolvimento da consciência quilombola ultrapassa o estado de inércia que restringe o educando do seu desenvolvimento pleno. Ir além do viver em comunidade, é mais do que estar inserido no mundo. O quilombola, deve ultrapassar tal estado, interagindo com o mundo, para o mundo.

Segundo Bhabha (2013), a prática dos estereótipos é complexa e perversa, principalmente pelo seu caráter fixo e negação do jogo da diferença, que impede a circulação e expressão da representação social do sujeito. Dessa forma, pode-se pensar a construção de um currículo quilombola baseado na negociação do reconhecimento que busca no diálogo e no sincretismo, em que o curso possa ser concebido como um lugar entre, para além da visão comum, tolerância e diversidade, incluindo várias recomendações de cursos.

O ser individual, todavia, depende do reconhecimento do coletivo, condição esta que é construída com base nas múltiplas subjetividades manifestadas na comunidade quilombola, entendendo que, com base em Silva (2011, p. 181) “[...] transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades



do existir. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto”. O autor continua afirmando que o estudante “responde a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura” (Silva, 2011, p. 181).

De acordo com Paulo Freire, ao interagir com a sua cultura, o estudante quilombola ajusta-se à sua realidade, podendo então transformá-la, fazendo uso da capacidade analítico-social para interpretar as situações sociais e culturais que envolvem sua existência e, desta forma, poder-se intervir na sua comunidade. Ressalta que a interação desse sujeito não é acomodação e, o quilombola se constrói transformando-se sujeito ativo, desvinculando-se da ausência de participação social (Freire, 2014).

Essa autonomia visa contribuir na qualidade da educação e em seus contextos da educação quilombola, refletindo sobre a função da instituição escolar e do docente na formação do estudante-quilombola, de “abolir o abuso da autoridade, que virou autoritarismo e afeta as relações dentro da escola, de reduzir a burocracia e a política como influência direta e, muitas vezes, negativa do trabalho” (Petronia; Souza, 2009, p. 353).

Para Paulo Freire, a definição de autonomia é compreendida com base na eficácia do estudante em agir segundo sua própria consciência, escolhendo e propondo meios de atuar com responsabilidade na comunidade quilombola e na sociedade (Freire, 2002). Assim, “à medida que cria, recria e decide, vão se transformando as épocas históricas. É também criando, recriando, decidindo, que o homem deve participar dessas épocas” (Silva, 2000, p. 182).



Sendo assim, na visão de Stuart Hall, “as identidades estão em constante movimento e transformação em relação à forma como somos representados nos sistemas culturais.” (Hall, 2003, p. 39). Isso significa que as identidades quilombola são fluidas, em constante mudança e têm contextos históricos específicos construídos por meio de discursos, práticas e posições opostas, está sempre em andamento, está sempre em formação.

No conceito de Woodward (2000), as identidades estão relacionadas e marcadas por diferenças. As identidades dependem da diferença e estão em um processo perpétuo de luta por sentido e redefinição, mas ao mesmo tempo são constituídas em contextos sociais e culturais diferentes. O currículo pode ser entendido como um produto cultural que molda identidades e disciplinas de acordo com as propostas daquela sociedade.

“O campo de batalha é o lar natural da identidade, ela só vem a luz no tumulto da batalha [...] é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação” (Bauman, 2005, p. 74). Pode-se inferir que talvez o combate seja também a residência natural do currículo. O currículo apresenta conflitos, negociações e disputas diretamente relacionadas às relações de poder. Assim, currículo, cultura e identidade estão permanentemente envolvidos na luta pela afirmação e legitimidade das vozes silenciosas enquanto grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que mantêm os interesses do grupo hegemônico.

De acordo com o posicionamento de Freire (2015), o ser humano, nesse caso, o estudante, é conduzido pela sua inércia a não ser atuante nas lutas contra os instrumentos de dominação e opressão nos espaços educacionais e sociais; ele é pisado, apenado e acomodado, persuadido pela ideologia colonizadora



que o força a ser espectador em meio aos diversos conflitos políticos, sociais e ideológicos que estão ocorrendo na sociedade.

Nesse sentido, Freire (2011) propôs em algumas de suas obras, uma pedagogia que supere os modelos tradicionais, apresentando uma crença na pessoa humana e na sua capacidade de [re]-educar-se como um sujeito histórico. Isto não quer dizer que esteja ou que seja alheio a eles, apenas acomodou-se de tal forma que se tornou indiferente aos mesmos, não se inserindo na luta, por qualquer razão que seja. Por esta razão que o ensino crítico nos espaços educativos quilombolas é fundamental para o desvelamento social, propondo práticas pedagógicas que si-tuem o educando no seu tempo e nos conflitos existentes.

Intrínseco ao ensino crítico, a um âmbito diversificado de reflexões e discussões, cujo objetivo primordial está à ocupação com os processos da leitura omnilateral da cultura quilombola, sendo ela fundamentada essencialmente pelo pensamento crítico-reflexivo do ser humano. De acordo com essas premissas, propor tal objetividade exprime ir além das possibilidades de uma reflexão simplista, sem qualquer intervenção político-social, psicológica e moral na vida cotidiana do estudante.

Em nossa sociedade, especialmente uma sociedade capitalista, a escolha dos conteúdos curriculares e sua exposição em sala de aula é marcada pelas relações de poder, estabelecidas entre escola e sociedade, e dentro das escolas que possuem força nesse sentido, dando sobre os jogos. Em outras palavras, o conteúdo que domina o currículo escolar encarna a supremacia da hegemonia do capital.

O currículo é “uma série de práticas que facilitam a produção, circulação e consumo de sentido nos espaços sociais e



contribuem significativamente para a construção de identidades sociais e culturais” (Moreira; Candau, 2003, p. 28). A identidade está, assim, ligada ao conhecimento veiculado no currículo escolar, que por sua vez está relacionado à escolha e à cultura.

O ensino crítico quilombola pressupõe a relação do discente com o mundo (esfera ecológica, política e social) com base na relação dialética. A partir dessa relação ele terá oportunidades de compreender que a omnilateralidade acontece com uma interação e interpretação saudável dos desdobramentos históricos quilombolas.

Nossa sociedade é moldada pela diversidade cultural/étnica, que nesse sentido, não podemos ignorar a diversidade cultural que se manifesta em todos os espaços sociais. Essa diversidade irrompe em conflito, destacando os principais desafios que os profissionais da educação devem enfrentar. A diversidade cultural, por outro lado, permite que nos enriqueçamos em uma mudança na prática docente (Munanga, 2014).

Esses conflitos de fronteira existem na composição da política curricular são produtos da mesma racionalidade, e as decisões podem ser divergentes, contraditórias e, portanto, conflitantes. No que se refere à definição da política curricular, Gimeno Sacristán propôs o conceito processual de currículo e procurou posicionar a política curricular como uma ponte entre os interesses políticos, a teoria curricular e a prática escolar (Sacristán, 1998).

O currículo traz as mais diversas polêmicas, que Elizabeth Macedo interpreta como o tempo e o espaço das fronteiras intelectuais, onde, além das disputas, há a comunicação. A construção do currículo, portanto, envolve diferentes intenções



e é um espaço de expressão cultural, ou seja, a fronteira da interação de culturas híbridas com outras culturas híbridas, resultando no hibridismo cultural (Macedo, 2006). Assim, o currículo não é apenas um espaço onde as culturas lutam por legitimidade, mas:

[...] como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica, seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (Macedo, 2006, p. 105).

O currículo em função da hibridização que o compõe oferece novas possibilidades de reflexão sobre as complexidades dos processos culturais, políticos e sociais que o compõem. O conceito de hibridismo permite vislumbrar outras perspectivas analíticas sobre o processo de reconhecimento, legalização e apropriação das políticas curriculares em diferentes contextos até que sejam efetivamente implementadas onde se destinam (Dussel, 2002).



Portanto, a construção da política curricular da escola quilombola, por meio de diversos fragmentos da entidade mantenedora, que tem o poder de avaliar e decidir quais das propostas curriculares podem e não podem ser legitimadas, tem como principais objetivos o reconhecimento, a visibilidade. Assim, na ausência de estereótipos no chamado currículo oficial, há diferenças entre saberes de culturas historicamente subordinadas.

Apenas alguns sons são ouvidos enquanto outros são silenciados. O poder central estabelece mecanismos simbólicos que legitimam seu discurso, e o faz, inclusive, apropriando-se do discurso socialmente legítimo entre diferentes grupos sociais. Portanto, embora existam vários pontos de vista sobre propostas de currículo, apenas alguns são considerados legítimos (Bhabha, 2013).

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com 'o novo' que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe o atual; o do presente. O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (Bhabha, 2013, p. 27).

O hibridismo é inerente à recontextualização da política curricular. A política curricular valida certos discursos ao fazer concessões a transformações sociais desejadas ao visar determinados agenciamentos simbólicos, mas também constitui sua



própria validade por meio de uma colcha de retalhos de discursos validados em outros contextos sócio-históricos, que por sua vez promove a mistura de significados com novas culturas e significados de velhos conceitos (Lopes; Macedo, 2002).

A construção da proposta curricular para a escola quilombola passou por uma longa trajetória de negociação de posições contraditórias de controle e resistência. Nesta proposta de curso interagem diferentes disciplinas, diferentes conceitos e, principalmente, diferentes formas de vislumbrar um futuro educacional ideal baseado no projeto.

O currículo foi cuidadosamente elaborado ou reformado na escola quilombola, ele pautado por um discurso curricular específico, muitas vezes incorporando diferentes tradições e experiências nacionais e locais, além de resgatar direta ou indiretamente elementos anteriores. Nesse movimento, misturar significa um processo de tradução, vinculando essas novas experiências e direções com aquelas anteriormente disponíveis; assim, no discurso, há também significados e expressões anteriores que compõem essa nova estrutura curricular (Düssel, 2002).

As relações sociais são historicamente produzidas com base nas práticas sociais contemporâneas ao educando. Nesse contexto, de reflexões sobre questões ligadas a construção curricular e descolonização do currículo o estudante quilombola é compreendido como um agente transformador, que ao se relacionar com determinada cultura, a transforma e é transformado por ela. No ato de ensinar, o educador deve situar o educando nos conflitos sociais que emanam dessa sociedade quilombola em transformação (Vygotsky, 1991).

Na negociação das práticas curriculares a saber: currículo



oficial e o praticado na comunidade quilombola, podemos perceber prevalecendo uma lógica que mantém um modo de ser hegemônico, a supremacia da cultura de grupo que controla o momento da produção de significado cultural é determinada principalmente pelo discurso dominante, estabelecendo a posição dominante.

Mas, falando de um currículo de uma perspectiva histórica à subordinação, quando rejeitada e silenciada, exige repensar, reformular e reescrever a prática pedagógica docente. Significando refletir sobre esses agentes envolvidos sua identidade, é criada no deslizamento e na negociação.

A época e a cultura que o estudante quilombola está inserido, revela a forma com que as pessoas de determinada cultura, se situam uns em relação aos outros: o que refletem e comunicam, a maneira que se comportam e os desencadeamentos da apropriação dos sistemas de símbolos que lhe permitem dar significado aos objetos, às ações e ao mundo.

E dessa forma os mesmos praticam suas subjetividades no espaço escolar quilombola, sendo esse o currículo praticado dentro do ambiente escolar. Segundo Hannah Arendt, a humanidade confeccionou o mundo, no qual é formado por um conjunto de símbolos, elementos, instrumentos e instituições penduráveis, destinadas a dar acesso a aqueles que estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados (Arendt, 1995).

Para Freire (2011), o saber histórico – aqui citado, o saber quilombola – propõe e fundamenta a ação dialética do pensar do estudante, apresentando-o como sujeito histórico que se reconhece como sendo produtor e interventor social, que tem



consciência dos instrumentos de alienação e dominação. Desta maneira, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (Freire, 2011, p. 97).

A ação reflexiva é concepção de mundo e, a partir dessa concepção, o estudante produz as relações sociais e, portanto, a sua própria educação (Gramsci, 2001). A educação tem o ofício de transformar o mundo, pois ela apresenta aos estudantes as estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que formam o universo no qual eles estão inseridos (Arendt, 2005).

Nas escolas, existem tradicionalmente dois tipos de currículos, a saber: o Oficial, pois reúne conhecimentos que devem constituir aprendizagem alunos. Segundo a tradição escolar, esse conhecimento é legalização e legitimação, por meio de relações de poder e discurso tornar a verdade absoluta. E outro, tentando imprimir nos alunos modos de ser, modos de se comportar, assumir hábitos e valores, o que a cultura hegemônica quer, mas funciona de duas maneiras. Os cursos estão atrelados a tradições que buscam autenticidade em suas origens história, buscando moldar a imaginação, e “dar sentido nossas vidas e dar sentido à nossa história” (Hall, 2003, p. 29).

Sendo assim, ensinar é propor um saber que intervém diretamente em um currículo colonizador, práticas sociais, nas relações e nos conflitos, na prática educativa e formação histórico-cultural. O desafio do educador é desenvolver métodos de ensino e produzir um saber histórico que introduza os estudantes quilombola em novos paradigmas libertários que promoverão transformações, emancipações e ressignificações



na realidade social quilombola (Freire, 2002).

O nascimento humano constitui-se como um novo início, diferenciando-se dessa forma, da manifestação de um ser que já está preparado para viver em sociedade, sendo assim, cabe ao docente, juntamente com os pais, preparar o estudante quilombola para lidar com sua realidade cultural. Nesse sentido, o docente necessita esclarecer para o educando que, apesar do caráter crítico do conhecimento histórico quilombola, sua capacidade de análise do ser e do espaço de evidência deste devem constituir objetos orgânicos. O educando, ao fazer uma nova hermenêutica da sociedade, necessita tomar consciência de sua importância para a sua comunidade (Arendt, 1995),

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (Arendt, 2005, p. 235).

Sabendo que sua ação transforma a realidade social, o estudante ao compreender a relação de ensino e realidade, será movido a promover transformações a partir das exigências econômicas, políticas e sociais. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta, indireta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto saberes (Saviani, 2007).



Na perspectiva destes autores, a educação tem dois objetivos: de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos estudantes quilombolas, e, por outro lado, descobrir formas mais relevantes para atingir esse objetivo, porque a identidade do eu, se constrói na sucessão de apropriações e experimentações dos estudantes com os bens culturais, que se inicia “[...] no nascimento e se estende até a morte, apresentando-se em todos os estágios da vida humana com o sentido de reconhecimento, estruturação, afetividade e sentimento da própria pessoa para consigo mesma” (Jerônimo, 2014, p. 120).

A construção da identidade deve ser compreendida como um agrupado de peculiaridades e subjetividades de um estudante, que o possibilita de perceber seus traços como únicos, tomando posse de uma realidade social a partir das suas subjetividades, portanto, tendo consciência de si (Ciampa, 2001).

Construindo-se através da sua relação íntima com a cultura, o estudante quilombola produz traduções culturais que o permite ler o mundo com um olhar pessoal, impregnado da sua subjetividade. Sendo assim, o ver, o tocar, o sentir e o fazer são resultados dessa interação com a cultura material e imaterial, no qual contribui para formação social do estudante, que está atrelada ao seu contínuo contato com a cultura e com o seu semelhante, que a partir desse contato ocorre o seu desenvolvimento humano (Claval, 1999).

[...] entendia que por meio da união dos homens é que se constrói a possibilidade de mudança. A tomada de consciência se dá em um processo de interação entre os homens, na busca utópi-



ca de transformação da realidade que oprime, tornando-se assim viável e se apresentando como uma nova condição. Ou seja, é a partir do outro, da internalização da cultura mediada por esse outro, que o sujeito se constitui como singular (Petronia e Souza, 2009, p. 356).

Esse desenvolvimento nem sempre é linear. A produção cultural e as relações sociais estabelecidas nem sempre são saudáveis, e neste caso, prejudica a formação omnilateral do estudante quilombola. A construção identitária como já foi citado, ocorre com a apropriação da cultura, em que a linguagem é um fator decisivo na elaboração e construção dessa realidade, servindo como instrumento para criação de significados, como também para percepção da comunidade quilombola.

Para Vygotsky (1971 apud Oliveira, 2008), o homem desenvolve-se numa perspectiva sociocultural. Contudo, referindo-se aos estudos experimentais da formação dos conceitos, de modo que irá obter conhecimento a partir da realização de sua tarefa cultural, por si só. E, então, nesse contexto, conforme explicado por Oliveira (2008) surge a interação com a linguagem humana.

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na medição entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a



experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização (Oliveira, 2008, p. 27).

Pode-se entender que Vygotsky (1991) conseguiu explicar que, enquanto instrumento de percepção da realidade, a linguagem permite a interpretação da cultura. Afirma-se, interpretar a realidade, porque o ser humano, lê o real com base nos limites da sua percepção cultural, intelectual e cognitiva e, através do uso da linguagem e seus mecanismos de ação, cria a sua própria realidade, a realidade social, que são compostas por convenções sociais, que atribuem sentidos às coisas naturais.

Nessa diversidade de significações, a tradução cultural e a valorização do ser humano é fundamental para a formação de uma sociedade que propõe fazer uso dos valores fundamentais à vida. Nesse ínterim, desvincular-se da lógica que reproduz a desumanização é essencial para a desalienação, sendo essa firmada em premissa que subjuga a cultura do outro a predominante, que tem por especificidades a produção de uma cultura de coisificação e banalização do ser humano (Marx, 2008).

Tais conflitos que emanam da sociedade, se compreendidos erroneamente impendem o desenvolvimento sociocultural dos sujeitos envolvidos, prejudicando a formação e inserção no



mundo do adulto. As múltiplas representações que o educando pode vir a ter com os bens culturais servem para a construção do seu mundo interior, identificando-se aqui a função social dos bens culturais.

De fato, essa emancipação modifica o ensino, permitindo ao discente ter uma formação acadêmica fundamentada em uma metodologia que permita a ele aplicar essa medida de ensino em sua vida cotidiana, rompendo com um ensino enciclopedista que não se preocupa em conduzir o educando quilombola à emancipação.

Considerações Finais

A construção curricular e a valorização da cultura quilombola nas escolas representam um desafio fundamental para a promoção de uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade étnico-cultural do Brasil. Ao longo deste estudo, buscamos analisar as interações entre a cultura, o currículo escolar e a identidade nas escolas quilombolas, visando compreender os desafios e as possibilidades envolvidos na implementação de um currículo que respeite e valorize a diversidade étnico-cultural dessas comunidades.

O objetivo geral deste estudo foi analisar as práticas educacionais vigentes nas escolas quilombolas, com foco na valorização da cultura afrodescendente e na promoção de uma educação mais contextualizada e significativa para os estudantes quilombolas. Através da análise de diversos autores renomados, como Nilma Lino Gomes, Homi Kharshedji Bhabha e Kabengele



Munanga, identificamos a importância da descolonização dos currículos, da promoção da diversidade cultural e da valorização da identidade racial nas escolas quilombolas.

Por meio desta pesquisa, foi possível constatar a necessidade de repensar as práticas educacionais tradicionais e buscar novas abordagens que reconheçam e valorizem as comunidades quilombolas, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade cultural e para o enriquecimento do ambiente educacional brasileiro. Contudo, as limitações do estudo incluem a restrição do escopo analítico e a necessidade de estudos mais aprofundados e abrangentes.

Como recomendações, sugere-se a implementação de diretrizes curriculares específicas para a Educação Escolar Quilombola, visando promover uma educação mais inclusiva e emancipatória para os estudantes quilombolas. Além disso, é fundamental investir em formação docente especializada e em materiais didáticos que valorizem a cultura quilombola e promovam a diversidade étnico-cultural nas escolas.

Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais que avaliem o impacto de políticas educacionais específicas nas escolas quilombolas, bem como a investigação de práticas pedagógicas inovadoras que possam potencializar a valorização da cultura afrodescendente e promoção do respeito à diversidade étnico-cultural. Além disso, é importante continuar o debate acadêmico sobre a descolonização dos currículos e promoção da igualdade racial no contexto educacional brasileiro.



Referências

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad.W. Barbosa 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AZEVEDO, A. D. M. de. Tensões e identidades quilombolas: entrevistando professores de escolas do quilombo de Jambuaçu – Moju (PA). Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC: SECADI, MCE/SEB, CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18. nov. 2022

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S.M.T & CODO, W. (Org.). Psicologia social: o homem em movimento. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001

CRAVEIRO, C. B. A. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18. nov. 2022

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, E. (Org.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002



FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GILROY, Paul. Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça. Trad. Celia Maria Marinho de Azevedo. São Paulo. Annablume, 2007.

GILROY, Paul. O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro Universidade Candido Mendes: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-69, 1993.

GIROUX, Henry. Redefinindo as fronteiras da raça e etnicidade: além da política do pluralismo. In: GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 133-172, 1999.

GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: Uma História do Camponato Negro no Brasil, São Paulo. 2017.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, v,20. n. 6, p. 97-109, 2007

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. 3.Ed. Brasília: Ministério



da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, v. 29, n. 5 p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação. Educação e Sociedade. v. 33, n. 120, Campinas, Jul. 2012

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

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

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol 1. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. v 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & realidade, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOBBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IACOREQ. As disputas étnicas pelo direito às terras de quilombos no Rio Grande do Sul. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner de. et al



[Org.]. Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Territórios quilombolas e conflitos. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010

JERÔNIMO, R.; GONÇALVES, T. Identidade e personificação do lugar na apropriação do espaço pelos nativos de Ibiraquera, SC. Revista de Ciências Humanas, v. 47, n. 1, p. 117-132, 2014.

LOPES, Alice Casimiro et al. Currículo: debates contemporâneos. In: Currículo: debates contemporâneos. 2002. p. 237-237.

LOPES, Alice Casimiro et al. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Org.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul/dez 2006.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2. Ed. São Paulo, 2008.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V.L. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

MUNANGA, K. Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2014.

PETRONIA, A. P.; TREVISAN DE SOUZA, V. L. Vygotsky e Paulo



Freire: Contribuições para a autonomia do professor. Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 27, 2009.

SAVIANI. Dermeval Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo. 17º Ed. Autores Associados/Corlez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. In: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular. 3. Ed. Belo Horizonte, 2014.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4. Ed. São Paulo: Fontes, 1991.

WIED, Maximilian. Viagem ao Brasil. Belo Horizonte: Itatiana; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1989

WOODWARD, Kathryn et al. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, v. 15, p. 7-72, 2000.



VI

Resistência, Transformação e Censo Escolar: O Movimento Quilombola e a Educação no Campo (2014–2023)

Bárbara Aline Ferreira Assunção



Considerações Iniciais

Ao longo da história, comunidades diversas estabeleceram alianças, realizaram trocas e enfrentaram conflitos. Em meio a esses processos, algumas etnias desapareceram, outras foram absorvidas por grupos maiores, enquanto outras ainda se consolidaram, dando origem aos quilombos (Cardoso, 2022). A maioria dessas comunidades está situada em áreas rurais de difícil acesso, sem energia elétrica, água tratada ou acesso a políticas públicas básicas como educação, saúde e transporte (Barrios, 2014). A sobrevivência desses povos, muitas vezes distantes dos centros políticos administrativos, torna-se mais desafiadora devido à falta de acesso às ações públicas governamentais.

A história das cerca de mil comunidades quilombolas do Brasil é preservada, em parte, por meio da comunicação oral. No entanto, essa herança cultural está em risco de se perder com o tempo, à medida que os membros mais velhos dessas comunidades falecem. As festas populares, a culinária, a devoção a santos e algumas lendas e mitos são mantidas, mas suas explicações se perdem ao longo do tempo. A maioria dos quilombolas não conhece sua identidade afro-brasileira (Castells, 2018), e muitos desconhecem a existência de outras comunidades com origens semelhantes, enfrentando situações parecidas.

Assim, este capítulo tem como objetivo geral investigar a dinâmica cultural, a resistência e a transformação social nas comunidades quilombolas do Brasil, com foco na análise do Censo Escolar no período de 2014 a 2023. Tem-se como objetivos específicos: Analisar a influência do meio ambiente na formação



da identidade cultural das comunidades quilombolas; avaliar o papel dos quilombos na transformação social e na luta por direitos no Brasil; Examinar a educação do campo como instrumento de resistência e promoção dos direitos das comunidades quilombolas; realizar uma análise do Censo Escolar nas redes de ensino em comunidades quilombolas, identificando os dados da oferta de educação básica.

Esta pesquisa se justifica pela relevância do tema das comunidades quilombolas e da educação no campo no contexto brasileiro. A autora, como pesquisadora científica multidisciplinar, reconhece a importância de abordar questões relacionadas à identidade cultural, resistência e transformação social, em grupos historicamente marginalizados. Além disso, o tema é de interesse acadêmico, social e político, visto que as comunidades quilombolas enfrentam desafios no acesso à educação e na garantia de seus direitos.

A Dinâmica Cultural nas Comunidades Afro- Brasileiras

Neste capítulo, abordamos os conceitos de identidade e tradição sob a perspectiva cultural, considerando-os como processos dinâmicos e em constante evolução. Destacamos que as influências do meio ambiente têm um papel decisivo na formação da identidade cultural de um indivíduo. Além disso, exploramos a aplicação desses conceitos nas festas realizadas



em comunidades religiosas afro-brasileiras.

Os africanos trazidos para o Brasil foram submetidos a um processo brutal de desenraizamento, sendo arrancados de suas famílias, religiões e contextos culturais originais. Imersos em uma cultura estranha e desumanizados, tornaram-se meros objetos de comércio (Soula, 2022). No entanto, mesmo diante desse contexto de opressão, os quilombos surgiram como espaços de resistência, onde os africanos buscaram preservar suas tradições culturais e religiosas (Barrios, 2014).

A diversidade étnica presente nos quilombos evidencia a complexidade do processo de formação cultural no Brasil (Soula, 2022). As adaptações e acomodações familiares foram fundamentais para a sobrevivência dessas comunidades, que mantiveram vivas suas práticas religiosas, mesmo diante da perseguição e discriminação enfrentadas ao longo da história (Cardoso, 2022).

Raimundo Nina Rodrigues³ foi um dos pioneiros no estudo das religiões de matriz africana no Brasil. Sua obra contribuiu para desmistificar preconceitos e estereótipos em relação ao culto e ao transe das divindades brasileiras (Contreras; Trujillo, 2017). No entanto, é importante destacar que, mesmo com avanços na compreensão e valorização dessas práticas religiosas, ainda persistem visões estigmatizadas e discriminatórias em relação aos praticantes dessas religiões (Soula, 2022).

³ Foi um médico, antropólogo e escritor brasileiro, reconhecido como um dos pioneiros nos estudos sobre as relações raciais e as religiões de matriz africana no Brasil. Nascido na Bahia, sua obra contribuiu para a compreensão das culturas afro-brasileiras, desmistificando preconceitos e estereótipos. Nina Rodrigues é conhecido por seus estudos sobre a cultura, a sociedade e a psicologia dos afrodescendentes, sendo um dos primeiros intelectuais a defender a importância da preservação das tradições africanas no Brasil.

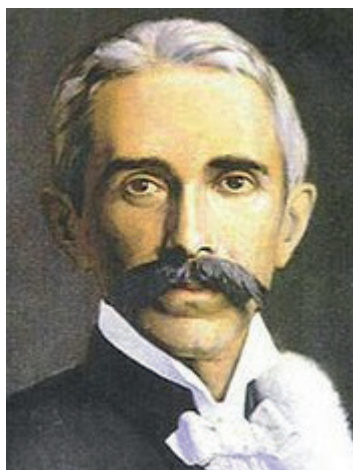


Figura: Raimundo Nina Rodrigues. Fonte: Morte na História, Blog, 2018.

As insurreições de escravos no Brasil foram muitas vezes impulsionadas por preceitos religiosos, demonstrando a importância da religião como instrumento de resistência e luta contra a opressão (Marcinik; Mattos, 2021). Contudo, também enfrentaram repressão por parte do Estado, como ocorreu durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, quando intelectuais que se dedicavam ao estudo das religiões de origem africana foram perseguidos e presos (Coelho, 2022).

Neste momento, ressaltamos a importância de reconhecer e valorizar as contribuições culturais e religiosas das comunidades afro-brasileiras, bem como de combater o preconceito e a discriminação baseados em concepções equivocadas sobre essas práticas.

Diversos movimentos sociais têm surgido com o desígnio de promover transformações em questões relacionadas à identidade, igualdade, equidade, justiça social e outras formas de



luta. Destacam-se os movimentos feministas, que têm mobilizado ações contra a violência de gênero, feminicídios, e pela autonomia das mulheres sobre seus corpos, além de abordar temas como o tráfico humano, de mulheres (Contreras; Trujillo, 2017). Outros movimentos importantes incluem os juvenis, ambientais, de diversidade sexual, e os que lutam contra o desaparecimento político e os efeitos do crime Organizado (Santos; Wedig; Corona, 2021; Jacomini, 2020).

A cultura de participação é compreendida como um processo social no qual os indivíduos se engajam, cooperam e tomam decisões, desenvolvendo uma consciência coletiva e compartilhando valores em um contexto histórico característico (Cardoso, 2022). Esse engajamento possibilita que os participantes transcendam o espaço político convencional, delimitando práticas participativas baseadas em experiências compartilhadas (Marcinik; Mattos, 2021).

O conceito de sociedade civil tem evoluído ao longo da história, sendo considerado como resultado de um pacto social de trégua relativa ou oposição limitada pelos marcos legais. Diferentes correntes filosóficas, como as de Locke e Rousseau (2020), ofereceram interpretações diversas desse conceito, destacando sua relação com o Estado e os direitos individuais (Jacomini, 2020).

Antonio Gramsci (2011), influenciado pelas teorias marxistas, propôs que a sociedade civil desempenha um papel na construção da hegemonia, enquanto a sociedade política ou Estado exerce o domínio direto. Essas concepções organizacionais e conectivas contribuem para a compreensão das relações de poder na sociedade.



Gramsci (2011) enfatiza a importância da sociedade civil na busca pelo consenso entre as massas populacionais, visando superar as divisões entre dirigentes e dirigidos. O conceito de bloco histórico, proposto por Gramsci, refere-se à situação em que uma classe social ascende ao poder e exerce sua hegemonia sobre toda a sociedade.

Nesse contexto, a participação das crianças na sociedade civil, no âmbito da educação, desempenha um papel fundamental na formação de suas consciências, refletindo diferentes influências e fatores sociais (Bento, 2022).

Quilombos: Resistência, Identidade e Transformação Social

O conceito de quilombo, ao longo do tempo, tem sido atribuído aos territórios onde negros africanos se organizavam para resistir à condição de escravos durante a colonização portuguesa (Brasil, 2008). Esses territórios representam pontos de resistência sociopolítica e cultural, caracterizados por trajetórias próprias e relações territoriais específicas, associadas à ancestralidade negra e à luta contra a opressão histórica, preservando a identidade quilombola (Teixeira, 2016; Dias, 2020).

Tais comunidades se autodenominam como quilombos devido aos seus costumes, tradições e condições sociais, culturais e econômicas distintas que as diferenciam de outros grupos da sociedade (Castells, 2018).



A luta dos quilombos desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade, dos sistemas político, jurídico e econômico (Cardoso, 2022). Por meio de sua organização, essas comunidades estabelecem vínculos, promovem valores e objetivos comuns voltados para o bem-estar geral, buscando superar a dominação do poder econômico sobre a sociedade civil (Santos; Paixão, 2015; Barrios, 2014).

No contexto brasileiro, os quilombos se tornam um elo de defesa dos direitos da terceira geração, mobilizando-se pela organização, promoção e exigência de direitos que protejam a paz, o desenvolvimento e o meio ambiente (Santos; Paixão, 2015; Barrios, 2014).

É essencial distinguir entre tipos de territórios, como aqueles estabelecidos por decisões políticas com limites pré-definidos e os territórios construídos a partir das interações de atores sociais. Nestes últimos, nasce uma identidade cultural associada ao espaço de ação coletiva, formada por relações histórico-culturais (Barrios, 2014). Assim, o território quilombola é socialmente construído, gerando identidade cultural que se manifesta por meio do sentimento de pertencimento a uma coletividade (Castells, 2018).

A relação entre quilombolas, natureza, território e conhecimento é intrínseca, sendo o território a base de suas vidas e um campo de luta por seus direitos (Dias, 2020). No entanto, esse modo de vida comunitário enfrenta obstáculos diante do modelo de desenvolvimento global, que muitas vezes coloca em risco a sustentabilidade e a preservação ambiental dessas comunidades (Cardoso, 2022).

Conflitos como a contaminação de lençóis freáticos por agrotóxicos, a erosão do solo e a perda da agrobiodiversidade



representam obstáculos para a continuidade do modo de vida quilombola e para o bem-estar das gerações presentes e futuras (Caldart, 2017; Foerste et al., 2018).

Educação do Campo e a Luta por Direitos dos Quilombos

A Educação do Campo surge da resistência e organização dos trabalhadores rurais por meio de Movimentos Sociais que contestam a exploração e a opressão (Cardoso, 2022). Originada na luta dos camponeses, esta modalidade educacional propõe uma ruptura com o modelo predominante de agricultura, caracterizado pela concentração de terra, agricultura de negócios e exploração da mão de obra (Silva et al., 2023).

Sua consolidação é resultado de um longo processo histórico de intensas lutas, organização e manifestações na sociedade civil e no Estado, refletindo os acúmulos políticos, intelectuais e filosóficos dos movimentos sociais populares e dos sujeitos que habitam o campo em suas diversas realidades (Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2021).

O paradigma da Educação do Campo reconhece a diversidade do campo brasileiro, abrangendo a produção agropecuária, as diversas formas de organização e produção da vida (Castro, 2023). É o território dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos, entre outros, onde a educação é entendida como uma dimensão essencial para



articular as demandas dos movimentos sociais e promover a soberania nacional (Foster, 2015; Bento, 2022).

Contrapondo-se ao entendimento que reduz o campo a um território de produção econômica, a Educação do Campo valoriza o espaço histórico-social e suas relações políticas e sociais (Barrios, 2014). Enquanto isso, a educação rural convencional, orientada pelos referenciais urbanos e industriais, perpetua as exclusões e desigualdades no meio rural, fortalecendo a visão do campo como espaço de acumulação de capital (Foerste et al., 2018; Silva et al., 2023).

A Educação do Campo se constituiu na luta por escola, mas não se deixou prender pelas paredes da escola (Silva et al., 2023). É sinônimo de resistência, contém em sua gênese o germe da relação e da inter-relação capaz de dialogar com diversas realidades, contendo em si a perspectiva da mudança, aliada ao processo contínuo de conscientização e construção coletiva. É mais do que educação escolar, é uma prática social, que se faz no dia a dia, enfrentando suas contradições (Foerste et al., 2018).

A organização de uma escola que atenda aos princípios da educação do campo transcorre diversas esferas. Além da sua organização, professores, alunos, comunidade, é preciso que o Estado assuma essa concepção e dê condições para que seja posta em prática (Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2021). A escola do campo tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento, promover uma educação emancipatória que rompa com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, valorizando e dialogando com a cultura (Foerste et al., 2018).

Os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo são resultado de escolhas políticas. Não existe



neutralidade educativa, sobretudo na educação escolar (Bicalho, Macedo; Rodrigues, 2021). Os sujeitos envolvidos possuem concepções e projetos de vida e de sociedade. Sendo assim, as escolas do campo fazem sua opção desenvolvendo processos educativos onde a educação contribua para os processos de transformação da sociedade (Foerste et al., 2018).

As alterações na LDBEN proporcionam maior destaque ao entendimento de educação do campo, ao incluir os sistemas de ensino do meio rural dentro da finalidade das escolas do campo, indígenas e quilombolas (Cardoso, 2022), o que pode representar uma ruptura com o conceito inicial de escolas da zona rural presente na legislação (Foerste et al., 2018). O desígnio é asseverar que o fechamento dessas escolas só aconteça após manifestação favorável da comunidade, e não por decisão unilateral do poder público (Silva et al., 2023).

Essa ação política foi resultado de uma mobilização social intensa, especialmente do MST, que disseminou a campanha nacional “Fechar escola é crime” em 2011, expondo o cenário das comunidades camponesas afetadas pelo fechamento das escolas (Taffarel; Munarim, 2015).



Figura: Fechar escola é crime. Fonte: Revista Fórum, 2019.

No entanto, a ruptura democrática em 2015 trouxe elementos ao cenário brasileiro, evidenciando o avanço do conservadorismo e da extrema direita, o que tem dificultado o diálogo da classe trabalhadora com o Estado. Os efeitos disso são imediatos, com maior vulnerabilidade e insegurança para camponeses, quilombolas e indígenas diante dos ataques da classe ruralista (Silva et al., 2023).

Durante o governo de Michel Temer (2016-2018), a



extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MDH), foi um exemplo desse retrocesso (Bicalho, Macedo; Rodrigues, 2021).

Esses retrocessos negam aos sujeitos do campo o direito à educação, suas memórias, saberes, diversidade étnico-cultural e identitária, além das formas produtivas e de organização do trabalho coletivo (Castells, 2018). Ao negar as múltiplas identidades dos sujeitos do campo, quilombolas e indígenas, impõe-se uma lógica de silenciamento e imposição cultural por meio de projetos hegemônicos (Bicalho, Macedo; Rodrigues, 2021).

Metodologia

Para realizar esta pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, com análise bibliográfica e documental. Foram consultadas fontes acadêmicas, documentos oficiais e dados do Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A análise dos dados do Censo Escolar foi realizada com base em indicadores relacionados a matrículas, docentes e escolas em comunidades quilombolas no Brasil, no período de 2014 a 2023. Os resultados foram interpretados com base nos teóricos discutidos em relação aos objetivos propostos.



Análise do Censo Escolar nas Redes de Ensino em Comunidades Quilombolas no Brasil: 2014–2023

Essa análise teve como base os dados coletados do painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes aos últimos 10 anos das redes de ensino quilombolas no Brasil, no período de 2014 a 2023.

O Censo Escolar é a principal pesquisa estatística da educação básica, coordenada pelo Inep e realizada em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de Educação, englobando todas as escolas públicas e privadas do país. Esse levantamento abrange as diversas etapas e modalidades da educação básica, como o ensino regular, a educação especial, a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional.

As matrículas e os dados escolares coletados são fundamentais para o repasse de recursos do governo federal, além de subsidiarem o planejamento e a divulgação de dados das avaliações realizadas pelo Inep. O Censo Escolar é uma ferramenta essencial para os atores educacionais compreenderem a situação educacional do país, das unidades federativas e dos municípios, bem como das escolas, possibilitando o acompanhamento da efetividade das políticas públicas.

Para nossa análise, utilizamos indicadores que nos



permitem monitorar o desenvolvimento da educação quilombola brasileira. Os critérios selecionados incluem dados sobre matrículas, docentes e escolas.

Inicialmente, ao analisar os indicadores relacionados às escolas, observamos que, em 2023, o panorama da educação básica em comunidades quilombolas no Brasil revela a existência de um total de 2.601 escolas. Destas, a maioria, correspondente a 92%, está localizada em áreas rurais, enquanto apenas 8% estão situadas em áreas urbanas. Essa distribuição reflete a realidade das comunidades quilombolas, muitas das quais estão em regiões remotas e de difícil acesso, afastadas dos centros urbanos e com infraestrutura limitada.

Percentual de escolas por localização - educação básica - escolas em comunidades quilombolas - Brasil - 2023

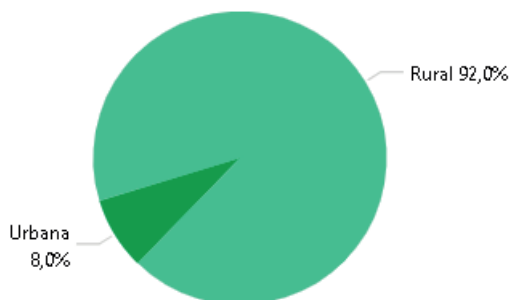


Figura: Percentual de escolas por localização – educação básica – escolas em comunidades quilombolas, Brasil, 2023. Fonte: Inep, 2024.

Ao longo do período de 2014 a 2023, houve uma variação discreta no número de escolas nessas comunidades. Iniciando com 2.289 escolas em 2014, o número oscilou ao longo dos anos,



alcançando 2.406 escolas em 2023. Essa evolução gradual sugere um esforço contínuo para expandir e manter a rede escolar em comunidades quilombolas, demonstrando o compromisso com a educação nessas regiões.

Evolução do número de escolas por rede de ensino - educação básica - escolas em comunidades quilombolas - Brasil - 2014 - 2023

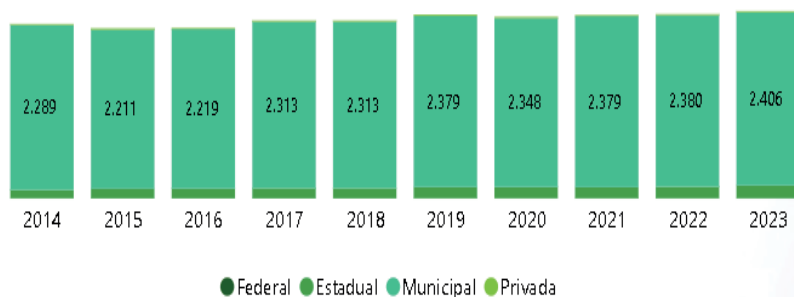


Figura: Evolução do número de escolas por rede de ensino – quilombolas- Brasil, 2014-2023. Fonte: Inep, 2024.

No período de 2014 a 2023, observa-se um aumento gradual no número de docentes atuando na educação básica em comunidades quilombolas no Brasil. Em 2019, havia 17.122 docentes, e esse número cresceu para 19.118 em 2023. Esse aumento sugere um investimento contínuo na contratação e na capacitação de professores para atender às demandas educacionais dessas comunidades.



Evolução do número de docentes - educação básica - quilombola - Brasil - 2014 - 2023

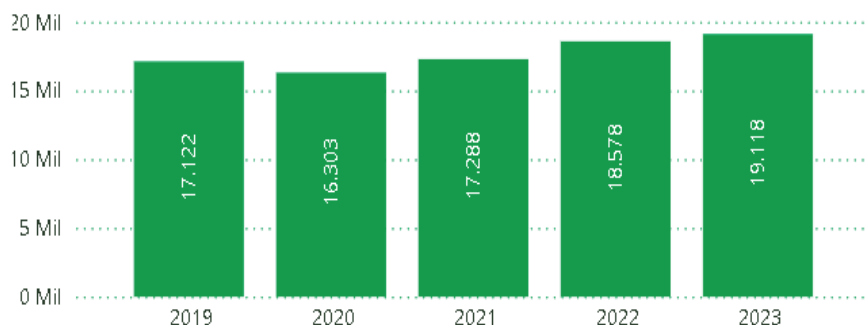


Figura: Evolução do número de docentes – educação básica – quilombola- Brasil, 2014-2023. Fonte: Inep, 2024.

Além disso, a escolaridade dos docentes também apresentou uma evolução positiva ao longo desses anos. Em 2019, 66,4% dos docentes tinham formação adequada, e esse percentual aumentou para 71,6% em 2023, indicando uma melhoria na qualificação do corpo docente.

Evolução da escolaridade (%) dos docentes - educação básica - quilombola - Brasil - 2014

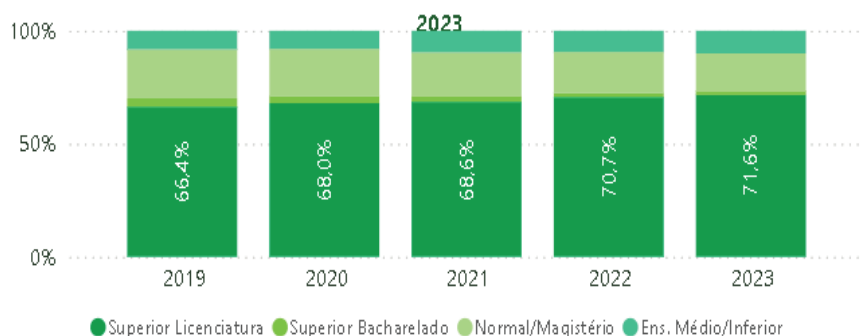


Figura: Evolução da escolaridade (%) dos docentes – educação básica - quilombola- Brasil, 2014-2023. Fonte: Inep, 2024.

Ao analisar o número de docentes por etapa de ensino, percebe-se uma distribuição equitativa em diferentes níveis educacionais. Em 2023, havia um contingente significativo de docentes em todas as etapas, desde a educação infantil até o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). Essa distribuição reflete o compromisso em oferecer uma educação inclusiva, capaz de atender às necessidades de aprendizagem de todos os alunos em comunidades quilombolas.

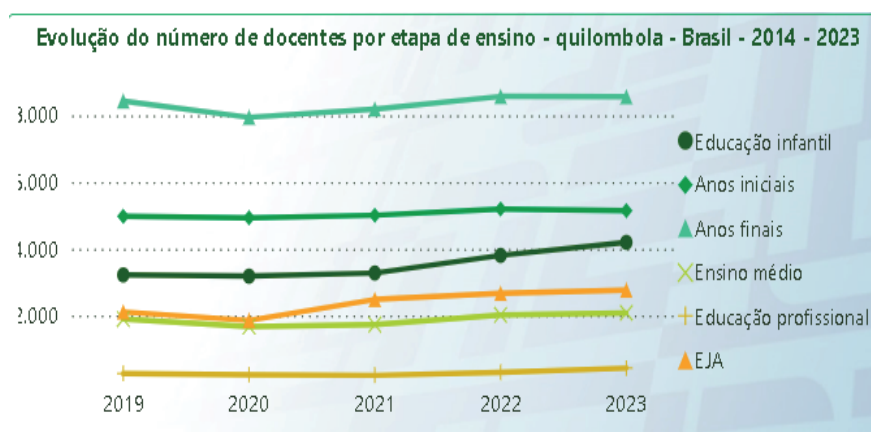


Figura: Evolução do número de docentes por etapa de ensino – quilombola- Brasil, 2014-2023. Fonte: Inep, 2024.

A análise do percentual de docentes por rede e etapa de ensino em 2023 revela que a maioria dos docentes atua na rede municipal (98,6%), seguida pela estadual (93%) e federal (21,3%). Essa distribuição indica a predominância da gestão municipal na oferta de educação básica em comunidades quilombolas.

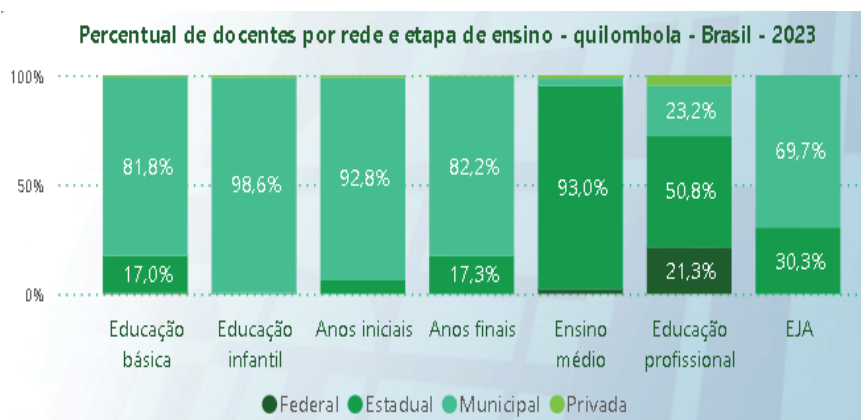


Figura: Percentual de docentes por rede e etapa de ensino – quilombola- Brasil, 2023. Fonte: Inep, 2024.

Além disso, verifica-se uma presença expressiva de docentes em todas as etapas de ensino, com destaque para a educação infantil, onde 98,6% dos docentes estão presentes, evidenciando o foco na continuidade e na conclusão da educação básica nessas comunidades.

Em análise sobre as matrículas de redes de ensino em escolas quilombolas no Brasil, identificou-se um problema relacionado à sua evolução. Em 2023, houve um total de 278.030 matrículas, das quais a maioria (81,9%) estava na rede municipal, seguida pela rede estadual (17,1%) e uma pequena parcela na rede federal (0,7%) e na rede privada (0,2%).



Número de matrículas por rede de ensino - quilombola - educação básica - Brasil - 2023

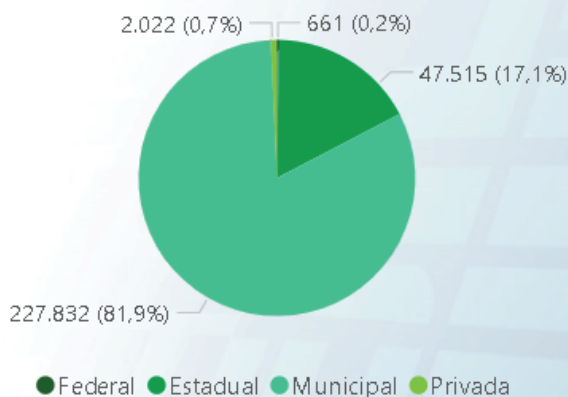


Figura: Número de matrículas por rede de ensino – quilombolas- Brasil, 2023. Fonte: Inep, 2024.

No entanto, ao analisar o número de matrículas por etapa de ensino, percebe-se que a distribuição não é uniforme. A maioria das matrículas está concentrada no ensino regular, com 242.472 matrículas, seguido pela educação infantil, com 55.754 matrículas, e os anos iniciais do ensino fundamental, com 95.524 matrículas. Por outro lado, as matrículas nas etapas de ensino médio, creche e pré-escola são significativamente menores. Esse desequilíbrio na distribuição das matrículas pode indicar desafios no acesso e na oferta de determinadas etapas de ensino em escolas quilombolas, especialmente no que diz respeito à transição para o ensino médio e à atenção à primeira infância. Esses dados apontam para a necessidade de políticas e ações específicas para fortalecer a educação básica nessas comunidades, garantindo uma oferta equitativa e inclusiva em todas as etapas de ensino.



Número de matrículas por etapa de ensino - quilombola - Brasil - 2023

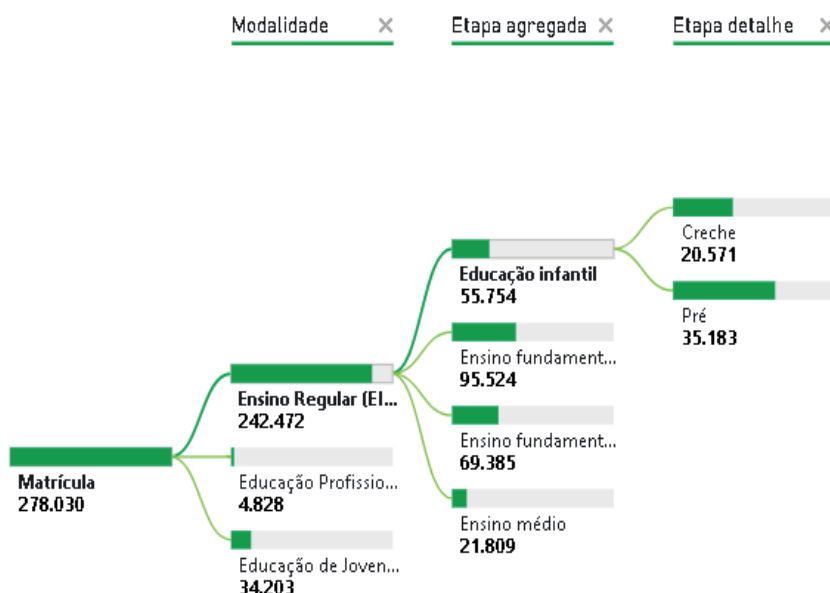


Figura: Número de matrículas por etapa de ensino – quilombolas- Brasil, 2023. Fonte: Inep, 2024.

Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados apresentados revelam disparidades na distribuição de escolas em comunidades quilombolas no Brasil, especialmente devido à sua localização em regiões remotas e de difícil acesso. No entanto, ao longo do período analisado, observou-se um crescimento gradual no número de escolas, refletindo um compromisso contínuo com a expansão da rede



escolar nessas regiões e com a promoção da educação.

A análise dos dados sobre os docentes também aponta para avanços. Houve um aumento no número de professores atuando na educação quilombola, além de uma melhoria na qualificação desses profissionais ao longo dos anos, que reflete investimentos na contratação e na capacitação de professores para atender às demandas educacionais dessas comunidades.

A distribuição equitativa de docentes em diferentes níveis educacionais demonstra um compromisso com a oferta de uma educação inclusiva. No entanto, apesar desses avanços, os dados apresentaram uma distribuição desigual de matrículas por etapa de ensino. Enquanto o ensino regular e a educação infantil registram um número expressivo de matrículas, outras etapas, como o ensino médio, creche e pré-escola, possuem deficiências de acesso e oferta.

Diante do exposto, entende-se que essa disparidade destaca a necessidade de políticas e ações voltadas para o fortalecimento da educação básica nessas comunidades, garantindo uma oferta equitativa em todas as etapas de ensino.

Considerações Finais

Neste capítulo, exploramos a dinâmica cultural nas comunidades afro-brasileiras, destacando a importância dos conceitos de identidade e tradição sob a perspectiva cultural. Observamos como as influências do meio ambiente moldam a identidade cultural, bem como a aplicação desses conceitos nas festas realizadas em comunidades religiosas afro-brasileiras.



Ao longo da história, as comunidades quilombolas surgiram como espaços de resistência, preservando suas tradições culturais e religiosas mesmo diante da opressão e discriminação. Destacamos sua importância como pontos de resistência sociopolítica e cultural, pois a luta dessas comunidades atua na transformação da sociedade, promovendo valores comuns e buscando superar a dominação econômica.

Também analisamos os dados do Censo Escolar nas redes de ensino em comunidades quilombolas no Brasil entre 2014 e 2023. Observamos um crescimento gradual no número de escolas e docentes, refletindo um compromisso com a expansão da rede escolar e a melhoria na qualificação dos profissionais. No entanto, identificamos uma distribuição desigual de matrículas por etapa de ensino, destacando a necessidade de políticas para garantir uma oferta equitativa de educação básica nessas comunidades.

Diante do exposto, conclui-se que é fundamental reconhecer, valorizar e fortalecer as comunidades afro-brasileiras e quilombolas, promovendo sua cultura, identidade e direitos, especialmente no contexto educacional.

Referências

BARRIOS, S. Dinâmica social e espaço. Boletim Campineiro de Geografia, v. 4, n. 2, 2014.

BENTO, C. O pacto da branquitude. Companhia das letras, 2022.

BICALHO, R., MACEDO, P. C. S., & RODRIGUES, G. G. (2021). Em Defesa da Educação do Campo: Enfrentando o Desmonte



das Políticas Públicas. *Periferia*, 13(1), 39–59. <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.55211>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. Programa Brasil Quilombola: Comunidades Quilombolas Brasileiras -Regularização Fundiária e Políticas Públicas. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília. Coleção de Leis do Brasil de 1996, vol. 12. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 em 23/12/1996, p. 6544. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.960/2014, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: mai. 2024.

CALDART, Roseli Salete. A Educação do Campo e a construção da Pedagogia Socialista. Seminário Construção histórica da Pedagogia Socialista: Legado da Revolução Russa de 1917 e os desafios atuais. São Paulo, Guararema, julho, 2017.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, v.1,



n.1, p.16-37, jan./mar. 2005a.

CARDOSO, Aparecida Mendes. Práticas produtivas e políticas públicas de desenvolvimento local no Vale do Ribeira-SP. RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, Brasil, v. 2, n. 2, p. 43-50, 2022. DOI: [10.51473/rcmos.v2i2.352](https://doi.org/10.51473/rcmos.v2i2.352).

CASTRO, Elizarégia Reis. Floresta amazônica, povos e biodiversidade: a realidade da comunidade Ribeirinha. RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2023.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. v. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

COELHO, Juliana Vieira Borges et al. Protagonismo comunitário e educação quilombola na Escola de Sobara (Araruama/RJ). 2022.

CONTRERAS, P.; TRUJILLO, M. Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: aportes a los estudios sobre migraciones. Barcelona: Athenea Digital, 2017. Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/view/v17-n1-trujillo-contreras/1765-pdf-es>. Acceso en: mai. 2024.

FOSTER, E. L. S. Garimpando Pistas para Desmontar Racismos e Potencializar Movimentos Instituintes na Escola. Curitiba: Appris, 2015.

FOERSTE, Erineu et al. Educação do campo e pedagogia social: interculturalidade em lutas coletivas por terra e educação. Revista Iberoamericana de Educación, v. 76, p. 125-142, 2018.

GRAMSCI, Antonio. O Leitor de Gramsci. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Painéis Estatísticos. MEC, Brasília, 2023.



JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. *Educação e Pesquisa*, v. 46, 27 fev. 2020.

MARCINIK, G. G.; MATTOS, A. R. 'Mais branca que eu?': uma análise interseccional da branquitude nos feminismos. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, 30 abr. 2021.

ROUSSEAU, J.-J. *O Contrato Social: Princípios do Direito Político*. [s.l.] Edipro, 2020.

SANTOS, A. M. D.; WEDIG, J. C.; CORONA, H. M. P. "Da Igreja à luta": trajetórias políticas de mulheres agricultoras do Sudoeste do Paraná. *Revista Estudos Feministas*, v. 29, 22 set. 2021

SANTOS, Maria Consuelo Oliveira e PAIXÃO, Maria de Lurdes Barros da. Laban e o movimento da dança étnica afro-brasileira: uma revisão a partir de encontros e desencontros. *Repertório*, Salvador, nº 24, p.117-127, 2015.

SILVA, J. R. da et al. *Fechamento de escolas do campo no brejo paraibano: resistência e permanência*. UFPB, Paraíba, 2023.

SOULA, Haydée Paixão Fiorino. *Identidade e Estado democrático de direito na capoeira: uma abordagem americana*. 2022. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, Chapéu, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

TEIXEIRA, G. A. *História dos Quilombolas: Comunidade quilombola de Serra Feia*. Cacimbas-PB, 2016.

Sobre os Autores

Alberto da Silva Franqueira

Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação

Instituição: Must University (MUST)

Endereço: 1960 NE 5th Ave, Boca Raton, FL 33431, Estados Unidos.

E-mail: albertofranqueira@gmail.com

Silvana Maria Aparecida Viana Santos

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de La Amistad Casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: silvanaviana11@yahoo.com.br

Gisela Paula Faitanin Boechat

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de La Amistad Casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: gisafaitanin@yahoo.com.br

Jonathan Porto Galdino do Carmo

Doutorando em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de La Amistad Casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: jonnyporto7@gmail.com

Alexandro Biazí Guarizzo

Doutor em Ciências da Educação

Instituição: Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA)

Endereço: Avda. del Lago e/ Capitán Acosta, Ciudad del Leste. Paraguai

E-mail: guarizzo39@gmail.com

Hermócrates Gomes Melo Júnior

Mestre em Administração

Instituição: Miami University of Science and Technology (MUST)

Endereço: 1960 NE 5th Ave, Boca Raton, FL 33431, Estados Unidos

E-mail: hgjunior@ufba.br

Bianca Blandino Florentino

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

Endereço: Avenida Vitória, Jucutuquara, 1729, Campus Vitória-ES

E-mail: biancablandino29@gmail.com

Cleberson Cordeiro de Moura

Doutorando em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de La Amistad Casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: clebersonpsicopedagogo@gmail.com

Edmer Graciana de Carvalho

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de la Amistad casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: edmeriasd@gmail.com

Eliane Aparecida de Carvalho

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de la Amistad casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: carvalhoeliane19228@gmail.com

Nádia Fernandes de Castro

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de la Amistad casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: nadiafercastro@yahoo.com.br

Júlio César Belo Gervásio

Mestrando em Educação Formação de Professores

Instituição: Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO)

Endereço: Calle Isabel Torres, 21, 39011 Santander, Cantabria, Espanha

E-mail: jbgervazio@gmail.com

Jéssica da Cruz Chagas

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Instituição: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Endereço: Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200, Coroado I, Manaus –AM

E-mail: chagas.jdc@hotmail.com

Bárbara Aline Ferreira Assunção

Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior e Tutoria EAD.

Instituição: Centro Educacional IBRA.

Endereço: Av. Cristo Rei, 305, Banzato, Marília -SP, CEP: 17515-200

E-mail: a.ferreiraeduca@gmail.com

Lion Granier Alves

Doutorando em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Endereço: Calle de la Amistad casi Rosario, 777, Asunción, Paraguai

E-mail: liongranieralves@gmail.com

Silvanete Cristo Viana

Especialista em Docência do Ensino em Direitos Humanos

Instituição: Universidade Cândido Mendes

Endereço: Rua Assembleia, 10, Sala 4112, Centro, Rio de Janeiro RJ

E-mail: cristosilvanete@gmail.com

Rodrigo Vicente da Silva

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: World Ecumenical University

Endereço: 7950 NW 53rd Street, 337 Suíte, Miami, Florida, USA

E-mail: rodrigovicente@outlook.com

Gean Souza Cruz

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição Word Ecumenical University

Endereço: 7950 NW 53rd Street Suite 337, Miami, Florida - Estados Unidos

E-mail: gean.lages@hotmail.com

Jeferson de Farias Silva

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: Uninter Christian of American (UCA)

Endereço: 6675 Westwood Blvd , ste 330, Orlando, Flórida - Estados Unidos

E-mail: jefersonfarias@yahoo.com.br

Sobre os Organizadores

SILVANA MARIA APARECIDA VIANA
SANTOS

<http://lattes.cnpq.br/1090477172798637>
<https://orcid.org/0009-0005-4785-848X>

ALBERTO DA SILVA FRANQUEIRA

<http://lattes.cnpq.br/0164186683974511>
<https://orcid.org/0009-0006-9431-436X>

SILVANETE CRISTO VIANA

<https://lattes.cnpq.br/69011965726534083>

LION GRANIER ALVES

<http://lattes.cnpq.br/7824151993648630>

