

Educação antirracista: experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas em uma Escola Quilombola no Baixo Acará-PA**Anti-Racist Education: Experiences of Pedagogical Practices Developed at a Quilombola School in Baixo Acará-PA**

Jesus de Nazaré de Lima da Costa *

Giselle Trindade Conceição **

Monique Pereira da Costa ***

RESUMO: O presente texto tem como objetivo apresentar experiências didáticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, desenvolvidas por meio de projeto escolar que dialogam com as questões territoriais de comunidade quilombola do Baixo Acará, estado do Pará. Buscamos promover um diálogo dos conceitos fundamentais pertinentes à educação escolar quilombola e à educação antirracista, tendo em vista a superação do racismo e das suas práticas correlatas. Este texto se ancora em leis, diretrizes e autores que estudam essa temática, tais quais: Carril (2017), Miranda (2018), Barzano, Sampaio e Melo (2022), dentre outros. Os dados apresentados mostram que é possível desenvolver práticas educativas que dialoguem com o território, com a ancestralidade, com o fortalecimento identitário e com os saberes tradicionais em escolas quilombolas, em sintonia com os diversos tipos de conhecimentos que circulam no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Quilombola. Currículo. Racismo. Antirracismo.

ABSTRACT: This text presents pedagogical experiences of teaching and learning, developed through a school project that dialogue with the territorial issues of a quilombola community in Baixo Acará, in the state of Pará. We seek to promote a dialogue between the fundamental concepts relevant to quilombola school education and anti-racist education, with a view to overcoming racism and its related practices. The text is anchored in laws, guidelines and authors who study this issue, such as: Carril (2017), Miranda (2018), Barzano, Sampaio and Melo (2022), among others. The data presented shows that it is possible to develop educational practices that dialog with the territory, with ancestry, with identity strengthening and with traditional knowledge in quilombola schools in harmony with the various types of knowledge that circulate in the school environment.

KEYWORDS: Quilombola School Education. Curriculum. Racism. Anti-racism.

* Jesus de Nazaré de Lima da Costa. Graduado em Filosofia (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Pará (2014). Graduação em Pedagogia pela UNICID. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Especialista em Questões Étnico-raciais (2016/UFPA) e Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2016/ESAMAZ). Professor Efetivo dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de educação de Acará/PA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2571-9543>. E-mail: iesuscosta20@yahoo.com.br.

** Giselle Trindade Conceição. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2009). Especialista no Ensino da Matemática, nas Series iniciais em Escolas Ribeirinhas (2013). Especialização - Universidade Federal do Estado do Pará/IEMCI. Professora efetiva dos Anos Iniciais da Secretária Municipal de educação, Acará/Pará (2027). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9602-7693>. E-mail: gitrindade82@gmail.com.

*** Monique Pereira da Costa. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Docência em Educação Infantil (2014/UFPA). Professora efetiva dos Anos Iniciais da Secretaria Municipal de educação de Acará/PA. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6028-0042>. E-mail: moniveiga21@gmail.com.

1 Introdução

Na estrutura social colonial deste país, as desigualdades sociais são marcadamente ligadas a questões raciais; nesse sentido, a grande parcela da sociedade, formada por homens e por mulheres negros/as, diuturnamente, tem seus direitos violados na educação, na saúde, nas condições de trabalhos e no acesso aos bens sociais. Em meio a isso, a educação antirracista é um instrumento fundamental para o enfrentamento ao racismo e para a promoção de uma sociedade igualitária para todos, garantido que as identidades e as diversidades sejam respeitadas em seus diversos contextos.

Nesse contexto de lutas e práticas antirracistas, as escolas quilombolas dos territórios remanescentes de quilombos, lugar de forte resistência e de preservação das memórias e das ancestralidades culturais negras, desenvolvem práticas pedagógicas que buscam contribuir para as rupturas dos diversos paradigmas vigentes – como os currículos eurocentrados e as formas sutis do racismo no espaço escolar, contribuindo para o fortalecimento territorial e identitário das crianças que estudam nas escolas quilombolas.

Assim, este artigo busca apresentar práticas desenvolvidas em uma escola situada numa comunidade quilombola do Baixo Acará (PA), destacando a importância dessas práticas de ensino e aprendizagem que contribuem para o enfrentamento ao racismo, para uma escola mais diversa e plural.

No contexto da educação antirracista, as práticas pedagógicas que valorizam as identidades, as memórias, as culturas e as diversidades territoriais são fundamentais para a efetivação de uma ambiência escolar respeitosa para todos. A esse respeito, Munanga (2008) afirma que a identidade e as culturas do povo negro são essenciais para a implementação de práticas que reafirmem as identidades e promovam o respeito às características individuais de cada povo e pessoa, sendo, portanto, a educação um meio importante para a construção dessa identidade em constante mudança.

Segundo essa linha, a educação formal nesses territórios deve ser pensada a partir da concepção de movimento, que esteja em constante diálogo com a comunidade e com as diversas questões que permeiam a vida das pessoas que lá vivem. Desse modo, a escola não deve ser um espaço simplesmente formal de educação, isolado da vida da comunidade e alheio ao contexto local. Ao contrário, a escola deve ter abertura para a cultura da própria comunidade.

E, diante disso, o objetivo deste trabalho se constrói. Aqui, buscamos contribuir para a compreensão e para a importância de práticas didáticas pedagógicas que possibilitem uma educação antirracista. Logo, seu objetivo é apresentar, descrever e analisar as práticas de ensino-aprendizagem antirracistas de afirmação identitária e de pertencimento territorial desenvolvidas com os(as) estudantes de uma Escola Quilombola no Baixo Acará no estado do Pará.

Portanto, este artigo se ancora numa abordagem qualitativa, pois busca compreender experiências, sentidos e práticas desenvolvidas no contexto específico de uma comunidade quilombola, posto que a educação antirracista e o pertencimento territorial são construções simbólicas, culturais e políticas que não podem ser reduzidas a dados numéricos, exigindo uma escuta atenta e análise situada. Ademais,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993, p. 21).

A pesquisa qualitativa, por sua natureza complexa e profunda, dá base necessárias para compreender **práticas pedagógicas antirracistas, afirmações identitárias e o pertencimento territorial** em uma escola quilombola. Esses elementos, supracitados são construídos nas experiências vividas, nas memórias compartilhadas, nas práticas culturais e nos significados atribuídos pelos sujeitos que vivem esses contextos. Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador captar os **sentidos subjetivos e simbólicos das práticas pedagógicas** desenvolvidas a partir de projetos da escola e do território quilombola em questão.

Enfim, para a construção deste artigo, os materiais coletados para análise dizem respeito ao Projeto “Os desafios da educação quilombola: Identidade, Pertencimento e Resistência” e às imagens da culminância do projeto. A análise foi conduzida de forma interpretativa e dialógica, respeitando os contextos históricos e socioculturais da comunidade escolar, e buscando revelar as estratégias educativas utilizadas para promover uma educação antirracista, de afirmação identitária e culturalmente referenciada.

2 Outro currículo é possível

Pensar a educação escolar quilombola no contexto da educação nacional brasileira é articular os pensamentos em torno de uma educação negada, em um panorama de exclusão, de

violências, de racismo, mas ao mesmo tempo de lutas por reconhecimento, por igualdade e por respeito às diferenças num país cuja população é de maioria negra e parda (IBGE, 2022); essa comunidade tem sentido na pele uma educação que sempre lhe foi negada. Assim, mesmo pós-abolição, a liberdade de expressão, de direitos, de voz... não alcançaram crianças, mulheres e homens libertos(as).

Nesse sentido, o processo de exclusão educacional, no Brasil, que a população negra é acometida está é manifestado de diversas formas. Um dos exemplos diz respeito à construção de currículo excludente que até 2003 apresentava a história da população negra por viés racista, somente com imagens dos negros acorrentados, sendo açoitados e menosprezados. Essa evidência também escancara que a história, a cultura, a política, as lideranças negras, a religião e a culinária não tinham espaço nos currículos escolares, contribuindo com a construção de uma sociedade de negação de direitos à população negra.

Analiticamente, esses currículos expressam um

[...] equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Sacristán, 2000, p. 17).

Isso destaca a relevância fundamental dos currículos no processo educacional formal, no processo de ensino e aprendizagem e de construção de sujeitos; posto que ele não é apenas um conjunto de conteúdos transmitidos aos(as) educandos(as), mas o resultado da construção histórica da humanidade. A relevância mencionada acima se justifica na dimensão das influências dos contextos políticos, sociais e culturais do tempo e do espaço social em via de mão dupla na construção dos currículos.

Portanto, o currículo manifesta os valores e os modos de vida de uma sociedade; por isso, está intimamente alinhado às circunstâncias conjecturais. Desse modo é fundamental compreender suas lógicas e implicações – algo que não é neutro na vida dos(das) estudantes e dos(das) docentes –, para analisar os impactos do currículo utilizado na educação formal. Nessa perspectiva, as discussões e a descrição de boas práticas educativas desenvolvidas em escolas quilombolas são importantes para a desconstrução de um currículo eurocêntrico e pautado numa lógica de exclusão e de supremacia de um conhecimento sobre os outros.

3 Educação Escola Quilombola

Pensando no currículo, não podemos deixar de entender o que representa a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Ela é uma modalidade de ensino instituída pela resolução CNE/CEB número 08/2012 (Brasil, 2012b) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica Brasileira. A Escola Quilombola é, ainda, o resultado de movimento de luta e de resistência do movimento negro quilombola. Sua promulgação é uma grande conquista frente a uma sociedade racista e um estado que não implementam nem efetivam políticas públicas para as pessoas que habitam os quilombos brasileiros.

Assim, a educação escolar quilombola tem como finalidade formal, dentro dos espaços escolares no Território ou fora dele, garantir uma educação que reconheça e valorizar a história e as tradições dos afrodescendentes, sua cultura e suas peculiaridades como comunidades quilombolas. Ademais, Arruti (2017, p. 109) destaca que “a educação escolar quilombola não é nem uma realidade da qual possamos propor um retrato preciso, nem uma proposta pedagógica específica ou uma política pública definida”; essa observação ressalta a complexidade e a fluidez que envolvem a constituição da educação quilombola no Brasil, marcada por processos históricos, culturais e territoriais distintos que desafiam generalizações e exigem abordagens contextualizadas.

Dessa forma, uma das características dessa modalidade é promover um currículo que dialogue e reflita sobre as lutas e as conquistas desse povo que expresse sua cultura, seus saberes tradicionais e seus modos de vida em diálogo constante com as realidades desses sujeitos. Logo, a educação escolar quilombola contribui para o fortalecimento identitário e de pertencimento territorial daqueles que dela fazem parte.

Segundo as Diretrizes Nacionais para educação básica, a educação escolar quilombola propõe-se como uma educação

[...] 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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2013, p. 42).

Tendo isso dito, essa modalidade de ensino está alinhada aos princípios das igualdades de direitos, de acesso, de permanência e de equidade social para todos. Por ela, há uma garantia fundamental para que as experiências educacionais dos(as) estudantes sejam

valorizadas e respeitadas dentro do espaço formal de educação básica, possibilitando diálogos entre os diversos tipos de conhecimento e garantido o respeito às diversidades, às identidades e ao território.

Vale ressaltar que

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (Gomes, 2003b, p. 79).

A afirmação supracitada destaca a importância da Cultura para a construção identitária das pessoas e da sua consciência cultural; isso é fundamental para que os sujeitos se reconheçam como parte de um território e de um grupo étnico-social, permitindo que eles possam reconhecer e valorizem a cultura de seu povo.

Nesses termos, para pensar a construção das identidades culturais alinhadas à consciência cultural, é necessário a desconstrução do modo de conhecimento já instituído nos espaços escolares formais que valoriza e cristaliza o conhecimento em torno dos saberes dos dominadores e colonizadores. Logo, é essencial que o currículo seja repensado a partir dos quilombolas e com eles, em que as identidades culturais dos territórios e dos sujeitos que nele habitam sejam incorporadas nesse currículo como: as religiosidades, as tradições, as histórias e as memórias, a fim de que o modo de trabalho e de vida desses homens e mulheres tenham também centralidade no currículo escolar.

Pensando assim, entendemos que as identidades não são fixas, mas a construção de uma variedade de expressões culturais: como dança, música, artesanato e culinária que refletem as experiências e as lutas das comunidades quilombolas. Desse modo, a modalidade de educação escolar quilombola tem como finalidade incorporar todas essas práticas e fazeres em seu currículo.

A proposta descrita para a escola quilombola possibilita que o alunado se reconheça como quilombola, como afrodescendente e que entenda que sua cultura é rica de tradições importantes para formação social do Brasil. Ainda possibilita que os(as) estudantes reconheçam a sua terra como parte importante para sua história; ampliando seu sentido para o simbólico e cultural. Pois,

Se o território é mais evidentemente suporte e matéria da memória, respondendo aos interesses sociais e políticos da recordação, ele também

acaba por operar como um condicionante sociocultural dos modos de lembrar, um meio de convencionalização da memória, isto é, de modelagem que a situação evocada sofre no contexto das ideias e valores que a evocam (Arruti, 2006, p. 238).

Partindo da perspectiva de compreender o território como um lugar demarcado pela sua questão simbólica e política, observa-se que a memória coletiva é uma construção, reinterpretada e ressignificada ao longo da própria história dos povos tradicionais quilombolas. Assim, o território quilombola está para além de uma compreensão de um espaço geográfico localizado em determinado lugar; o território, portanto, atua como um elemento ativo na formação de identidades e na produção de saberes, sendo central para qualquer proposta pedagógica que se pretenda estar alinhada aos princípios da educação quilombola.

Outrossim, a luta e o reconhecimento de que a educação escolar quilombola deva acontecer nos próprios territórios, implica que o poder público garanta condições de infraestrutura adequada a essa finalidade. Entretanto, muitas escolas ainda possuem estruturas precarizadas sem bibliotecas, sem salas de leituras, sem quadras de esportes, sem espaços de convivência e sem rede de internet. Ainda é importante destacar que a formação qualificada dos(as) docentes é um fator primordial para a efetivação das políticas educacionais com equidade para todos, fato também destoante na realidade brasileira.

De toda forma, “são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente” (Carril, 2017, p. 522); esta tem sido negligenciada pelo poder público que não tem olhado para a formação continuada para os profissionais que atuam em escolas quilombolas; ela também deve ser vista pelos gestores educacionais como parte integrante da estrutura formativa dos Sistemas Educacionais, cuja ausência implica graves consequência nos processos formativos das crianças dessas comunidades, fazendo com que o(a) professor(a) tenda a desenvolver em sala de aula um currículo que não dialoga com as questões locais, relativas às peculiaridades dessa parcela da população brasileira.

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças (Brasil, 2012a, p. 26).

Nesses termos, pensar os espaços escolares quilombolas como espaço de socialização dos saberes é postular um lugar de livre acesso de todos os sujeitos que constituem na própria comunidade, seus territórios por natureza já se constituem lugares pleno de saberes, no que diz respeito às ancestralidades, aos fazeres e aos saberes desse povo. Assim, deve existir livre diálogo entre os saberes, ou seja, diálogo entre a educação escolar quilombola e a educação quilombola; com isso, podemos dizer que

As investigações sobre a identidade quilombola deixam transparecer uma distinção entre a educação quilombola, que consiste na transmissão dos conteúdos simbólicos que ensinam o que é ser quilombola, e a educação escolar quilombola, que diz respeito aos processos desenvolvidos na instituição escolar. No caso da educação escolar quilombola, as pesquisas dedicam-se a compreender como se constrói e se afirma a identidade étnica de crianças negras na inter-relação escola, família e comunidade (Miranda, 2018, p. 199).

Tendo isso posto, as epistemologias estão presentes nas próprias vivências dessas comunidades, o saber pulsa na mente dos antigos, dos senhores e das senhoras que, com práticas de cuidar por meio dos chás, das ervas, dos causos, dos mitos e das lendas também fazem educação; são as práticas da roça, do fazer e do tecer que se constituem saberes que precisam estar contemplados nos currículos escolares.

4 A Luta Antirracista

Pautar a educação escolar quilombola como fundamental para preservação dos saberes ancestrais dos remanescentes de quilombos e ao mesmo tempo postular uma educação antirracista é algo urgente. Também não se pode mais conceber uma educação sem subsídios às educadoras e aos educadores, sem instrumentos que os auxiliem em suas práticas pedagógicas. De maneira contrária, é preciso romper com um currículo eurocêntrico e excludente que não valoriza a contribuição do negro na construção da nação brasileira.

Como exemplo, a matriz curricular desenvolvida na sala de aula não representa a realidade e nem as identidades dos/das educandos/das brasileiros/as de uma sociedade pluriétnica e diversidade como a nossa. Ademais,

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos, a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra (Gomes, 2003a, p. 171-172).

Se assim o é, a escola, por sua natureza social, tem um papel fundamental na formação e na construção das mentalidades dos sujeitos que pertencem a ela. Sendo assim, ela tem importância preponderante na formação identitária dos/das educandos/as, principalmente daqueles(as) que têm sua história e seus saberes negados nos contextos das questões éticas e raciais de invisibilidade premeditada.

O cenário escolar, em seus diversos contextos, precisa estar muito além de apenas transmitir conteúdo. É na escola onde os(as) educandos(as) passam significativa parte de suas vidas e fazem diversas experimentações, como a interação social com diferentes pessoas, de construção de conhecimentos diversos e de uma possível afirmação identitária e cultural. É por isso que Gomes (2003b) afirma que a escola não é apenas um espaço de educação formal, mas um espaço crucial para a formação e para a construção de uma identidade negra.

Além disso, ao promover práticas pedagógicas que considerem as diversidades culturais e históricas dos quilombos com os(as) estudantes, a escola possibilita a afirmação identitária, enfrenta o racismo e suas mazelas, possibilita uma sociedade mais justa e igualitária para todos (Brasil, 2018). Sendo assim,

[...] tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido (Santos, 2001, p. 106).

Essa assertiva destaca pontos importantes para reafirmar o que já estamos apontando neste texto – a necessidade de uma mudança nos currículos escolares e na cultura escolar; a mudança de um currículo para além do saber lidar com as práticas discriminatórias que possibilite o educando a desafiar as várias matrizes do conhecimento dominante nos diversos contextos da escola básica. Logo, ela promoveria as tantas vozes silenciadas e negadas ao longo da história a fim de que encontrem ecos da desnaturalização das invisibilidades negras.

Quanto a isso, sabemos que

Existe realmente um racismo no Brasil, diferenciado daquele praticado na África do Sul durante o regime do *apartheid*, diferente também do racismo praticado nos EUA, principalmente no Sul. Porque nosso racismo é, utilizando uma palavra bem conhecida, sutil. Ele é velado. Pelo fato de ser sutil e velado isso não quer dizer que faça menos vítimas do que aquele que é aberto. Faz vítimas de qualquer maneira (Munanga, 2010, n.p.).

Quando em ambiente escolar, esse racismo se manifesta de diversas formas e maneiras, às vezes como uma brincadeira, uma piada entre amigos, etc., denotando uma

ilusão de que o racismo não existe. No entanto, isso não diminui a gravidade nem seu impacto na vida daqueles(as) que são atingidos(as) pela conduta racista.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005a., p. 52).

Por isso, ações racistas contribuem sistematicamente para a marginalização da população negra com impacto em todas as esferas de sua vida social, afetando a autoestima, as igualdades de oportunidades, as identidades e os projetos de vidas dessas pessoas, muito em particular das crianças. É notório, portanto, essa visão multifacetada do racismo que perpassa pelo comportamento individual das pessoas e pelo conjunto de crenças presentes no imaginário social, dando suporte para a ideia de grupos étnicos superiores e inferiores. As práticas discriminatórias envolvem, ainda, os julgamentos sobre as características individuais e coletivas como a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato da boca e do nariz; esses traços das pessoas negras são constantemente usados em contextos de racismo, reproduzindo um discurso de que os traços perfeitos são os da branquitude. De toda maneira,

A desvalorização do negro colonizado não se limitará apenas a esse racismo doutrinal, transparente, congelado em ideias, à primeira vista quase sem paixão. Além da teoria existe a prática, pois o colonialista é um homem de ação que tira partido da experiência. Vive-se o conceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância e valorizado pela educação, o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmos as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (Munanga, 2009, p. 33).

Isso reafirma pontos já tratados aqui, no que tange à forma dissimulada de racismo que não se restringe a ideias ou a formas abstratas do pensar. O racismo se manifesta das mais diversas formas e práticas no dia a dia das pessoas e nas suas vivências sociais, tais como na escola onde as crianças vivem parte de seu dia. Logo, essa desvalorização da pessoa negra é uma construção social enraizada nas diversas esferas sociais com forte presença na educação formal. É preciso elevar as crianças a uma capacidade crítica de compreensão das raízes desse racismo e das estruturas opressoras presentes na sociedade.

Portanto, superar o racismo exige um conjunto de enfrentamentos que perpassam pelas desconstruções das práticas vigentes de manifestação do racismo; implementando novas

práticas, novos modos de pensar inclusive, promovendo a compreensão que somos uma sociedade pluriétnica e com uma vasta diversidade cultural e plural nos modos ser e viver.

5 A Lei 10.639/03 e o Enfrentamento ao Racismo

Em 2003, início do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, um governo de pautas de esquerda e ao mesmo tempo progressista, promulgou a lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que completou 20 anos em 2023, em que estabelece alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Essa lei determina que os espaços educacionais brasileiros adotem em seus currículos a história e a cultura do povo negro, destacando os aspectos culturais, econômico, político, social e resistência do negro na construção da nação brasileira, rompendo com a visão de submissão e de subalternização dos negros.

A partir desse documento, a escola assume papel fundamental para o enfrentamento ao racismo. Contudo, identifica-se uma negligência e até mesmo a ausência das secretarias municipais e estaduais nesse sentido, ao não oferecerem e implementarem uma política de formação continuada aos profissionais da educação, o que se torna uma barreira limitadora da efetivação da lei 10.639/03 (Brasil, 2003).

A ausência de formação a respeito do tema, e até mesmo uma atualização a respeito de metodologias e terminologias, por muitas vezes, podem contribuir com ainda mais estereótipos negativos sobre a negritude. Dito isso,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende, necessariamente, de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais (Brasil, 2004, p. 13).

Observa-se que sem a efetiva participação dos entes federativos, pouco se avançará no que diz respeito à implementação e à efetivação plena da lei 10.639/03 (Brasil, 2003) a ser aplicada a todos os espaços escolares, sejam eles públicos ou privados, por meio de ações das secretarias educacionais - propulsoras das formações continuadas aos(as) professores(as) – ao possibilitarem formação para uma educação antirracista.

Destaca-se que assumir uma postura de educação antirracista é ter um compromisso e uma metodologia que tenham como foco principal o enfrentamento ao racismo, promovendo a igualdade entre os sujeitos; nesse caso, especificamente, a igualdade racial.

6 Práticas Educativas em Uma Escola Quilombola, Baixo Acará-PA

O município do Acará está situado na Região de Integração do Baixo Tocantins no estado do Pará; sua abrangência territorial é de uma área de 4.334,38 km² e sua população estimada é de 55.591 habitantes, com densidade demográfica de 12,8 habitantes/km² (Fapespa, 2021). Dados do estudo técnico da Fundação Amazônia Amparo a Estudos e Pesquisa, realizado em Acará, apontam que

No plano educacional, 21,31% das pessoas com 15 anos de idade ou mais são analfabetas (IBGE, 2010). A nota do IDEB nas séries iniciais é 3,80 e, nas séries finais, 3,30 (INEP, 2020). A evasão escolar no ensino fundamental é de 6,70% e, no ensino médio, de 22,70% (INEP, 2020) Fapespa, 2021, p. 8).

Esses indicadores demonstram que a educação como um direito ainda não contemplou a todos no município do Acará. Como é possível perceber, os dados apontam que os/as mais afetados/as são adolescentes, que em muitos casos são atingidos/as pela evasão ou desistência escolar.

A escola onde essas práticas de educação antirracista e de valorização das identidades territoriais quilombolas são desenvolvidas fica localizada na região do Baixo Acará, no município do Acará (PA). A escola observada para este artigo está situada dentro da Comunidade Quilombola Itacoã Miri. Ela, no ano de 2023, recebeu o título de Reconhecimento de Domínio Coletivo por meio do Instituto de Terras do Pará – Iterpa. A área total do território é de 968,9932ha (novecentos e sessenta e oito hectares, noventa e nove ares e trinta e dois centiares).

O centro educacional em questão está vinculado à Secretaria Municipal de Educação do Acará, mas não tem um Projeto Pedagógico (PP) e, mesmo estando em território quilombola, não é registrada junto ao Governo Federal como escola quilombola. A ausência desse documento não é apenas uma falha documental, pelo contrário sem o PPP, onde deve constar os objetivos, metas e estratégias de ensino as atividades didáticas pedagógicas são elaboradas sem esse marco referencial, deste modo, os professores tendem adotar e a realizar atividades dissonantes e desconexas da realidade escolar. Além da impossibilidade de captação de recursos cujas rubricas são destinadas exclusivamente para execução de projetos e ações para as comunidades remanescente de quilombo.

Um exemplo disso é a alimentação escolar quilombola, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQ

(Brasil, 2012b). Embora a escola tenha esse serviço de cantina garantido, ainda não foi implementado um programa institucional de alimentação escolar voltado para as especificidades locais, regionais e socioculturais das comunidades quilombolas, a fim de que tenham seus hábitos alimentares em diálogo com produção própria.

Segundo registro da Escola, sua fundação remonta dos anos 1960 com a entrada de professores(as) itinerantes na comunidade. Eles(elas) eram alocados/as em espaços como o barracão da comunidade, mas, somente em 1981, a comunidade recebeu sua primeira professora oficial e apenas para o ensino fundamental.

Em 2023, a escola encontra-se reformada, com 4 salas de aula, uma sala de multimídia, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma cozinha/refeitório. Há um grupo de funcionários, dentre os quais professores(as), vigias, serviços gerais, merendeira, coordenação escolar quilombola e uma professora responsável pela gestão da escola - a escola não tem autonomia de gestão pelo fato de ser uma escola nucleada da Escola Pólo*.

Na escola, estão matriculados 110 estudantes atendidos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Nela, as turmas funcionam ainda de forma multisseriada, organizadas com alunos(as) de anos diferentes em função da baixa quantidade de educandos(as).

Nesse espaço educativo, é desenvolvido o projeto intitulado “Os desafios da educação quilombola: Identidade, Pertencimento e Resistência”, cujo objetivo foi impulsionar o desenvolvimento das crianças, utilizando dos diferentes elementos que constituem sua identidade quilombola. São realizadas situações de aprendizagens que promovam a luta antirracista, a apropriação de valores, de pertencimento e de afirmação enquanto sujeito quilombola, a valorização da história, das lutas e das conquistas, além da reflexão sobre novas lutas a partir da sua realidade.

As ações do projeto ocorreram nos anos de 2018 e 2019, sendo interrompido no período da pandemia do Covid/19 nos anos de 2020, 2021 e 2022 e retomando suas ações em 2023. O projeto tem em sua essência buscar positivar a história e a contribuição da cultura e do povo negro para a história desse país que por séculos negou ao(à) negro(a) direitos fundamentais que perpassam pela liberdade de existir e pelos direitos básicos como educação e saúde.

O público-alvo do projeto foram os educandos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Quanto à dinâmica, de acordo com as diretrizes do

* A denominação Escola Pólo é o nome da dada à escola de médio porte que é responsável administrativamente pelas escolas menores, localizada na zona rural.

projeto, cada docente foi desenvolvendo uma das ações previstas e apresentando no final do ano uma atividade como culminância do que foi trabalhado (Foto 1).

Foto 1. Material feito de ouriço de castanha



Fonte: Arquivo pessoal.

Observamos na imagem acima a exposição dos materiais feita pelos estudantes, ligada à produção da farinha e dos seus derivados, trabalhadas pelos(as) professores(as) e pelos(as) discentes no decorrer do ano letivo. Nesse momento, a comunidade escolar é convidada a ir à escola visitar os materiais confeccionados pelos(as) estudantes.

O momento de exposição para a comunidade promove uma troca de experiência entre as crianças e a comunidade, fortalecendo o laço de pertencimento desses sujeitos. Para desenvolver o projeto em questão, foram abordadas as seguintes temáticas nas práticas pedagógicas por intermédio de eixos norteadores: História do quilombo, Cultura quilombola (danças, comidas, tranças, tecidos...) e Escola que viveu e cresceu – a trajetória da escola à universidade (linha do tempo).

Dentre as ações realizadas, elencamos algumas: visita à localidade onde ficava a Casa Grande; Roda de conversa com os/as moradores/as da comunidade; registro fotográfico das atividades desenvolvidas; confecção de bonecas; mostra “O açaí” (estudo do fruto/trabalhos de pesquisa/artesanato/etc.); Oficina de dança e música; produção de Cestaria; Oficina de trança; atividades extras abordando a temática de pertencimento e de identidade quilombola; construção da linha do tempo (temática e trajetória); a farinhada; beleza negra; Oficina de material de ouriço de castanha (Foto 2) e capoeira.

Foto 2. Material feito de ouriço de castanha



Fonte: Arquivo pessoal.

Na exposição de materiais educativos, produzidos por estudantes, orientados por docentes, observamos que há diversos objetos confeccionados a partir do **ouricão da castanha** – matéria-prima abundante na região. Essa atividade pedagógica demonstra que não houve apenas uso criativo e sustentável de recursos naturais, mas também a valorização dos saberes tradicionais da comunidade, uma vez que o **cultivo de frutas e de castanhas** constitui prática ancestral amplamente difundida entre os moradores da comunidade quilombola.

Enfim, o projeto “Os desafios da educação quilombola: Identidade, Pertencimento e Resistência”, desenvolvido na escola quilombola Francisco Pinto, vai ao encontro do que escreve a professora Nilma Gomes (2012), porque promove a valorização da cultura, da história, da memória, da identidade e do pertencimento dos sujeitos desse território, fazendo conexões com o passado ancestral dos povos africanos. Trabalhar nessa perspectiva mostra como projetos dessa natureza enriquecem o ambiente educacional e possibilitam o fortalecimento das identidades, do sentido do pertencimento territorial e do respeito às diferenças.

7 Considerações Finais

Nelson Mandela (1995), grande expoente mundial, disse que “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender”. Essa fala revela o poder que a educação tem na vida das pessoas e, além da família, a escola é a instituição que tem a obrigação de ter como princípio basilar a educação antirracista.

Pensando assim, as atividades desenvolvidas por meio do Projeto “Os desafios da educação quilombola: Identidade, Pertencimento e Resistência” são práticas que desafiam as histórias de exclusão do povo Negro e, ao mesmo tempo, tornaram-se meios importantes para a efetivação de uma escola que valorize e respeite as diferenças com o intuito de formar

sujeitos com identidades próprias e com capacidade crítica para compreender as mazelas do racismo em nossa sociedade minada pelas exclusões sociais.

O projeto em questão ainda revela a importância de um trabalho que tenha abordagens diferenciadas dos currículos tradicionais, promovendo uma proposta que dialogue com os saberes ancestrais e as mudanças existentes ao longo dos séculos na cultura e no modo de vidas das comunidades remanescentes de quilombo, valorizando a cultura desse povo.

Vale ressaltar que as práticas antirracistas na escola Quilombola Francisco Pinto não são ações isoladas, mas fazem parte de um longo processo de luta do movimento Negro e Quilombola pela garantia da equidade educacional e pela justiça social. Esses esforços conjuntos são fundamentais para que tenhamos uma sociedade mais justa e igual para todos. Outrossim, uma educação antirracista é um instrumento essencial para o enfrentamento do racismo e de suas mazelas sociais.

Portanto, mesmo enfrentando enormes desafios para a efetivação de uma educação escolar quilombola, autorreferenciada em práticas antirracista, temos esperança da sua efetivação em todos os territórios quilombolas, pois, gradativamente, é possível observar uma maior sensibilização dos governos, pressionados pelo movimento negro e quilombola para a importância da educação como um direito educacional inegociável e para o reconhecimento da diferença cultural entre os diversos povos.

Ademais, a mobilização de organizações governamentais e não-governamentais, no que se refere ao projeto desenvolvido, são primordiais para que as políticas públicas educacionais voltadas para as comunidades remanescentes de quilombo sejam efetivadas de forma plena e reverberem nessas localidades. Faz-se necessário e imprescindível, porém, seguir e planejar ações conexas às realidades e às particularidades das comunidades quilombolas de todo o país a fim de que essas práticas se tornem uma realidade e não exceção.

Referências

ARRUTI, J. M. **Mocambo**. Antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: EDUSC, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454>

ARRUTI, J. M. Conceitos, normas e números: Uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**. 12(23), 107-142, 2017. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454>. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/>. Acesso em: 18 maio 2025.

BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir da Lei No 10.639/2003. **Revista Práxis Educativa**. v. 17, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19412>. Acesso em: mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19412.074>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 16, de 5 de junho de 2012**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC/CNE, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08/2012**. Brasília: CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 132/2023. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, p. 539–564, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226927>

DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Radar de Indicadores das Regiões de Integração 2021**. Belém: Fapespa, 2021. Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/radar2020/tabelas/12-tocantins/tabela-1-populacao-area-territorial-edensidade-demografica-2019-ri-tocantins.ht>. Acesso em: 20 maio 2024.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 23(2), p.75-85, 2003a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 202. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In.*: SECAD. Secretaria de Educação continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005a, p.133-166 (Coleção Educação para todos).

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In.*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005b, p. 39-62.

GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012. (Educação para todos, 36). <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Brasília: IBGE, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

MARTINS, F. A. S.; AMARAL, F. B. Educação Antirracista: Potencialidades e Obstáculos. *In.*: **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6305>. Acesso em: 20 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6305>

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIRANDA, S. A. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**. Curitiba: v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cQtxQ4L65n8K3WmYPZnnPWb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MUNANGA, K. **Nosso racismo é um crime perfeito**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In.*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SILVA, A. Q.; ROCHA, F. R. L.; MARTINS, W. C. L. O uso do "blackface" como prática pedagógica nos anos iniciais da Educação Básica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, v. 61, n. 1, p. 148-162, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8662077>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318139574111520210312>

Artigo recebido em: 15/01/25 | Artigo aprovado em: 10/06/25 | Artigo publicado em: 17/06/25