

# **Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola: uma perspectiva de educação contra-hegemônica**

Gisele Paula Batista<sup>1</sup>, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra<sup>2</sup>, Eugénia da Luz Silva Foster<sup>3</sup>

## **Resumo**

Este artigo faz abordagens acerca da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Por meio de uma revisão bibliográfica nas literaturas trabalhadas pela disciplina Pensamento Educacional Brasileiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, o texto se propõe a analisar essas Diretrizes em uma perspectiva contra-hegemônica de educação, por meio de um currículo diferenciado em que os sujeitos historicamente excluídos insurgem-se, reivindicando por direitos, reconhecimento e fortalecimento de saberes, valores e cultura.

## **Palavras-chave**

Educação Hegemônica. Educação Contra-hegemônica. Educação Quilombola.

**1.** Mestranda em Educação na Universidade Federal do Amapá, Brasil. E-mail: giselegueds@gmail.com.

**2.** Mestrando em Educação na Universidade Federal do Amapá, Brasil. E-mail: moisesprazer@bol.com.br.

**3.** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil; professora associada IV da Universidade Federal do Amapá, Brasil. E-mail: eugenia.luz@hotmail.com.

# **National guidelines for quilombola school education: a perspective of counter-hegemonic education**

Gisele Paula Batista\*, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra\*\*, Eugénia da Luz Silva Foster\*\*\*

## **Abstract**

This article deals with the Resolution nº 8 of November 20, 2012, which defines National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education. Through a bibliographical review of the literature on the Brazilian Educational Thought discipline of the Postgraduate Program in Education, Federal University of Amapá, State of Amapá, Brazil, the text proposes to analyze the Guidelines in a counter-hegemonic perspective of education through a differentiated curriculum in which the historically excluded subjects, in surmounting themselves, claiming for rights, recognition, and strengthening of knowledge, values and culture.

## **Keywords**

Hegemonic Education. Counter-hegemonic Education. Quilombola Education.

\* Master degree student in Education, Federal University of Amapá, State of Amapá, Brazil. E-mail: giselegueds@gmail.com.

\*\* Master degree student in Education, Federal University of Amapá, State of Amapá, Brazil. E-mail: moisesprazer@bol.com.br.

\*\*\* PhD in Education, Federal Fluminense University, State of Rio de Janeiro, Brazil; associate professor at the Federal University of Amapá, State of Amapá, Brazil. E-mail: eugenia.luz@hotmail.com.

## Introdução

Este texto é resultante dos diálogos construídos em grupo, durante os seminários da disciplina Pensamento Educacional Brasileiro, da primeira turma de mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em que utilizamos os referenciais teóricos e metodológicos da concepção dialética marxista para sustentar as categorias hegemonia e contra-hegemonia, pois tal pensamento problematiza as relações sociais e os conflitos entre as classes dominantes e subalternizadas, para um processo de afirmação da identidade étnico-racial.

O trabalho em questão tem como objetivo apresentar uma perspectiva de educação quilombola contra-hegemônica, a partir da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Observa-se, da realidade brasileira, que o sistema de ensino do país não favorece o desenvolvimento social, cultural e educacional de populações excluídas socialmente, cabendo a esses grupos árduas lutas em busca de direitos negados, sendo que suas conquistas só ganham força com a participação da comunidade, envolvendo: professores, alunos, pais, intelectuais orgânicos e líderes da comunidade local.

O texto permeia discussões divididas em quatro partes, sendo que a primeira tece considerações sobre alguns aspectos que configuram uma educação que visa atender aos interesses das classes que detêm a hegemonia dos meios de produção, bem como os desafios à educação na era da globalização, segundo o pensamento de Peter McLaren e Ramin Farahmandpur.

No segundo tópico, relacionamos a educação contra-hegemônica com o currículo diferenciado para a educação quilombola, em uma perspectiva freiriana, como aquela que se

coloca frente aos desafios do sistema capitalista de produção para preservar os saberes, valores e a cultura das comunidades tradicionais.

No terceiro e último tópico, avançamos no diálogo sobre as categorias de quilombos, educação quilombola, sua estruturação. Para desencadear as discussões, buscamos na Resolução já mencionada essas definições, bem como seus fundamentos, objetivos e princípios da educação escolar quilombola, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como entendimento sobre combater o racismo, o preconceito e a discriminação.

### **Considerações em torno da educação hegemônica**

Quando tratamos de educação hegemônica, nos reportamos à trajetória educacional da humanidade que se deu em uma dinâmica de grupos dominantes exercendo poder sobre as classes subalternas. Mesmo nas sociedades antigas – ainda quando a propriedade tinha caráter coletivo, e a educação se desenvolvia espontaneamente a partir das experiências vivenciadas em comunidade – aparece uma precoce divisão de classes:

Este conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelhavam às mais velhas era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes. O aparecimento das classes sociais teve, provavelmente, uma dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada. (PONCE, 2003, p. 22).

Deste então, a ambivalência da origem da divisão de classes permeará todo o processo educacional que vai distinguir um grupo de outro, mostrando sempre que não há espaço para igualdade nas relações, sendo que um dominará o outro hierarquicamente. A prova disso está na trajetória do surgimento da instituição escola, que, primeiramente, tinha por objetivo educar os herdeiros da nobreza e, com o passar dos tempos, foi espaço de luta entre dogmas, pois a Igreja tinha a intenção de manter o controle total do ensino para não perder campo para o Protestantismo que surgiu como oposição aos seus ensinamentos.

Ao chegar à modernidade essa diferenciação se firmará. As classes privilegiadas, tendo o controle da educação, farão a “distinção” do espaço escolar, no qual seus filhos galgarão por instituições que ofereçam um ensino de qualidade nos “colégios, liceus, ginásios etc.”, já os filhos das classes desfavorecidas terão alcance raso, pois transitarão superficialmente por um ensino cujo único objetivo é preparar mão de obra mais capaz para o trabalho (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1996, p. 2).

Em tempos de globalização, as relações estruturais exercidas e vivenciadas no universo escolar, entre os vários sujeitos que o compõem, reproduzem redes de relações de poder existentes na sociedade, tendo, por pano de fundo, ideologias hegemônicas, totalitárias e lucrativas que estão a serviço do sistema econômico vigente; o capitalismo selvagem, que oprime a população mundial. Esse sistema disciplina o tempo, os espaços, o movimento, a liberdade, os gestos, as atitudes e, conseqüentemente, as consciências, com o objetivo de produzir pessoas submissas e dóceis (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002; PONCE, 2003).

A prática de ensino reduz-se à reprodução de conteúdo ideologicamente organizado, que reafirma o currículo eurocêntrico e

homogêneo. Assim, conforme Silva (2017, p. 46) “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Tal realidade compartimentaliza o conhecimento em séries, graus e disciplinas específicas, premiando uns e punindo outros, legitimando com isso, divisões de classe e desigualdades sociais.

Um fenômeno que se apresenta como desafio ao processo de construção de uma educação democrática e libertadora, direcionado à população negra, é o racismo, que se desenvolve de formas variadas explícitas ou veladas no contexto social.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta à lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p. 19).

Nesse contexto, a educação assume sentido de libertação e possibilidade de mudança em relação ao combate às práticas racistas e preconceituosas existentes na sociedade e na escola. Percebe-se, desse modo, que avançar sobre essas questões é reconhecer que a caminhada é longa, e que há muito a ser combatido no sistema educacional brasileiro que prioriza acentuadamente o ensino privado, como estratégia para desobrigar a figura estatal e manter as relações de poder social, massificando as desigualdades geradas pela divisão de classes.

## Apontamentos sobre educação contra-hegemônica

Pensar em uma educação como processo de resistência que liberte os grupos excluídos e ajude a lutar contra os interesses das classes hegemônicas e a buscar empoderamento no meio ao qual estão inseridos, nos referindo à educação da população quilombola, é pensar para além do “messianismo pedagógico” (TRAGTENBERG, 2012), considerando as peculiaridades e especificidades culturais das comunidades.

Nesse sentido, a educação por si só não transforma o mundo, a escola não será o único meio de emancipação social, o homem como ser histórico, tem que fazer parte desse processo transformador, como sujeito ativo de consciência crítica sobre sua prática, afirmado por Freire (2014, p. 43), “libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

Diante dessas reflexões, aprofundamos o debate acerca do conceito de contra-hegemonia, estudado por Herbert Glauco de Souza, apontando que, embora, o conceito seja associado a Gramsci por muitos autores (KUENZER, 1985; MONDAINI, 2010; RESENDE, 2006; SABÓIA, 1990; SCOCUGLIA, 1999; SEMERARO, 2007; SIMIONATTO, 2009), em nenhuma de suas obras, como nos *Cadernos do Cárcere*, foi encontrada tal expressão ou sequer em cartas enviadas à sua família foi mencionado o referido termo. No entanto, segundo Souza (2013, p. 57), o que nos leva a entender seu conceito é a relação existente entre “hegemonia e contra-hegemônica e a sua utilização como estratégia de luta política no mundo contemporâneo, especialmente na área educacional”. Todas as abordagens acerca da questão apontam para a ação de enfrentamento

que os grupos subalternizados precisam tomar frente aos desafios impostos pelas classes dominantes. Nesse sentido, entendemos que essa tomada de consciência das classes tidas como minoritárias, subalternizadas e excluídas é, em si, o processo de “resistência”, fortalecido em um grande movimento com várias frentes de lutas.

No contexto de uma educação contra-hegemônica para a população quilombola, convém destacarmos o papel preponderante do currículo<sup>4</sup>, que deve ser pensando com um olhar diferenciado, específico para o público-alvo, alinhado à Resolução nº 8, de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Com esse olhar, os conteúdos programáticos e o currículo devem ser dialógicos, construídos a partir da realidade de cada educando e suas experiências.

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2014, p. 117).

O método de Paulo Freire propõe que educandos e educadores sejam, de forma mútua e contínua, sujeitos e objeto do conhecimento, ensinando e aprendendo em uma troca de saberes, vivências, emoções e experiências.

O diálogo com a temática em questão, que coloca a educação quilombola como possibilidade de fortalecimento das identidades étnico-raciais, nos leva a refletir sobre os que estão na condição de desigualdade e lutam em favor do direito à dignidade e oportunidades. Esses sujeitos devem atentar às falsas promessas que se colocam a favor dos

**4.** O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local em que, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (SILVA, 2017, p. 55).

que dominam, sendo que o objetivo central deveria ser, conforme Freire (2014, p. 118), “esquecem-se de que seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela sua recuperação da humanidade roubada e não conquistar o povo”.

Mais adiante, retomaremos nossa proposta inicial de uma educação quilombola contra-hegemônica, a partir da Resolução mencionada – documento normativo que entendemos ser um instrumento de grande valia às práticas de resistência – apresentando seus objetivos, princípios e definições, que decorre de um histórico de lutas, por meio de manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil organizada.

Para um resultado com reflexos positivos, a implementação das Diretrizes no sistema escolar constitui processo lento e árduo, requerendo engajamento coletivo de fora (comunidade) para dentro (escola). Esses ambientes, por vezes, se apresentam em lados opostos, desintegrados, em constantes conflitos de ideais, por isso faz-se necessário deixar o espaço do diálogo aberto para constantes construções e reflexões, frente a uma pedagogia que se pretende revolucionária, aquela que

convida grupos subordinados a representar, através da interação na sala de aula e do diálogo, sua realidade vivida tanto para solidificar suas crenças, valores e experiências quanto para desafiar-las quando eles descobrem que são funcionalmente vantajosos para a reprodução das relações capitalista de exploração. (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 92).

Quando situamos, nesse contexto, a luta por uma pedagogia revolucionária, queremos pactuar seus desdobramentos educacionais, constituindo ajuda impulsionadora de libertação que enfatiza a participação efetiva dos sujeitos interessados, qual sejam, estudantes, professores

e líderes da comunidade local (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002; FREIRE, 2014).

O envolvimento da parte interessada é crucial para que a comunidade se empodere e ganhe força na busca de seus direitos e, ao mesmo tempo, conforme Gohn (2011, p. 336), “ao realizar essas ações”, projetem em seus participantes “sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram [são] excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo”.

Assim, ao aliarmos pedagogia revolucionária com educação quilombola, estamos cientes da necessidade de abertura de espaços para debates mais ampliados, tratando a questão no âmbito político, que de fato ecoe na sociedade.

A construção de uma nova hegemonia por parte de grupos sociais subalternos demanda, por parte dos mesmos, o reconhecimento do terreno no qual estão pisando, como também o aproveitamento de espaços oferecidos pelo inimigo de modo a vencê-lo, usando os mesmos canais de luta (os aparelhos privados de hegemonia) – a sociedade civil. (SOUZA, 2013, p. 51).

O envolvimento dos sujeitos interessados torna-se um reforço para que as intenções das Diretrizes Curriculares não sejam desvirtuadas de seus reais objetivos, pois, apesar de todos os esforços de quem está de fora para resistir às pressões do sistema opressor, a escola, por vezes, atua como aparelho reproduzidor de grupos dominantes, mas poderia atuar em sentido contrário fazendo do seu espaço o local de encontro para debates e estar vigilante aos constantes processos de mudanças no cenário político, econômico e social que vão refletir diretamente na realização das ações.

Com base nessas percepções sobre como a escola pode se tornar um importante instrumento de contribuição para a emancipação social dos sujeitos, Gomes (2002) defende que

a escola é vista como um espaço em que se aprende e se compartilha não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

A diversidade que existe na escola deve ser caminho para que todos se respeitem a partir de conhecimentos e entendimentos de sua história, sendo as diferenças reconhecidas e respeitadas, ou seja, a pessoa negra deve ser valorizada, tanto quanto qualquer sujeito histórico.

O grande desafio educacional é reconhecer os diferentes contextos de nossos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sociocultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas unívocas, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar. O reconhecimento de que a escola tem um importante papel nos processos identitários de seus estudantes implica na construção de novas relações com as questões vinculadas às identidades e das diferenças em sala de aula e na compreensão de que as diferenças são construídas social e culturalmente com base nas relações de poder. (AKKARI; SANTIAGO, 2015, p. 31).

Percebe-se que o engajamento político dos vários segmentos sociais é necessário para o rompimento das relações hegemônicas estabelecidas no contexto social e que, por vezes, se reflete no universo escolar.

Com o apoio de intelectuais orgânicos<sup>5</sup> e da própria classe educacional, o movimento por uma educação quilombola emancipatória e de respeito às diferenças traça estratégias em uma dialogicidade de construção participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que deve ser estruturado com metas bem definidas,

realizáveis em longo, médio e curto prazo.

Os envolvidos no processo de elaboração e implementação do PPP devem fazer pacto de monitoramento e avaliação do documento, para que ele seja revisado quando surgirem novas demandas ou dificuldades em sua realização.

Ao almejar uma proposta educativa que tenha uma dimensão voltada para um grupo específico, os condutores do processo precisam melhor se organizar e buscar apoio para que as ações sejam implementadas na forma de políticas públicas, por isso faz-se necessária uma aproximação com os movimentos sociais, que, segundo Gohn (2011, p. 336), “realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas”. Atuando em redes, esses movimentos “constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social”. Esse exercício político entre movimento social e educação deve extrapolar o âmbito do grupo.

### **Definição de quilombos, educação quilombola e sua estruturação**

O contexto da educação quilombola requer, primeiramente, um breve entendimento do que seja quilombo, não se tratando apenas de um espaço físico. Almeida (2010, p. 45) reforça que o conceito de quilombo “não pode ser territorial apenas ou fixado num único lugar geograficamente definido, historicamente ‘documentado’ e arqueologicamente ‘escavado’”. Ele designa um processo de trabalho autônomo, livre da submissão aos grandes proprietários”. Sendo assim, nosso exercício é entender que nos referimos a um espaço histórico e socialmente construído. Defini-lo requer sistematizar questões que desvelem que o quilombo não foi um lugar para agregar apenas escravos fugitivos,

**5.** O intelectual orgânico está intimamente ligado ao trabalho de construção de uma nova visão de mundo e se contrapõe ao intelectual tradicional, desligado de sua classe e que se julga autônomo em relação à sociedade civil. Gramsci traça os papéis que os intelectuais orgânicos devem representar e um deles é ligar os elos da superestrutura mediante a interpretação do senso comum e visando transformar a ideologia que perpassa a sociedade civil em hegemônica, unindo, assim, a sociedade em torno de um objetivo político. (RESENDE, 2006, p. 7).

em busca de liberdade. Para além disso, um lugar presente que representa o marco de resistência e luta de grupos excluídos de uma sociedade regida por uma linha de pensamento do homem branco, europeu que dominava naquele momento o sistema vigente (Colonialismo).

Assim, levando em consideração as diferentes visões em torno deste tema, o artigo 3º da Resolução nº 8 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de novembro de 2012, define Quilombos como:

Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetórias históricas específicas, portadores de relações territoriais indenitárias, heranças negras e elementos de resistência à opressão histórica pelo qual passou a população afro-brasileira. (BRASIL, 2012, p. 3).

Tais grupos podem ser rurais ou urbanos que reivindicam o direito à terra, ao território e aos elementos que fazem parte do seu uso, costumes ou tradições, possuindo laços de pertencimento, tradições culturais e relações com a ancestralidade negra, conforme identificado por Arruti (2008, p. 338):

O conceito contemporâneo de quilombo efetivamente deu tradução legal a uma demanda coletiva pela pluralização dos direitos, sustentado na observação da diversidade histórica, étnica e cultural da população compreendida pelos limites territoriais do Estado brasileiro. Entretanto, a necessidade de atrelar tal reconhecimento a um ato de nomeação do Estado, levou também a converter aquela pluralização inicial em um processo de fixação e cristalização de novas identidades – não só administrativas e legais, mas também políticas e étnicas.

Assim, a educação quilombola, por sua vez, é compreendida pelas Diretrizes Curriculares como aquela ministrada em escolas localizadas em territórios quilombolas ou

estabelecimentos de ensino oficiais que atendem estudantes oriundos de áreas de quilombo.

No tocante à organização da educação escolar quilombola, o documento traz como indicativo que cada etapa desta modalidade de educação pode assumir diferentes formatos, conforme é previsto no artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo em séries anuais, períodos semestrais, ciclo com alternâncias e grupos não seriados. O calendário escolar requer adequação às especificidades regionais e locais, considerando os contextos socioculturais, econômicos, climáticos e educativos, “pré-anunciados” e delineados no PPP da escola. Além disso, o calendário precisa incluir datas significativas para a população negra e de cada comunidade quilombola, como é o caso das festividades religiosas tradicionais.

Ao enfatizar os recursos didático-pedagógicos que devem ser disponibilizados às escolas quilombolas, a Diretriz pontua:

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino. (BRASIL, 2012, p. 8).

Para a efetivação das Diretrizes, a produção de material didático-pedagógico fica sob a incumbência da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, conforme prevê o segundo parágrafo da mesma diretriz: ações cooperativas, para aquisição e distribuição de livros e materiais que abordem a história e cultura afro-brasileira e especificidades das comunidades quilombolas.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, deve ser dedicada especial atenção à elaboração e vivência do PPP de cada escola quilombola, pois este é a expressão da autonomia e identidade

da mesma, relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica da comunidade quilombola, considerando os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho e tecnologias da população negra quilombola, para a composição de um currículo encarnado na realidade da comunidade.

A sociedade brasileira, e em especial a educação nacional, precisa considerar e reconhecer a ancestral história, a contribuição sociocultural e a resistência da população negra em nosso país, em um processo contínuo de emancipação, afirmação étnico-racial e territorial, possibilitando a formação humana, na qual sejam desfeitos estereótipos, preconceitos e discriminações contra os negros/as brasileiros/as.

O ensinar em comunidades negras rurais tem por principal premissa compreender territorialidade, espaço geográfico, crenças e costumes tradicionais, como componentes pedagógicos, em que os conteúdos não estão nas histórias de livros e manuais – muitas vezes contados de forma errada, em um processo de inferiorização da população negra –, mas na valorização de vivências, nas memórias e na oralidade dos sujeitos que compõem o universo simbólico das comunidades negras tradicionais (NUNES, 2010). Assim sendo, a história dos quilombos e dos quilombolas deve estar impressa em livros, no currículo e nas identidades das escolas, de maneira a marcar positivamente e profundamente as mentalidades e práticas educativas.

Discutir uma concepção de conhecimento e de educação para as comunidades quilombolas significa considerar a necessidade da interação entre os conteúdos curriculares e os saberes tradicionais locais; as identidades, as crenças, os costumes, a ética, a estética, a arte, a musicalidade, a culinária, entre outros elementos, em uma inter-relação epistemológico-simbólica, possibilitando que as vivências estejam presentes no processo de

ensino e aprendizagem de cada educando, legitimando todas as formas de conhecimento.

### **Fundamentos, objetivos e princípios da educação escolar quilombola**

Na perspectiva de uma educação contra hegemônica, que parte das peculiaridades locais e reconhece os saberes, valores e o patrimônio cultural das comunidades tradicionais, surge no cenário da educação brasileira, como política pública e ação afirmativa, a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei 9394/96), incluindo ao currículo oficial da rede de ensino a temática de História e Cultura Afro-Brasileira, configurando-se como um instrumento pedagógico para o conhecimento e afirmação das origens e identidade nacional.

Em consonância com a Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, após consideráveis contribuições e audiências públicas com representantes dos movimentos sociais negros, pesquisadores e organizações quilombolas. Segundo a resolução, o ensino ministrado nas instituições educacionais quilombolas deve fundamentar-se no resgate às heranças ancestrais das comunidades em questão, valorizando a memória coletiva, o patrimônio cultural, linguístico, religioso, socioambiental e econômico de cada comunidade quilombola, garantindo aos estudantes o direito à apropriação dos conhecimentos tradicionais e suas formas de produção, bem como, na implementação de políticas públicas que salvaguardem as identidades locais e as heranças culturais de cada localidade.

Entre os objetivos da educação escolar quilombola, elencados na Resolução, destaca-se os incisos VI e VII, do artigo 6º, onde se lê:

VI- Zelar pela garantia do direito à educação escolar quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII- Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da educação básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012, p. 5).

Ao tratar dos princípios a que se propõe a educação quilombola, as Diretrizes Curriculares elencam como bases norteadoras o direito universal à igualdade, à liberdade, ao exercício da cidadania na diversidade e pluralidade em uma educação pública, gratuita e de qualidade, que reconheça a história e cultura da sociedade brasileira, herdeira dos povos africanos. Além disso, o documento fomenta a valorização da diversidade étnico-racial e a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira, reconhecendo os quilombolas como povos/comunidades tradicionais no combate ao racismo e a qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Na perspectiva de avançar o debate sobre a educação quilombola por meio de políticas educacionais de ações afirmativas, é preciso que o reconhecimento da cultura extrapole os limites territoriais de quilombos, conforme os princípios estabelecidos pelo marco legal, pois tratar dessas questões envolve uma discussão sobre identidade da pessoa negra que vive nessas localidades. De acordo com Gomes (2002, p. 39):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada

são formadas em diálogo aberto e dependem, de maneira vital, das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

Se por um lado o documento normativo – Resolução nº 8 de 2012, que assegura a valorização dos saberes de populações de remanescentes de quilombos por meio da educação, encontra dificuldade para sua implementação, por outro, os movimentos negros que já reconhecem suas identidades, encontram resistência nas políticas educacionais propondo ações em um diálogo escola-comunidade.

### **Considerações finais**

A partir de uma perspectiva contra-hegemônica de educação, aquela que em seu fazer pedagógico contempla os saberes e as experiências das comunidades quilombolas – nas quais seus sujeitos insurgem-se, reivindicando direito à vida, identidade, dignidade, história e memórias, em uma ação política e transformadora da realidade – o presente estudo sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola se faz pertinente e necessário, contribuindo para a reflexão-ação de uma educação libertadora, delineando-se como possibilidade de construção de um currículo multicultural, construído pelas experiências, saberes, cosmovisões e tradições das comunidades quilombolas.

Para Candau (2012), o espaço educacional deve, por excelência, promover a igualdade, garantindo as diferenças. A diversidade não pode ser compreendida como negatividade, mas possibilidade de relações de conhecimento. O papel fundamental da escola, segundo ele, é a problematização, o conflito saudável de ideias, em um processo de construção e desconstrução de conceitos.

Somos iguais nas diferenças e tal pressuposto deve ser garantido no universo escolar. Consideramos, com isso, que a

construção de diretrizes educacionais não engessa o fazer pedagógico, nem tampouco inibe a criatividade e a autonomia das escolas, mas se apresenta como proposta dialógica que aponta caminhos a serem construídos conjuntamente.

Por fim, as Diretrizes, resultado de um processo de resistência dos movimentos negros diante de um currículo eurocêntrico, é uma importante ferramenta para a construção de uma educação contra-hegemônica, a que escuta as vozes de negros/as quilombolas espalhados/as por todo o país.

## Referências

- ALMEIDA, A. W. B. **Quilombos e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2010. 196 p.
- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 28-41, 2015. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2015.24548>.
- ARRUTI, J. M. Quilombos. In: PINHO, O. A.; SANSONE, L. (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia; EDUFBA, 2008. p. 315-350.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de nov. 2012, Seção 1, p. 26.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.
- CANAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. 256 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 107 p.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. 212 p.
- GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, p. 333-512, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Revista Aletria: alteridades em questão**, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002. doi: <http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.9.0.38-47>.

MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 117 p.

MONDAINI, M. A filosofia da práxis sobe ao sótão. **Gramscimania**. 2010. Disponível em: <<http://www.gramscimania.info.ve/2010/11/filosofia-da-praxis-sobe-ao-sotao.html>>. Acesso em: 9 out. 2017.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 202 p.

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. In. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2010. 262 p.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2003. 246 p.

RESENDE, L. G. Intelectuais orgânicos e contra-hegemonia. **Revista Ágora**, Vitória, n. 4, p.1-17, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora/article/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SABÓIA, B. A filosofia gramsciana e a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 46-56, 1990. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SCOCUGLIA, A. C. Origens e perspectiva do pensamento político pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27817/29589>>. Acesso em: 9 out. 2017.

SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 29, p. 95-104, nov. 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782007000200008>.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 156 p.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classes e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/21g3uGb09v00M05742W1.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

SOUZA, G. G. de. **Contra-hegemonia: um conceito de Gramsci?** 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012. 408 p.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Submetido em 17 de janeiro de 2018.

Aprovado em 25 de abril de 2018