

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES-BA

Benedito Eugenio¹, Juliana Brito dos Santos²,

RESUMO

O artigo apresenta os dados de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar as políticas para a educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves-Bahia. Para atingir este objetivo, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa, do tipo estudo de caso. Os documentos consultados foram o Plano Municipal de Educação (PME), o plano de ação do ano de 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação Básica e o Projeto Político Pedagógico da escola quilombola do núcleo IV. Foram também realizadas entrevistas com gestores do município. Os dados são analisados sob a ótica da educação intercultural. Os resultados apontam que não são levadas em consideração as especificidades da educação escolar quilombola, com currículo e práticas pedagógicas comuns aos presentes nas demais escolas do município.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola, Interculturalidade Crítica, Sociologia das ausências e das emergências.

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN THE CITY OF PRESIDENT TANCREDO NEVES-BA

ABSTRACT

The article presents data from a survey whose objective was to identify the policies for quilombola school education in the municipality of Presidente Tancredo Neves- Bahia. To achieve this objective, we use the qualitative methodological approach, of the case study type. The documents consulted were the Municipal Education Plan (PME), the 2019 action plan for the year, the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education and the Political Pedagogical Project of the quilombola school in core IV. Interviews were also conducted with city managers. The data are analyzed from the perspective of intercultural education. The results show that the specificities of quilombola school education are not taken into account, with curriculum and pedagogical practices common to those present in other schools in the municipality.

¹ Doutor em Educação (UNICAMP), Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas (PPGREC) e Ensino (PPGEn). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

² Licenciada em Educação Física (UFRB) e Mestra em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). Professora de Educação Física. E-mail: juli-britto@hotmail.com

Keywords: Quilombola School Education. Critical Interculturality. Sociology of absences and emergencies.

INTRODUÇÃO

Ao tratar acerca da Educação Escolar Quilombola, doravante EEQ, faz-se necessária a compreensão de que ela é uma modalidade de educação integrante da educação básica, com diretrizes curriculares específicas. Como apontam Santana *et al.* (2017, p. 88):

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola.

As mobilizações que aconteceram em torno da Educação Quilombola, doravante EQ, foram possíveis, no plano normativo, em razão de quatro documentos legais, que segundo Arruti (2011) são: a Lei Federal 10.639/03, que sustenta a inserção do ensino da história e cultura Afro brasileira nos currículos escolares; a Convenção de número 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças étnicas, promulgada pelo Decreto 5.051, de 2004; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais, promulgado pelo Decreto 6.040/2007, que trata da necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais e, por fim, a Resolução nº 7, de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que avança na garantia de uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas e indígenas, ao passo que ressalta a necessidade de pedagogias apropriadas com as especificidades destas comunidades.

Um ponto importante para os debates sobre a educação para as relações étnico-raciais foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96. De acordo com Arruti (2017, p. 114), “a reforma educacional iniciada com ela

trouxe mudanças importantes para a abordagem da cultura na escola e da escola, ao abri-la para uma revisão daquilo que os seus livros didáticos apresentam como a “formação do povo brasileiro [...]”. O texto expresso nos Artigos 25 e 26, mais especificamente nos parágrafos 4º do art. 25 e nos parágrafos 1º e 2º do art. 26 da LDB possibilitaram a instituição de políticas educacionais que reconhecem a necessidade de repensar especificidades para uma educação voltada para o povo negro, respeitando suas características, ancestralidade e cultura.

Outras conquistas para a educação do povo negro foram a Lei 10.639/03 e a criação de duas secretarias estratégicas para a formulação e a implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2004), segundo Arruti (2017).

É importante ainda destacar que as conferências estaduais e municipais realizadas entre os anos de 2003 a 2010 serviram para impulsionar, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em que foi pensada uma pauta destinada à EQ, e que culminou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica, em 2012 (ARRUTI, 2017, p. 116).

Em meio ao debate normativo e os avanços na seguridade da EQ, nos deparamos com a EEQ. A Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, aponta seu título III no seu art. 9º: “a Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012, p. 6).

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Miranda (2015, p. 68) aponta-a como uma medida que inaugura-se no âmbito da educação básica no ano de 2010 e reflete as “lutas em torno do reconhecimento dos “remanescentes de quilombos” como grupo formador

da sociedade brasileira conforme figura na Constituição de 1988 (Art. 215 § 1º) e confere a consistência necessária à modalidade de educação escolar quilombola [...]”. Nesse sentido, a EEQ pode ser entendida, como aponta Miranda (2018, p. 199), aquela que “diz respeito aos processos desenvolvidos na instituição escolar (...) e se desenvolve dentro ou fora os quilombos”.

O reconhecimento da EEQ só se torna possível graças aos movimentos sociais, dentre eles, o movimento quilombola e o movimento negro. Para Gomes (2017, p. 23), o movimento negro pode ser compreendido como “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a luta deste perverso fenômeno na sociedade”. Nesse contexto insere-se o movimento e as associações quilombolas, que em sua relação com o Estado, vão demandando políticas educacionais específicas, a exemplo de formação continuada de professores, materiais didáticos e modificações curriculares que reconheçam os quilombolas como sujeitos de direitos e grupo étnico.

O artigo está assim organizado: na introdução apresentamos uma visão geral sobre educação escolar quilombola e sua relevância, principalmente na Bahia, Estado que possui 833 comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares, até a data da última pesquisa realizada em 15 de outubro de 2020. Na sequência, abordamos a metodologia utilizada para a produção dos dados e, finalmente, apresentamos os resultados da pesquisa, construídos por meio das entrevistas com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Tancredo Neves e da análise do Plano Municipal de Educação (PME) no que diz respeito à EEQ no referido município.

Os resultados foram organizados em duas categorias: na primeira, intitulada A sociologia das ausências e das emergências e a interculturalidade como perspectiva teórica, destacamos a compreensão de Boaventura de Sousa Santos (2002; 2007) sobre a sociologia das ausências e das emergências como possibilidade teórica para a análise dos dados; na categoria A Educação Escolar Quilombola (EEQ) no município de Presidente Tancredo Neves, apresentamos um panorama geral da educação escolar

quilombola no município, partindo das entrevistas e da consulta aos documentos do PME, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Ação municipal.

METODOLOGIA

O município de Presidente Tancredo Neves- Bahia está localizado no território de identidade do Baixo Sul. O município ocupa uma área de 417 km², que representa 0,8% da área do Estado, fica a uma distância da capital baiana de 246 km e tem uma população de 27.846 habitantes, segundo dados disponíveis no site do IBGE.

Dos 27.846 habitantes, 5.475 estão matriculados nas 45 escolas de todos os níveis de ensino da rede pública do município, distribuídos entre escolas na zona urbana e rural. Com relação à escola investigada, única na modalidade de educação quilombola, fica localizada na zona rural e em 2019 encontravam-se matriculados 31 alunos, sendo 5 na educação infantil e 26 no fundamental anos iniciais, de acordo com os dados do censo escolar.

Para a produção dos dados, foram entrevistados os sujeitos diretamente envolvidos com a formulação e execução da política educacional do município, aqui identificados como Gestor 1 e Gestor 2, segundo informações do Gestor 1 e 2 as lideranças e os quilombolas não participaram deste processo de construção. Para atingir tal objetivo, este trabalho vale-se da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.

A pesquisa contou com a análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas. Para a realização desta pesquisa, utilizamos dois blocos de documentos, sendo o primeiro voltado para dados quantitativos, a saber: o Censo escolar do ano de 2019 referente ao relatório de alunos de todas as turmas cadastradas na escola quilombola Alto Alegre de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e o segundo bloco, os documentos que correspondem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação Básica, o Plano de Ação do núcleo IV do ano de 2019 do

município, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Alto Alegre, situada no núcleo IV, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME).

Os dados foram categorizados por meio da análise de conteúdo, conforme orientações presentes nas obras de Bardin (1977) e Minayo (1998). Para Bardin (1977, p. 38), a análise de conteúdos “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e sugere analisar os dados a partir de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. De posse das entrevistas, organizamos as seguintes categorias: A educação escolar quilombola (EEQ) no município de Presidente Tancredo Neves; A proposta de educação escolar quilombola do município de Presidente Tancredo Neves.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESB e aprovada sob o parecer de número 3.821.134, em fevereiro de 2020. Todos os entrevistados assinaram o TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, a seguir, os dados construídos com as entrevistas realizadas com os responsáveis pela gestão da educação municipal, aqui identificados como Gestor 1 e Gestor 2.

A sociologia das ausências e das emergências e a interculturalidade como perspectiva teórica

O trato analítico das entrevistas nos guiou para uma discussão no campo teórico apontada pelo sociólogo português Boaventura de Santos (2007; 2002) com a perspectiva teórica da sociologia das ausências e das emergências.

Ao tratarmos da educação escolar quilombola nas falas dos entrevistados, nós voltamos ao que Santos (2002) nos convida, que é romper com a razão indolente, uma

vez que essa razão implica em uma determinada forma de poder que extrapolou o período colonial e se estendeu até a contemporaneidade, ou como aponta Quijano (2005), a colonialidade do poder que transcende ao período já citado, este poder se torna tão forte e perdura por séculos, que consegue dominar a produção do conhecimento, dos bens de consumo e até mesmo o imaginário social. A ruptura da razão indolente é um movimento complexo, porém necessário, principalmente no que tange a produção do conhecimento, como aponta Santos (2002, p. 241) “[...] para haver mudanças profundas na estruturação do pensamento é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como a estruturação deles.

Em suma, é preciso desafiar a razão indolente”. Desta maneira romper coma ideia instaurada que o único conhecimento válido é o científico e que a compreensão de mundo excede a única compreensão voltada para a perspectiva Ocidental, são indícios de rupturas, o autor aponta que para desafiar a razão indolente devemos partir da crítica à razão metonímica e a crítica à razão proléptica.

Partimos da premissa de que a educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves- Bahia demanda ser pensada e interpretada em uma perspectiva da sociologia das ausências e das emergências (SANTOS, 2007). A proposta é tornar visível todo conhecimento que não é reconhecido pela ciência ou pelas esferas hegemônicas modernas, que nos remete perceber que por um longo período, o termo quilombo e toda construção em torno de seus conceitos e representações, passaram por um apagamento histórico, social e midiático. Santos (2002) sugere pensar que por meio da sociologia das ausências e das emergências é possível gerar um estoque grande de experiências e através do processo de tradução, gerando “inteligibilidade recíproca das práticas é possível avaliá-las e definir possíveis alianças entre eles”, inclusive partir para o campo da ação de práticas contra hegemônicas (SANTOS, 2002, p. 265).

Reforçando essa perspectiva, Miranda (2016, p. 69) destaca que “a emergência das comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas resulta de

tenso processo dos quais participa a definição da modalidade de educação escolar quilombola”, o que reforça a desconstrução de aceitar apenas o que está posto enquanto conhecimento, oportunizando as ausências, provando que existem outras maneiras de produzir conhecimento, além do que já está posto e instaurado, em questão neste debate, as diferentes especificidades trazidas pelas comunidades quilombolas, que conseqüentemente, implica pensar a EQ e a EEQ respeitando suas diferenças por uma sociologia das emergências.

Nessas prerrogativas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do CNE número 04/2010 na seção VII em seu artigo 41 propõe para a modalidade da educação escolar quilombola os seguintes apontamentos:

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, p. 13).

De acordo com Miranda (2016, p. 77), para a compreensão da EEQ é preciso tomá-la como “um movimento em curso consoante ao reconhecimento das próprias comunidades nos instiga a uma aproximação das práticas urdidas por sujeitos historicamente tornados invisíveis, não só para políticas públicas, mas também para as teorias que deles tratam”.

A educação escolar quilombola é discutida neste artigo na perspectiva da interculturalidade crítica. Ao tratarmos da interculturalidade crítica, devemos sinalizar que essa perspectiva deriva de um posicionamento crítico, político, cultural, social e epistêmico que pressupõe ir além do reconhecimento jurídico como é a EEQ e todas as suas políticas legais constitutivas das conquistas sociais. A interculturalidade se define como promoção de relações efetivas entre distintos “grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos

conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (WALSH, 2009, p. 2).

A autora assinala que este conceito é utilizado em uma variedade de contextos e interesses sociopolíticos diversos. Para Walsh (2009), nos estudos interculturais identificam-se três perspectivas: a interculturalidade relacional, a funcional e a crítica. Na primeira é observado como característica central derivar de relações mais genéricas entre culturas, o que acaba ocultando e minimizando as relações de dominação e manutenção da hegemonia já instaurada; para a segunda, a interculturalidade funcional, reconhece as diferenças culturais, inserindo-se num contexto de estrutura social já existente, o que ocasionará a continuidade do sistema nos mesmos vieses existentes e, por fim, a interculturalidade crítica, adotada neste trabalho, que parte do problema “estrutural-colonial-racial” e não do problema da “diversidade e da diferença em si”, o que nos propõe reconhecer a constituição das diferenças partindo de uma “matriz colonial de poder racializados e hierarquizado” (WALSH, 2009, p.3).

Candau (2011, p. 246-247) chama a atenção para uma construção de propostas de currículo que rompam com a lógica monocultural, seja em suas perspectivas assimilacionista ou diferencialista. De acordo com a autora, este rompimento se organiza no campo do multiculturalismo intercultural. Para essa autora:

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. [...] Quanto ao multiculturalismo, esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. [...] multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Considero que uma primeira característica que a configura é a promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Uma terceira

característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento (CANDAUI, 2011, p. 246-247).

A lógica monocultural que Candau (2011) nos chama a atenção torna-se perigosa porque sua manutenção impede a entrada da perspectiva intercultural nos diversos processos sociais. Neste percurso, voltamos a afirmar a necessidade das rupturas e o confronto da razão indolente, que para Santos (2002) se torna possível por meio de dois processos: a crítica a razão metonímica e a crítica a razão proléptica.

A razão metonímica, com o seu entendimento de totalidade de mundo (o mundo ocidental), favorece ao desperdício das experiências e acaba sintetizando as vivências através das monoculturas, do saber, do tempo linear, da lógica da classificação social, da lógica da escola dominante e da lógica produtivista, tais monoculturas torna outras possibilidades de conhecimento ausente, e a sociologia das ausências busca tornar presente o que por muito tempo foi invisibilizado, para isso se tornar possível, se dá por meio da sociologia das emergências, através da ecologia de saberes. O segundo ponto para a ruptura é a crítica a razão proléptica que se embasa na monocultura do tempo linear, o que acaba depositando expectativas e projeções no tempo futuro, e deixando de fazer acontecer no tempo em que estão vivendo, o presente. Neste sentido, dilatar o presente na razão metonímica e contrair o futuro na razão proléptica é romper com as monoculturas e dar espaço a intercultura (SANTOS, 2002, p. 239).

Nesta perspectiva, Santos (2002, p. 267) assinala que através das sociologias das ausências e das emergências, que geram um processo de rupturas e trazem à tona o que está ausente “aumenta o número e a diversidade das experiências disponíveis e possíveis” e como o trabalho de tradução é complementar da sociologia das ausências e das emergências visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade. A tradução respeita os elementos técnicos, contudo se acentua “por ser objeto de deliberação democrática”. (SANTOS, 2002, p. 267).

A EEQ pensada em uma perspectiva intercultural crítica permite a valorização das experiências construídas nas vivências práticas, nos saberes coletivos com seus pares, na ancestralidade e nos movimentos sociais. Esta é a possibilidade de tornar presente todas as ausências construídas nos séculos passados e também no atual, emergindo ecologias que respeitam as experiências, ao invés de desperdiçá-las e dilatando o presente dando espaço-tempo para construir, reconstruir e ressignificar os conhecimentos, sendo possível contrair o futuro. Este movimento nos permitirá conceber as desejadas rupturas.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) no município de Presidente Tancredo Neves

Presidente Tancredo Neves é um município baiano localizado no território de identidade do Baixo Sul. Há no município uma escola quilombola com aulas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais em uma turma multisseriada, nos turnos matutino e vespertino.

A Escola Municipal Alto Alegre é de pequeno porte e em 2019 estavam matriculados 31 alunos. De acordo com conversas informais com moradores da comunidade, as terras e inclusive o prédio em que se encontra a escola foram doadas. Na comunidade de mesmo nome que a escola, a terra é de uso comum para o cultivo de hortas, pequenas plantações de cacau e banana.

A escola dispõe de uma cozinha, um banheiro para os alunos e funcionários, um pátio onde as crianças fazem as refeições e acontecem as reuniões de pais e mestres. Tem também uma sala de aula subdividida em mais um compartimento com armário para as professoras guardarem materiais didáticos, impressora e outros materiais que são construídos pelos alunos. Os demais materiais como carteiras, quadros e mesa das professoras se encontram em estado de deterioração. Com relação às instalações elétrica e hidráulica a escola e a comunidade foram contempladas há alguns anos com projetos do Brasil Quilombola do governo federal. É recorrentes problemas de abastecimento de água em todo o município.

Com relação ao funcionamento e características da Escola Quilombola Alto Alegre a Gestora 2 aponta:

Funciona no período de dois turnos: multisseriado pela manhã e multisseriado também pelo turno da tarde. E a justificativa por ser multisseriado, em ambos os turnos, é que pela manhã a gente atende à demanda daqueles que moram por ali próximo da região e da comunidade, e no período da tarde vem de outras regiões de outras redondezas, para essa escola quilombola. E a outra justificativa da parte da tarde serem alunos de outra região, é porque também o transporte escolar só é ofertado no turno da tarde pela manhã, não é ofertado.

A comunidade eles são um povo um pouco fraco de conhecimento, na verdade com bem pouco conhecimento, com relação aos seus direitos por serem quilombolas. Eles buscam até conhecer um pouco mais até o momento, através de um líder comunitário que tem na região mas eles não têm uma desenvoltura para poder estar buscando e brigando com relação aos direitos que lhe são assegurados por lei. E assim vão seguindo sucessivamente (Gestora 2).

Como aponta Miranda (2012, p. 374-375), “em nível nacional, o censo escolar constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique”. A autora retrata um ponto que é destacado no censo escolar nacional e que não foge muito das características da escola Alto Alegre. Esta escola é de alvenaria, porém, o regime de ensino, o tamanho espacial e materiais caminham nas mesmas perspectivas apontadas pela pesquisa de Miranda (2012). De acordo com Miranda (2012, p. 374-375):

O censo escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir de 2004, esse instrumento inclui a declaração da presença de ‘escolas em áreas remanescentes de quilombos’. A desagregação desse dado tem sido importante para se compreender a situação do acesso da população quilombola à escola. Não obstante, esse instrumento apresenta algumas fragilidades: é preenchido pelos gestores municipais ou estaduais e conta com o desconhecimento ou a resistência desses em reconhecer a presença de comunidades remanescentes de quilombos na área de abrangência de sua gestão; sinaliza apenas as escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos sem registrar estudantes que frequentam escolas em outras comunidades, povoados e sede de municípios.

Acerca da educação escolar quilombola no município, os sujeitos pesquisados apontam que:

Hoje aqui no município só tem uma escola quilombola que é reconhecida pelo município. É a escola Alto Alegre, que fica localizada na comunidade Alto Alegre, e é realizada praticamente através do acompanhamento da secretaria de educação e de toda a sua equipe gestora. O que tem dentro da secretaria de educação, mediante as situações de algumas regiões que o aluno vem agregando dentro da escola, eu acho assim que a secretaria de educação atende as necessidades desses alunos. (Gestora 2. Grifo nosso)

Com relação aos apontamentos feitos pela gestora 2 acerca da EEQ no município, consideremos importante pontuar que o fato de o município ter uma única escola nesta modalidade, demanda de atenção diferenciada, não estamos sinalizando aqui atenção privilegiada, mas reconhecer as especificidades da modalidade, o que sugere que a Secretaria da Educação repense possibilidades outras das situações que emergem no contexto da Escola Municipal Alto Alegre, estamos apontando para a necessidade de pensar a gestão escolar para esta escola numa perspectiva intercultural.

Como assinala Walsh (2009), ao tratar da definição da interculturalidade como promoção de relações efetivas entre distintos grupos culturais, nos remete ressignificar que as demandas da EEQ trazem consigo especificidades que precisam ser consideradas. De acordo com Parecer CNE/CEB Nº 16 (2012, p. 67):

A Educação Escolar Quilombola deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas. Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças em âmbitos nacional, estadual e local. A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.

De acordo com as informações da gestora 1 não fica evidente como se dá a gestão desta escola a partir das especificidades, nos remetendo a reforçar a necessidade

de analisar o contexto e respeitar. O Parecer reforça a atenção para as especificidades e o diálogo entre gestão e escola, e conseqüentemente a comunidade escolar.

A visão sobre a educação quilombola no município da gestora 2 contrasta com o gestor 1, responsável pela proposição das políticas educacionais do município. Para ele:

Eu avalio de uma maneira ainda muito tímida, muito tímida mesmo, a gente precisa avançar muito. Naquela primeira conversa que nós tivemos, eu coloquei para você a resistência que a comunidade colocou, quando nós fomos lá, para fazer alguns levantamentos. A *priori* foi um grande impacto para a gente, porque a gente não imaginava encontrar assim tanta resistência, por parte dos pais, por não aceitarem aquela situação. Mas assim, a gente não levou isso... Não deixou que isso emperrasse o nosso trabalho. A gente tá guardando ainda a implementação da BNCC. A partir da implementação é que a gente vai ver de que maneira a gente pode estar adequando as habilidades e competências, de modo que venha abraçar também a educação quilombola. Essa bendita BNCC ainda dá muita dor de cabeça na gente. (Gestor 1. Grifos nossos)

Em dada medida essa timidez retratada pelo Gestor 1 pode estar associada ao que Miranda (2015, p. 69) aponta no sentido das comunidades que resistiram ao “apagamento material e simbólico” e que foram submetidos a vários processos de reconhecimento, acaba inserindo a definição e compreensão da EEQ. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto documento legal, que sugere quais aprendizagens são essenciais para os alunos desenvolverem nas etapas das modalidades da educação básica, acaba gerando uma prerrogativa quando tratamos da modalidade da EEQ, uma vez que há regulamentação específica através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ. Nesse sentido, a proposta de um currículo nacional como proposto pela BNCC, provoca implicações negativas para a EEQ, pois acaba não considerando as especificidades que giram em torno da modalidade, as relações territoriais específicas, os costumes, as tradições, a memória e a história identitária comum. A ideia é pensar na transgressão da BNCC para contemplar as especificidades das comunidades quilombolas no currículo escolar e nas práticas educativas da escola, arriscamos aqui sinalizar que, o que é preconizado na BNCC pode ser transgredido, contextualizado e repensado nos PPP, assim como na

construção do Plano de Ação da escola Alto Alegre, rompendo com a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Quando questionada acerca das dificuldades encontradas na educação escolar quilombola no município, a Gestora 2 assim se pronunciou:

Praticamente as dificuldades que mais vejo dentro da escola quilombola naquela região que até então só está centrada em uma única região é o transporte escolar. A questão de um acompanhamento mais eficaz do Coordenador Geral Pedagógico, juntamente com toda sua equipe de coordenação que nós temos dentro da Secretaria de Educação, no caso eu estou falando dos coordenadores Gerais, né? Que eles acabam deixando a desejar (Gestora 2. Grifo nosso).

Notamos que a demanda do transporte escolar para as escolas do campo não é uma dificuldade posta apenas para o município de Presidente Tancredo Neves Bahia e muito menos da escola quilombola Alto Alegre. Estudos realizados por Silva, Miranda e Bordas (2020), sobre a temática do transporte escolar para atendimento a alunos de escolas rurais relatam uma série de transtornos com relação a essa política em âmbito municipal, situação já relata anteriormente por Miranda (2012, p. 376) em Minas Gerais, ao apontar que “a condição dos veículos é arriscada, com superlotação e desgaste de lataria, pneus e motor”.

Com relação ao apoio do coordenador geral pedagógico, é uma demanda que sinaliza a busca por auxílio para potencializar as ações pensadas no plano de ensino anual, uma vez que é construída junto com outros coordenadores, que aqui poderíamos inferir que assumem o papel de articuladores de área. Tais demandas pedagógicas no campo da EEQ ainda são temas de discussões e inquietações para os gestores nas diferentes esferas governamentais, assim como para os profissionais que assumem os cargos de gestores municipais e gestores escolares. Nesse campo de tensões, ao questionar a gestora 2 sobre sua concepção de EEQ, ela nos apontou que:

Rapaz, essa parte de definição para mim, fica um pouco complicada. Eu compreendo a educação escolar quilombola como que falta muito dentro daquela região, que o Alto hoje que é Alto Alegre falta muito mesmo para que

a gente possa estar avançando, e que os alunos possam estar alcançando o seu desenvolvimento do conhecimento, estar buscando baseado em cima da realidade deles. Isso tudo eu vejo que é bem escasso (Gestora 2. Grifo nosso).

Para a definição da EEQ, é necessário compreendermos a definição de quilombo, sua importância na formação da sociedade brasileira, seu projeto político e suas implicações para o processo de luta e resistência do grupo étnico quilombola, não implica apenas sinalizar que é uma modalidade de ensino. E para esse processo, a educação é um elemento imprescindível, conforme destacam Larchert e Oliveira (2012, p. 52): “a educação escolar da comunidade quilombola deve refletir sobre a relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local” e isso implica respeitar a realidade histórica e suas particularidades, principalmente a tradição e os saberes dos seus ancestrais, ou como aponta Marin (2009, p. 7), os saberes locais.

Definir a EEQ não deveria tornar-se uma dificuldade, demanda o entendimento da ressemantização do termo quilombos, implica em realizar o movimento de desestabilizar as culturas escolares para tornar possível outras formas de conhecimentos, cultura e saberes. Como aponta Candau (2016, p. 817), “se aprofundarmos nas questões suscitadas pelas diferenças culturais no cotidiano escolar, múltiplas dimensões das culturas escolares dominantes serão problematizadas, desconstruídas e chamadas a serem reinventadas”. E no nosso ponto de vista, é um movimento que auxilia inclusive na compreensão do que seja a EEQ. Cabe sinalizar também a importância da formação continuada dos sujeitos que estão envolvidos na gestão e nos processos de práticas pedagógicas das escolas quilombolas, como afirma Candau (2019, p. 817), “[...] a formação continuada é o principal elemento potencializador” para os professores começarem a dialogar sobre conceitos e práticas outras, para além do que está posto.

Para pensar a proposta de EEQ do município de Presidente Tancredo Neves, recorreremos ao Plano Municipal de Educação (PME), a fim de analisar como está sendo posta e pensada a EEQ até o período de 2021, prazo para o vencimento deste documento. O artigo 8º, que dispõe sobre a elaboração do PME, aponta que “§1º- Ficam

demarcadas no PME do Município de Presidente Tancredo Neves estratégias que: [...] II “Considera as necessidades específicas da população do campo e quilombola”.

Nas 20 metas que constituem o PME nenhuma delas é voltada especificamente para a EEQ. Quanto às estratégias, são no total de 10, sendo três estratégias na Meta I, que dispõe universalizar até o final da vigência do plano o ensino da modalidade da pré-escola e educação infantil, assegurando a formação continuada para os professores, o atendimento às crianças quilombolas em suas comunidades e a formação continuada dos professores respeitando as singularidades das comunidades tradicionais.

Na meta II, que dispõe sobre a universalização do ensino fundamental de nove anos, apresenta três estratégias para a EEQ, sinalizando o desenvolvimento de tecnologias e a oferta do ensino fundamental nas respectivas comunidades e a garantia do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, nos termos da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08.

Na Meta V, que dispõe sobre a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, aponta uma estratégia que trata da alfabetização das crianças com materiais específicos para sua realidade. A meta VI, que trata da educação em tempo integral, aponta uma estratégia para atender as escolas quilombolas respeitando suas peculiaridades locais. Na meta XVI, que trata de ampliar a formação dos professores da rede em nível de pós-graduação há a estratégia de considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e quilombola na formação continuada dos profissionais da educação e, por fim, na meta XVIII, que dispõe sobre a revisão dos planos de carreira do magistério municipal, é traçada uma estratégia considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Ao retratar estas estratégias apontadas nas Metas I, II, V, VI, XI, XVI e XVIII, buscamos observar e analisar se em dado momento as estratégias propostas se articulam com as entrevistas realizadas com os gestores 1 e 2.

Ao questionarmos o gestor 1 sobre a existência no currículo proposto para a educação no município, se existe opções para a educação voltada para os quilombolas, foi nos dito que: “Existe no nosso PME, mas os nossos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das nossas escolas não existem, infelizmente não!” (Gestor 1). Quando o gestor 1 afirma que neste documento não consta propostas curriculares voltadas para a EEQ, estamos identificando um exemplo concreto do que Sousa Santos (2002, p. 246) chama de sociologia das ausências, onde aponta que “trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe, é na verdade, ativamente produzido como tal, isto é, como tal alternativa não-credível ao que existe”. Entendemos desta maneira que, por não estar no PPP registros para o trato pedagógico voltado para a EEQ, o ano letivo segue sem propostas e ações específicas para esta modalidade, mantendo ausente de fato aquilo que não está posto no documento, alimentando a ideia de não existência.

Como aponta Gomes (2017, p. 156), a sociologia das ausências “consiste em demonstrar a produção da não existência, ou seja, demonstrar que o que não existe na verdade é produzido como não existente”, e estamos aqui buscando romper com essa lógica hegemônica, em especial ao que trata do PPP da escola Alto Alegre. Gomes (2017, 157) ainda sinaliza que “a sociologia das ausências visa identificar essas experiências produzidas como ausentes e torná-las presentes e alternativas (inclusive epistemológicas) às experiências hegemônicas”. Com relação ao PPP tornar presente não se resume apenas em estar documentado, mas fazer ser operante. Como assinala a autora, partindo do entendimento de Santos (2002) “é substituir as lógicas de produção da não existência (ou monoculturas) por ecologias”.

No que tange à elaboração das propostas e discussões para a construção do PME, a gestora 2 apontou que:

Nós sentamos e discutimos, eu, o coordenador-geral e o secretário de educação, para que a gente possa estar ali elaborando direitinho, e vendo em cima das necessidades da escola, a seleção de conteúdos. Vale destacar que esse plano que você está questionando, ele agrega as oito escolas do campo não apenas a escola quilombola, Alto Alegre, mas as oito escolas na qual eu sou diretora (Gestora 2).

Verificamos que há um equívoco na narrativa da gestora 2, pois este tratamento dado foi para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e não do PME. No município há uma proposta pedagógica única para todas as escolas rurais, seja do campo ou quilombola. Isso aponta para o fato de que as especificidades dessas modalidades não são consideradas na definição da política curricular local.

Com relação à seleção, organização e ampliação dos conteúdos voltados para a EEQ, a gestora 2 aponta que:

Para fazer esse plano municipal, não é a gente mesmo não, a gente vai buscar trabalhando em cima da realidade e do que é necessário, usando a BNCC, por que temos o acompanhamento e orientação para utilizar a BNCC, afinal a BNCC hoje é parte fundamental dentro da educação, é a diretriz de base para a gente estar fértil, falando com relação a seleção de alguns conteúdos.

Não tem diferença no planejamento nós fazemos de forma geral para as oito escolas, ou seja, a escola quilombola, ela faz parte desse conjunto de escolas que estão situadas no campo e ela faz parte dessas oito escolas de forma geral. Não tendo diferença nenhuma entre a escola quilombola e as demais sete escolas que eu sou diretora. São os mesmos conteúdos, as mesmas discussões o mesmo coordenador, direcionando tudo com os mesmos conteúdos que a gente vai passar para os professores. A gente também faz algumas palestras. Leva o coordenador-geral para tá fazendo algumas palestras, a equipe da secretaria de educação dialoga com os professores dessas escolas para estarem passando algumas informações. E levando até eles alguns esclarecimentos tanto para o aluno quanto, para os pais dos alunos e a comunidade (Gestora 2).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apontada pelos entrevistados como orientador para a definição dos currículos é

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 9).

O documento propõe um alinhamento de políticas e ações nas esferas federais, estaduais e municipais com relação à “formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura

adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 10) e desconsidera a educação escolar quilombola como modalidade que compõe a educação básica, pois não a menciona em sua versão final.

As análises sobre este documento apontam várias críticas dos pesquisadores, principalmente os curriculistas, que apontam a impossibilidade de um documento definir os currículos para todo o país, uma vez que as escolas são produtoras de currículo em seu cotidiano.

Pensando nas discussões sobre o currículo e suas implicações em âmbito municipal, cabe pensar o que Sacristán (2000, p. 15) aponta sobre este fenômeno, que é uma *práxis* e não um objeto estático que delimita a maneira de pensar a educação, deve ser pensada como práticas diversas, uma expressão com função de socializar saberes, culturas e informações nas instituições de ensino, ação que se encontram nas práticas pedagógicas.

O curriculista espanhol afirma que o “currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p.101). Neste sentido, pensar em um currículo que seja construído também para a EEQ na esfera municipal não é apenas inserir uma gama de conteúdos no PPP, ou se embasar pelas indicações da BNCC, mas antes de tudo, considerar a ecologia de saberes presentes no cotidiano da escola, questionar o conhecimento hegemônico e produzir um currículo que valorize as diferenças, as culturas e os saberes da comunidade quilombola.

Desta maneira propomos discutir e pensar uma ideia de currículo numa perspectiva intercultural decolonial, para isso nos ancoramos em experiências dos escritos de Candau (2008; 2011; 2016; 2013); Walsh (2013; 2005; 2009); Backes; Nascimento (2011); Backes; Pavan (2011); Nunes (2011); Marin (2009); Silva; Pavan (2020). Walsh (2005) aponta o conceito de interculturalidade como práticas que aconteçam entre culturas, não apenas um contato entre cultura A e B, mas práticas que valorizem condições equânimes.

Desta maneira pensar na sistematização, organização e práticas pedagógicas interculturais nos currículos nos convida a pensar e valorizar um elemento central nos espaços escolares, que é a diferença. Para Silva e Pavan (2020, p. 111) “Na escola e nos currículos, é importante visibilizar a diferença como possibilidade de aprendizagem de conhecimentos outros e de transformações. A diferença, nesse contexto, é ferramenta pedagógica para a construção de uma sociedade “outra” [...].

Walsh (2005, p. 6) assinala a necessidade de pensar a interculturalidade como possibilidade outra, proporcionando construção de novos paradigmas e mudanças na hegemonia estabelecida neste período histórico conhecido por modernidade, que para nós período contemporâneo. Dessa maneira, quando a Gestora 2 assinala não haver diferença nenhuma entre os planejamentos para as escolas do núcleo IV, núcleo que engloba oito escolas localizadas na zona rural, inclusive a escola quilombola, assinalamos que se engendra perdas significativas para a escola quilombola e os sujeitos sociais que dela fazem parte.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade do respeito e da construção de propostas de currículo em que as diferenças sejam elementos essenciais para promover a EEQ, que sejam consideradas as especificidades, e que estas não carreguem consigo o estereótipo e marcadores sociais negativos, depreciativos que foram carregados durante toda uma existência negra no Brasil e se arrastam na contemporaneidade, descredenciando todo um legado deixado pelos ancestrais dos alunos envolvidos no processo educativo, que seja reconhecido como possibilidades outras de construção e produção de conhecimento para além do hegemônico. Para Silva e Pavan (2020, p. 110):

Nas perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade, a diferença não é vista apenas como algo que constitui os povos em suas singularidades, assentada na matriz cultural; prioriza-se o questionamento do uso da diferença como projeto de dominação, inferiorização e subalternização do outro [...].

Ainda sobre as demandas de currículo e os elementos que atravessam tais questões, como a possibilidade de ampliar as discussões voltadas para a educação escolar quilombola no currículo municipal em 2020 e os processos de formação continuada existentes no município, o gestor 1 nos disse que:

Totalmente, contudo partindo da BNCC, das proposições que vem de lá. Até porque para que a gente não possa fugir da Matriz.

A gente tem uma consultoria, que é consultoria SABER que está dando sempre essas formações. Este ano a gente fez diferente, com relação à formação, principalmente com relação aos anos finais, porque a gente tinha um coordenador que trabalhava com todos os componentes e dessa vez a gente fez diferente, a gente fez por áreas. Temos um coordenador por área. A gente tem um coordenador geral para linguagem, um coordenador geral para exatas e um coordenador geral para humanas e nessas perspectivas de informações, oferta formações continuada (Gestor 1. Grifo nosso).

Vemos nesta fala do gestor 1 que existem parcerias público privadas para tratarem de demandas curriculares voltadas para a temática da EEQ e fortalecer os processos de formação continuada, através da consultoria de uma empresa contratada de outro município. Chamamos a atenção para as implicações que podem ser geradas nesse processo. Como aponta Peroni (2018, p. 214), “[...] a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos” via processos das parcerias público-privadas. O que devemos estar atentos são as implicações negativas que podem ser geradas, por exemplo a pouca vivência no território, conhecimento pouco alargado do município e dos atores sociais envolvidos no processo e o setor privado definindo como deve ser a educação pública.

Walsh (2009) e Candau (2011) trazem a proposta da teoria da interculturalidade crítica para encararem a educação em seu sentido amplo, ambas dialogam em linhas gerais do pensamento voltado para promoção de relações entre grupos distintos, proporcionando a mudança de atitude nas condições sociais existentes, no que tange aos grupos explorados, marginalizados e silenciados há mais de 500 anos, salientando que no âmbito pedagógico, os currículos e as práticas pedagógicas demandam considerar as diferenças como ponto de partida e elemento potente para construção de produção do conhecimento de maneira mais igualitária.

Nestas prerrogativas ao questionar ao secretário sobre quais apontamentos ele faria para potencializar a educação voltada para as questões étnico raciais na escola quilombola Alto Alegre ele sinaliza:

Eu penso que a gente deveria fomentar uma coordenação totalmente voltada para aquela comunidade, não tem como a gente colocar um coordenador para atender às oito escolas e esperar que ele vai fazer a diferença lá naquela comunidade específica, mesmo porque é uma realidade totalmente diferente é um público muito carente, com diversas dificuldades. E assim se a gente não fizer um trabalho voltado especificamente para aquela situação, eu acredito que a gente não tem muito o que avançar. Então investir mesmo na área pedagógica (Gestor 1. Grifo nosso).

Ao sinalizar as diferenças necessárias para potencializar o trato de elementos essenciais na modalidade da educação escolar quilombola, que são as questões étnico raciais, Silva e Pavan (2020, p. 113) destacam que a maneira de tencionar e “trabalhar está relacionada ao contexto no qual fomos produzidos. Todos somos o resultado de um contexto maior, que é a sociedade capitalista, a cultura monocultural e a colonialidade, as quais fazem com que as diferenças étnico-raciais tendam a ser silenciadas, invisibilizadas e discriminadas. Neste constructo, possivelmente como sinaliza o secretário, a coordenação de maneira individualizada seja o ponto de partida para identificar a relevância de se considerar as diferenças neste processo de produção do conhecimento. Candau (2016, p. 807) aponta que:

O ‘formato’ escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização.

Candau (2016) nos provoca a refletir na proposta de mudar o formato hegemônico que está dado nos processos pedagógicos no interior da escola. Corroborando com o chamamento que Silva e Pavan (2020) nos faz, relacionado a necessidade de

reflexão deste resultado maior, que aponta para a questão que os educadores são no contexto social frutos da formação inicial acadêmica, e com suas relações sociais que estabeleceram, sinalizando que mudar torna-se conflitivo e necessário. Como afirma Candau (2008, p. 51), o multiculturalismo intercultural sugere ser pensado “a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações”. Privilegiando a transformação das relações existentes nas esferas sociais, institucionais e culturais.

Ao iniciarmos uma discussão acerca da EEQ e relacionarmos a pesquisa realizada no município de Presidente Tancredo Neves com a escola quilombola Alto Alegre se faz necessários pensarmos três elementos para potencializar esta modalidade de ensino no município, respeitando as suas especificidades: o primeiro elemento é pensar a escola e suas constituintes como lugar privilegiado de ressemantizações; o segundo é alargar a proposta de currículo numa perspectiva cultural e, por fim, o terceiro é evidenciar as diferenças e o diferente como ponto de partida para mudanças significativas e não para reduzir, descredenciar e inferiorizar. Como aponta Nunes (2011, p. 117):

A escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no seu interior, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas em seu interior, mas que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas relações cotidianas.

Ao trazer a função e o papel desempenhados pela escola, é inevitável não reconhecer o quão privilegiado é este espaço, propício e frutífero, desde que, aqueles que dela façam parte, principalmente no espaço de gestão estejam implicados. Com relação ao segundo elemento que é a proposta de currículo em seu sentido alargado, Candau (2016, p. 807) aponta que:

[...] não devemos acreditar na ‘padronização’, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto.

O convite que a autora nos faz é partir dos diferentes contextos, para construção de práticas pedagógicas coerentes com as diferentes realidades. Candau (2013, p. 158) sinaliza que para a construção de uma educação intercultural, se fazem necessários delinear caminhos em que se pense na desconstrução, articulação entre igualdade e diferença, o resgate da construção das identidades socioculturais e promoção de experiências de interação sistemática com os “outros” (CANDAU, 2013, p. 158). Ainda sobre o currículo, Candau aponta que é imprescindível questionar:

[...] el carácter monocultural y el etnocentrismo que, explícita o implícitamente, están presentes en la escuela, en las políticas educativas e impregnan los currículos escolares; supone preguntarnos por los criterios utilizados para seleccionar y justificar los contenidos escolares, así como desestabilizar la pretensa “universalidad” y “neutralidad” de los conocimientos, valores y prácticas que configuran las acciones educativas.

Por fim, sobre evidenciar as diferenças, Candau (2013, p. 158) afirma a necessidade de existir preocupações em se relacionar e articular as questões e debates sobre igualdade e diferença, pontuado que:

Esta preocupación supone el reconocimiento y la valorización de las diferencias culturales, de los diversos saberes y prácticas y la afirmación de su relación con el derecho a la educación de todos/as. Reconstruir lo que consideramos “común” a todos y todas, garantizando que en él los diferentes sujetos socioculturales se reconozcan, asegurando así que la igualdad se explicita en las diferencias que son asumidas como referencia común, rompiendo, de esa forma, con el carácter monocultural de la cultura escolar.

Dessa maneira, esses três elementos tornam-se necessários para reflexões voltadas para possibilidades de ressignificações no âmbito da EEQ. Como salientam

Backes e Nascimento (2011, p. 25), somos filhos da modernidade “homogeneizante” que teve sua base estabelecida numa episteme que se hegemonizou e se estabeleceu como legítima para “falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta – pelo contrário, silenciando o outro–, desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano, às vezes mais ou menos bem-sucedido, mas outras vezes fadado ao fracasso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar quilombola ganha espaço e regulamentação legal no ano de 2012, contudo os processos educativos do povo negro no Brasil acontecem desde sua inserção no processo de escravidão, sejam na interação entre seus pares ou até mesmo com outros sujeitos. A educação de maneira formal é a considerada existente, tornando assim outros saberes como os que se inserem nas práticas cotidianas, nas vivências do dia a dia saberes não existentes, e existe uma lógica indolente que mantém este pensamento até o período contemporâneo. Santos (2002) sugere um rompimento desta lógica e aconselha através da sociologia das ausências, que é trazer o que está ausente para se fazer presente por meio da sociologia das emergências, este é o campo fértil para romper com a existência monocultural e dar espaço à interculturalidade.

Nas análises efetuadas por meio das entrevistas foi possível identificar o reconhecimento da educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves por meio legal e também pelos entrevistados, contudo com relação ao entendimento do que se trata a EEQ ficou vago e superficial. Com relação ao trato, sistematização e organização dos conteúdos voltados para a EEQ foram encontrados no Plano Municipal de Educação (PME), contudo nenhuma informação no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no plano de ação, o que assinala a necessidade de revisão e atenção voltada para tais ausências. No município existe a manutenção da hegemonia ocidental da continuidade em questão da organização e seleção de conteúdos voltados para a EEQ, das ausências de reconhecimento das demandas que as diferenças fazem parte da modalidade e devem ser evidenciadas, e não

descredenciadas e a necessidade de revisitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e não apenas se embasar nas premissas da Base Nacional Comum Curricular.

Ficam como indicativos estabelecimento de processos de formação continuada para as professoras, e também para os gestores municipais e uma revisão cuidadosa do Projeto Político Pedagógico e do plano de ação para haver assim, a inserção de propostas específicas para a EEQ, tornando presente o que está ausente, rompendo com a lógica monocultural e dando espaço à construção de práticas e ações interculturais, a participação coletiva, tendo os quilombolas como atores centrais seria um passo para esta mudança, sinalizando o processo de tradução.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: Uma introdução à educação escolar quilombola. **Contemporânea**, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017.

ARRUTI, José Maurício. “Da “Educação do Campo” à “Educação Quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas”. **Raízes**, n. 31, v. 1, jan./jun. p. 164- 179, 2011.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 108-119, 2011.

BACKES, J. L.; NASCIMENTO, A. C. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 31, p. 27-38, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Persona, 1977.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Lex**. 1. ed. Brasília, BAHIA, 14 nov. 2012.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 1. ed. Brasília, DF, 5 jun. 2012. p. 1-76.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Catálogo de Escolas atualizado com dados do Censo Escolar 2019**. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB N.º 16/2012*, aprovado em 05 de junho de 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Cap. 3. p. 145-164.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p. 803-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (Município). Constituição (2015). Lei Nº 289/2015 nº 1126, de 10 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Presidente Tancredo Neves, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 1. ed. Presidente Tancredo Neves, PTN, 10 dez. 2015.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo como confluência de práticas. In: _____, Jose (Org). **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. A política curricular e o currículo prescrito. In: _____, Jose (Org). **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, mai-jun. 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB**, no 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. A Sociologia das Ausências e das Emergências em sala de aula. **Cronos: Revista da Pós-Grad. em Ciências Sociais,- UFRN, Natal**, v. 18, n. 2, p. 155-164, dez. 2017.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, RS, v. 6, n. 2, dez. 2013.

MARIN, José. Interculturalidade e Descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Espaço Pedagógico**, Chapecó, v.16, n.1, p.7-26, jan./jun. 2009.

MIRANDA, S. A. de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em revista**, v. 34, p. 193-207, 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-498, ago. 2012.

MIRANDA, S. A de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola 'que vi de perto'. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN**, v. 8, p. 68-89, 2016.

MINAYO, Maria C. DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, v66, p. 113-129, set./dez. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo Sem Fronteiras**, n. 1, p. 212-238, abr. 2018.

QUIJANO, Aníbal (org.). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina¹. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas, eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino americanas. Buenos Aires - Argentina: Clacso, 2005. Cap. 9. p. 107-130.

SANTANA, José Valdir Jesus de *et al.* Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - To, v. 4, n. 3, p. 81-101, set. 2017.

SANTANA, José Valdir Jesus de *et al.* A educação escolar quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21-Educação e relações étnico-raciais. **Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 3, p. 137-158, 2016.

SANTOS, Edmilson Santos *et. al.* Ofertas de educação escolar quilombola no nordeste brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019.

SANTOS, Boaventura de. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação escolar quilombola no censo escolar da educação básica**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015.

SOUZA, Alberto de Mello. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n.5, p. 153-179, mai/ago. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de; RAMOS, Michael Daian Pacheco. Indicadores Educacionais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia: apontamentos iniciais. **Revista Educação Pública**, v.28, n. 69, p. 677-699, set./dez 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 201 p.