



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Lívia de Oliveira Guimarães

**Vivências escolares de estudantes quilombolas em uma escola estadual de
Paulo Lopes/SC**

Florianópolis
2026

Lívia de Oliveira Guimarães

**Vivências escolares de estudantes quilombolas em uma escola estadual de
Paulo Lopes/SC**

Tese submetida para avaliação de banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Montanari Giraldi

Florianópolis

2026

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Guimarães, Livia de Oliveira

Vivências escolares de estudantes quilombolas em uma
escola estadual de Paulo Lopes/SC / Livia de Oliveira
Guimarães ; orientadora, Patrícia Montanari Giraldi, 2026.
154 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis,
2026.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Diretrizes
Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
na Educação Básica. 3. Comunidade Remanescente Quilombola.
4. Estudantes Quilombolas. I. Giraldi, Patrícia Montanari .
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Lívia de Oliveira Guimarães

Vivências escolares de estudantes quilombolas em uma escola estadual de Paulo Lopes/SC

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 17 de dezembro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Angela Maria da Silva Gomes, Dr.^a
Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH)

Prof.^a Raquel Mombelli, Dr.^a
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof.^a Gisely Pereira Botega, Dr.^a
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Prof.^a Maiara Cristina Gonçalves, Dr.^a
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.



Documento assinado digitalmente
Andre Ary Leonel
Data: 09/03/2026 13:12:14-0300
CPF: ***.602.779-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Patricia Montanari Giraldi
Data: 09/03/2026 08:22:56-0300
CPF: ***.362.400-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Patrícia Montanari Giraldi, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2026

Dedico essa pesquisa a todas as pessoas que lutaram e lutam pela Educação Escolar Quilombola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Comunidade Remanescente Quilombola Toca Santa Cruz pela confiança e parceria na realização da pesquisa; à Maria de Lourdes Mina, Vanda Pinedo e Luciana Freitas pelos ensinamentos; à orientadora Patrícia Montanari Giraldi pela confiança e liberdade no processo da pesquisa; à minha mãe Adélia Augusta Souto de Oliveira, pelo incentivo e cobrança nos estudos; ao meu pai José Newton Torres Guimarães pelo carinho e orgulho de mim; à minha companheira Amanda Carla Vieira por me lembrar constantemente que eu sou capaz de fazer uma tese de qualidade; aos meus colegas de trabalho da Educação Escolar Quilombola pelos aprendizados em coletivo; à todas as Comunidades Quilombolas que me recebem com carinho, me ensinam e me inspiram a lutar por uma sociedade mais justa; à minha ancestralidade por me guiar e me proteger.

“Mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade. Mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados. Mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade. Nós somos o começo, o meio e o fim. Existiremos sempre” Antônio Bispos dos Santos.

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica explicitam que as comunidades quilombolas têm o direito de participar da gestão da escola e estudantes quilombolas têm direito à educação escolar que valorize a história e cultura da comunidade. Os jovens da Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz frequentam a única escola que oferece ensino médio em Paulo Lopes (SC). A presente tese questiona como são as vivências escolares de estudantes quilombolas nessa escola; objetiva avaliar a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola no Projeto Político Pedagógico da escola; contextualizar a avaliação de mães/ responsáveis quilombolas da escola; investigar o conhecimento de professores e a gestão da escola sobre direitos dos estudantes quilombolas; investigar se os professores e a gestão escolar desenvolvem trabalhos que se aproximem das Diretrizes; e, por fim, identificar as perspectivas de professores e da gestão escolar sobre relações étnico-raciais. Para tanto, utiliza-se da metodologia "pesquisar com", estabelecendo um diálogo contínuo com a comunidade, desde a escolha do tema, dos roteiros e realização de entrevistas semiestruturadas, até a devolutiva dos resultados à comunidade. Utiliza-se ainda de revisão de literatura sobre a implementação das Diretrizes e de análise do Projeto Político Pedagógico da referida escola; e registro em diário de campo. Os resultados permitem afirmar que o Projeto Político Pedagógico da escola não propõe uma intersecção de saberes com a comunidade, nem considera a existência de crianças e jovens quilombolas no período diurno. Nas entrevistas, uma das mães relatou que os estudantes quilombolas sofrem repetidas agressões e xingamentos. O termo *bullying* foi nomeado por estudantes, gestão e professores, em detrimento do racismo, podendo ocultar e minimizar a gravidade desse crime. A representante da gestão escolar entende não haver democracia racial na sociedade, embora não identifique o racismo no ambiente escolar. Afirma desconhecer a Comunidade, a Resolução 86, as Diretrizes e não ter realizado nenhuma formação nesse sentido. Na entrevista com vinte e quatro professores, dez abordaram a temática, três participaram de formações. Os professores relataram um caso de racismo na escola, e evidenciaram dificuldades institucionais no seu tratamento. A Educação das Relações Étnico-Raciais restringiu-se à Semana da Consciência Negra. Dois professores conhecem as Diretrizes, e uma, a Resolução 86. As entrevistas com estudantes quilombolas evidenciaram estratégias diferentes de enfrentamento ao racismo: violência, silêncio, ausência e conformidade. Afirmam não terem estudado sobre sua comunidade; destacam a importância dos amigos; vontade de aprender; gostam da educação física e de morar na comunidade. As mães e os estudantes destacam a importância de professores que dão atenção a eles e gostariam que não houvesse racismo na escola. O estudo evidenciou pequenos avanços e a enorme trajetória a ser percorrida para a Educação Antirracista, especialmente pelos gestores e professores. Os limites do estudo indicam a possibilidade de ampliação de observação na escola e entrevistados, bem como a continuidade, em futuros estudos, de manutenção do convívio reflexivo entre universidade e comunidade.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Comunidade Remanescente Quilombola; Estudantes Quilombolas.

ABSTRACT

The National Curricular Guidelines for Quilombola School Education state that quilombola communities have the right to participate in management and that students have the right to an education that values the community's history and culture. Young people from the Toca Santa Cruz Quilombola Community attend the only school that offers high school education in Paulo Lopes (SC). This thesis examines the school experiences of quilombola students in this school and aims to evaluate the presence of Ethical-Racial Relations Education and Quilombola School Education in the school's Political Pedagogical Project; contextualizes the evaluation of quilombola mothers of the school; investigates the knowledge of teachers and management about the rights of quilombola students and the development of work by them that approaches the guidelines; and, finally, identifies the perspectives of teachers and management on ethnic-racial relations. To achieve this, the "research with" methodology is used, establishing a dialogue with the community, from choosing the topic and the scripts and conducting interviews to returning the results to the community. It also uses a literature review on the implementation of the Guidelines and analysis of the school's Political Pedagogical Project and recording in a field diary. The results show that the school's Political Pedagogical Project does not propose an intersection of knowledge with the community, nor does it consider the existence of quilombola during the daytime. In the interviews, one of the mothers reported that quilombola students suffer aggression and insults. The term "bullying" was used by students, management, and teachers instead of racism, concealing the severity of this crime. A representative of school management believes there is no racial democracy in society, although she does not identify racism in the school. She claims to be unfamiliar with the Community, Resolution 86, or the Guidelines, and has not received any training on this topic. In the interview with twenty-four teachers, ten addressed the topic and three participated in training. The teachers reported one case of racism at school and highlighted institutional difficulties in addressing it. Ethical-Racial Relations Education was limited to Black Consciousness Week. Two teachers are familiar with the Guidelines, and one is familiar with Resolution 86. Interviews with quilombola students revealed different strategies for confronting racism: violence, silence, absence, and conformity. They claim to have not studied their community; they emphasize the importance of friends and a desire to learn; they enjoy physical education and living in the community. Mothers and students emphasize the importance of attentive teachers and would like to see racism eliminated in the school. The study highlighted small advances and the enormous path to be taken toward Anti-Racist Education, especially for administrators and teachers. The limits of the study indicate the possibility of expanding observation at the school and among interviewees, as well as the continuity, in future studies, of maintaining the reflective coexistence between university and community.

Keywords: National Curricular Guidelines for Quilombola School Education; Quilombola remaining community; Quilombola students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exposição de trabalhos de estudantes da EEQ Toca Santa Cruz	18
Figura 2: Caminhada pela comunidade.....	19
Figura 3: Roda de conversa com os Griôs da Comunidade Toca Santa Cruz	19
Figura 4: Dados educacionais de Paulo Lopes SC.	55
Figura 5: Casa da Dona Verônica, em junho de 2025.....	63
Figura 6: Centro Educacional e Cultural Toca Santa Cruz, em junho de 2025	64
Figura 7: Centro Educacional e Cultural, visto de cima.....	65
Figura 8: Foto do pátio da escola	69
Figura 9: A comunidade divulga do projeto Apoio Escolar	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
EEB	Escola de Educação Básica
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENEBio	Encontro Nacional de Ensino de Biologia
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
GO	Goias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MPF	Ministério Público Federal
MNU/SC	Movimento Negro Unificado de Santa Catarina
NUER	Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PL	Partido Liberal
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
REnBio	Revista de Ensino de Biologia
SED	Secretaria Estadual de Educação
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DAS LUTAS PARA A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA	9
1.2 CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA	10
2 REVISÃO DE LITERATURA: AS PESQUISAS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA.....	16
2.1 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM ESCOLAS	17
2.2 INFÂNCIAS QUILOMBOLAS E SOCIALIZAÇÃO NOS QUILOMBOS	22
2.3 PROPOSTAS DE MATERIAL DIDÁTICO, RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCUSSÃO DE CURRÍCULOS	23
2.4 FORMAÇÃO DOCENTE	26
2.5 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DCNEEQ NA BAHIA	27
2.6 UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	27
3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	28
3.1 REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O PARECER CNE/CEB Nº:16/2012.....	29
3.2 A DISSERTAÇÃO E TESE DE GISELY BOTECA (2006 E 2017): REFERÊNCIAS SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE EM QUESTÃO.....	35
3.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	37
3.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	43
4 ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONTEXTO MUNICIPAL E SUAS COMPLEXIDADES	49
4.1 ANÁLISE PRELIMINAR: CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, POLÍTICO E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES	50
4.2 ANÁLISE DO PPP: DESAFIOS NA MATERIALIZAÇÃO DE DIREITOS	57
5 COMO AS MÃES E ESTUDANTES QUILOMBOLAS RELATAM SUAS VIVÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLA.....	65
5.1 OBSERVAÇÃO NA ESCOLA: ESTRUTURAS E CONTRADIÇÕES	65
5.2 ENTREVISTAS COM DUAS MÃES QUILOMBOLAS: DUAS FORMAS DE LIDAR COM ESCOLA	69
5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM ESTUDANTES: DIFERENTES FORMAS	

DE ENFRENTAR O RACISMO NA ESCOLA.....	81
5.3.1 Dandara e sua vontade de apreender.....	82
4.4.2 Zambi e sua tentativa de esquecimento.....	87
4.3.2 Akaene, suas ausências e silenciamentos	94
4.3.3 Acaiuba e seu encontro com os amigos que o fortalecem	97
6 GESTÃO E PROFESSORES DA ESCOLA.....	107
6.1 A GESTÃO DA ESCOLA E A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	107
6.2 RESULTADOS DA ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES: A MINORIA DOS PROFESSORES SE POSICIONOU	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – Resultados do levantamento bibliográfico	135
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE OU A SUA NEGATIVA.....	140
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO.....	141
APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA.....	142
APÊNDICE E - ROTEIROS DE ENTREVISTA	143

1 INTRODUÇÃO

1.1 UMA BREVE APRESENTAÇÃO DAS LUTAS PARA A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SANTA CATARINA

O interesse pela pesquisa surgiu no contexto da Educação Escolar Quilombola (EEQ), modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), em que a doutoranda leciona como professora de Ciências da Natureza e Matemática, desde setembro de 2021, no núcleo Morro da Queimada/Mocotó, na Escola de Educação Básica (EEB) Jurema Cavallazzi, em Florianópolis, Santa Catarina (SC). Temos aprendido muito com as Comunidades Quilombolas, com colegas de trabalho, com estudantes e com a coordenadora do nosso núcleo, Maria de Lourdes Mina (Lurdinha). Na EEQ, temos a oportunidade de realizar uma docência, que se propõe a dialogar com estudantes, partindo dos saberes das comunidades e os relacionando com os conhecimentos científicos, para contribuir com a transformação de suas comunidades. Para entender o contexto em que a pesquisa se insere, é necessário contextualizar as lutas pela conquista da implementação dessa educação. O que apresentamos a seguir aprendemos, principalmente, ouvindo as histórias contadas por Lurdinha e Vanda Pinedo, que fazem parte do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina (MNU/SC) e fizeram essa luta junto com muitas comunidades Quilombolas do estado. Podemos ouvir um resumo dessa história por meio de um vídeo da Lurdinha (História, 2023), e a seguir, descrevemos uma parte dessa luta.

A EEQ resultou de um longo processo de mobilização social das comunidades quilombolas junto com o MNU/SC. Em 2006, esse movimento apresenta um Projeto de Educação para as Comunidades Quilombolas de Santa Catarina, elaborado por oito representantes de Comunidades Quilombolas e dezesseis educadores do MNU/SC, durante uma audiência pública, em que se firmou um pacto com a Secretaria Estadual de Educação (SED) para a execução dessa política. Muitas audiências foram realizadas, uma delas foi “campo” de um TCC, que identificou “violência simbólica” por parte do estado de Santa Catarina (Ávila, 2013).

Além disso, nos seis anos seguintes ao evento nenhuma política nesta direção havia sido efetivada. Então, em 2015, o MNU/SC abre uma Ação Civil Pública ao Ministério Público Federal (MPF) para que seja cumprida a política em questão (Mombelli, 2020).

Após um longo processo judicial, em 2016, um seminário reuniu professores das comunidades quilombolas, técnicos da SED e representantes do MNU/SC, onde foram definidas suas principais diretrizes. Isso resultou na publicação do Caderno de Política de Educação Escolar Quilombola, em 2018 (Santa Catarina, 2018), que teve participação de doze Comunidades Quilombolas de SC, representantes do MNU/SC, pesquisadores e educadores.

Finalmente, depois de 16 anos de luta, a EEQ foi conquistada com a aprovação da Resolução do Conselho Estadual de Educação/SC N° 086¹, de 15 de julho de 2019 (Santa Catarina, 2019), que institui as Diretrizes para a organização dessa modalidade no estado de Santa Catarina. Entre outros aspectos, essa Resolução determina a metodologia da Pedagogia da Alternância, que intercala um “tempo escola” e um “tempo comunidade”. Assim, os estudantes podem relacionar os aprendizados oriundos da comunidade e da escola (Mombelli, 2020). Essa proposta se baseia em uma epistemologia, que enfatiza conhecimentos ancestrais presentes no cotidiano e assim, valoriza os conhecimentos quilombolas, relacionando-os com os conhecimentos científicos.

Além da Resolução 86, a Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) também mencionam a história de luta das comunidades quilombolas do estado de SC, junto ao MNU/SC pela implementação da EEQ.

1.2 CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA

As Comunidades Quilombolas se reuniram com o MNU/SC e apresentaram a necessidade de alfabetização e conclusão de Ensino Básico de muitos jovens, adultos e idosos dessas comunidades. Por isso, até o presente momento, em SC, a EEQ é ofertada na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e está vinculada ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), da rede estadual de educação.

Porém, é importante que as crianças e jovens quilombolas tenham acesso a uma educação escolar que inclua os saberes, as histórias e as culturas quilombolas. Existem leis e resoluções que garantem esse direito às comunidades, como a própria

¹ A fim de facilitar a leitura, abreviamos para Resolução 86.

Resolução CEE/SC N° 086; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) (Brasil, 2012); a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Brasil, 2019), que foi promulgada pelo Brasil, em 2004 e hoje está prevista no Decreto 10.088/2019. Apresentamos dois artigos da Convenção 169 da OIT para exemplificar:

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às **suas necessidades particulares**, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.
2. A autoridade competente deverá assegurar a **formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação**, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Artigo 31

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se **eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos**. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais **materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados** (Brasil, 2019, p. 8, grifos nossos).

Apresentamos também artigos das DCNEEQ (Brasil, 2012):

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se, alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

[...]

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como

quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (Brasil, 2012, p. 3).

De acordo com essas legislações, fica nítido que as crianças e jovens quilombolas devem estar inseridas numa educação escolar que contemple a história da sua comunidade, que inclua a sua cultura, que a comunidade participe da gestão dessa educação. Além disso, fica definido que as escolas que recebem estudantes de territórios quilombolas deveriam oferecer a EEQ.

A EEQ em que trabalhamos fica localizada no Morro da Queimada/Mocotó, em Florianópolis. Essa comunidade tem, aproximadamente, 74 famílias quilombolas remanescentes da Comunidade Toca Santa Cruz (município de Paulo Lopes). A Fundação Cultural Palmares reconheceu essa comunidade quilombola em 2007, pela Portaria 23², de 28 de fevereiro. Enquanto professoras dessa comunidade, aprendemos sobre as histórias de migração dessas famílias que saíram da Toca Santa Cruz e se mudaram para o Morro da Queimada/Mocotó. Por causa dessa história e desse vínculo, nós participamos da festa do dia das mães, festa junina e uma saída de campo, na Toca, assim temos construído uma relação de parceria com essa comunidade. Para complementar essa descrição da comunidade e da EEQ, relatamos³ um pouco sobre a saída de campo que realizamos.

A saída de campo foi realizada em setembro de 2022, na Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. Essa atividade, teve como objetivo promover uma visita dos estudantes da EEQ do Morro da Queimada no Território dessa comunidade, para que esses pudessem aprofundar seus conhecimentos sobre os significados dos eixos e princípios da EEQ: ancestralidade, territorialidade, identidade, oralidade, coletividade e natureza geradora da vida.

Ao chegarmos na Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz, fomos recebidos na casa de uma das griôs, com um café da manhã coletivo, com biscoitos, pães e doce de banana produzidos pela Comunidade Remanescente Quilombola do Morro do Fortunato. Em seguida, houve uma exposição de trabalhos feitos pelos estudantes da EEQ Toca Santa Cruz, em que esses explicaram o mapa da comunidade (Figura 1). Houve também uma exposição de artesanatos, produzidos pelas mulheres da comunidade.

² Para mais informações ver: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/tabela-crq-completa-certificadas-04-07-2023.pdf>

³ Essa descrição faz parte do diário de campo, que descrevo na metodologia da tese e será apresentado com fonte Caveat, tamanho 13, com o intuito de destacá-lo.

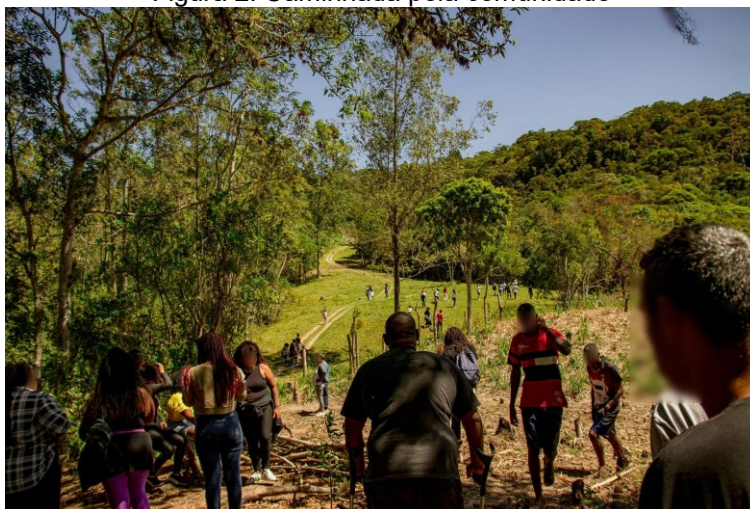
Figura 1: Exposição de trabalhos de estudantes da EEQ Toca Santa Cruz, 2022.



Fonte: acervo “professores da Educação Escolar Quilombola - Queimada”.
Fotógrafo: Maurício Garcias, professor da EEQ Queimada.

Depois, realizamos uma caminhada pela comunidade, guiada pelos estudantes, professores e educadores da EEQ Toca Santa Cruz, para conhecer uma parte do território da comunidade, como uma roça, uma fonte de água, e criação de animais. Nesse momento, eu lembro de um educador da comunidade, Rafael Marcelino, explicar como os mais velhos realizaram uma tecnologia de captação e distribuição da água, utilizando a força da gravidade e das árvores. Ele também contou que levou esse conhecimento para a sala de aula, relacionando com a área de Ciências da Natureza e Matemática. Ainda durante a caminhada, os estudantes da EEQ Queimada, realizaram entrevistas e anotaram suas impressões (figura 2). Nesse momento, lembro de uma ex-estudante minha, que ainda não conhecia a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz, conhecer um primo pela primeira vez, foi um momento bem importante que mostra uma das potências das saídas do Tempo Comunidade, para construção de laços e de pertencimento à identidade quilombola.

Figura 2: Caminhada pela comunidade



Fonte: acervo “professores da Educação Escolar Quilombola - Queimada”.
Fotógrafo: Maurício Garcias, professor da EEQ Queimada.

Após o almoço, finalizamos a saída com uma roda de conversa para ouvir os mais velhos da Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. Os estudantes de todas as turmas da EEQ Queimada, elaboraram questões para fazer sobre a formação da comunidade, como era antigamente, sobre as tradições da comunidade, sobre a formação das famílias, quem foram os primeiros moradores, entre outras. Consideramos que foi significativo o encontro dos estudantes da EEQ Queimada, num diálogo com os parentes para o reconhecimento de sua ancestralidade, e assim, contribuiu para a afirmação de pertencimento e identidade quilombola.

Figura 3: Roda de conversa com os Griôs⁴ da Comunidade Toca Santa Cruz



Fonte: acervo “professores da Educação Escolar Quilombola - Queimada”.
Fotógrafo: Maurício Garcias, professor da EEQ Queimada.

⁴ Os "griots" (também conhecidos como "griôs" em português) são contadores de histórias, músicos, genealogistas e guardiões da memória e tradições orais em muitas comunidades africanas. São figuras respeitadas e importantes, transmitindo conhecimentos e histórias de geração em geração.

O relato acima se refere a modalidade EEQ, que atende jovens, adultos e idosos, que não estão na série prevista para sua idade. Porém, vimos que as leis e diretrizes deveriam garantir uma EEQ para as crianças e jovens que estão na série prevista para sua idade. Nesse sentido, o município de Paulo Lopes possui apenas uma escola que oferece o Ensino Médio, assim a maioria dos jovens (que estão na série prevista para sua idade) dessa comunidade frequentam essa escola pública, que está localizada fora do território quilombola, mas perto da comunidade (cerca de 1,5km). Essa escola também oferece Educação de Jovens, Adultos e Idosos, no período noturno, mas o currículo e gestão não são baseados na modalidade EEQ. Além disso, a gestão do período diurno é diferente do período noturno.

Considerando que a escola não está fundamentada na modalidade EEQ, mas recebe estudantes quilombolas, delimitamos a seguinte questão de pesquisa: *como são as vivências escolares de estudantes quilombolas na escola estadual de Paulo Lopes/SC?*

Desse modo, definimos como **objetivo geral**: *compreender a vivência de estudantes quilombolas na escola estadual de Paulo Lopes/SC.*

Para tanto definimos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) *Avaliar se o PPP da escola aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola.*
- b) *Descrever as vivências escolares dos estudantes quilombolas.*
- c) *Contextualizar como as mães ou responsáveis quilombolas avaliam a escola.*
- d) *Investigar se os professores e a gestão da escola conhecem os direitos dos estudantes quilombolas.*
- e) *Investigar se os professores e a gestão escolar desenvolvem trabalhos que se aproximem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.*
- f) *Identificar as perspectivas de professores e da gestão escolar sobre relações étnico-raciais.*

Para abordar a temática de estudo e tendo os objetivos, aqui delineados, realizamos a seguinte análise da produção científica.

2 REVISÃO DE LITERATURA: AS PESQUISAS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

A fim de aprofundar os estudos sobre o tema da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico. Os critérios de busca para realização desse levantamento foram elaborados pela autora e pela orientadora. Escolhemos os seguintes meios importantes de divulgação de pesquisas em nossa área, no Brasil: A) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); B) Portal de Periódicos CAPES; C) Plataforma Scielo; D) Anais de eventos do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e do E) Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBio); F) Revista de Ensino de Biologia (REnBio)⁵. O levantamento foi realizado nos dias 27 de março de 2023 e dia 03 de abril de 2023, usando as seguintes palavras-chaves: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”; “Estudantes Quilombolas”⁶. Nas plataformas que foram possíveis, utilizamos os seguintes descritores: “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” AND “Estudantes Quilombolas”. O único critério para seleção de trabalhos foi a presença do termo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” no título, resumo ou palavras-chave. Não delimitamos nenhum período de data para a seleção de artigos. Foram encontradas dezoito pesquisas (5 dissertações, 12 artigos, 1 trabalho apresentado em eventos), que estão sistematizados no Apêndice A.

A seguir, apresentamos uma análise das pesquisas encontradas. Organizamos as pesquisas nos seguintes subtópicos: 2.1 Implementação da Educação Escolar Quilombola em escolas; 2.2 Infâncias quilombolas e socialização nos quilombos; 2.3 Formação docente; 2.4 Propostas de material didático, relatos de práticas pedagógicas e discussão de currículos; 2.5 O processo de elaboração das DCNEEQ na Bahia; 2.6 Um panorama das produções acadêmicas.

⁵ Os itens E, F e G foram incluídos, por serem plataformas que estão vinculadas à área de formação da pesquisadora e do Programa de Pós - Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

⁶ Essa palavra-chave foi incluída por causa do objetivo específico “*compreender a vivência dos estudantes quilombolas na escola participante da pesquisa*”.

2.1 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM ESCOLAS

Uma dissertação realizada na Comunidade Quilombola de Quartel do Indaiá (MG) analisou como as DCNEEQ estavam sendo implementadas em duas escolas públicas, que atendem estudantes dessa comunidade (Macedo, 2019). Como resultado, evidenciaram a precariedade e falta de ação do poder público na comunidade, pois as escolas são tratadas legalmente como rurais e não quilombolas. Na análise dos documentos oficiais identificaram que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) não está presente no PPP, nem nos calendários das escolas. Os saberes e culturas quilombolas não fizeram parte dos conteúdos estudados nas escolas. Identificaram que a maioria dos entrevistados não conhece as DCNEEQ. A Superintendência Regional de ensino, a Secretaria Municipal de Educação e a gestão escolar não agem pela implementação da EEQ. Além disso, foram identificadas situações de preconceito contra os estudantes no ambiente escolar, e também de racismo nos discursos de alguns professores. Dessa forma, a dissertação evidencia uma situação muito problemática em que se encontra essa comunidade quilombola.

Por outro lado, uma pesquisa de mestrado realizada por Givânia Maria da Silva, uma mulher quilombola da Comunidade Conceição das Crioulas analisou uma proposta de educação realizada **pela**⁷ comunidade e a relação com as lutas da mesma (Silva, 2012). Na pesquisa, é identificado como a proposta de educação vem fortalecendo a identidade quilombola dessa comunidade. Além disso, buscam compreender como a participação da comunidade está presente na proposta de educação e como essa proposta pode contribuir com as DCNEEQ como modalidade de ensino. Esta dissertação faz parte das minhas referências teóricas e metodológicas, pois discute caminhos para implementação da Educação Escolar Quilombola.

Outra pesquisa de mestrado realizada em 10 escolas quilombolas⁸ do município de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, investigou se as Políticas Públicas de Educação Ambiental implementadas nas estão baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e fundamentadas pela Base Nacional Comum Curricular (Cruz, 2022).

⁷ Destacamos a importância da autoria da comunidade quilombola na proposta pedagógica ali realizada.

⁸ As 10 escolas quilombolas participantes da pesquisa pertencem a 10 comunidades quilombolas diferentes: Araçá/Cariacá; Santa Rita; Juá/Bandeira; Lagoa das Piranhas; Brasileira; Rio das Rãs; Exu; Barrinha; Lagoa Grande; Morrão.

A pesquisa identificou que esses três fatores: Educação Ambiental, Educação Escolar Quilombola e PHC, se relacionam quando enfatizam as aproximações entre escola e comunidade, problematizando a realidade e refletindo sobre a práxis.

Uma dissertação realizada na Comunidade Quilombola Jardim Cascata, localizada em Aparecida de Goiânia (GO) analisou o PPP das escolas Valdir Gonçalves Aguias e Serra das Areias com o objetivo de identificar se estas cumprem as legislações previstas para a EEQ (Araújo, 2020). Como resultados, apresentam que, no PPP da Escola Municipal Serra das Areias, encontraram o seguinte trecho:

Levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (Araújo, 2020, p. 100).

Porém, não é mencionada a Lei 10.639/2003. Além disso, não foi identificada intersecção de saberes com a comunidade, como está prevista nas DCNEEQ. Ao analisar o calendário dessa escola, observaram que a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena está presente em celebrações pontuais. “celebrar a cultura negra em momentos pontuais é revelar desconhecimento da história e luta desses povos, além de demonstrar racismo de forma consciente ou não” (Araújo, 2020, p. 104). O autor conclui que o PPP apresenta preocupações válidas para uma formação que respeite a diversidade social, histórica e cultural. Porém, não encontraram aspectos que enfatizem a comunidade local, com as especificidades quilombolas.

Já o PPP da Escola Municipal Valdir Gonçalves de Aguias faz menção da Lei 10.639/2003 e afirma que será aplicado em todo o currículo escolar, mas afirma que o destaque maior será no dia 20 de novembro. Entretanto, o PPP da escola Valdir afirma que no dia da “Consciência Negra” busca promover encontros com a comunidade quilombola. Além disso, o PPP faz uma breve contextualização dos quilombos e realça a importância da Comunidade Quilombola Jardim Cascata. Assim, o PPP promove uma integração dos saberes quilombolas no ambiente escolar, cumprindo o que determina a legislação. Todavia, foi verificado que não há um cronograma específico sobre os conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nem da comunidade quilombola.

O próximo trabalho que iremos apresentar foi um artigo de uma pesquisa realizada na região do Vale do Ribeira (SP), local que se encontra cerca de 37

comunidades quilombolas. Esse artigo discute os desafios e obstáculos a serem enfrentados no processo de efetivação da EEQ nesta região (Nascimento, 2017).

Em 2005 foi fundada a Escola Estadual Maria Chules Princesa, a primeira escola quilombola do Vale do Ribeira, fruto da luta das comunidades dos municípios de Eldorado e Iporanga. Localizada no quilombo de André Lopes, em Eldorado, essa escola consegue atender alunos de seis comunidades, sendo elas: Ivaporunduva, São Pedro, Galvão, Nhunguara, Sapatu e André Lopes (p. 76).

Além disso, o artigo afirma que 25 comunidades quilombolas responderam ao questionário, dentre elas:

16 comunidades há unidades escolares e em apenas duas há creches. Catorze comunidades contam com Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já os Anos Finais do Ensino Fundamental estão presentes em apenas quatro comunidades e o Ensino Médio, em três. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi declarado a presença em apenas uma comunidade. Em oito comunidades localizadas nos municípios de Barra Turvo, Eldorado e Iporanga, não há unidade escolar. A falta de unidades escolares ou de algum segmento da escolaridade nas comunidades contribui para a evasão escolar, pois para dar continuidade aos estudos os alunos precisam se deslocar para outros bairros, outras comunidades ou para a zona urbana (p. 76).

O artigo destaca os seguintes aspectos, que foram levantados por lideranças quilombolas durante audiências públicas: acesso às unidades escolares, currículo, formação de professores, projeto político pedagógico e gestão escolar. Com relação ao acesso às unidades escolares, no Vale do Ribeira, as situações são marcadas pelo funcionamento precário das escolas, inexistência de escolas dentro das comunidades ou de alguma etapa do ensino. Além disso, as lideranças quilombolas apontaram problemas no transporte público oferecido. Isso contribui para evasão escolar, pois dificulta o acesso às escolas.

O artigo aponta que o currículo das escolas foi criticado por lideranças de 22 comunidades (25 responderam ao questionário), que afirmam que os costumes das comunidades, as lutas quilombolas no Brasil e a história das comunidades do Vale do Ribeira não fazem parte das aulas. Também, somente em 6 comunidades o calendário escolar considera datas importantes da comunidade. Além disso, a formação inicial e continuada de professores para lidar com as especificidades históricas, ambientais e culturais do Vale do Ribeira não estavam sendo cumpridas.

Para finalizar a análise desse artigo (Nascimento, 2017), sobre a participação das comunidades na gestão escolar e na construção do PPP, constatou-se que dentre as 25 comunidades que participaram do questionário, só 3 afirmaram terem participado da construção dos PPPs. Enquanto, somente 7 comunidades participaram

da gestão das escolas, contra 17 que não têm participação. Esses dados evidenciam que muito há de se lutar e transformar para que as DCNEEQ sejam implementadas.

Outro artigo discute os desdobramentos da aprovação das DCNEEQ para a comunidade quilombola Colônia do Paiol, localizada no município de Bias Fortes, Minas Gerais (MG) (Bicalho; Rodrigues, 2022). Para contextualizar, o artigo apresenta um pouco da história e da luta da comunidade por políticas públicas, incluindo a educação. Desde a década de 1970 existe a Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, localizada dentro da comunidade, que recebe estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O corpo docente da escola é formado por seis professoras, sendo uma delas pertencente à comunidade com contrato temporário. Para continuidade dos estudos, os estudantes vão para a Escola Estadual Cisipho Campos, localizada na cidade de Bias Fortes. Em nenhuma dessas escolas há uma proposta de educação, um currículo e um PPP que inclua ampla e criticamente a existência quilombola. Em 2014, identificaram que na escola localizada na comunidade, as atividades educativas de valorização quilombola acontecem por iniciativa dos moradores da Colônia do Paiol. Também identificaram que os índices escolares de desistência, transferência e reprovação eram maiores para estudantes quilombolas da Colônia do Paiol na Escola Estadual Cisipho Campos. O problema principal é a falta de reconhecimento nas escolas das práticas culturais da comunidade e também a maneira com que os professores dessas escolas estão refletindo sobre os princípios que fundamentam a DCNEEQ. Assim, a comunidade passa a encaminhar suas demandas para Secretaria Municipal de Educação de Bias Fortes e cobrar a Universidade Federal de Juíz de Fora que realize uma formação continuada de professores, que

[...] promoveu o curso de extensão intitulado “Diálogos entre Escola e Saberes Tradicionais: Quilombolas, Indígenas e Camponeses” para os professores da rede municipal e estadual de Bias Fortes, com intuito de fortalecer, na teoria e na prática, as discussões a respeito da Educação Quilombola, do Campo e Indígena. Trata-se de uma ação que teve por esforço dialogar com uma pergunta [...]: qual a formação específica para ser educador (a) do campo, no nosso caso, de comunidades quilombolas? (Bicalho; Rodrigues, 2022, p. 89).

Uma das demandas da comunidade é uma política de contratação, via concurso público, de profissionais pertencentes à própria comunidade, algo previsto nas DCNEEQ. Além disso, a comunidade está avaliando a possibilidade de mapeamento sociocultural, que resgate práticas, saberes e fazeres para a construção do PPP da Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, em que estariam

ressaltados os princípios da Educação Escolar Quilombola, suas as concepções curriculares, pedagógicas e de organização do espaço-tempo da escola.

2.2 INFÂNCIAS QUILOMBOLAS E SOCIALIZAÇÃO NOS QUILOMBOS

Encontramos uma articulação da temática com estudos infantis. Assim, identificamos o artigo que problematiza desafios à implementação das DCNEEQ e discute a EEQ como direito e dever de memória e de afirmação da identidade quilombola e negra (Monteiro e Reis, 2019; Souza, 2016). Para isso, apresenta reflexões sobre infâncias quilombolas, de diferentes quilombos do estado do Rio de Janeiro (campo de atuação e pesquisa das autoras) e as transformações relacionadas à participação das crianças no jongo, como expressão da identidade quilombola:

Sobre a questão da educação e preservação das tradições e memórias em comunidades quilombolas, destacamos uma experiência vivida no quilombo Machadinha, situado em Quissamã/RJ, por meio de um projeto de Extensão e de Iniciação Científica no qual procuramos compreender como elementos da memória do jongo Tambores de Machadinha se articulam às questões sociais, culturais e políticas da comunidade. Machadinha é uma comunidade composta por cinco núcleos: Machadinha, Mutum, Sítios Boa Vista e Santa Luzia e Bacurau e tem, aproximadamente, 300 famílias, 983 habitantes (p. 13).

Além disso, o artigo afirma que as mudanças na participação dos jovens no jongo foram registradas nas entrevistas com lideranças jogueiras, realizadas para a produção do documentário *Sou de Jongo* (2008, acervo do Pontão de Cultura do Jongo/ Caxambu – Universidade Federal Fluminense) e no documentário *Saravá, Jogueiro Novo!* (2013⁹) (Monteiro e Reis, 2019).

O Quilombo Brotas, localizado no município de Itatiba, São Paulo, participou de uma pesquisa que abordou de forma ampla a educação vivida nesse quilombo, que é caracterizada pela oralidade e ancestralidade (Souza, 2016). No artigo, a autora apresenta resultados da sua tese, uma pesquisa etnográfica, com objetivo de “entender o significado da infância e da criança a partir dos grupos infantis quilombolas” (Souza, 2016, p. 332). Além disso, a autora analisou como a escola encara dificuldades para dialogar com as histórias e saberes do Quilombo, considerando as DCNEEQ e a educação para as relações étnico-raciais. A autora apresenta processos escolares na trajetória do Quilombo, iniciando por relatos de

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ro7KhEoVwqE>>. Acesso em: 23 abr. 2025

racismo que mulheres quilombolas sofreram entre os anos de 1980 e 1990, e como enfrentaram e lutaram contra. Depois ela discute os resultados de sua tese, que buscou entender também

[...] em que medida a escola contribuía para a construção da identidade das crianças enquanto negras e quilombolas. Em geral, as perguntas sobre a escola eram seguidas de silêncio e substituídas por propostas de brincadeiras ou passeios pelo Quilombo. Contudo, as interações escolares vividas eram muito presentes na vida das crianças, de modo que suas falas sempre indicavam amigos e jogos aprendidos naquele espaço. Em fins de 2013, adentrei em uma das escolas de ensino fundamental frequentadas por crianças e adolescentes do Quilombo Brotas, e pude observar aspectos de suas relações infantis e entre elas e professores(as). Notei que, apesar das exigências de aproximação dos universos escolares e extraescolares, havia um relativo “abismo” entre adultos-educadores e crianças-educandos, propostas escolares fortemente conteudistas e anseios de meninos e meninas com diferentes experiências externas à escola (Souza, 2016, p. 344).

Porém, a autora afirma que, naquela época, a escola manifestou interesse em dialogar com o Quilombo, devido às mudanças na legislação da educação nacional. Membros do Quilombo, representantes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação da cidade fizeram uma reunião no Quilombo para pensar estratégias considerando essas leis. Após a reunião, algumas atividades foram realizadas, como: um quilombola foi convidado para contar a trajetória social e histórica do Quilombo Brotas; durante o mês da Consciência Negra, a escola foi ao território quilombola com um coral, um grupo de capoeira e também realizou uma trilha e ouviu sobre a história da comunidade. Ainda assim, as crianças quilombolas perceberam a inconsistência das atividades escolares. Além disso, as crianças demonstraram desconfiança e insegurança ao saber que a escola iria para o Quilombo e se recusaram a apresentar uma roda de jongo aos visitantes. Muito provavelmente, relacionado ao racismo presente na escola, pois um dos moradores do Quilombo relatou que elas foram chamadas de “macumbeiros” de forma pejorativa na escola. Dessa forma, a autora alerta para os perigos de um diálogo desigual entre os Quilombos e escolas brancocêntricas, monoculturais e racistas.

2.3 PROPOSTAS DE MATERIAL DIDÁTICO, RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DISCUSSÃO DE CURRÍCULOS

O artigo de Alves-Brito e Ribeiro Alho (2022) busca fomentar e justificar o debate e a implementação das Leis 10.639, 11.645 e das DCNEEQ na educação em

ciências, nos ensinos básico e superior. Para isso, problematizam as noções de desenvolvimento e progresso, em aulas de ciências, partindo de casos de conflitos políticos e territoriais envolvendo empreendimentos de Estado e comunidades tradicionais, no Brasil e nos EUA. Os quatro casos de conflitos analisados foram: a) Centro de Lançamento de Foguetes - Território Quilombola Alcântara; b) Hidrelétrica de Belo Monte - povos indígenas do Xingu; c) *Mauna Kea Observatories* - Povo *Kānaka Maoli*; d) *Mount Graham International Observatory* - Comunidade Indígena *Apache San Carlos*. Com relação ao conflito a) Centro de Lançamento de Foguetes - Território Quilombola Alcântara, os autores afirmam:

Alcântara é um pequeno município brasileiro com aproximadamente 22 mil habitantes, relativamente próximo de São Luís, capital do estado do Maranhão. Há, nesse município, centenas de comunidades quilombolas que formam o Território Quilombola de Alcântara (TQA), o Território de Santa Tereza (TST) e o Território da Ilha do Cajual (TIC). Trata-se, portanto, de um dos municípios mais significativos do ponto de vista da Tradição de matriz africana e afro-brasileira no Brasil. Desde 1983, o TQA e o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) protagonizam um dos mais tensos conflitos étnico-raciais envolvendo comunidades tradicionais e as ciências físicas e espaciais no Brasil, fundado no projeto de desenvolvimento da Ciência Moderna e Contemporânea (p. 5).

O artigo afirma que o TQA denuncia que houve invasão inapropriada do seu território e erosão de suas práticas e valores culturais, baseados no racismo. Por fim, os autores apontam 4 eixos de implicações para a educação e a divulgação das ciências, que ao nosso ver podem ser abordados nas aulas da Educação Escola Quilombola.

O artigo de Silva e Rêgo (2021) faz uma reflexão sobre o processo de produção do currículo e de produção do material didático, baseado na DCNEEQ. A pesquisa propõe um plano de trabalho e um roteiro de atividades para estudantes, que pode ser utilizado em escolas regulares que atendem estudantes quilombolas. Esse processo pedagógico sugere a criação de repositório de plantas de usos tradicionais, em que é relacionado conhecimentos tradicionais de plantas medicinais com doenças recorrentes na região, podendo gerar material didático para escolas e comunidades. Pontuamos que o artigo não faz relação com uma comunidade quilombola específica.

O artigo de Batista, Bezerra e Foster (2018) apresentou uma perspectiva de Educação Escolar Quilombola contra-hegemônica, a partir das DCNEEQ. O texto tece discussões e as apresenta em três partes, sendo a primeira: considerações sobre uma

educação que atenda aos interesses das classes que detêm os meios de produção e os desafios da educação na globalização. No segundo tópico, é relacionado

[...] a educação contra-hegemônica com o currículo diferenciado para a educação quilombola, em uma perspectiva freiriana, como aquela que se coloca a frente aos desafios do sistema capitalista de produção para preservar os saberes, valores e a cultura das comunidades tradicionais (Batista; Bezerra; Foster, 2018, p. 70).

No terceiro e último tópico, dialogam sobre as categorias de quilombos, Educação Escolar Quilombola e sua estruturação, através de uma análise das DCNEEQ, em que é identificada seus fundamentos, objetivos e princípios dessa educação.

No artigo de Padilha *et al.* (2020), foi apresentado um relato de experiência de atividades de extensão desenvolvidas com estudantes dos cursos de licenciatura em Geografia e Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em que esses acadêmicos fazem articulações teóricas e conceituais sobre as relações étnico-raciais, para que façam propostas pedagógicas e intervenções na educação básica. Mas especificamente, as ações desenvolvidas, na Escola Municipal do Campo Professor Benedito Roque de Campos Leal, no município de Castro, Paraná (PR), visaram se aproximar das DCNEEQ. A escola está localizada numa região quilombola, no interior do município, e conta com 25 alunos, em sua maioria, vindos da agricultura familiar de subsistência e remanescentes quilombolas da Serra do Apon. É destacado que antes da atividade de extensão, a gestão e as professoras da Escola Municipal do Campo Professor Benedito Roque de Campos Leal já desenvolviam o projeto intitulado “Minha História começa aqui e pelo mundo eu vou”, que promove debates e atividades de literatura, em sala de aula, sobre as questões quilombolas; fazem parcerias com membros quilombolas na Escola; saídas de campo para reconhecimento da comunidade e resgate da história local; realizam atividades com estudantes, para valorizar o protagonismo da população negra, através de filmes e painéis educativos; estudos e atuação de estudantes baseados na literatura afro. Continuando esse projeto, a equipe escolar ampliou as atividades para promover a igualdade racial. As professoras produziram uma sequência didática sobre “Histórias Encantadas Africanas”, em que foram levantados filmes e livros de literatura afro. Os licenciandos da UEPG realizaram oficinas de brincadeiras africanas e afro-brasileiras com as crianças. Enquanto isso, cerca de 40 adultos da comunidade participaram de uma roda de conversa com as docentes da UEPG, que teve como tema “passado,

presente e futuro”, em que relataram experiências de vida; refletiram sobre a desigualdade social e o racismo; compartilharam o que desejam para o futuro das crianças da comunidade; refletiram sobre a cultura africana e afro brasileira e sobre a necessidade da valorização dessas culturas e da sua identidade quilombola. Para finalizar,

[...] os alunos da escola municipal apresentaram a peça de teatro Pretinho Meu Boneco Querido, demonstrando consciência e, ao mesmo tempo, determinação por enfrentar algo novo e desafiador. Eles não se intimidaram diante do público presente, manifestando a importância da valorização do indivíduo e de práticas pedagógicas desafiadoras e relevantes que os levem a adquirirem, além do conhecimento, consciência cidadã (Padilha *et al.*, 2020, p. 9).

Nunes (2019) é um relato de experiência sobre a alfabetização de adultos e idosos, quilombolas e indígenas, no contexto de um seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em 2008. Antes mesmo da aprovação das DCNEEQ, devido a organização e luta dos movimentos quilombolas e indígenas no estado. Assim, esse seminário foi realizado para alfabetizadores, alfabetizandos, lideranças quilombolas e indígenas, com o objetivo de identificar estratégias para construção do processo de alfabetização, partindo da identificação e do diálogo sobre quem são as pessoas envolvidas, quais são as suas histórias, lutas e culturas.

O artigo de Custódio e Foster (2019) analisou materiais didáticos para a EEQ, que foram produzidos por diferentes sistemas de ensino estaduais no país. O trabalho é resultado de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amapá, em que

Os resultados da pesquisa apontam que os materiais didáticos analisados apresentaram uma discussão muito restrita e vaga sobre as categorias de análise escolhidas (conceituação de quilombo; cultura e tradições; mundo do trabalho; terra e território; oralidade e memória), limitando-se, muitas vezes, a abordagens superficiais sobre a historiografia do negro no Brasil. Os resultados apontam ainda que esses materiais didáticos produzidos pelos sistemas de ensino estaduais no país atendem, em parte, aos princípios de uma EEQ de qualidade conforme sugerido pelas DCN (2004), deixando, porém, de observar parte dos fundamentos instituídos nas DCN da EEQ (2012). Além disso, são materiais incipientes com pouca visibilidade e/ou participação das comunidades quilombolas na elaboração e/ou produção desses materiais, assim também como são deficientes na demonstração das variedades e diversidades étnicas dos quilombos existentes em nosso país (Custódio; Foster, 2019, p. 193).

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE

No artigo de Santos e Silva (2019), a autora e o autor buscaram compreender as políticas de formação de professores de língua portuguesa para a EEQ, através de uma pesquisa qualitativa e documental. Os resultados confirmaram a ausência de uma formação específica para o contexto quilombola.

O artigo de Miranda e Silva (2020) discute sobre a docência quilombola a partir de narrativas de quatro professoras quilombolas, que se autodeclaram negras e que trabalham em escolas dentro dos territórios onde vivem. Foram entrevistadas professoras que participaram do curso “Formação de Professores/as da Educação Básica nas Comunidades Remanescentes de Quilombo”, realizado pelo Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais, em dois pólos nas regiões de maior concentração de comunidades quilombolas em Minas Gerais: região Norte (pólo de Januária) e Vale do Jequitinhonha (pólo de Berilo), mas o artigo não informa quais os nomes das comunidades quilombolas das professoras. O artigo debate a formação docente das professoras entrevistadas e faz reflexões sobre a relação gênero e raça. As entrevistadas afirmam que a docência quilombola que desenvolvem é atravessada pela identidade racial, sendo importante desarticular a perspectiva eurocentrada na estética branca e discutem outras violências do racismo. Além disso, outro aspecto dessa docência quilombola é sua localização no território quilombola. A militância e troca de saberes com outros quilombos amplia os conhecimentos que passam a fazer parte do acervo dessas professoras. Por fim, o aprendizado sobre os direitos quilombolas permite avançar nas conquistas da comunidade.

2.5 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DCNEEQ NA BAHIA

Encontramos uma dissertação que pesquisou o processo de elaboração das DCNEEQ na Bahia, desde as motivações iniciais para construção dessa política estadual, incluindo os mediadores envolvidos, os ambientes de mediação, o contexto político e as pautas sociais desse processo (Oliveira, 2013). O trabalho de campo foi realizado em Salvador, por ser a sede política do estado, em que a autora acompanhou e registrou a tramitação e negociação do texto da política e das ações individuais e coletivas promovidas.

2.6 UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Por fim, o artigo de Silva e Ayres (2021) realizou um panorama das produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e o Ensino de Ciências, através de uma análise de duas plataformas: o Portal de Periódicos e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O recorte temporal foi de 2013 a 2020, pois as DCNEEQ foram aprovadas em 2012. Como resultado, foram identificados apenas 10 trabalhos, que foram distribuídos em quatro categorias de análise: Proposta Pedagógica, Formação Docente, Livro Didático e Saberes e Concepções de Professores. Evidenciando que a articulação entre as áreas de EEQ e Ensino de Ciências é incipiente e necessita de mais dedicação.

Com o levantamento bibliográfico, foi possível concluir que sete trabalhos denunciam a precariedade na implementação das DCNEEQ (Macedo, 2019; Araújo, 2020; Nascimento, 2017; Santos e Silva, 2019; Bicalho e Rodrigues, 2022; Souza, 2016; Custódio e Foster, 2019). Porém, outras sete pesquisas também são propositivas e sugerem caminhos possíveis para implementação dessa política (Silva, 2012; Miranda e Silva, 2020; Alves-Brito e Ribeiro Alho, 2022; Monteiro e Reis, 2019; Silva e Rêgo, 2021; Batista, Bezerra e Foster, 2018; Padilha *et al.*, 2020). Alguns dos trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico (Silva, 2012; Batista, Bezerra e Foster, 2018), contribuíram para aprofundar o referencial teórico e metodológico, que apresento a seguir.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: Educação Escolar Quilombola e Educação Antirracista

Esse capítulo foi construído coletivamente com a Lurdinha, que sugeriu referências importantes. A Lurdinha é uma professora que tem realizado uma educação para transformação social e que luta por condições dignas de trabalho, como nos mostra a dissertação de Silveira (2022). Além disso, a Lurdinha é uma

pessoa central na luta pela implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) em Santa Catarina (SC), de forma que, boa parte do que escrevemos sobre a EEQ e sobre as Comunidades Quilombolas de SC é resultado desse aprendizado com ela, que nos orienta com sabedoria.

Nesse sentido, Cardoso (2010) analisa que, entre 1978 e 1994, o movimento negro brasileiro passou por fases de maior e menor visibilidade política, sendo a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 um marco fundamental nesse processo. Nesse contexto, mulheres negras desempenharam um papel central na sustentação das lutas antirracistas, atuando tanto na organização comunitária quanto na denúncia do racismo estrutural. Suas contribuições, muitas vezes relegadas a segundo plano pela historiografia, foram essenciais para articular resistências culturais e políticas, como exemplifica a trajetória de Maria de Lourdes Mina (Lurdinha). Por ela ser uma especialista na EEQ, nós temos construído juntas a pesquisa.

Os marcos legais e as produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Quilombola são recentes, porém as bases teóricas que a fundamentam são ancestrais, milenares e africanas. Aprendemos com a Lurdinha e trabalhando na EEQ, que a ancestralidade, a oralidade, a coletividade, a territorialidade, a relação de pertencimento e cuidado com a natureza, são princípios de vida das comunidades quilombolas e por isso fazem parte da Educação Escolar Quilombola (Santa Catarina, 2018).

3.1 REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O PARECER CNE/CEB Nº:16/2012

Sobre os marcos legais, as Leis 10.639 e 11.645, fazem parte da LDB e são referências importantes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas não são suficientes para pensar a EEQ. Essas não abordam as especificidades das Comunidades Quilombolas, por isso, os referenciais desta pesquisa partem do

Parecer CNE/CEB Nº:16/2012¹⁰ (Brasil, 2012), escrito por Nilma Lino Gomes, que foi o primeiro¹¹ documento oficial sobre a EEQ.

O referido parecer vai orientar as DCNEEQ e o Plano Nacional de Educação Quilombola. Esse Parecer também registra um pouco da história de luta pela implementação da EEQ, como a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, de 2010, que teve o objetivo de ouvir gestores e docentes quilombolas e suas demandas para a educação; além de diversas audiências públicas com o tema *A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos*.

Além disso, o Parecer 16 apresenta ainda o conceito e origem dos Quilombos em África e sua constituição por todo continente americano, que são os conceitos que usamos nesta pesquisa. Aborda ainda, a existência e a importância de Quilombos Urbanos; apresenta dados escolares e legais do censo de 2010 das Comunidades Quilombolas no Brasil; discute o Decreto nº 4.887/2003, que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos” (Brasil, 2003, p. 1). Segundo, o Parecer 16,

Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, isto é, o reconhecimento do direito étnico. A partir da data de publicação do referido decreto, o INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas. (Brasil, 2012, p. 9).

O Parecer 16 afirma a importância da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da luta dos povos e comunidades tradicionais. Depois, segue discutindo sobre os desafios e as lutas das Comunidade Quilombolas no Brasil contra o racismo, pelo direito à terra e ao território, por políticas públicas específicas para as Comunidades Quilombolas terem acesso à educação, à saúde, à moradia e ao trabalho. No referido Parecer é destacado o papel dos Movimentos Quilombolas, Movimentos Negros e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas como protagonistas dessa luta, lembrando marchas e conferências importantes.

¹⁰ A fim de facilitar a leitura, abreviamos para Parecer 16.

¹¹ Segundo o site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola> Acessado em 05 de junho de 2025.

O Parecer 16 também aprofunda a discussão sobre os direitos às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação. Estudando esse Parecer, aprendi que a EEQ faz parte da Constituição Federal e da LDB.

Como integrante da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola é dever do Estado, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal. Deverá também atender aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos arts. 24, 26 e 26-A dessa mesma lei (Brasil, 2012, p. 27).

O Parecer 16 também aborda sobre o funcionamento da EEQ, incluindo o financiamento, transporte, arquitetura das escolas, material didático, alimentação escolar, currículo, liberdade religiosa, calendário escolar, avaliação, gestão e organização da escola, formação de gestores e professores, e por fim, Projeto Político Pedagógico (PPP). A discussão sobre o PPP deste Parecer, contribuiu na elaboração dos roteiros de entrevistas (Apêndice E), pois discute a importância de se fazer um diagnóstico da realidade escolar, para se refletir sobre qual escola a comunidade deseja. Dessa forma, podemos perceber como o Parecer 16 é amplo e aprofunda as discussões e necessidades da EEQ.

Assim como o Parecer 16, as DCNEEQ e a Resolução 86 também são referenciais teóricos, pois orientam como a EEQ deve ser implementada, ou seja, como o estado, município e escola deveriam estar implementando a EEQ em Paulo Lopes.

Destaco um ponto em comum entre o Parecer 16 e as DCNEEQ: a necessidade de diálogo entre a escola e a Comunidade Quilombola:

Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações (Brasil, 2012, p. 12).

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. [...] Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas (Brasil, 2012, p. 49).

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses

territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT (Brasil, 2012, p. 4).

Assim, essas legislações auxiliarão na análise dos modos como se dá o diálogo entre a escola e a Comunidade Quilombola.

No levantamento bibliográfico, descrito no capítulo anterior, encontrei pesquisas que dialogam com as DCNEEQ e o Parecer 16, como a dissertação de Silva (2012), que discute os seguintes pilares¹² para a estruturação da Educação Escolar Quilombola: “reestruturação do currículo escolar, formação de professores(as), materiais didáticos e a participação das comunidades quilombolas no processo de elaboração da política” (Silva, 2012, p. 274). A participação das comunidades quilombolas no processo de elaboração da política é um pilar relevante que se soma aos demais pilares, pois somente com essa participação é possível articular as histórias e culturas quilombolas na reestruturação dos currículos, dos materiais didáticos e da formação de professores.

Sobre a reestruturação do currículo escolar, Silva (2012) afirma a necessidade de pensar e pesquisar COM as comunidades e não para elas. Para isso, a autora afirma a necessidade de conhecer as realidades e especificidades das comunidades quilombolas. Além disso, ela acrescenta:

Um dos caminhos a ser trilhado passa pela construção de um novo currículo escolar, baseado em princípios, como: emancipação, combate ao racismo, sexismo, machismo, e, sobretudo, a participação dos quilombolas, contribuindo para que mais de uma história seja contada, conhecida e reconhecida, e não sejam vistas com visão museologizada e estática às mudanças que vêm ocorrendo no seio da sociedade brasileira (Silva, 2012, p. 78).

Assim, o referencial teórico para a EEQ, é baseado, também, na emancipação das opressões e na valorização das histórias das Comunidades Quilombolas. Como também afirmam Batista, Bezerra e Foster (2018), que reforçam o caráter contra-hegemônico da EEQ.

Para pensarmos o currículo escolar, é importante lembrar que a BNCC está referenciada na LDB e nas DCN, e assim, reconhece que os currículos para a EEQ são diferenciados. Além disso, para a educação regular, na disciplina de Geografia, no 4º e no 7º ano, são mencionadas habilidades relacionadas à identificação,

¹² Esses pilares foram previamente apresentados por ela em outro trabalho (SILVA, 2011).

descrição e reconhecimento de territórios de comunidades remanescentes de quilombos. Já na disciplina de história, no 9º ano, é mencionada uma habilidade de “identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura” (Brasil, 2018, p. 431). No Ensino Médio, na parte de Ciências Humanas, na competência específica 3, é mencionado:

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens (Brasil, 2018, p. 575).

Na competência específica 6, tem uma habilidade, relacionada às demandas, aos protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos quilombolas no Brasil atual, levando em conta a história das Américas. São abordagens interessantes, mas estão vinculadas apenas às disciplinas de Ciências Humanas, isentando as outras ciências de discutir sobre os conhecimentos e demandas quilombolas.

Quanto a formação de professores(as), a autora afirma que

[...] precisamos ampliar o conceito de “conhecimento indispensável ao exercício da cidadania”, bem como próprio conceito de cidadania, para não continuarmos omitindo outros saberes por julgarmos que eles não servem e não são úteis para o exercício da “cidadania”, pois esta comporta mais do que os saberes constituídos e oriundos das ciências – cabem também os saberes e valores da cultura de seu povo e a afirmação de sua identidade como uma condição cidadã. Construir uma política ou formar professores(as) que compreendam essa concepção significa que o posto na lei deverá ser lido e vivido, experimentado a partir de outra lógica de “conhecimento” e de “cidadania” (Silva, 2012 P. 80).

A autora segue destacando que se a formação de professores para a EEQ não discutir que os saberes, valores e afirmação da identidade das comunidades são tão importantes quanto os conhecimentos científicos, pode-se fazer o que Apple (2001) chama de “presença ausente” das questões raciais nas políticas educacionais, ou seja, estaria presente apenas de forma superficial. Mesmo que não seja intencional, essa presença ausente tem causado prejuízos irreparáveis.

No mesmo sentido, Botão e Norte (2014) afirmam que é urgente uma política de formação continuada aos professores que atuam nas escolas, que recebem estudantes quilombolas, destacando que para além de conteúdos diferenciados, o que as comunidades quilombolas querem é um currículo diferenciado e uma pedagogia que respeite suas lutas, seus modos de vida e de compreender o mundo. Assim como Salles e Silva (2020), que apontam a importância dos saberes vividos para a constituição de uma identidade docente quilombola. Precisamos pensar em como promover o diálogo entre os conhecimentos vividos e científicos. Para isso, é preciso que o Estado ofereça condições necessárias para efetivação da política.

Lembrando que a formação de professores que atuam na EEQ está garantida no Parecer 16, nas DCNEEQ, na Resolução 86 e deveria ser implementada com qualidade. Como podemos observar nos seguintes artigos da Resolução 86:

Art. 40 A Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC) deverá estimular a criação e implementação de programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em Escolas Quilombolas e Escolas que atendam estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (Santa Catarina, 2019, p. 15).

Art. 42 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

- I - ser assegurada pelo Estado e Municípios e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;
- II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;
- III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino; e
- IV - participação dos grãos, mestres e lideranças das comunidades. (Santa Catarina, 2019, p. 16).

Nesse sentido, o MNU/SC e Coletivo dos Professores das Comunidades Quilombolas de SC lutam para a implementação de um curso de licenciatura quilombola. Com o apoio do Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER) da UFSC publicaram¹³ uma proposta pedagógica de curso de

¹³ Ver publicação Educação Quilombola: proposta pedagógica de Licenciatura apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Caderno licenciatura quilombola, 2013. Disponível em:

formação para professores, estudantes, representantes de comunidades quilombolas, lideranças de movimentos sociais, voltado a atender as DCNEEQ. Essa proposta apresenta um breve histórico de lutas das comunidades quilombolas de SC pelo direito ao território e à educação, para argumentar sobre a importância de uma licenciatura específica para a implementação da Educação Escolar Quilombola.

No próximo tópico apresentamos pesquisas que foram realizadas junto com a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz e com a mesma escola estadual.

3.2 A DISSERTAÇÃO E TESE DE GISELY BOTECA (2006 E 2017): REFERÊNCIAS SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE EM QUESTÃO

Ao estudar a proposta mencionada acima, o Parecer 16, as resoluções e as diretrizes, ficou evidente a necessária luta contra o racismo por parte dos Movimentos Negros e Quilombolas. Em Paulo Lopes (SC), o racismo é forte, como podemos ver pelos resultados da dissertação (Botega, 2006) e tese (Botega, 2017) de Gisely Botega. Botega (2006) é uma mulher branca, que inicia a dissertação apresentando o contexto da pesquisa e relatando como foi crescer na cidade de Paulo Lopes. Ela relata o racismo presente da cidade, incluindo o ambiente escolar: “na escola por onde passei alguns anos de minha vida, percebia que eram poucos os [estudantes negros] que frequentavam e menos ainda aqueles que conseguiam concluir o ensino médio” (Botega, 2006, p. 8). Quando estava na graduação, ela também fez um estágio na mesma escola (que é a mesma escola que realizamos a presente pesquisa de doutorado) e pode perceber que pouco havia mudado, o racismo continuava na escola e nas falas de estudantes brancos. Depois de dois anos, Botega volta à escola como pesquisadora com o seguinte objetivo geral: “discutir os processos relacionais da construção do autoconceito das crianças negras, considerando as interações nos contextos sócio-educativos da escola estadual, no município de Paulo Lopes/SC” (Botega, 2006, p. 18). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, etnográfica, estudo de caso, em que ela fez observação participante e utilizou diário de campo para registro. Ela também realizou entrevistas semi-estruturadas com avós e professores das crianças negras e brancas. Uma parte dos resultados demonstra o racismo presente na cidade, como podemos ver nos seguintes trechos: “As avós

brancas trazem imagens dos negros atreladas à 'sujeira', à 'imundice', à 'desconfiança'" (Botega, 2006, p.60) e essas falas se reproduziram nos netos.

Outro trecho: "As famílias brancas reconstituíram o passado da comunidade associando o desenvolvimento e progresso desta devido às suas chegadas" (Botega, 2006, p. 38). Para contextualizar historicamente, em 2006, as famílias quilombolas estavam no processo de se reconhecer enquanto quilombo e como existem famílias brancas e não quilombolas que residem no território reivindicado pela comunidade, na pesquisa de Botega (2006), elas foram incluídas no conceito mais amplo de comunidade. Já nesta tese, quando me refiro à Comunidade Toca Santa Cruz, estou me referindo às famílias quilombolas.

Contudo, as avós negras contaram-nos outras histórias e não fizeram relação entre a chegada das famílias brancas ao desenvolvimento da agricultura e progresso da comunidade, mas atribuíram isso, principalmente, às condições de trabalho, ao melhoramento da renda e aos investimentos políticos. Muito antes das famílias brancas chegarem na comunidade, as famílias negras já moravam e utilizavam a agricultura como modo de sobrevivência (Botega, 2006, p. 42).

O que houve, ao longo dos anos na Santa Cruz parece ter sido uma política assistencialista, de melhoramento de estradas, rede elétrica e do transporte escolar, trabalhos muito simples diante de tantos projetos e necessidades. Esses trabalhos prestados à comunidade são mínimos perante os direitos e os problemas enfrentados pelos moradores (Botega, 2006, p. 44).

Outro resultado da pesquisa, foi um relato de racismo referente a abordagem policial:

Neste depoimento, o que mais chama a atenção é a relação da polícia com as pessoas negras, primeiramente a violência verbal e racial na postura do delegado, em seguida a violência física dos policiais sobre os homens negros. Três elementos são centrais para pensar esta situação: as dimensões raciais, de classe e de gênero, pois a situação ocorre entre homens brancos e negros de diferentes classes sociais, o que coloca cada um em lugares diferentes (Botega, 2006, p. 53).

Cientes dos aspectos históricos racistas de Paulo Lopes devido à sua atuação como militantes do MNU/SC em parceria com o Quilombo Toca Santa Cruz, Lurdinha e Vanda já tinham clareza da importância de se pesquisar o tema. Por isso, Lurdinha recomendou dar continuidade aos estudos, priorizando a análise de como o racismo se manifesta na escola e afeta os jovens locais.

Já a tese de Botega (2017)

buscou dar visibilidade aos processos de socialização de mulheres quilombolas com as crianças moradoras do Quilombo Toca de Santa Cruz, localizado no município de Paulo Lopes/SC. [...] São práticas transversalizadas pela oralidade, tradição, ancestralidade, memória, relações

de gênero, feminilidade, raça, pertencimento, movimentos da diáspora, da inventividade e de modos de resistências (Botega, 2017, p. 15).

Consideramos muito importante os resultados da tese de Botega, que indica que “os processos de socialização parecem potencializar a vida e os processos de resistências à opressão, as violências, ao branqueamento, ao racismo, a discriminação e a invisibilidade” (Botega, 2017, p. 15), pois nos dá pistas sobre como a comunidade enfrenta ao racismo cotidiano e também escolar.

Outra pesquisa que evidencia o racismo enfrentado pela comunidade Toca Santa Cruz, é a dissertação de Guilherme Araújo Silva (2017)

Os processos que analisamos têm levado ao apagamento/silenciamento de uma forma-sujeito, própria do discurso de oralidade, na qual se inscrevem os sujeitos negros, descendentes dos negros escravizados da região. Nossa análise permitiu mostrar que, dessa forma, esses sentidos vão se deslocando para a institucionalidade do quilombo Santa Cruz (p. 8).

Além disso, para contextualizar o racismo que a comunidade enfrenta, relembremos a violência sofrida quando o estado sequestrou duas filhas da Gracinha. Foram realizadas inúmeras manifestações políticas e judiciais para tentar recuperar as crianças, mas sem sucesso. Destaco que a mãe quilombola perdeu a guarda das filhas por ser “descendente de escravos”, segundo a justiça catarinense (Rabelo, 2020). Existem diversos registros e pesquisas que documentam e analisam o referido caso (Mombelli, 2016), (Schmitt, 2024), (Rocha, 2021), (Santana, 2021), (Santana, 2018) e o documentário *Pele Negra, Justiça Branca*¹⁴.

Assim, infelizmente, uma hipótese da presente pesquisa é que o racismo esteja presente nos resultados. Para que seja possível analisar esses dados, apresentamos, a seguir, referências sobre Educação Antirracista.

3.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Para compreender o que é a Educação Antirracista, é importante entender algumas especificidades do racismo no Brasil. Segundo Munanga (2010), o racismo à brasileira, se forjou junto com o mito da democracia racial e permanece entre os

¹⁴ Disponível no YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=WCRmyDnRGHo>. Acessado dia 28 de maio de 2025.

brasileiros, que afirmam “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos” (Munanga, 2010, p.1). Essa comparação se dá, pois nos Estados Unidos da América (EUA) e na África do Sul o colonialismo gerou regimes segregacionistas, como o Apartheid. Porém, isso não significa que no Brasil houve uma democracia racial.

O fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora através de uma única definição, ora através de uma única receita de combate (Munanga, 2010, p. 2).

Nesse sentido, Nogueira (1985) nos ajuda a compreender que no Brasil, temos o racismo de marca, ou seja, racismo é relacionado a características fenotípicas. Enquanto nos EUA, temos o racismo de origem, relacionado a descendência.

Além disso, Munanga (2010) afirma que é comum discursos sobre as desigualdades no Brasil serem fruto das classes econômicas e não pela crença na superioridade do branco. Ele afirma que existe um cruzamento dos preconceitos de classe social com o racismo, entre outros tipos de preconceitos, como sexismo, contra religiões e homofobia. No mesmo sentido, Lélia Gonzalez (1984, p. 228) aprofunda uma análise sobre o mito da democracia racial, racismo e sexismo no Brasil:

O mito que se trata de reencenar aqui, é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro. Isto, sem contar o cinema e a televisão. E lá vai ela feericamente luminosa e iluminada, no feérico espetáculo.

Toda jovem negra, que desfila no mais humilde bloco do mais longínquo subúrbio, sonha com a passarela da Marquês de Sapucaí. Sonha com esse sonho dourado, conto de fadas no qual “A Lua te invejando fez careta/ Porque, mulata, tu não és deste planeta”. E por que não?

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes

cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas.

Gonzalez segue o texto acima, explicando a origem desse racismo e sexismo com o período escravocrata a partir da figura da mucama (que foi sexualizada, mas restrita a doméstica), o que contribui para compreender que o racismo no Brasil é estrutural e estruturante. Lélia Gonzalez ajuda a entender como o racismo no Brasil age de forma institucionalizada, criminalizando pessoas negras e ligando-as a comportamentos desviantes. A escola brasileira reforça esses estereótipos, tratando estudantes negros com constante desconfiança, mas quando questionado, geralmente, essas instituições negam ser racistas. Gonzalez chama isso de "racismo por denegação", quando o país nega ser racista, mas mantém práticas discriminatórias no dia a dia. A autora, afirma que isso gera uma "neurose cultural" que afeta tanto negros quanto brancos. Nos negros, isso pode causar culpa e exclusão, pois muitos acabam acreditando que são os culpados por sua situação, sem perceber que a causa está no racismo estrutural da sociedade.

Segundo Almeida (2018), o racismo é uma das estruturas da nossa sociedade e está presente nas relações políticas, jurídicas, econômicas e sociais. Assim, o racismo faz parte da formação das pessoas, inclusive nas escolas. Segundo Silva (2018), a Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares mostrou que o maior avanço foi o reconhecimento das manifestações e impactos do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de estudantes e professores, não só dos negros, como também dos não-negros. Assim, como no funcionamento e na organização de instituições educacionais.

Em outra publicação, Silva (2015, p. 162), apresenta e discute pesquisas que estudaram como as crianças negras lidam com o racismo:

Um dos desafios mais difíceis a ser enfrentado para efetuar a reeducação das relações étnico-raciais, nos termos expressos pelo Conselho Nacional de Educação ao regulamentar a Lei nº 10.639/20032, está no dilema que as pessoas negras, de modo contundente as crianças, têm de fazer face: ou deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo "branquear" no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude. Pergunta-se, então: como crianças negras podem construir com fundamento o que a escola tem a lhes ensinar, sem, entretanto, negar seu pertencimento étnico-racial?.

Em uma das pesquisas discutidas por Silva (2015), é afirmado que as crianças negras e não negras, se dão conta do sofrimento causado por agressões e

discriminações racistas, tanto para quem discrimina quanto para quem é discriminado. Alguns reconhecem que é errado, porém não sabem como corrigir, enquanto os adultos fingem não ver e não falam nada. Nesse sentido, Gomes (2021) problematiza até onde o antirracismo se faz presente na educação, pois tem sido um movimento contraditório, em que as pessoas ficam indignadas, mas permanecem imóveis diante desse fenômeno perverso. Assim, o cotidiano nas escolas tem tentado apagar a cultura e a identidade de crianças e jovens negros.

Meninas negras, meninos negros constroem suas subjetividades, enquanto pessoas negras, de origem africana, em diferentes meios e circunstâncias, entre tensões geradas por rejeição à cor da sua pele, ideias preconcebidas a respeito de possíveis comportamentos inadequados ou agressivos que venham a ter, expectativas de que não detenham informações julgadas importantes, tenham dificuldades para aprender na escola, seus pais sejam muito pobres e pouco estudados, que necessariamente saibam dançar e tocar instrumentos muito bem, que talvez sejam vagabundos ou até mesmo vivam à margem da lei. Têm, pois, que provar cotidianamente que são pessoas em que se pode confiar, que são capazes de realizar estudos com sucesso, que são capazes de conduzir com propriedade suas vidas (Silva, 2015, p. 180).

No mesmo sentido, Soares, Feital e Melo (2023) realizaram um estado da arte e encontraram aspectos negativos, que estão relacionados ao racismo implícito, não assumido e não tematizado na Educação Infantil, em que persistiram práticas e atitudes racistas, como disciplinarização e exclusão das crianças negras. Por isso, existem crianças negras que afirmam que prefeririam ser brancas, incorporando a ideologia do branqueamento, em que a simples presença de crianças negras incomoda muito. Enquanto isso, muitos professores são omissos e indiferentes perante ao racismo. Os autores seguem afirmando que atitudes adultocêntricas, eurocêntricas e colonialistas, baseadas na ideologia do branqueamento, foram observadas por parte dos professores. Como consequência, as crianças evitam falar sobre racismo, minimizam e negam os conflitos.

No fragmento citado anteriormente, a autora relata os enfrentamentos que as crianças e jovens negros podem encontrar na escola, por isso podemos encontrar resultados semelhantes de tentativa de apagamento. Na luta contra esse apagamento, os movimentos sociais, principalmente Movimento Negro e Indígena, lutam para que a escola incorpore a cultura e história desses grupos, como através da conquista das leis 10.639/03 e 11.645/08. Porém, as secretarias de educação, gestores, professores ainda não se dispuseram ou não conseguem, efetivar essa aproximação. Enquanto isso, essa distância tem causado uma avaliação equivocada do insucesso escolar de muitas crianças negras, atribuindo-o à falta de capacidade,

preparo, à falta de acesso a passeios, viagens, livros e jogos eletrônicos. Essa escassez de diálogo entre escola, comunidades, famílias e movimentos sociais têm ignorado que a vivência de crianças negras fora da escola pode contribuir para aprendizagens na escola.

Considerando esse contexto, a autora afirma que as escolas podem perpetuar relações de dominação e atualizar o racismo e as discriminações entre grupos, mas também podem reeducar para o respeito e reconhecimento, se houver compromisso e dedicação. Para isso, é necessário que gestores, professores e outras pessoas envolvidas no funcionamento das escolas, possam desconstruir a crença de que vivemos numa democracia racial.

Não é um processo simples. Não basta querer, ser sensível ao sofrimento de crianças negras e ficar alerta, para interferir em situações de racismo e de discriminações que possam ocorrer no dia a dia. Mesmo quando professoras e professores têm essa disposição e iniciativas, o mito da democracia racial e da mestiçagem, construídos desde o pós-abolição, com o intuito de embranquecer corpos, pensamentos, projetos, prevalece (Silva, 2015, p. 178).

Superar, desconstruir o persistente mito da democracia racial, inclusive suas próprias crenças e concepções nele alicerçadas, é mais difícil do que se manter vigilante e agir diante de situações de racismo (Silva, 2015, p. 179).

A educação das crianças negras é responsabilidade de todos os negros. Responsabilidade essa sustentada tanto pela herança africana, lida e relida, feita e refeita no seio das famílias consanguíneas e afetivas, no âmbito da comunidade negra, nos propósitos e iniciativas do Movimento Negro. Quanto mais se observa e conhece em profundidade o Mundo Africano, nas suas diversas manifestações e enraizamentos, mais se descobre e compreende nosso pertencimento étnico-racial de negros e mais firmeza sentimos para compreender e dialogar com outros universos (Silva, 2015, p. 166).

Nesse sentido de reeducar para o respeito e reconhecimento, o Movimento Negro tem educado a sociedade, inclusive as instituições escolares, como realizar essa educação antirracista (Gomes, 2017). Essa autora nos mostra que o Movimento Negro elabora saberes emancipatórios e sistematiza conhecimentos sobre raça no Brasil. Esse Movimento lutou e continua lutando pela implementação das ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos, que têm desestabilizado as forças conservadoras, o capital e grupos de poder. Assim como na conquista das leis 10.639/03 e 11.645/08, pois pensar numa Educação Antirracista é necessário atuar, também, pela valorização das histórias e culturas negras e indígenas. Essa é uma forma de valorização do pertencimento para crianças e jovens negros.

Assim como afirmam Soares, Feital e Melo (2023), que realizaram um estado da arte e encontraram aspectos positivos relacionados a

afirmação da identidade e da autoestima das crianças negras; indicam trabalhos com a História da África e com as crianças pequenas a partir da

diversidade, da pluralidade cultural e da importância do respeito às diferenças; a construção de uma convivência positiva entre crianças negras e não negras através de abordagens lúdicas que combatem teorias de déficit cultural e linguístico, reforçando o pertencimento étnico-racial das crianças negras (Soares, Feital e Melo, 2023, p. 156).

Nesse sentido, Munanga (2016), explica que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje, é uma forma de romper com a historiografia oficial, que é a história de um único continente, o europeu, que silenciou uma rica diversidade cultural através do monoculturalismo, justificado pela mestiçagem. Por isso, a importância de uma educação multicultural que foque na diversidade das raízes formadoras do Brasil. As leis 10.639/03 e 11.645/08 tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas têm essa função reparatória e corretora.

Gomes (2021) complementa esse raciocínio, discutindo que o combate e a superação ao racismo aparenta uma boa forma para colocar a descolonização em prática, tanto na sociedade quanto na educação, contanto que as negras, os negros, o Movimento Negro, suas lutas e memórias, não sejam invisibilizados e silenciados, enquanto protagonistas dessa reeducação das relações étnico-raciais. Processo que ainda temos muito ainda a aprender.

Nesse sentido, Gomes e Araújo (2023), nos ajudam a compreender sobre as infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa. O livro reúne pesquisas realizadas sobre a indignação perante ao racismo e no respeito às crianças negras e suas infâncias. Essas pesquisas nos revelam a urgência e também o desafio teórico e político de construirmos práticas pedagógicas e metodológicas que permitam às crianças falarem sobre si, sobre a sua relação com o outro e que sejam protagonistas das suas próprias vidas.

As crianças sabem de si, principalmente as pobres, as negras e aquelas em situação de maior vulnerabilidade e desigualdade, cujas infâncias são roubadas pela pobreza e pelas desigualdades. E é isso que o olhar adulto tem dificuldade de admitir. A raça atravessa e participa da formação das infâncias e dos seus sujeitos. Infelizmente, nem sempre ela é entendida como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, uma marca de inferioridade. E é isso que precisamos superar. A educação de maneira geral e a Educação Infantil e das infâncias, em específico, ao assumirem o compromisso com a emancipação social e racial, têm um papel relevante na reversão desse processo. E podem contribuir para que as crianças brasileiras – em especial as pobres, as negras, as quilombolas, as indígenas e as do campo – tenham uma existência mais digna (Gomes; Araújo, 2023, p. 31).

Dessa forma, as autoras acima nos desafiam a pensar metodologias que escutem as crianças e os jovens, principalmente negros, como pessoas que sabem

das suas realidades, das suas vivências, que compreendem o seu cotidiano e que têm a capacidade de observar, analisar e se posicionar. Assim, apresentamos as estratégias metodológicas da pesquisa.

3.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Ao tratar da metodologia de pesquisa, precisamos reconhecer os desafios éticos implicados na realização de estudos com comunidades quilombolas. Mais do que cumprir protocolos formais de comitês de ética, buscamos adotar uma postura ética comprometida com o respeito aos modos próprios de existência, aos saberes e às territorialidades da comunidade. Assim, o trabalho parte do entendimento de que a produção de conhecimento exige relações horizontais, baseadas no consentimento informado, na transparência, na devolutiva dos resultados e na valorização da participação ativa das pessoas envolvidas. Alinha-se, portanto, à perspectiva de uma pesquisa "com" e não apenas "sobre" as comunidades quilombolas, reconhecendo suas experiências históricas, culturais e políticas. Dessa forma, a metodologia aqui adotada busca romper com práticas acadêmicas extrativistas, assumindo um compromisso com a justiça social, a equidade e a luta antirracista, pilares imprescindíveis para uma produção científica verdadeiramente ética e transformadora (Reis *et al.*, 2019).

Além disso, a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz vem resistindo ao racismo, que é muito escancarado em Paulo Lopes (Botega, 2006; Botega, 2017). Por isso, é necessário considerar essas questões e desafios nas escolhas metodológicas.

Considerando essas discussões e os referenciais apresentados, é fundamental pensar a pesquisa COM (Silva, 2012) a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. Para isso, é necessário ouvir a comunidade, suas histórias e demandas, como Silva (2012, p. 70) explica:

[...] pensar a educação "com" não tem o mesmo significado de pensar a educação "para" as comunidades quilombolas. Pensar com **envolve, escuta, troca, partilha** e se aprende coletivamente; ao contrário de fazer educação para, que elabora, define, impõe e implementa a partir da visão de quem a faz, sendo, portanto, um olhar externo e estranho, sem levar em conta os espaços os interesses e a cultura dos grupos por ela pretendida a atender.

Assim a nossa postura, enquanto pesquisadora, deve ser de valorização das histórias, culturas, saberes e pessoas da comunidade quilombola. Ao realizar os

diálogos com a comunidade, destacamos que o papel da pesquisa é ouvir a comunidade.

Para registrar e analisar todas as etapas da pesquisa, utilizei um diário de campo, em que também escrevi as reflexões e hipóteses que ocorreram durante a escrita. Eu fui inspirada pela pesquisa de Rita de Cássia Magalhães de Oliveira (2014), na qual o objetivo foi examinar e interpretar os modos pelos quais a(s) cultura(s) de uma comunidade quilombola são reconstruídas no cotidiano das práticas escolares. Para isso, Oliveira (2014, p. 69) apresenta uma justificativa para o uso do diário de campo na pesquisa.

O diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada.

Assim como Oliveira (2014), destacamos que a metodologia ocorre no processo de produção da pesquisa. Por isso, apresentamos uma descrição do processo inicial da construção dos objetivos de pesquisa, por meio de trechos do diário de campo¹⁵, que relatam como a pesquisa foi construída:

Num primeiro momento, em agosto de 2022, apresentamos, para a coordenadora Lurdinha, o interesse em realizar alguma pesquisa sobre a EEQ e junto com outros professores do meu núcleo de trabalho, fomos desenhando a pesquisa. Em fevereiro de 2023, a Lurdinha e eu definimos os objetivos da pesquisa. Em seguida, conversamos com alguns colegas e professores, que também contribuíram com reflexões e sugestões de referências. Então, conversamos com a então presidenta da Associação da Comunidade e pedimos para apresentar a sugestão de pesquisa para a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. Ela disse que poderíamos apresentar num dia de aula da Educação Escolar Quilombola, que é na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Na época, as aulas aconteciam na casa de uma moradora da comunidade.

Então, em maio de 2023, fomos para a Comunidade junto com três professores, que iriam ministrar aula no dia. Fomos conversando sobre a EEQ e comentamos sobre a pesquisa e objetivos. Chegando lá, esperamos todos chegarem e me falaram que poderíamos apresentar a pesquisa antes da aula começar. Quando apresentamos a proposta de pesquisa para a comunidade, destacamos que era uma sugestão e que estava aberta a mudar a pesquisa, conforme a necessidade da comunidade. Num primeiro momento, ficaram em silêncio, eu senti que estavam desconfiados, talvez porque poucos me conheciam. Então, uma professora deles, que tinha ido de carro comigo e já tínhamos conversado sobre a pesquisa, ajudou a explicar a pesquisa para a comunidade. Ela falou que a comunidade poderia rejeitar a ideia de

¹⁵ O diário de campo será apresentado com fonte Caveat, tamanho 13, com o intuito de destacá-lo.

fazer uma pesquisa e que estaria tudo bem. Ela conhecia as estudantes e sabia quais eram mães, perguntou se elas achavam que era importante fazer uma pesquisa na escola que seus filhos estudavam. As mães e responsáveis ficaram pensativas, mas afirmaram ser importante para a comunidade e concordaram com a sugestão de pesquisa. Tendo em vista, que a comunidade concordou com a proposta de pesquisa, o próximo passo foi formalizar o convite com um Termo de Anuência da Comunidade (Apêndice B) e um Termo de Compromisso por parte da pesquisadora (Apêndice C).

Num outro momento, conversamos com uma colega sobre a pesquisa e ela me disse que foi professora na escola estadual de Paulo Lopes por vários anos. Ela me contou um pouco sobre como era a escola, na época em que trabalhou lá, me disse que havia muito racismo no ambiente escolar, principalmente por parte da gestão da escola. Ela também me passou um contato de uma professora. Então, eu entrei em contato com essa professora, marcamos um dia para a pesquisadora conhecer a escola. Assim, em outubro de 2023, fomos à escola e uma professora falou um pouco sobre a escola e sobre a gestão. Um relato bem parecido com o da minha colega, com muitas situações de racismo por parte da gestão, por exemplo: falas questionando a existência da Educação Escolar Quilombola. Em seguida, nos apresentaram o então assessor da direção, nós conversamos um pouco, apresentamos a sugestão de pesquisa e ele disse ser muito importante, mas que a diretora não estava no dia, mas ele iria falar com ela. Então, entregamos o Termo de Compromisso (Apêndice C) assinado pela pesquisadora. Então, como sugerido pela professora que nos apresentou a escola, fomos até a sala dos professores, para que no intervalo, a pesquisadora se apresentasse e apresentasse a sugestão de pesquisa. Um professor ficou bem interessado e nos chamou para conversar. Ele nos mostrou a matéria que passou no quadro sobre racismo estrutural e conversamos um pouco. Ele disse, sussurrando, que nunca tinha visto uma cidade tão racista, que as pessoas têm medo de falar sobre o assunto e que a pesquisa seria muito importante. Depois de alguns dias recebi o Termo de Anuência da Instituição (Apêndice D)¹⁶ assinado. Esses termos estão de acordo com a portaria normativa Nº 2034, publicada no diário oficial de Santa Catarina, número 21.393, do dia 12 de novembro de 2020.

Oliveira (2014) afirma que o diário de campo permite ainda, uma descrição densa dos detalhes da pesquisa. A autora socializa como foi organizado seu diário de campo, com duas tabelas, uma delas com os **aspectos descritivos** como: retratos do sujeito, reconstrução do diálogo, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos particulares, descrição das atividades e comportamento do observador. A segunda tabela, tem **aspectos reflexivos**, como reflexão sobre a análise, reflexão sobre o método, reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, reflexões sobre o ponto de vista do

¹⁶ Informamos que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UFSC, em dezembro de 2023, com o CAAE: 75362723.4.0000.0121.

observador e pontos de classificação. A autora conta como a utilização desses aspectos foram importantes para os resultados da pesquisa. Assim, esse trabalho foi uma importante referência para detalhar o diário de campo da presente pesquisa, principalmente nos momentos de realização e de análise das entrevistas. Por exemplo, as “reflexões sobre o ponto de vista do observador: refletir sobre as ideias preconcebidas do/a pesquisador/a acerca dos sujeitos envolvidos na pesquisa – colaboradores/as” (Oliveira, 2014, p. 76), possibilitaram comparar as ideias preconcebidas com os resultados encontrados, como veremos no próximo capítulo.

Para finalizar, apresento como pretendemos alcançar o objetivo geral: *compreender a vivência de estudantes quilombolas na escola estadual de Paulo Lopes/SC*; através dos objetivos específicos.

Para atingir o objetivo específico “*Avaliar se o PPP da escola aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola*”, foi realizada análise documental (Junior *et al.*, 2021) do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para atingir os objetivos específicos “*Investigar se os professores e a gestão da escola conhecem os direitos dos estudantes quilombolas*”, “*Investigar se os professores e a gestão escolar desenvolvem trabalhos que se aproximem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*” e “*Identificar as perspectivas de professores e da gestão escolar sobre relações étnico-raciais*” foi realizada uma entrevista semi-estruturada com uma gestora da escola e uma entrevista coletiva com os professores.

Os roteiros das entrevistas (Apêndice E) foram construídos coletivamente com a Lurdinha e tiveram como referência a dissertação de Botega (2006), que realizou uma pesquisa na mesma comunidade e escola. O estudo do Parecer 16, também foi importante para pensar os roteiros de entrevistas, pois discute a importância de se fazer um diagnóstico da realidade escolar, para se refletir sobre qual escola a comunidade deseja. Na direção de realizarmos a pesquisa COM a comunidade (Silva, 2012), discutimos com a Lurdinha e escolhemos três lideranças da Comunidade Toca Santa Cruz para avaliar as perguntas dos Roteiros. Uma delas disse que as perguntas estavam muito boas e que não faria nenhuma alteração. Outras duas estavam com muitas demandas da comunidade e recomendaram um jovem da comunidade, chamado Luiz André, que foi essencial para realização da pesquisa, na perspectiva de pesquisar COM a comunidade (Silva, 2012). Por isso, pedimos para o Luiz André

como ele gostaria de ser apresentado, ele respondeu: “Sou Luiz André Felipe, tenho 24 anos, já trabalhei na área de Saberes e Fazer por 2 anos na minha comunidade. Atualmente estou trabalhando com instalações elétricas e ar condicionado. Vou iniciar um curso de eletricista”.

Assim, eu e o Luiz fizemos uma vídeo chamada para avaliar os roteiros de entrevista. Ele considerou as perguntas pertinentes, sugeriu acrescentar uma pergunta no Roteiro para as mães: “Considerando tudo isso que você contou sobre a escola, você acha que é uma boa escolha os jovens da comunidade estudarem lá?”; e respondeu algumas perguntas do roteiro, como podemos ver no trecho do diário de campo a seguir:

No roteiro para gestão, ele respondeu a pergunta “Sabe informar se essa é a única escola que oferece o ensino fundamental 2 no município?”: Na penha, tem fundamental 2, mas ensino médio só na escola estadual. Outra opção seria fazer o ensino médio na cidade de São José, onde tem o IFSC e a prefeitura oferece ônibus, mas não conheço ninguém da comunidade, que tenha estudado lá.
No roteiro para as mães, ele respondeu a pergunta “Como as crianças ou jovens vão para a escola?”: Tem transporte escolar de ônibus manhã, tarde e noite (Diário de campo).

Assim, o Luiz André contribuiu para a nossa compreensão sobre algumas questões da comunidade em relação à educação formal. Como essas duas questões foram respondidas, retiramos essas dos roteiros de entrevista (Apêndice E).

Para atingir os objetivos específicos “*Descrever as vivências escolares dos estudantes quilombolas*” e “*Contextualizar como as mães ou responsáveis quilombolas avaliam a escola*” realizamos uma observação do recreio e duas aulas numa turma. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes e mães quilombolas.

Quando fizemos a avaliação dos roteiros de entrevista, Luiz André sugeriu que ele participasse das entrevistas. Então, juntos agendamos e realizamos as entrevistas. No entanto, Luiz André não pôde estar presente em duas entrevistas, então a coordenadora da EEQ, da época, Letícia, se fez presente. O Luiz André e a Letícia tiveram um papel central no contato com a comunidade, para realização das entrevistas. Por isso, pedimos que a Letícia também se apresentasse: “Sou Letícia Patrícia da Silva, moradora da Comunidade Quilombola Toca Canta Cruz, não sou Remanescente, casada com um que nasceu e foi criado aqui, temos uma filha de 6

anos. Comecei meu trabalho na comunidade como secretária da associação e hoje atuo como Coordenadora Política. Já estou na educação há 4 anos, atuando 3 como Saberes e Fazeres e hoje como Coordenadora Pedagógica”.

Nós convidamos os doze estudantes quilombolas, matriculados nessa escola em 2024, para participar da pesquisa, porém não conseguimos realizar entrevistas com 8 estudantes que não tiveram disponibilidade para participar, pois a maioria deles trabalha ou estava em outros compromissos.

Por fim, ainda no sentido de pesquisar COM a comunidade, apresentamos e discutimos um resumo dos resultados da pesquisa com a Lurdinha e com lideranças da comunidade.

Para apresentar os resultados, analisamos os dados, conforme os referenciais teóricos da Educação Escolar Quilombola e da Educação Antirracista apresentados neste capítulo.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONTEXTO MUNICIPAL E SUAS COMPLEXIDADES

Este capítulo aborda elementos que nos auxiliam na compreensão do funcionamento e organização da escola estadual, localizada em Paulo Lopes (SC), incluindo aspectos do currículo e da avaliação escolar. A fonte de informações foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, embora, ao longo do texto faremos a inserção de informações provenientes de observação da pesquisadora, registradas em seu diário de campo e de informações de entrevistas. Essas inserções buscam entrelaçar os diferentes diálogos e percepções vinculados aos temas expressos no PPP da escola.

Neste capítulo discutiremos o objetivo específico *“Avaliar se o PPP da escola aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola”*. Para isso, foi realizada análise documental (Junior *et al.*, 2021) do Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo Junior *et al.* (2021) e Cellard (2008), a análise documental pode ser dividida em dois momentos: a análise preliminar, que compreende o estudo do contexto histórico-social, dos autores, da autenticidade e da confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. Já o segundo momento, é a análise propriamente dita que consiste “na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.” (Junior *et al.*, 2021, p. 45).

4.1 ANÁLISE PRELIMINAR: CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL, POLÍTICO E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES

Dessa forma apresentamos a análise preliminar, começando pelo contexto histórico-social e político. O PPP foi publicado em 2022, mesmo ano das eleições presidenciais. Paulo Lopes (SC) demonstrou uma forte preferência por candidatos do Partido Liberal (PL), tanto na disputa presidencial quanto na estadual. Para contextualizar esses resultados, é útil compará-los com os dados estaduais e nacionais. Resultados em Paulo Lopes para presidente: Jair Bolsonaro (PL): 65,45% e Luiz Inácio Lula da Silva (PT): 34,55%. Para o Governo de Santa Catarina: Jorginho Mello (PL): 66,36% e Décio Lima (PT): 33,64%. Já o Comparativo Estadual (Santa Catarina) votou da seguinte maneira para Presidência da República: Jair Bolsonaro (PL): 69,27% e Luiz Inácio Lula da Silva (PT): 30,73%. Para o Governo de Santa Catarina: Jorginho Mello (PL): 70,69%. Décio Lima (PT): 29,31%. Esses dados indicam que Paulo Lopes seguiu a tendência estadual de apoio aos candidatos do PL, embora com percentuais um pouco inferiores. Comparativo Nacional para Presidência: Luiz Inácio Lula da Silva (PT): 50,90%. Jair Bolsonaro (PL): 49,10%. No cenário nacional, Lula venceu a eleição presidencial, contrastando com os resultados em Paulo Lopes e em Santa Catarina, onde Bolsonaro obteve maior votação. Análise Regional: A região Sul do Brasil, incluindo Santa Catarina, historicamente apresenta maior votação aos candidatos conservadores. Por exemplo, em Brusque (SC), Bolsonaro recebeu 78,6% dos votos em 2022, enquanto Lula obteve 21,4%. Esse padrão reflete uma tendência regional de preferência por políticas conservadoras, neoliberais e mais à direita do espectro político.

Essas informações evidenciam o perfil político da cidade, que segue a tendência regional, o que pode representar um risco para as Comunidades

Quilombolas, pois esse espectro ideário apresenta uma política contra titulações de territórios quilombolas. Além disso, a dissertação de Botega (2006) apresenta, nas considerações iniciais, um relato da própria pesquisadora que nasceu e cresceu na cidade, de como ela é uma cidade racista. Assim, ela expressa:

Neste contexto, muitas questões chamavam minha atenção, como a situação de pobreza na qual vivem as pessoas negras moradoras da comunidade; as relações de trabalho, pois sempre os via exercendo atividades domésticas e braçais; na escola por onde passei alguns anos de minha vida, percebia que eram poucos os que freqüentavam e menos ainda aqueles que conseguiam concluir o ensino médio; nas diversas atividades culturais, religiosas, de lazer que aconteciam no município, notava a pouca presença desta população; ouvia muitos falarem sobre a Toca, alguns familiares, outro amigos, como: o lugar onde estão entocados os negros; eles mesmos se isolam; eles são muito acomodados, não se esforçam; eles mesmos são racistas com eles, não gostam de sua cor, etc. Inúmeras são as frases que eu poderia registrar aqui, optei por estas porque foram as que mais ouvia, quase como se as pessoas já as tivessem ensaiado, sempre que se falava dos negros estes discursos apareciam.

Qualquer problematização ou reflexão feita por mim gerava desconforto, incômodo. Eram poucos os que queriam realmente dialogar sobre o assunto. A sensação que eu tinha era que estas representações estavam cristalizadas, naturalizadas, sempre foi assim, os coitadinhos são muito tímidos, não se ajudam, esta afirmação do sempre foi assim, dos coitadinhos, me incomodava profundamente, era preciso fazer um grande esforço para continuar o diálogo. Ouvi muitas falas que expressavam a discriminação e o racismo: se você for à Toca, não esquece de levar um cacho de banana (Botega, 2006, p. 8).

O relato acima mostra um pouco do contexto socioeconômico da população negra. Para complementar, apresentamos dados do IBGE¹⁷ sobre a cidade de Paulo Lopes. População estimada: 9.661 pessoas em 2024. Densidade demográfica do ano de 2022: 20,31 hab/km². Escolarização de 6 a 14 anos em 2022: 100 %. Índice de desenvolvimento humano municipal em 2010: 0,716. PIB per capita em 2021: R\$32.715,70 valor inferior à média estadual (R\$58.400) e da região de Florianópolis (R\$47.000). Infelizmente, não encontramos dados sobre as desigualdades socioeconômicas desse município.

É importante ainda, destacar os dados educacionais¹⁸ do município de Paulo Lopes, quanto: a situação da rede pública de educação básica do município; crianças fora da escola; Ideb da escola estadual localizada em Paulo Lopes; aprendizado adequado ao 9º ano; indicador de não aprovação nos anos iniciais, finais e ensino médio; nível de equidade nos anos iniciais e finais (observação: não houve dados disponíveis para Ensino Médio); e índice de permanência, conforme os quadros a seguir (figura 4):

¹⁷ Dados: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/paulo-lobes.html>

¹⁸ <https://qedu.org.br/municipio/4212304-paulo-lobes> acesso em 18 de agosto de 2025.

Figura 4: quadros-sínteses educacionais de Paulo Lopes SC.

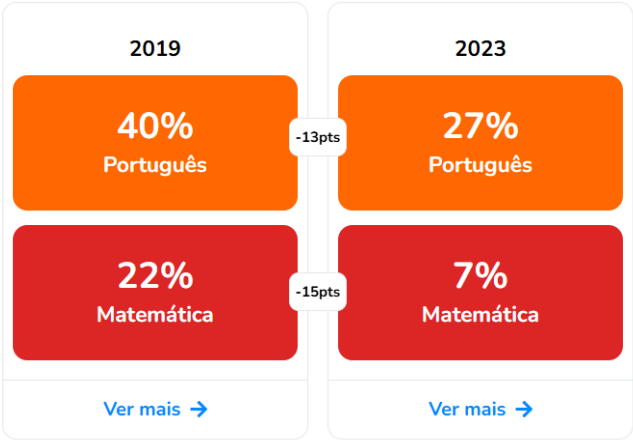


Aprendizado adequado ?

Percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado suficiente para a etapa (nível Proficiente ou Avançado no Saeb)

Estadual

9º ano



≥ 70%

≥ 50%

≥ 25%

< 25%

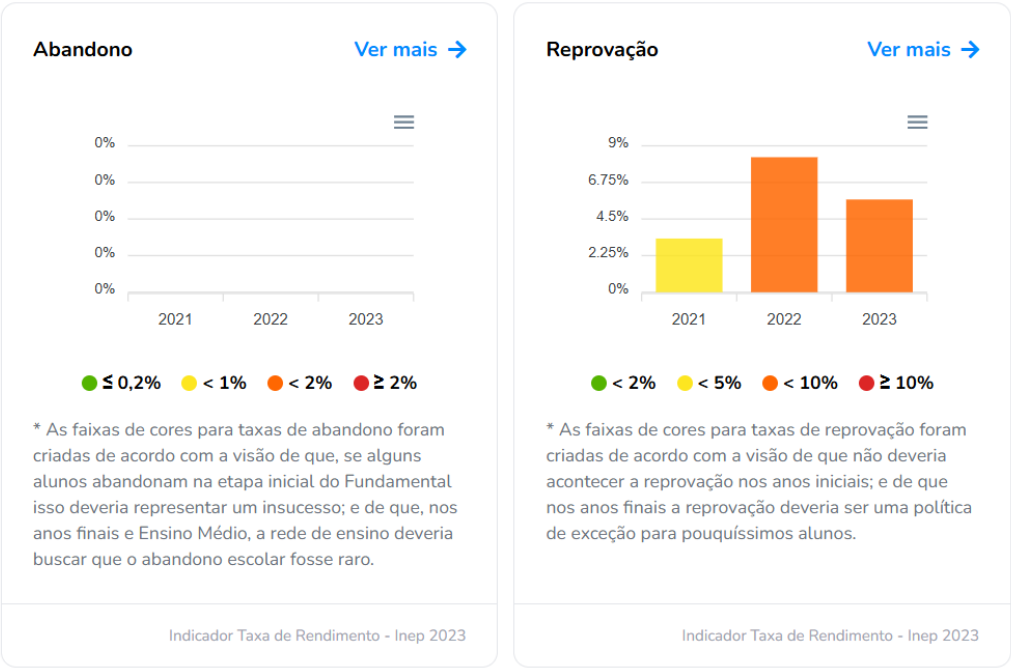
AprendizadoAprendizadoAprendizadoAprendizado

Indicador de Não aprovação

Percentual de alunos reprovados ou que abandonaram a escola

Estadual

Anos iniciais

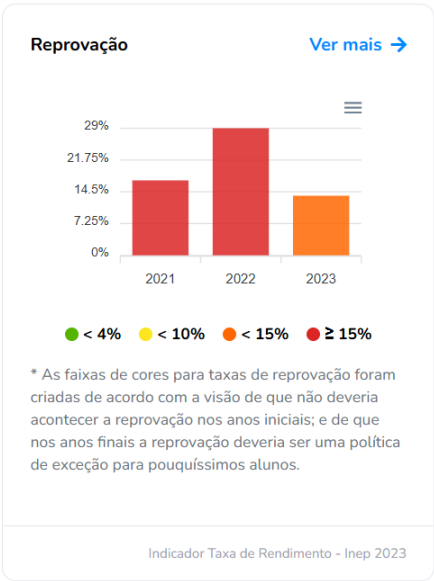


Indicador de Não aprovação

Percentual de alunos reprovados ou que abandonaram a escola

Estadual

Anos finais



Composição do Ideb

O Ideb é calculado como a média dos resultados padronizados do Saeb de português e matemática multiplicados pela taxa de aprovação do Censo Escolar.

Estadual

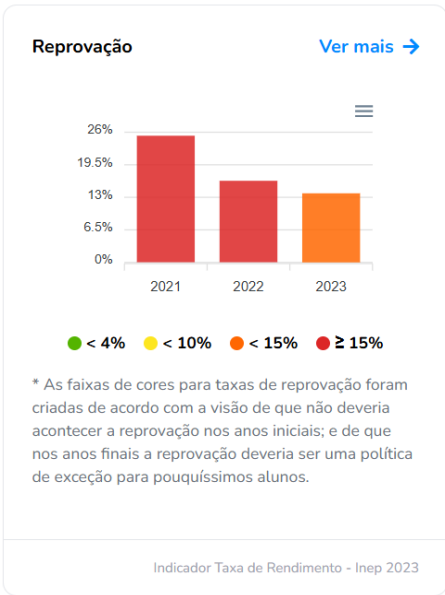
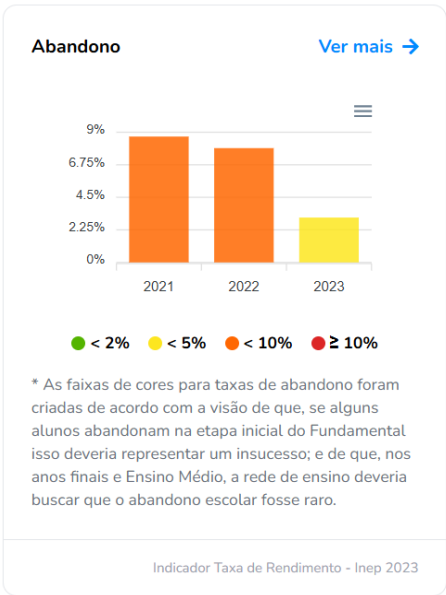
	Matemática	Português	Aprovação	Ideb
Anos Iniciais	6,2	5,89	0,95	5,7

Indicador de Não aprovação

Percentual de alunos reprovados ou que abandonaram a escola

Estadual

Ensino médio



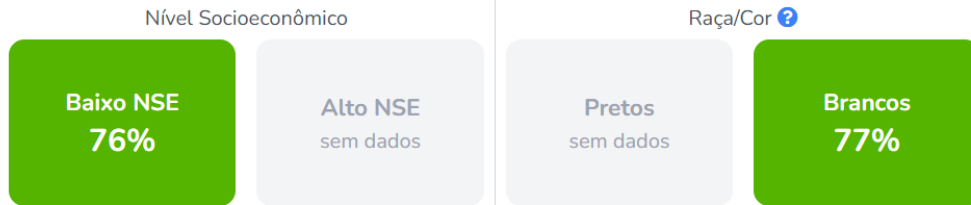
Nível de equidade

Percentual de estudantes com aprendizado considerado suficiente para a etapa, entre diferentes grupos sociais

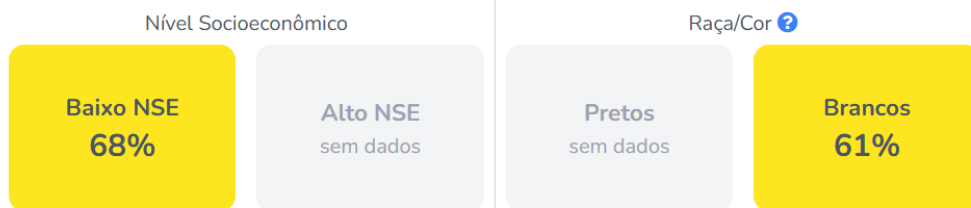
Anos iniciais

2019

Português



Matemática



● $\geq 70\%$ Aprendizado
 ● $\geq 50\%$ Aprendizado
 ● $\geq 25\%$ Aprendizado
 ● $< 25\%$ Aprendizado

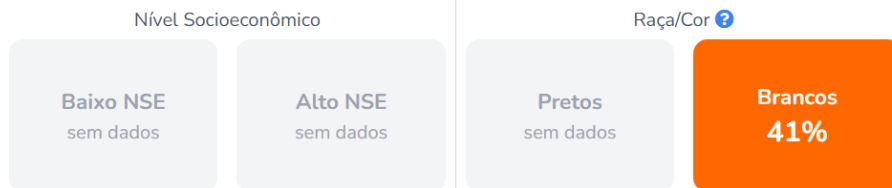
Nível de equidade

Percentual de estudantes com aprendizado considerado suficiente para a etapa, entre diferentes grupos sociais

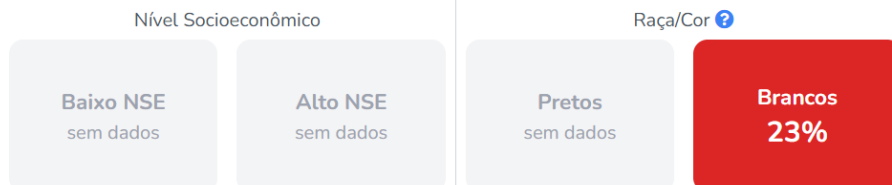
Anos finais

2019

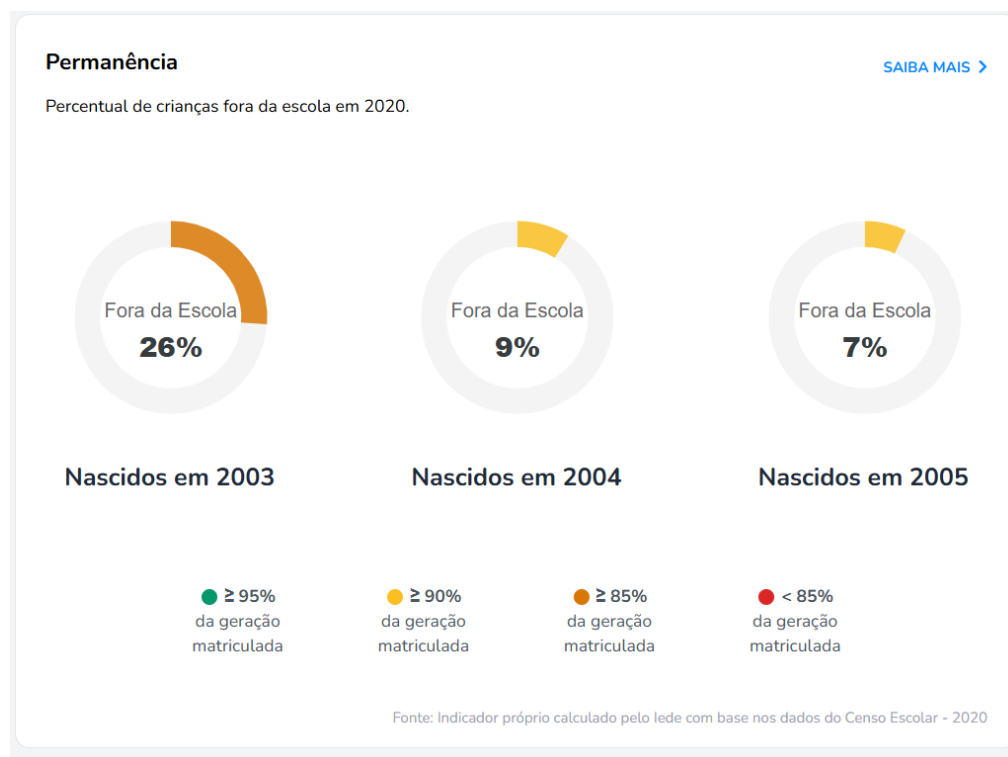
Português



Matemática



● $\geq 70\%$ Aprendizado
 ● $\geq 50\%$ Aprendizado
 ● $\geq 25\%$ Aprendizado
 ● $< 25\%$ Aprendizado



Os dados acima apresentam um panorama educacional, porém as avaliações de larga escala nem sempre refletem um aprendizado adequado. A lógica de responsabilização de escolas e professores pelas notas no Ideb e Saeb faz com que as matrizes enfatizadas nessas avaliações sejam priorizadas. Isso resulta em um estreitamento curricular, onde apenas as disciplinas testadas (Língua Portuguesa e Matemática) são supervalorizadas, em detrimento das demais áreas do conhecimento (Silva e Carvalho, 2021).

Outro ponto que destacamos sobre os dados acima, é a inexistência de dados para pessoas pretas, o que nos leva a pensar em duas hipóteses: estudantes pretos não participaram das avaliações; ou não se autodeclararam pretos. Questão que será aprofundada em estudos posteriores, visto ser necessária, mas extrapolam o escopo de nosso estudo.

Assim, finalizamos a contextualização histórico, social, político e educacional do município de Paulo Lopes. Porém, ainda precisamos dos elementos a seguir para concluir a análise preliminar.

Para dar continuidade à análise preliminar, quanto à autenticidade, informamos que os autores do PPP que assinam o documento são a gestão escolar de 2020 - 2023. Seria ideal que a comunidade escolar, como os estudantes e os pais, participassem da construção do PPP, como orienta a própria Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014. Porém, devemos considerar que o governo estadual de SC,

determina apenas, em média, uma semana para toda organização do ano letivo, elaboração de planejamentos anuais, formação continuada e elaboração do PPP. Além disso, sabemos das dificuldades da maioria dos pais da classe trabalhadora, em estar presente em reuniões escolares. Por isso, iremos investigar na análise documental, propriamente dita, sobre a participação da comunidade escolar no PPP.

Quanto à confiabilidade do texto, a obtenção do presente documento teve como pressuposto que se trata de um documento público escrito pelas gestões escolares e disponibilizado a quem o solicitar. Desse modo, o PPP foi enviado para o *e-mail* da pesquisadora, pela diretora da escola.

Para finalizar a análise preliminar, quanto à natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto, consideramos que a nossa formação em licenciatura e a nossa atuação como professora da educação básica desde 2017, nos capacita para ler e interpretar o PPP. Assim, passamos para o próximo tópico:

4.2 ANÁLISE DO PPP: DESAFIOS NA MATERIALIZAÇÃO DE DIREITOS

Na análise do documento propriamente dito, durante a leitura, identificamos os seguintes **objetivos específicos** do PPP da escola:

Coibir qualquer tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica, política, bem como qualquer preconceito de classe social, de gênero, etnia ou quaisquer diferenças.
Promover a integração da escola com a comunidade [...]
Reconhecer a diversidade de identidades e de saberes como condição política e pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica (PPP da escola, p. 10).

Esses objetivos são muito importantes para a Educação Escolar Quilombola, porém no PPP não é mencionado como esses objetivos serão implementados e quais estratégias e metas serão utilizadas para alcançá-los. Essa ausência no texto analisado, nos impulsionou a discutir essa questão no momento posterior das entrevistas. Assim, na entrevista com a gestão da escola perguntamos como esses objetivos são realizados, como podemos observar no Capítulo 6. No mesmo sentido, a apresentação do PPP informa que:

A produção deste Projeto Político Pedagógico constituiu-se em um instrumento de progressiva ruptura com a fragmentação, rotinização e hierarquização do trabalho escolar; produzindo na escola uma transformação do processo pedagógico e estabelecendo uma relação **permanente de estudos e discussões entre os diversos segmentos da comunidade escolar**. (PPP da escola, p. 5)

Apesar de mencionar que é realizado discussões com a comunidade escolar, o PPP não informa quais desses segmentos, nem como essa discussão será realizada. Apenas na p. 40 é mencionado, nas metas e ações, uma apresentação do Plano Político Pedagógico aos segmentos escolares, por meio de três reuniões, sendo uma com os profissionais da educação, outra com os estudantes e uma com os pais/mães. As entrevistas contribuíram para compreender que foram realizadas reuniões com os professores e com os pais, mas não com os estudantes, como discutido no Capítulo 6.

Na apresentação do PPP, é informado que

Apresentamos em anexo o resultado de um questionário online aplicado com todos/as estudantes da escola no primeiro semestre de 2022. O questionário apresenta um perfil social, cultural e econômico de todos/as estudantes do Ensino Fundamental e Médio, revelando identidades e informações que serão indicadores para gestão escolar democrática, dimensão pedagógica no que tange a todo processo de ensino aprendizagem – planejamento, metodologia de ensino e avaliação (PPP da escola p. 8).

Porém, o arquivo recebido não continha anexos! Assim, a pesquisadora enviou um *email* solicitando-os, mas não recebeu uma resposta. Dessa forma, os aspectos socioeconômicos e culturais ficam ausentes do PPP. Esse informa apenas que a escola “está localizada no centro da cidade e convive com a diversidade social, econômica e cultural da região” (PPP, p. 4).

Além disso, outra parte que contribui para compreender qual a percepção do PPP da escola sobre a sociedade, é a sessão **sobre currículo**.

Considera o **currículo** como um artefato social e cultural que implica em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. Não é um instrumento neutro nem pode ser separado do contexto social, uma vez que ele está historicamente situado e culturalmente determinado (PPP da escola, p. 11).

Essa perspectiva de currículo é orientada pela Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem como referência a concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, do ser humano como histórico e social, que é bem interessante para a Educação Escolar Quilombola, pois permite questionarmos as relações de poder da sociedade, inclusive da própria escola.

Além disso, o PPP da escola menciona a Lei 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o sistema de ensino (público e privado) do país, que é acompanhada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira. O PPP afirma que os

conteúdos referentes a essa lei devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Essa fundamentação é uma perspectiva interessante, pois não se limita às disciplinas de história, por exemplo. No entanto, precisa ser implementada de modo interdisciplinar e transversal, o que necessita de diálogos permanentes com a comunidade escolar. Como abordá-la nas aulas de Matemática e demais conhecimentos específicos e que tem um conhecimento considerável a ministrar e compartilhar. O material escolar apropriado, que aborda essa discussão, pode ser um excelente aliado. Os enunciados e as ilustrações das questões matemáticas nos livros didáticos por exemplo. Os exercícios e práticas escolares que envolvam os conhecimentos específicos e contextuais da comunidade se constituem em aliados importantes nos sentidos que a escola e o conhecimento passam a ter, conforme propõe a concepção histórico cultural da aprendizagem.

Porém, assim como um dos PPPs analisados por Araújo (2020), não foi identificada intersecção de saberes com a comunidade, nem aspectos que enfatizem a comunidade quilombola local, como está previsto nas DCNEEQ.

Outros temas transversais, mencionados no PPP, são a Educação Ambiental e a Educação para a diversidade sexual e de gênero. Temas que são relevantes também para a Educação Escolar Quilombola, pois os estudantes quilombolas precisam estudar sobre a preservação ambiental no território quilombola; sobre as violências contra a diversidade sexual e de gênero nas comunidades quilombolas, por exemplo. Nesse sentido, o PPP afirma:

é conveniente lembrar que a maioria dos documentos curriculares propõe para estes temas a abordagem de forma transversal e interdisciplinar, e/ou em forma de projetos de trabalho, a partir do embasamento disponibilizado pela SED nos cadernos de políticas de educação para as diversidades, tais como educação escolar quilombola e indígena, relações étnico-raciais, educação no campo, educação especial, educação ambiental e prevenção ao uso de drogas e violências nas escolas (PPP da escola, p. 14).

É importante destacar que essa discussão está presente no PPP e seu modo de usar como referência os cadernos de políticas, ampliar as formas de abordagem como tema transversal e interdisciplinar, a possibilidade de projetos. Essa temática será abordada nas entrevistas e poderão nos ajudar a compreender se e como esses temas têm sido estudados em relação à comunidade quilombola.

Outro tópico do PPP que menciona a questão quilombola é “**Modalidade Educação de Jovens e Adultos**”:

No período noturno funcionam turmas da Educação Escolar Quilombola de Ensino Fundamental e Médio em atendimento à comunidade quilombola

Santa Cruz localizada no município. Também turmas do Ensino Médio atendendo jovens e adultos maiores de 18 anos buscando a certificação de conclusão da Educação Básica. Essa modalidade está sob a responsabilidade do Centro de Educação de Jovens e Adultos, sede regional em São José/SC (PPP da escola, p. 20).

Nessa direção, é importante observar que, desde as visitas realizadas em 2022, a EEQ na modalidade de jovens, adultos e idosos, que atende a Comunidade da Toca Santa Cruz não acontece mais na referida escola. Identificamos que essas aulas ocorrem na casa de uma das pessoas mais velhas da comunidade, a Dona Verônica Prudêncio de Jesus, uma mulher que sempre apoiou a educação e a escola na comunidade, ela é uma griô. Para melhor explicar quem é Dona Verônica, conversamos com ela e pedimos que ela se apresentasse:

Toda a vida, quem é de fora que vem, fala assim, “A senhora é a Dona Verônica, é importante”. Eu não sou importante. Eu abarco todo mundo. Quando dá, dá. Quando não dá, não dá, né? Então, o que eu sou é isso mesmo. O que eu faço pra um, faço pra todos. O que eu agrado a um, agrado a todo mundo. E é assim. E todo mundo de fora que vem, vem aqui. Todo mundo gosta. Eu acho que gosta, não sei. Né? Porque não é de agora. Quantos professores já dormiram aqui em casa? Dando aula pra eles.

Quando conversamos com Dona Verônica, a coordenadora da EEQ, Letícia, estava junto e acrescentou: “A Dona Verônica é o coração da comunidade” e assim podemos perceber a importância dela para a comunidade como um todo.

Figura 5: Casa da Dona Verônica, em junho de 2025



Fonte: autora.

Em 2024, a EEQ aconteceu na própria comunidade, em espaço físico denominado Centro Educacional e Cultural Toca Santa Cruz. Espaço este que foi construído pela comunidade, em parceria com o MNU/SC e a UFSC, mas ainda não possui banheiro nem cozinha. Assim, a comunidade precisa utilizar o banheiro e a cozinha da casa da Dona Verônica. A estrutura só tem uma sala de aula, que não comporta todas as turmas. Então, a sala e a área externa da casa da Dona Verônica são usadas como sala de aula. Isso tudo se relaciona à falta de uma estrutura geral, como falta de merendeira, profissional de serviços gerais, que não é fornecido pelo estado de SC.

Já em 2025, os moradores informaram que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) não permitiu que as aulas da EEQ acontecessem no Centro Educacional e Cultural Toca Santa Cruz, com a justificativa de que esse não tem banheiro nem cozinha. Então, a EEQ teve que voltar integralmente para casa da Dona Verônica. Isso evidencia um grave equívoco no papel da SED, que ao invés de proporcionar condições estruturais para realização da EEQ na comunidade, como construção dos banheiros e da cozinha, a SED dificulta a realização da EEQ.

Figura 6: Centro Educacional e Cultural Toca Santa Cruz, em junho de 2025



Fonte: autora.

Figura 7: Centro Educacional e Cultural, visto de cima



Fonte: autora.

Além disso, o PPP afirma que a responsabilidade de oferta da EEQ é da sede regional São José, mas atualmente é da Coordenadoria Regional de Laguna, conforme observamos, o que mostra um equívoco proveniente da desatualização ou desconhecimento da informação da escola sobre a Educação Escolar Quilombola dessa comunidade. O PPP, também, não considera a possibilidade da existência de crianças e jovens quilombolas no período diurno, visto que as crianças e jovens, por suposto, que estão na série prevista (diurno), devem ser consideradas na Educação Escolar Quilombola.

Por fim, o último tópico do PPP que pode ajudar a compreender como a escola dialoga com a comunidade é o “**Conselho de Classe**”. O PPP afirma que o conselho de classe será composto pelos professores da turma; pela direção do estabelecimento de ensino; pela equipe pedagógica; por alunos; por pais ou responsáveis, quando for o caso. Porém, o PPP informa que a participação dos estudantes fica restrita a um

questionário individual, em que os estudantes respondem em sala de aula, mediado pelo professor.

Com relação à **avaliação do processo ensino-aprendizagem**, o PPP apresenta uma importante consideração sobre avaliação qualitativa e contínua. Assim, informa que

Art. 5º da Resolução CEE/SC 183/2013 - A verificação do rendimento escolar basear-se-á em avaliação contínua e cumulativa, a ser expresso em notas, conceito descritivo ou outra espécie de menção constante no Projeto Político Pedagógico, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PPP, p. 20).

Em síntese, podemos afirmar que o PPP, publicado em 2022, se refere a gestão de 2020 a 2023, inclui informações indiretas e genéricas sobre quilombo, os termos relacionados são “coibir qualquer tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica, política, bem como qualquer preconceito de classe social, de gênero, etnia ou quaisquer diferenças” (p.10). Na sessão currículo, vimos informações de suporte teórico e termos genéricos. Por outro lado, mencionam a Lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira. O PPP afirma que essa Lei e Diretriz devem ser ministradas no âmbito de todo o currículo escolar. Porém, não foi identificada intersecção de saberes com a comunidade, nem aspectos que enfatizem a comunidade local, com as especificidades quilombolas. O PPP menciona temas transversais e exemplificam “cadernos de políticas de educação para as diversidades, tais como educação escolar quilombola e indígena, relações étnico-raciais, educação no campo, educação especial, educação ambiental e prevenção ao uso de drogas e violências nas escolas” (PPP da escola, p. 14). Porém, o PPP não considera a existência de crianças e jovens quilombolas no período diurno. Por fim, no “Conselho de Classe” os estudantes participam por meio de um questionário de avaliação.

Essas informações nos auxiliam na apreensão documental do projeto de funcionamento da escola, as quais subsidiaram as entrevistas e a observação na escola, descritas a seguir.

5 COMO AS MÃES E ESTUDANTES QUILOMBOLAS RELATAM SUAS VIVÊNCIAS EM RELAÇÃO À ESCOLA

Este capítulo discute os seguintes objetivos específicos: “descrever as vivências escolares dos estudantes quilombolas” e “contextualizar como as mães ou responsáveis quilombolas avaliam a escola”.

5.1 OBSERVAÇÃO NA ESCOLA: ESTRUTURAS E CONTRADIÇÕES

Para alcançar o objetivo específico “*Descrever as vivências escolares dos estudantes quilombolas*”, realizamos uma observação na escola, com autorização prévia da gestão da escola, que está descrita no seguinte trecho do diário de campo escrito pela pesquisadora:

Dia 23 de abril de 2025. Cheguei na escola às 9:40h. Cumprimentei a diretora, que estava conversando com estudantes.

Fui andar pela escola, aguardando o recreio que começava às 10h. Na quadra, fiquei observando uma turma, de 14 estudantes, que parecia ser de 8º ano. Quase todos brancos. 5 meninos brancos jogando bola. 4 meninas brancas e 1 negra de pele clara jogando vôlei. Outras 3 meninas brancas e 1 menino branco estavam nos brinquedos do parque. Tinha um homem observando, mas não sei se era professor deles.

Depois, tocou o sinal de início do recreio, em que todas as turmas saíram de sala. Alguns estudantes levaram seus lanches. Fui observar aqueles que se dirigiram à fila do café da manhã, por volta das 10:05h. Tinham uns 6 estudantes negros (2 meninos e 4 meninas), de um total de uns 30 estudantes na fila, naquele momento.

*Depois que todos se serviram, entrei no refeitório. A diretora estava incentivando eles a comerem mamão. Os estudantes negros e brancos estavam misturados. Um menino negro e uma negra conversavam. Uma menina negra e outras brancas conversavam, **empolgadas** e faziam sinais em libras. Uma menina negra comia em pé, mesmo tendo um lugar na mesa, não entendi o motivo, mas ela parecia estar ok, talvez meio **entediada**.*

Uma menina negra repetiu o lanche e ficou ao lado de uma criança branca, mas não interagiram. Não deu tempo de brincar e já voltaram pra sala.

A merendeira, uma mulher negra retinta, me cumprimentou com olhar e um sorriso, no momento em que eu estava saindo do refeitório.

Pudemos observar que a escola é formada por maioria de crianças brancas; o tempo destinado ao recreio é curto, pois as crianças não têm tempo de brincar; a referência de profissional negra está vinculada ao serviço de merendeira. O que evidencia o racismo estrutural da sociedade brasileira.

Ainda, foi importante observar crianças negras e brancas conversando, o que pode indicar que algumas conseguem interagir tranquilamente e empolgadas. Superando, pelo menos momentaneamente, o que Lélia Gonzalez discute sobre autoexclusão por parte de crianças negras, como vimos na sessão 3.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. Essa observação, seguida destas reflexões, podem indicar a potencialidade de experiências transformadoras e antirracistas que a escola pode promover e estimular. Ao mesmo tempo, algumas crianças brancas superaram o racismo explícito de não querer se aproximar de pessoas negras, como Botega (2006) identificou em sua dissertação. Obviamente, temos de considerar que essa é uma observação em um dia específico.

Importante considerar ainda que, porém, duas crianças negras não estavam interagindo com outras crianças naquele momento. Uma delas, a menina negra que

comia em pé e parecia estar meio anestesiada. Isso nos faz lembrar que precisamos de construir uma Pedagogia da Sensibilidade. *Aisthesis* pode ser entendida como a aptidão sensível do ser humano para captar e dar sentido aos estímulos que atingem seu corpo, revelando uma abertura do nosso ser para experimentar e apreciar a riqueza sensorial da existência (Araújo, 2008). A ausência de *aisthesis* indica um estado de anestesia — uma condição em que a sensibilidade é perdida, e com ela se esvaem os sentimentos, a paixão, a capacidade de admirar e o amor. O anestesiamento sufoca e apaga o encantamento da experiência humana (Araújo, 2008). Porém, lembramos que a pessoa anestesiada pode estar sem sensibilidade, naquele momento, mas continua viva e com potência para a *aisthesis*.

A seguir uma imagem de um dos pátios, o que fica perto do refeitório:

Figura 8: Foto do pátio da escola



Fonte: autora.

Continuação do diário: 23 de abril de 2025.

OBSERVAÇÃO DE UMA TURMA DE 6º ANO

Após o recreio, fiquei pensando e escolhi observar uma turma, que tinha uma estudante negra, sozinha na porta, esperando alguém abrir (a mesma estudante que repetiu no lanche). O prof. que chegou é negro de pele clara e abriu a porta. Tinha um estudante branco chorando e o professor perguntou "o que aconteceu?" ele disse que um menino bateu nele. O professor perguntou porquê e o estudante falou "eu falei alguma coisa para ele". O professor perguntou "o quê?". O estudante enrolou, enrolou e não disse. O professor chamou o estudante que bateu nele, um menino branco, e falou para os dois irem para outra sala, algo tipo a direção. Os dois voltaram depois de alguns minutos de aula rolando. Entramos na sala, o professor me apresentou e disse que eu faria uma pesquisa e iria observar a aula. Eu sentei no fundo da sala, o professor fez a chamada e um estudante disse que veio todo mundo hoje. 29 estudantes na sala (18 meninos e 11 meninas).

Eu observo a turma e só identifico uma estudante preta. Na turma tem dois meninos, que eu fiquei em dúvida para heteroidentificar eles como pardos ou como brancos. Um deles sentava na primeira carteira e o outro sentava na última, ambos na mesma fileira, a do canto esquerdo. Mesma fileira que a estudante preta, sentada na penúltima cadeira. Na frente dela estava sentada uma menina que também fiquei na dúvida se heteroidentificaria ela como parda ou branca. No outro lado da sala, do lado direito, na última carteira, estava sentado o estudante branco que bateu no colega.

Uma turma de 6º ano bem barulhenta, nem um minuto de silêncio!

A estudante preta ficou muito quieta, quase não a ouvi falar, ela mexia no caderno, nos materiais do estojo, não respondia às perguntas do professor e nem conversava com outro colega. A não ser quando o colega que sentava atrás dela perguntou quanto ela tirou na prova, ela respondeu que tirou seis. Ele falou: "só isso? Deixa eu ver... Ah! É isso mesmo". A menina, na frente dela, estava lendo um gibi da Mônica.

Na turma, tem uma segunda professora que acompanha outra estudante, mas estava sentada do lado da estudante preta e a ajudou a fazer a atividade.

Bateu o sinal e trocou de professor para uma professora de ciências. Me apresentei, falei da pesquisa e ela disse ironicamente: "pegou uma turma bem boa". Eu respondi: "é uma turma difícil?". Ela disse que sim. Eu respondi que a pesquisa é para isso mesmo.

No início dessa aula o estudante que sentava atrás da estudante preta estava bem quieto, diferente da aula anterior. O restante da turma não estava tão quieto, como ele. Talvez porque essa profa parece ser mais brava, pois falava mais alto com a turma e num tom mais sério. Além disso, criticou a turma, falando que era o pior 6º ano da escola. A professora passou uma atividade, duas meninas vieram conversar com o estudante que sentava atrás da

estudante preta. Ela ouviu a conversa e riu. A professora começou a falar sobre drogas e ciências. O estudante que sentava na última carteira voltou a falar e, em algum momento, esse estudante falou para os colegas que não pode levar o livro para casa. Lembrei do estudante que entrevistei e disse sobre levar livro para casa¹⁹. Bateu o sinal e terminou a aula. Teve uma estudante branca que veio conversar comigo, perguntou como é a UFSC, pois tem um parente dela que estuda lá. Por isso, não consegui prestar atenção como foi a saída dos estudantes da sala.

Como vimos acima, a estudante preta se comporta como estudante silenciada (iremos aprofundar essa discussão no tópico 4.3.3 em que analisamos a entrevista realizada com essa estudante, que chamamos de Dandara). A turma é considerada difícil: o pior 6 ano da escola. Podemos considerar que a presença da pesquisadora pode ter influenciado num comportamento mais comedido dos estudantes. A atenção específica do professor à situação de problemas indicada por estudantes foi encaminhada a outra instância para resolução.

Em síntese, a escola observada apresenta um quadro majoritariamente branco, no qual a merendeira figura como a única profissional negra, o que explicita o racismo estrutural. Embora se tenha registrado interações positivas entre certos alunos brancos e negros – indicando momentos de vivência coletiva respeitosa –, é relevante mencionar que duas crianças negras permaneciam isoladas. Uma delas, comendo em pé e com ar distante, ilustra que a integração social não é vivenciada por todos. Cumpre assinalar, por fim, que tais conclusões derivam de uma observação restrita a um único dia, caracterizando-se como uma limitação do escopo da pesquisa.

A seguir, o relato das mães contribui para uma análise da vivência dos estudantes na escola.

5.2 ENTREVISTAS COM DUAS MÃES QUILOMBOLAS: DUAS FORMAS DE LIDAR COM A ESCOLA

Retratos da pessoa : mulher negra com tranças finas.

Descrição do espaço físico: Centro Educacional e Cultural Toca Santa Cruz tá muito lindo, com vários desenhos feitos por estudantes.

Descrição das atividades e comportamento do observador: hoje eu estava à vontade. Ela foi atenciosa comigo e se mostrou prestativa, caso precisasse

¹⁹ Mais a frente, veremos que o jovem Acaiuba conta que uma professora o acusou de pegar um livro.

chamar ela de novo. Fiquei feliz com essa possibilidade, porque indicava que tinha sido uma boa conversa (trecho do diário de campo).

Informamos que os nomes utilizados são fictícios e que os nomes dos remanescentes Quilombolas foram escolhidos com referência às pessoas que viveram no Quilombo dos Palmares. Além disso, retiramos informações pessoais que pudessem identificá-las, para preservar o anonimato.

Eu e Luiz André entrevistamos uma mãe, que tem entre 40 e 50 anos e que iremos chamar aqui de Sabina²⁰. Ela tem 4 filhos, sendo que 3 estudaram na Escola participante da pesquisa e o mais novo estuda numa escola municipal, como ela comenta no diálogo a seguir:

P²¹: O que você acha da escola?

S: É, na minha opinião, **meus filhos foram bem maltratados na Escola**. É tanto que eu não botei o meu pequeno lá. Ele estuda lá na escola da Sorocaba (nome do bairro), que é a melhor escola que tem aqui, tá? Tirando o Freitas e o Morro Agudo, né? Na escola estadual nunca quis colocar eles ali. Ali tinha um professor, não sei se era professor, se era diretor. Ele dava opinião para todas as crianças, menos para as crianças pretas, aqui da toca.

P: Como assim, opinião?

S: Se os outros brigassem com eles, **eles nunca tinham razão**.

P: Ah, entendi.

S: Entendeu? As crianças daqui não têm razão em nada naquela escola. Nada, nada, nada. Porque tem muita criança ali que eles passam as crianças sem ler. Como assim? A criança vai pro sétimo, pro quinto, pro quarto ano sem ler. Na minha opinião... não. Eu nunca passei meus filhos assim, de uma sala pra outra sem saber ler. Não. O meu pequeno tá no quarto ano na Sorocaba e já sabe ler. Ele é bem inteligente, ele é estilo o irmão. Mas assim, tinha um professor que maltratava muitas crianças em termos de atitude dele, eu não gostava. Uma vez meu marido teve que sair do serviço pra defender meu filho, que um rapaz de 17 anos bateu nele, na escola estadual. A minha filha vivia brigando na escola porque as outras meninas xingavam ela de tudo e esse professor não dava razão pra ela, entendeu? Quantas vezes eu saía de casa pra ir no colégio pra discutir com ele, por causa do meu filho? Quer dizer, **quase todas as mães daqui da Toca saiam de casa pra discutir com ele porque ele xingava as crianças tudo dali da Toca**.

Sabina denuncia diversos momentos em que as crianças e jovens quilombolas sofrem agressões e xingamentos, porém, a escola nunca dá razão para eles. Assim como Botega (2006), observa:

[...] percebi que Isabela se aproximou do professor e disse: O Lucas tá chamando o André de nego e tá dizendo que ele não toma banho. O professor **parece não ouvir** a reclamação de Isabela, continua na organização das filas. André, com expressão de tristeza, diz: deixa Isabela, deixa eu sou nego mesmo (p. 87).

²⁰ Sabina foi mãe de Zumbi e filha de Aqualtune.

²¹ “P” é referente a “pesquisadora” e “S” a “Sabina”.

Quando comparamos a entrevista realizada com Sabina e os diários de campo da dissertação de Botega (2006), parece que ambas se misturam e poderiam ser do mesmo período. Essa postura do professor deveria ser considerada inadmissível.

Consequentemente, Sabina não matricula seu filho mais novo nessa escola, preferindo escolas, que ficam mais longes da comunidade:

S: É, tem uma prof que tá dando **reforço** com uma jovem daqui da comunidade, pras crianças daqui da Toca. Porque tem muitas crianças ali na escola estadual que são pretinhas e que não sabem ler. E por que eles passam as crianças que não sabem ler? Entendeu? [...] As minhas filhas todas elas sabem ler. Porque o meu pequeno tava no terceiro ano, ele não sabia ler. Eles iam passar ele pro quarto. Aí eu disse, não, eu quero que passe ele só quando ele tiver aprendido a ler. Entendeu? Agora ele sabe ler, antes ele tinha dificuldade matemática, agora não, **por causa do reforço daqui**. Entendeu? E quando ele for passar lá na Sorocaba, eu nem sei se eu vou botar ele na estadual.

P: Porque na Sorocaba vai até qual série?

S: Quinto ano.

P: E depois?

S: Depois não tem. Aí tem que ir pra estadual, ou eu vou ter que colocar ele em outra escola.

P: Entendi. Mas tem outra escola aqui perto?

S: Tem só a Penha (nome do bairro).

P: Só a Penha?

S: É. Vai até o 9 ano lá.

P: Pra ir pra Penha tem ônibus?

S: Tem.

Sabina questiona o motivo de aprovarem as crianças sem saber ler. A rede estadual de ensino de Santa Catarina adota a política de progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), desestimulando a reprovação nesse período. A Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) orienta que esses anos sejam tratados como um bloco pedagógico único, com avaliações formativas e contínuas, buscando garantir a alfabetização até os oito anos de idade, conforme o Plano Estadual de Educação. Essa diretriz está formalizada na Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino (SED/SC, 2024) e respaldada pela Resolução nº 048/2024 do Conselho Estadual de Educação de SC.

Porém, existem pesquisas que questionam e debatem sua eficácia. Por exemplo, Encarnação Augusto e Girardelli Godoi (2007) discutem a implementação da progressão continuada no estado de Santa Catarina. As autoras destacam que, embora a política tenha como objetivo reduzir a repetência e promover a permanência dos alunos na escola, sua aplicação enfrenta desafios, como a falta de debate e envolvimento dos principais atores sociais, o que pode comprometer seu sucesso.

Elas argumentam que a progressão continuada deve ser repensada em seus limites e avanços para garantir que todos tenham direito a permanecer tanto no sistema escolar quanto no social.

Então, Sabina apresenta essa preocupação de onde matricular os filhos e ela acaba sem opção quando os jovens chegam no Ensino Médio, só tem a escola estadual neste município. Luiz André explicou que uma outra opção de Ensino Médio é estudar em outra cidade, por exemplo, se os jovens passarem na prova do IFSC de São José (SC), tem ônibus para eles irem. Porém, Luiz André afirma que não conhece ninguém da comunidade, que tenha estudado lá. Nos questionamos como alcançar essa aprovação? Se a escola muitas vezes inibe o desenvolvimento das crianças e o exclui do processo de desenvolvimento e transformação da sociedade brasileira.

Além disso, nesse trecho, Sabina menciona o reforço que está sendo realizado pela própria comunidade e divulgado no *instagram* público da comunidade:

Figura 9: A comunidade divulga do projeto Apoio Escolar



Fonte: <https://www.instagram.com/stories/highlights/18062272811477477/>

No próximo trecho da entrevista, Sabina comenta a ausência de diálogo construtivo entre escola e comunidade, que ela só era convidada para ir a escola quando os filhos eram envolvidos em alguma briga:

P: A comunidade já foi convidada pra ir pra escola, pra fazer algum evento, alguma reunião?

S: Não, nunca. Eles fazem a festa da família²². É bem difícil eles convidarem a comunidade daqui.
P: Ah, tem a festa da família. Teve agora?
S: Vai ter sábado, eu acho. Na escola estadual. A da Sorocaba já teve. Do Freitas também já teve.
P: Tu chegou a ir na da Sorocaba, alguma delas?
S: Já.
P: Foi bom?
S: Uhum. Os professores de lá são muito queridos.
P: Que bom. Tu já participou de algum conselho de classe? Quando tem, dos teus filhos, alguma coisa assim?
S: Sim, do meu pequeno eu sempre vou na Sorocaba.
P: E é bom lá?
S: É bom, é.
P: Os professores explicam como é que ele tá, como é que tá o desenvolvimento dele?
S: Uhum. Por isso que eu falo, porque a da Sorocaba é ótima. É uma escola excelente.
P: E na estadual? Não chegou a ir?
S: Não, eles nunca me chamaram. Só quando eles brigavam na escola, que eles chamavam.
P: Só pra dar bronca?
S: Aham. Pra falar que... E dava razão que eles estavam errado, né?

Sabina comenta que na outra escola, em que seu filho mais novo estuda, os professores são queridos, ou seja, uma visão positiva da escola em decorrência da atenção, das reuniões e das conversas.

O trecho acima se opõe ao que foi analisado no tópico 4.2 ANÁLISE DO PPP: DESAFIOS NA MATERIALIZAÇÃO DE DIREITOS, em que identificamos que o PPP afirma que os pais foram convidados tanto para apresentação e discussão do próprio PPP, quanto para o conselho de classe.

Além disso, o PPP da escola menciona a Lei 11.645/2008, em que os conteúdos referentes à essa lei devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Porém, para ser implementada de modo interdisciplinar e transversal, necessita de diálogos permanentes com a comunidade escolar. Enquanto isso, o PPP da escola não menciona uma intersecção de saberes com a comunidade, nem aspectos que enfatizem a comunidade local, com as especificidades quilombolas, como está prevista nas DCNEEQ. Assim como um dos PPPs analisados por Araújo (2020) e também conforme discutimos sobre “presença ausente” (Apple, 2001): as questões raciais nas políticas educacionais acabam sendo tratadas de maneira superficial, sem um comprometimento real com a transformação do cotidiano escolar.

²² Sabina estava se referindo ao Dia da Família na Escola, que é uma política educacional que promove a integração entre famílias e instituições de ensino, fortalecendo a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Em Santa Catarina, essa iniciativa foi instituída por lei estadual (Lei nº 17.320/2017) e ocorre anualmente.

Em seguida, Sabina reclama que a escola só chama quando os filhos estão envolvidos com brigas e para ouvir que os filhos estão errados. Os movimentos sociais, especialmente Negros e Indígenas, lutam contra o apagamento histórico ao reivindicar que a escola valorize suas culturas e histórias, como garantido pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, ainda há dificuldade ou falta de empenho, visto se tratar de séculos de manutenção de uma lógica excludente, por parte das secretarias de educação, gestores e professores, em concretizar essa integração. Essa desconexão entre escola e comunidade tem levado a interpretações equivocadas sobre o desempenho escolar de crianças negras, muitas vezes atribuindo suas dificuldades à falta de capacidade ou de recursos, como livros e atividades culturais. Desconsideram a estrutura excludente da sociedade brasileira (desde sua invasão pelos europeus e agravada pelo sistema escravagista) que se mantém, infelizmente, até hoje. Desconsideram também que as populações negras e indígenas mantiveram estratégias de resistência em todo esse percurso histórico.

Ao negligenciar o diálogo com famílias, comunidades e movimentos sociais, a escola acaba ignorando saberes e experiências valiosas que essas crianças trazem de seus contextos. Porém, é necessário refletir sobre como promover o diálogo entre os conhecimentos vividos e científicos (Salles e Silva, 2020). Lembramos que esse diálogo deve acontecer com cautela, para que não se repitam padrões racistas como identificados por Souza (2016), em que as crianças perceberam a inconsistência da escola na comunidade, demonstraram desconfiança e insegurança ao saber que a escola iria para o Quilombo e se recusaram a apresentar uma roda de jongo aos visitantes. As marcas das violências são raízes profundas nas relações sociais da sociedade brasileira.

Como vimos na seção “3.1 REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O PARECER CNE/CEB Nº:16/2012”, o Parecer 16 e as DCNEEQ afirmam a necessidade de diálogo entre a escola e a Comunidade Quilombola:

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. [...] Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas (Brasil, 2012, p. 49).

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses

territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT (Brasil, 2012, p. 4).

Porém, segundo Sabina, esse diálogo não acontece. No próximo trecho, conversamos sobre a época em que a mãe Sabina estudou na escola:

P: Você chegou a estudar nessa escola estadual?
 S: Sim, até o quinto e agora tô estudando aqui.
 P: Como que era naquela época?
 S: Antigamente, né, na época que a gente estudava era muito bom. Não tinha essas coisas como tem agora. Racismo não tinha.
 P: Olha só!
 S: Não existia na escola o racismo. Quando a gente estudava não existia racismo lá.
 P: Olha só!
 S: Uhum. Foi dos tempos pra cá que mudou tudo.
 P: Eu imaginava que ia ter racismo antigamente, né?
 S: Não, não tinha.
 P: Era tranquilo estudar lá pra você?
 S: Sim.
 P: Interessante pensar isso. Isso eu não sabia.
 S: Antigamente não tinha briga, era tudo amigo, né? Tudo junto. Agora não. Vamos botar os pretinhos com os brancos pra ver o que [palavra inaudível].
 P: E os professores eram tranquilos com vocês também?
 S: Uhum. Bem tranquilos.
 P: Tem algumas leis que falam que por aqui ser uma comunidade quilombola, a escola deveria fazer uma parceria com vocês. De também levar um pouco da cultura daqui da comunidade pra escola.
 S: Difícil.
 P: Pelo que vocês já contaram a gente sabe que não acontece, né? É isso mesmo?
 S: Sim.
 P: E por exemplo, na época que tu estudou lá, tu lembra de ter aprendido alguma coisa na escola pra relacionar com a história aqui da comunidade?
 S: Não. Não. Não me lembro.
 P: E algo sobre conseguir ter uma noção assim da sociedade, tipo, dessa diferença social, do racismo também. Chegou a estudar sobre isso?
 S: Não.
 P: A gente estava conversando na entrevista com outro jovem, que ele falou que estava aprendendo sobre a história do povo negro e sobre a época que aboliu a escravidão. Tu lembra de ter estudado alguma coisa sobre isso?
 S: Não.
 P: Porque hoje, depois de 2003, que teve uma lei que fala que é importante ensinar a história do povo negro, indígenas, todas as escolas.
 S: Sim, é o que o meu pequeno fez, né? Ele fez um trabalho na escola dele sobre as pessoas negras.
 P: É?
 S: Aham. Ele fez um texto aqui, **aqui no reforço**, e fez um na escola.
 P: Que a professora pediu?
 S: Aham. Daí a educadora quilombola fez o mesmo texto com ele aqui, as mesmas perguntas. Ele respondeu tudo.
 P: Legal. Então essa parte sobre o estudo está melhorando um pouco, né?
 S: Sim.
 P: Relacionado a essa importância do estudo da população negra.

Nós não esperávamos que a Sabina afirmasse que não havia racismo antigamente. Pesquisas científicas indicam que muitas pessoas negras enfrentam

dificuldades em identificar e nomear o racismo que vivenciam, especialmente quando ele se manifesta de forma sutil ou estrutural. Essa dificuldade está relacionada à naturalização de práticas discriminatórias e à falta de compreensão sobre as diversas formas que o racismo pode assumir (Almeida, 2018). No mesmo sentido, percebemos que Sabina afirma que a escola não ensinou sobre a história de sua comunidade, sobre racismo ou sobre a história da população negra. Então, é possível que ela não tenha identificado isso como racismo. Sabina é uma pessoa de seu tempo, contexto e espelha a compreensão de sua geração. Provavelmente, uma visão idealizada de um passado em que não se discutiam questões raciais, como se o silêncio significasse a inexistência do problema.

Sabina comenta: “Antigamente não tinha briga, era... era tudo amigo, né? Tudo junto. Agora não. Vamos botar os pretinhos com os brancos pra ver o que [palavra inaudível]”. Então, antes não eram colocados juntos? O lugar do negro não era na escola como direito, era como um “favor”? A invisibilidade era o que se esperava e o contentamento também. Silenciamento gerava boa convivência, desde que não se considerassem como sujeito de direito. Ao discutir os resultados com a Lurdinha, ela acrescenta: “a segregação já era resultado do racismo. Assim, podemos ver como o racismo estrutural é determinante nas relações”.

Em seguida, Sabina conta que seu filho mais novo fez um trabalho sobre pessoas negras. Isso evidencia uma mudança no âmbito escolar em que se fala sobre negros, um reflexo das lutas dos Movimentos Negros para a conquista das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Não sabemos exatamente qual foi o trabalho que a professora pediu, mas importante que a comunidade tem acompanhado as crianças através das aulas de reforço, contribuindo para que as crianças tenham uma visão crítica dos trabalhos solicitados na escola.

No próximo trecho da entrevista, Sabina traz, espontaneamente, um relato sobre a estudante Dandara, que observamos em sala:

S: Uma menina daqui da comunidade disse que lá ela tem muita dificuldade de aprender a matemática, porque **ela senta lá atrás**, entendeu? Ela **não escuta** o que a professora está passando no quadro, porque ela senta lá. Muito longe.

P: E ela queria sentar mais pra frente?

S: Ela queria sentar mais pra frente, porque ela queria aprender matemática. Mas aí agora, como ela está **aqui no reforço**, está tendo aula e ela já está se desenvolvendo na matemática.

P: Que bom que está tendo aqui o reforço.

S: Ai, o meu pequeno, melhorou muito no reforço.

Segundo Sabina, a dificuldade da estudante em ouvir o professor, porque senta no fundo da sala. Conforme Botega (2006) identificou, os estudantes negros de uma turma na mesma escola, também estavam no fundo da sala. Essa autora ainda afirma:

Os lugares na sala também eram demarcados, as crianças negras sempre sentavam no fundo. Às vezes eu percebia o quanto era difícil para a professora chegar no fundo da sala, uma turma com 26 alunos em processo de alfabetização, chegar até o último da fila era realmente complicado, uma tarefa quase impossível para a professora. Muitas vezes as crianças do fundo é que iam até ela mostrar seus cadernos ou fazer algum pedido. A minha presença no fundo da sala fazia com que muitas vezes a professora se dirigisse até mim para conversar e então percebia que as crianças negras aproveitavam para mostrar o que escreviam, desenhavam, pintavam e para perguntar o que não compreendiam, assim, minha presença facilitava a interação entre a professora e as crianças negras. (p. 82).

Nos questionamos se, mesmo após 19 anos, os critérios ainda são os mesmos? Critérios que não são suficientes para atender uma estudante preta que precisa sentar na frente para melhorar o aprendizado. No mesmo sentido, a observação que fizemos de uma turma do 6º ano, era justamente a turma dessa criança. Como observei ela não olhava para o professor enquanto ele explicava, ela “mexia no caderno, nos materiais do estojo, não respondia às perguntas do professor”.

Mais uma vez o projeto de Apoio Escolar evidencia que a comunidade age para educar as crianças da comunidade, enfrentando o racismo no aprendizado escolar, como cita Sabina. Assim como comentamos nos referenciais teóricos (sessão 3.2), a tese de Botega (2017), indica que a socialização tende a fortalecer a vivência e as formas de resistência contra a opressão, as diversas violências, o processo de branqueamento, o racismo, a discriminação e a invisibilização. Ao discutir os resultados com a Lurdinha, ela destaca “a importância da referência para os mais jovens, em ter educadores quilombolas”.

No próximo trecho, perguntamos como Sabina gostaria que fosse a escola:

P: Como você gostaria que fosse a escola para as crianças aqui da comunidade?

S: Ah, **eu queria que não tivesse racismo**, né? Que ele desse mais atenção para as crianças, pretinha da toca, né? Tanto os professores, como a direção. É uma coisa que não tem. E as crianças sentem isso, né? Porque daí não tem atenção de nada. Porque o meu pequeno chega em casa, e gravou muito a escola dele. Precisa ver. Ele gosta muito do professor e tem uma professora que adora ele.

P: Que bom.

S: É. Eu tenho contato dela no WhatsApp. Daí, de vez em quando, quando tem trabalho na escola para ele fazer, quando tem prova para ele estudar, ela sempre manda para mim ou para minha filha. Entendeu? Mas a estadual, eu não sei. Antigamente, os professores eram ótimos, né? Até quando meu mais

velho e minha filha estudavam também. A professora tal [tiramos o nome] e o prof tal, né? A prof. fulana também, que ensinou o meu mais velho a ler, né? Ela é uma professora ótima. Ela pega aquela criança que não sabe ler. Ela só ensina. Ensina, vai em cima da criança até a criança saber ler. Eu acho que o meu pequeno aprendeu a ler com ela também, porque ela estava na Sorocaba também. [...] Eu vou te dizer um negócio. Diretora como a “fulana” [tiramos o nome], que ela não é mais diretora agora ali. Ela era uma diretora muito boa, muito boa mesmo. A outra professora tal era uma professora excelente. A Preta dava bastante atenção.

P: Então, depende do professor, né?

S: Depende do professor.

P: Tem alguns professores que respeitam vocês, que ensinam, que dão atenção e outros não?

S: Sim, sim.

Sabina comenta da importância, mesmo que pontual, de alguns professores/as que são atenciosos, se comunicam e respeitam a comunidade. A questão “depende do professor”, destaca a importância da relação pessoa-pessoa no ambiente educacional.

Nós conversamos com outra mãe, que chamaremos de Acotirene²³, que teve uma abordagem diferente de Sabina. No geral, ela afirmou que não tem nada a dizer sobre a escola. Acotirene relatou uma boa convivência com a escola, desde a época de seus filhos, até hoje em dia, com seus netos. No entanto, não descarta a possibilidade de que ocorra problemas com outras pessoas.

A²⁴: Então é assim, pra mim ali, a escola ali, pra meus filhos e os meus netos, eu não tenho nada a dizer. Não vou dizer é isso, é aquilo, não, porque se eu dizer alguma coisa, eu tô inventando, né? [...] Então pra mim, tanto no colégio mesmo, como os professores, as diretoras, tudo, tudo, tudo que trabalha ali, pra mim... agora pros outros, não sei, né?

P: Tipo assim, nem elogio, nem reclamação?

A: Nenhum, nenhum outro.

Acotirene segue afirmando:

A: Bagunça eles fazem mesmo. Respeitar os professores, não respeitam mesmo. Então a gente, né? E eu sou assim, eu não dou apoio pra um... Não. Se tu saísse fora do senso, o professor brigou, porque tu merecesse. Se tu não merecesse, ele não coisava. Então, portanto, eles sempre mandavam dizer pra mim, ó, não, os teus filhos, os teus netos, pra nós são excelentes, a gente briga, tudo, mas eles não são capazes de responder.

No trecho acima, “mas eles não são capazes de responder”, pode indicar um possível silenciamento dos estudantes. Além disso, percebemos que sua postura

²³ Acotirene foi uma das primeiras mulheres a habitar o Quilombo dos Palmares. Reconhecida como a matriarca de Palmares, Acotirene era consultada sobre os mais diversos assuntos, desde questões familiares até decisões estratégicas.

²⁴ A: Acotirene; P: Pesquisadora.

como avó e mãe é de apoiar as considerações e correções dos professores. Isso é reafirmado quando ela relata:

A: Se tinha confusão, essas coisas, mas era confusão de aluno, de primo, tudo nos caminhos, né? Porque naquela época, vinha tudo de pé. Não tinha ônibus.

P: Confusão dentro da escola, não?

A: Confusão dentro da escola, nunca. Só se tinha e eles que tinha medo de mim, então... [não me contaram].

[...]

P: E como tu acha que é a questão do racismo ali na escola?

A: Ah, pois agora, a questão do racismo, naquela época que os meus filhos tavam, se tinha racismo, eles com medo de mim, eles não falavam nada, né? Aí era outra coisa, né? É diferente. É diferente, porque eles já sabem que eu não escuto, eles já sabem que eu não, não sou, nem por um, nem por outro. Se chegasse alguma coisa, eu não deixava nem acabar. Pois pode, parando por aí, que vocês também não são santos. Aí, agora, se tinha... Eu não posso falar nada, porque eles não falavam nada, não.

Ou seja, percebemos que ela faz parte de uma época e contexto em que não se fazia denúncia do racismo, assim como Sabina.

Em síntese, podemos afirmar que os relatos de Sabina revelam um cenário de violência racial contra crianças e jovens quilombolas tolerado pela escola, onde agressões e xingamentos não são devidamente enfrentados pela instituição. Essa realidade a levou a não matricular seu filho mais novo na escola estadual, criticando ainda a aprovação de alunos não alfabetizados e a falta de diálogo com a comunidade, que só são chamadas em situações de conflito. Ainda assim, Sabina reconhece a importância pontual de professores respeitosos. Já Acotirene, outra mãe da comunidade, afirma que mantém uma relação neutra com a escola e sempre apoia as decisões dos professores, por isso ela considera que seus filhos possam não ter contado para ela alguma situação de racismo. Diante desse cenário, a comunidade organiza seu próprio projeto de Apoio Escolar, contribuindo para o desenvolvimento na escola e valorizando a presença de educadores quilombolas, como referência fundamental para as crianças.

A seguir, analisamos as entrevistas com estudantes, que possibilitaram um aprofundamento da compreensão de suas vivências escolares.

5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM ESTUDANTES: DIFERENTES FORMAS DE ENFRENTAR O RACISMO NA ESCOLA

O presente subitem aborda o objetivo específico: *Descrever as vivências escolares dos estudantes quilombolas.*

Informamos que os nomes utilizados são fictícios, em que os nomes dos remanescentes Quilombolas foram escolhidos com referência às pessoas que viveram no Quilombo dos Palmares. Além disso, retiramos informações pessoais que pudessem identificá-las, para preservar o anonimato. Por isso, não informamos a idade específica. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define criança como pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente como aquela entre 12 e 18 anos. O termo "jovem" geralmente se refere a pessoas entre 15 e 29 anos, incluindo adolescentes que estão na fase final de sua adolescência, conforme o Estatuto da Juventude. Assim, serão tratados como crianças (até 12 anos) e jovens (entre 15 e 29). Não foram entrevistadas pessoas entre 12 e 14 anos.

Antes de apresentar e discutir as entrevistas, destaco que o diário de campo (Oliveira, 2014), incentivou o registro das ideias e expectativas da pesquisadora antes das entrevistas:

Considerando os relatos informais e não gravados, que ouvi sobre a escola, é provável que receberemos relatos de racismo. Espero também que os estudantes falem pontos positivos como amizades construídas entre colegas, talvez uma boa relação com alguns professores (trecho do diário de campo).

5.3.1 Dandara e sua vontade de apreender

“Eu não sou igual a eles, muito barulhentos” (Dandara).

Dandara é uma criança que diz se sentir bem em sua turma com seus colegas (apesar de serem bagunceiros) e com seus professores (que os repreendem). Como vemos no trecho a seguir:

P²⁵: E como é a sua turma?
 D: É um pouco bagunceira.
 P: Os estudantes, né? Os teus colegas de turma, tu diz?
 D: Às vezes eles falam uns palavrão meio feios, aí a professora briga.
 P: E os teus professores, como eles são?
 D: Ah, eles são legais.
 P: Eles são legais? Todos?
 D: Uhum.
 P: Legal. Tem algum que você gosta mais?
 D: Tem.
 P: Qual?
 D: Tem dois. O professor Fulano, que estava ali embaixo, e a professora Fulana, que também estava ali embaixo²⁶.
 P: Ah, legal. E tem algum que tu não gosta?

²⁵ P: pesquisadora; D: Dandara.

²⁶ Nesse dia estava acontecendo uma formação de professores/as sobre Educação Escolar Quilombola, na comunidade. Esses dois professores/as estavam no curso.

D: Não.
P: Massa. E tu gosta mais deles por causa de quê?
D: Ah, eu gosto da Fulana por causa da matéria de artes. E o professor trata de geografia.
P: Tu gosta da matéria?
D: Uhum.
P: E a forma como eles dão a aula, tu gosta também?
D: Uhum.
P: A forma como eles explicam?
D: Uhum, porque ele explica na frente do quadro, faz o desenho pra gente entender, depois vai na nossa mesa e se a gente não entender, ele explica de novo.
P: Aham. E o que você gosta de fazer na hora do recreio?
D: Ah, na hora do recreio eu gosto de ficar conversando com uma amiga.
P: Legal. Ela é da mesma turma que você?
D: Uhum.
P: Legal. E a merenda da escola é boa?
D: Uhum.
P: E o que mais você gosta na escola?
D: Gosto de... Às vezes eu gosto um pouco de educação física. Às vezes eu vou atrás da escola e fico brincando num parquinho que tem lá, que eu também gosto e... E só.
P: Uhum. E tem alguma coisa que você não gosta na escola?
D: Eu acho que não, é.
P: Não? E quando tu fala assim, por exemplo, tu falou que gosta um pouco de educação física. Por que que é só um pouco?
D: Ah, é porque eu gosto só um pouco e às vezes a gente tem que... [...] usar um colchonete pra ficar dando o carambota [cambalhota].
P: Uhum.
D: É, dessas coisas assim que eu não gosto.

Com o trecho acima, vimos que Dandara afirma gostar das matérias que estuda e dos professores, principalmente aqueles que explicam de novo. Também elogia a merenda, os espaços livres de parquinho e de educação física. Seguimos com a entrevista:

P: Pode me contar alguma coisa que você aprendeu na escola?
D: Ah, eu aprendi sobre rochas, manto superior, essas coisas assim, de geografia.
P: De geografia?
D: Urrum. A gente fez uma prova de geografia ontem, aí o professor entregou hoje e eu tirei dez.
P: Que legal, parabéns.
D: Obrigada.
P: E tu já aprendeu alguma coisa sobre a comunidade da toca lá na escola?
D: Ah, **por enquanto não**.
P: E no geral, como você se sente na escola?
D: Ah, eu me sinto bem.
P: Massa. E tem alguma coisa que você gostaria de aprender na escola que você ainda não aprendeu?
D: Acho que é um pouco mais de matemática.
P: Legal. E eu vi que tu tava participando do reforço que tem aqui na comunidade.
D: Uhum.
P: Como é que tá sendo?
D: Ah, tá sendo legal.
P: É? Tá gostando?
D: Uhum.

P: Por que que tá sendo legal?

D: Ah, porque a professora também é legal. É gente boa, **conversa com a gente**. E também se a gente tiver **atividade pra fazer da escola**, aí ela diz pra gente levar ali que ela ajuda... E ela ajuda super de boa.

P: Então tá ajudando você na escola também?

D: Urrum.

No trecho acima destacamos que Dandara teve um bom aproveitamento na avaliação de geografia, inclusive lembrando dos conteúdos que aprendeu (rochas e manto superior). Dandara informa que ainda não aprendeu sobre a sua comunidade na escola. Ela relata que faz aulas de reforço na comunidade, gosta de ser atendida e acolhida nas suas dificuldades. Seguimos com a entrevista:

P: E... Na tua turma, tu falou que tem uma amiga tua?

D: Uhum.

P: Tem mais alguém na tua turma que é teu amigo?

D: Ah, normalmente eu gosto de ser mais amiga dela.

P: Uhum.

D: E de outras duas meninas também.

P: Entendi. E na sala de aula, tu costuma conversar ou ficar mais quieta?

D: Ficar mais quieta.

P: Por quê?

D: Ah, porque sim. **Eu não sou igual a eles, muito barulhentos.**

P: Uhum.

D: Porque **todo dia tem um que vai pra diretoria**.

P: Então, deixa eu ver se eu entendi. Por exemplo, tu acha que a sala já é barulhenta. E aí se tu conversar vai fazer mais barulho ainda, né? E também se tu conversar daí o professor pode falar pra tu ir pra direção, né?

D: Ou às vezes só falar pra parar um pouco de conversa e prestar atenção na atividade.

No trecho acima podemos compreender melhor, o silenciamento de Dandara na aula que observamos e descrevemos no tópico 5.1 OBSERVAÇÃO NA ESCOLA. Em primeiro lugar, ela afirma não ser barulhenta, como seus colegas, que todo dia tem um que vai para diretoria. Isso nos leva a pensar que: Dandara deve ser uma criança que sabe que precisa estudar, se comportar, para ir bem na escola e não ser repreendida pelos professores. Ela escolhe ser uma boa estudante, mas também deve ter sido educada dessa forma.

Para nos ajudar a compreender essa situação, o artigo de Gomes e Miranda (2014) demonstra como a mídia regula corpos e comportamentos, privilegiando padrões brancos de beleza e conduta. Espera-se que as mulheres negras se adaptem a um ideal de feminilidade branco e elitista, sendo constantemente julgadas por sua postura, linguagem, repertório cultural e emoções. Comportamentos que em mulheres brancas são vistos como expressão de personalidade ou atitude, nas mulheres negras são frequentemente interpretados como inadequação ou rebeldia. Esse artigo mostra que há uma pressão para que mulheres negras demonstrem gratidão e conformidade,

suprimindo suas identidades e culturas para se enquadrarem em expectativas racializadas. Aquelas que resistem ou questionam essas normas são estigmatizadas como problemáticas ou despreparadas. Ao discutir os resultados com Lurdinha, ela reforça que Dandara “se enquadra para ser aceita”.

Isso nos ajuda a compreender porque, no dia da nossa observação na turma, Dandara não respondia às perguntas do professor. Além disso, lembramos do que Sabina nos informou: Dandara tem dificuldade de ouvir o professor, por sentar no fundo da sala. O ambiente barulhento também dificulta com que ela se expresse e participe da aula. Assim, poderíamos questionar para a escola por que Dandara está sentada no fundo da sala? E ainda por que Dandara está nessa turma que é dita o pior 6 ano?

Seguimos com o último trecho da entrevista com Dandara:

P: Ah, tem mais uma pergunta sobre a escola. Como você gostaria que fosse a escola? Se você fosse mudar alguma coisa na sua escola, o que você mudaria?

D: O parquinho atrás da escola, que só tem uns ferrinhos lá pra ficar subindo em cima pra brincar.

P: Uhum. Legal.

D: E às vezes o vidro da janela também. Que tem umas partes quebradas e também às vezes que os alunos ficam do lado de fora brincando. Aí às vezes **a gente quer tentar entender a matéria** e tem que ficar perguntando pro professor, porque eles ficam jogando bola lá atrás. Jogando volei.

P: Aí faz barulho?

D: Uhum. Aí às vezes a bola pega no vidro da janela.

P: Ah, é perigoso, né? Ah, entendi. Importante mudar isso. Legal. Mais alguma coisa que você gostaria de mudar?

D: E também as pessoas que ficam saindo muito tempo fora da sala de aula.

P: Uhum.

D: E mudar algumas carteiras que ficam muito riscadas. Cheio de desenho.

P: Algum desenho feio, desenho, coisa assim?

D: Todo cheio de caneta, tudo riscado.

P: Uhum. Tem algum desenho que tu não gosta quando as pessoas fazem? Alguma coisa assim?

D: Ah, é quando eles ficam desenhando coisas de partes íntimas na parede da escola.

P: Uhum. Entendi, nas carteiras também, né? Entendi. Ah, os meninos são muito bobos, né? E... sobre aqui a comunidade. Tipo, o que tu gosta de fazer quando não tá na escola?

D: Ah, às vezes quando eu não tô na escola, eu gosto de ficar um pouco deitada, **descansando**. E às vezes eu arrumo minha mochila e meus cadernos pra ver se tem atividade. E às vezes eu estudo.

P: Uhum. Legal. Então tá bom. Obrigada.

D: De nada.

Esse trecho confirma a postura de Dandara, que deseja uma escola mais organizada, reformada; que deseja um ambiente tranquilo, com menos barulho para que possa entender a matéria. Esse trecho da entrevista evidencia o olhar crítico de Dandara, que apontou 5 aspectos que gostaria de mudar na escola: reforma do

parquinho, vidros quebrados, menos barulho, estudantes que ficam saindo de sala e carteiras riscadas com partes íntimas. Assim como Gomes e Araújo (2023) nos ajudam a compreender que as crianças negras falam sobre si, sobre a sua relação com o outro e que podem ser protagonistas das suas próprias vidas.

Em síntese, podemos afirmar que Dandara é uma criança que demonstra satisfação com a escola, adotando um comportamento quieto e disciplinado que se alinha à expectativa de ser uma "boa aluna", uma postura que pode refletir uma pressão social para a conformidade. No entanto, essa aparência de adequação esconde uma realidade contraditória: ela senta no fundo da sala de uma turma considerada a "pior" do ano, onde o barulho excessivo prejudica sua capacidade de ouvir o professor e participar das aulas. Apesar de sua postura complacente, Dandara revela um olhar crítico ao desejar uma escola mais organizada e tranquila, demonstrando sua capacidade de ser protagonista de sua própria história e de criticar as condições que impedem seu aprendizado ideal.

4.4.2 Zambi e sua tentativa de esquecimento

"Eu não gosto de lembrar, né? De tocar... porque é fod*, né? Mas eu não esqueço"
 [...] "eu queria que tivesse menos racismo e *bullying* [na escola], que é crime isso aí.
 Que tenha mais amor ao próximo" (Zambi).

A segunda entrevista analisada é de um jovem, que chamaremos de Zambi²⁷. Ele relata momentos acontecidos, quando era mais novo e estudava no período diurno. Assim como relata momentos mais recentes como estudante do período noturno, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Ambas são experiências relembradas que ocorreram na escola estadual, que não está fundamentada na modalidade da Educação Escolar Quilombola.

Nesse caso, a expectativa de relatos racistas da pesquisadora foram confirmadas: o jovem relatou casos de racismo na escola, tanto por parte de estudantes, como de professores. Porém, ele conta que alguns professores o defendiam. Acrescenta-se relatos de capacitismo, de situações de racismo emuladas sob a forma de *bullying*. Quando é questionado sobre o que lembra da escola, responde:

²⁷ Foi um dos filhos de Ganga Zumba.

É... um monte de coisa. Eu brigava... **meus amigos fazia bullying comigo.** Aí eu reclamava para a diretora, minha mãe ia lá. Eles chamavam minha mãe, porque eu, se esquentava com as pessoas, batia. [...] Quando os meninos me provocavam, aí não dava certo. Aí eu machucava eles. Aí eles chamava minha mãe e reclamava, dizendo que isso aí era pra gente começar a tomar uma atitude comigo, mudar eu de escola. **Aí a mãe dizia que eu sofria bullying na escola. Eles não acreditavam.**

[...] E mais uma coisa também, quando eu falei para minha mãe que eu estava sofrendo bullying, a minha mãe [...] foi na direção para reclamar. Sabe o que que uma ex diretora falou? Ele não sofre bullying. Ele que faz bullying com os alunos. Aí isso aí que me ficou mais raiva, né? (Zambi).

Nesse momento chamamos atenção para a dificuldade da escola em identificar o racismo, em consonância com Carapello (2020). O estudante e a mãe foram até a escola, denunciaram o racismo, mas não foram ouvidos. Aqui fazemos uma relação com o livro de Gomes e Araújo (2023), que afirma que as crianças falam e têm capacidade crítica para denunciar o racismo. Os adultos da escola é que precisam ouvir. O processo de silenciar e de negar impetrada pelas relações sociais vividas no ambiente escolar recebe uma reação disponível ao jovem. Como não foi ouvido, o estudante respondeu com agressividade:

[...] Aí eu bati no meu amigo, cortei o braço dele aqui fora. Por causa do meu irmão, eu fui defender ele. Na minha defesa, o cara fez uma cagada. O meu pai podia ser preso por causa de mim, né? Porque o cara estava com um negócio no computador do meu irmão, computadorzinho de jogar o jogo. Ele roubou e eu estava na minha sala e o meu irmão estava na outra. Ele não estudava comigo, estudava na outra sala. Aí ele foi lá e começou a falar um monte para para os meus amigos, né? Que o guri, ele estava com o negócio dele do jogo e não queria entregar e **os guri gosta de ver briga. Foi lá e me contaram. Não era para ter me contado,** foi lá me contaram e eu tomei a dor de meu irmão e fui lá defender meu irmão. O Guri me chamou e **começou a me chamar de Neguinho.** Cheguei o Neguinho? Eu tô passado, eu fui lá e disse: se tu falar isso mais uma vez, pode ter certeza que o seu pescoço já era. Ele começou a me desafiar, eu fui lá, eu peguei dei um soco nele, ele tentou me dar um material para me enforcar, eu peguei o lápis assim, a navalha no braço dele, aí foi que ele soltou. Quando ele soltou, fui para cima dele, peguei e botei de material no pescoço dele. Dois professores, que vinha me tirar. Aí o conselho tutelar e a polícia vinha, me leva para casa (Zambi).

Zambi conta que queria defender seu irmão, assim como Botega (2006) identificou que as crianças negras, que participaram da sua pesquisa, na mesma escola, se defendiam e se ajudavam como uma estratégia de sobrevivência no ambiente escolar. Aqui é importante destacar que o termo pejorativo "neguinho", desencadeia o processo de resposta violenta. Assim, a linguagem expressa, no cotidiano racista que estrutura nossa sociedade, revela não só a questão racial, de cor e de autodesignação, como também o diminutivo que indica inferiorização. Isso serve para não deixar dúvidas da intenção de destacar a pequenez, a submissão e a desumanização do interlocutor.

No início da entrevista, o jovem usa o termo *bullying*, mas num momento da entrevista, a pesquisadora fala que a escola deveria ouvir os estudantes, inclusive quando ele e a mãe denunciaram que estava sofrendo *bullying*. A partir desse momento, o jovem começa a utilizar o termo racismo, ou seja, no início ele poderia estar camuflando o racismo, com o termo *bullying*.

Quando dizemos que o racismo vem sendo camuflado pelo bullying não queremos diminuir os impactos que o bullying causa, ou minimizar a importância de seu real combate, mas buscamos destacar que são violências distintas, o racismo tem uma origem, um alvo, uma motivação distinta e é preciso considerar estas questões e suas implicações para combatê-lo (Carapello, 2020, p. 177).

Segue o trecho em que o jovem começa a utilizar o termo racismo:

[...] uma outra coisa que também vou falar, **aquela escola ali ouvia mais os brancos que os negros, né?** Porque aquela escola é muito... Não é que eu vou dizer que eles são racistas, né? Que eles não são. Se eles fossem racistas, eles não aceitava os negros dentro da escola, né? Mas ali comigo, aí eu sofri muita coisa. **Eu não gosto de lembrar, né? De tocar... porque é fod*, né? Mas eu não esqueço.** [...] Quando eles vão lá e reclama e eles acreditam. Agora, se eu for lá, por exemplo, eu vou lá para a escola agora, vejo alguém batendo alguma coisa assim, fumando alguma coisa, eu vou lá falar na direção: “Ah, eu vou entrar em contato com a mãe deles”, e nunca entra, entendeu? Aí quando é um nego alguma coisa assim, já vão lá e já toma tudo, tudo chama a polícia. [...] Aí é foda que o cara fica mais revoltado, né? (Zambi).

Podemos perceber a capacidade do jovem de identificar as situações de racismo, mas ele tem um pouco de dificuldade de nomear o racismo. Ele se confunde quando diz que não são racistas, pois aceitam negros na escola, mas percebe que a escola ouve mais os brancos do que os negros, ele fica na dúvida se isso é racismo ou não. Os aspectos estruturais da sociedade racista colaboram para essa dificuldade de identificar e nomear ações racistas, o que pode gerar indícios de autopunição, autoculpabilização e autoexclusão (Almeida, 2018). Quando ele afirma “eu sofri muita coisa. Eu não gosto de lembrar, né? De tocar... porque é fod*, né? Mas eu não esqueço”, na tentativa de se preservar, o silenciamento dificulta a lembrança e a nomeação do que ocorreu, como o racismo. O silêncio também pode ser uma forma de autopunição, autoculpabilização e autoexclusão. Lélia Gonzalez (1984) afirma que o racismo estrutural leva as pessoas negras a internalizar os sofrimentos, em vez de reconhecerem as causas sistêmicas da opressão. Como se ocorresse um acordo interno para poder sobreviver à exclusão. Ou seja, a escola me aceita (inclusão) apesar da minha cor (exclusão), portanto o sentimento deve ser alterado para uma aceitação e um silenciamento para evitar o sofrimento. A inclusão perversa indica que

eu devo me sentir incluído, apesar de viver a exclusão, conforme pontua Sawaia (2001), onde discute que se trata de uma relação dialética do binômio exclusão-inclusão, em que são forças opostas estão em constante interação e definem o sentir, pensar e agir. Quando questionado sobre se ele percebe alguma parte boa na escola, ele responde:

Tem, tem. A quadra, jogar bola é legal. Tinha os meus amigos, que me tratava bem. Tinha alguns professores que me tratavam bem também [...]. Tinha duas, uma que não gostava de mim e outra gostava, né? Ela conversava comigo, dizia para mim não fazer isso. Eu fazia. Ela disse que eu podia estar assim, já formado. Quando ela me viu no segundo dia do EJA que eu estava fazendo, ela me viu, ela chegou e disse: “Oh, tais aqui de novo, cara, tu já podia estar formado, já podia ter saído dessa escola, do colégio. Fosse para lá, fosse atrás dos alunos, dos outros. Aí o que que deu? Agora você tem que fazer tudo de novo”. E eu tinha uma professora dois, né? Aí como a minha professora dois ia e eu não ficava dentro da sala, eles foram lá e **tiraram ela**. Mas eu com a ordem judicial, eu **tenho que ter uma professora dois**. [...] Tem um monte de professora que era boa só porque eu não ficava dentro da sala, **eu não aguentava ficar dentro da sala** (Zambi).

Nesse trecho podemos perceber a importância, mesmo que pontual, de poucos professores que conversavam com ele e o incentivaram, assim como de algumas professoras da educação inclusiva. Porém, isso não foi suficiente para a permanência dele na escola. A dificuldade de experimentar sinais externos de exclusão, de estar em lugar que “não mereço”, de culpabilização destacada pelo ambiente. Ainda ressaltamos a consciência que o jovem tem sobre seu direito conquistado em ter a professora da educação inclusiva.

Em outro momento, o jovem cita uma intervenção positiva por parte de um professor, que ele diz que defendeu ele e separou uma briga, mas não dá muitos detalhes de como foi essa defesa:

Um dia estava saindo da escola que eu tinha brigado com a menina, que ela me chamou de macaco dentro da escola. Mas esse dia eu também fiz errado. **Mas não tenho culpa, né, cara?** Ela foi jogar bola com nós e ela jogava bola também. Ela veio me dar uma caneta, eu fui lá sem querer, botei o pé na frente, assim ela caiu. Ela achou que eu tinha feito, por querer. Ela começou a me chamar de monte de coisa. Eu peguei e disse para ela falar de novo. Ela falou, peguei a bola, cheguei e joguei na cabeça dela, fui lá e joguei nela. Foi aí que ela me chamou de macaco, é... quando ela me chamou de macaco, eu olhei para trás... nem olhei né? Parece que **a mente da pessoa escureceu**, aí eu cheguei pau, bem na testa, daí ela deitou no chão, os alunos, os gurizão da minha sala que é mais grande do que eu, vieram para me bater, eu já puxei uma barra de ferro bem grandona para dar a cabeça deles. Aí deu uma confusão, **daí de o professor me defender**. Me tiraram, chamaram o conselho tutelar, nem chamaram o conselho tutelar, né? Direto já chamaram a polícia, eu não sou nenhum bandido, isso que eu achava errado, cara, os pessoal grande: “Ah, eu vou chamar o conselho tutelar” eles iam lá e chamava. Aí quando era eu que brigava, eles já queriam chamar direto a polícia. Eu dizia, eu cheguei e falei, “eu não tenho medo de polícia”. Cara,

eles são ser humano igual nós, cara. Só porque eu tenho que respeitar, quando a pessoa tá errado, tá errado, né? Tem que respeitar. A minha mãe dizia: “uma hora eles vão te levar e tu vai ver o cagaço que eles vão te dar”. [...] engraçado quando é uma pessoa inocente, eles falam uma pessoa inocente e deixa um bandido passar, entendeu? É isso que é o foda. **O racismo já começa por aí né?** Que os branco pode andar de moto sem capacete, pode andar tudo sem capacete. Agora bota um negro de moto sem capacete de deixa ver, não vira nem a esquina aqui da da saída aqui, eles já param. Quer ver daqui, ó, os policial daqui mesmo. Eles não gostam das pessoas aqui, do quilombola não gostam (Zambi).

O relato acima traz exemplos de racismo na escola consonante com o que afirmam os autores Soares, Feital e Melo (2023). No início do relato o jovem reconhece que errou ao bater na menina, mas ele afirma não ter culpa, pois a menina foi racista com ele. O termo macaco carrega significado que desumaniza a pessoa, inferiorizando-o. Ele comenta que sua mente escureceu, esse termo “escureceu” também tem uma conotação de sentimento e afetos que levam ao irracional, ao não humano. Essa violência atinge as formas de pensar, sentir e agir que estão entrelaçadas e evidenciam sinais de violência psíquica. Quando Zambi afirma não ter culpa, ele apresenta uma consciência racial de que estava revidando a uma violência que sofreu. Num outro momento da entrevista, Zambi conta que fez consulta com psiquiatra. Isso pode ter contribuído para ele ter essa consciência e compreensão do ocorrido.

Inclusive, lembro que ao final da entrevista, Luiz André (quilombola que me acompanhou nas conversas na comunidade) comentou que não sabia que Zambi tinha essa consciência, pois além de relatar as vivências ele também apresentou análises do seu processo de vida. Luiz comentou que parecia que ele estava precisando desabafar, pois não fizemos muitas perguntas e ele fez longos relatos. A potencialidade da linguagem evidencia-se na tentativa de romper com o silenciamento e de expressar a compreensão de seus atos, sentimentos e reflexões. Esse considero um dos pontos positivos da pesquisa para a comunidade, pois possibilitou um diálogo sobre algo sofrido, que no cotidiano, é natural que as pessoas evitem, como o próprio Zambi afirma: “Eu não gosto de lembrar, né? De tocar... porque é fod*, né? Mas eu não esqueço”. Ao discutir os resultados com a Lurdinha, ela afirma que a comunicação pode ajudar a “quebrar esse estigma que a escola coloca neles, como violentos”.

Zambi também apresenta uma análise do racismo na abordagem policial, assim como Botega (2006) identificou nos relatos dessa comunidade o racismo presente na abordagem policial.

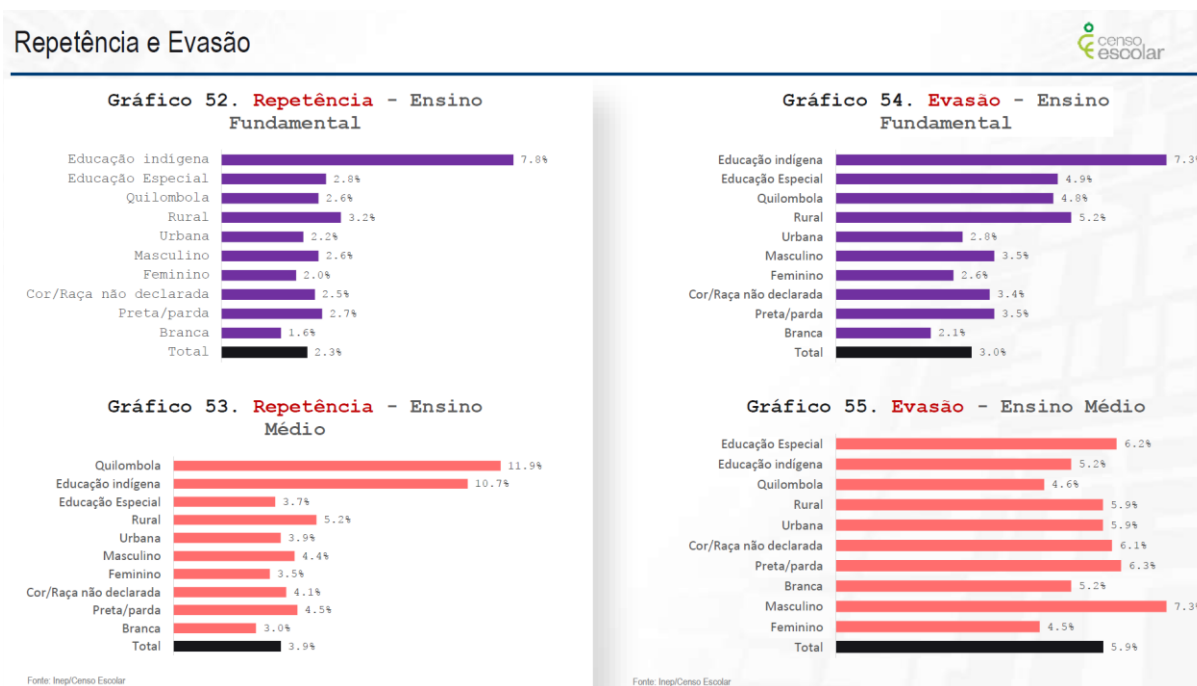
Quando questionado sobre se queria trazer mais algum assunto, ele conta:

O meu pai dizia para mim: “vá para o estudo, vai estudar, meu filho! Sem estudo tu não vai ser nada!”. Não é sem estudo não vai ser nada que uma coisa eu tenho que botar na cabeça né, que ir para uma escola e tu chega lá e os amigos finge que é teu amigo, mas não são e chega para tua frente assim: “Ah, amigão”. Bate nas tuas costas e dizer que é teu amigo e chega por trás e fala de ti e aí? Tu não vai gostar de uma pessoa assim. [...] **todo mundo já sabia do meu passado e ficava julgando e avacalhando comigo [...] Aí aí foi aí que eu desisti da escola para mim não machucar ninguém.** Eu desisti (Zambi).

Nesse trecho destacamos que o jovem tentou permanecer na escola diversas vezes, porém quando os colegas ficavam “julgando e avacalhando” o ciclo se repetia, pois o estudante reclamava para a escola e ninguém o ouvia.

Percebemos que todo esse processo do racismo fez com que o jovem desistisse da escola. Assim, como acontece com muitos jovens quilombolas por todo o Brasil, dados que ficam marcados nos índices de evasão e expulsão dos adolescentes quilombolas da escola pública. Dados do Censo Escolar 2023 indicam que, no ensino médio, a educação escolar quilombola registrou uma taxa de evasão de 4,6% e uma taxa de repetência de 11,9%, essa última a mais alta entre as modalidades educacionais.

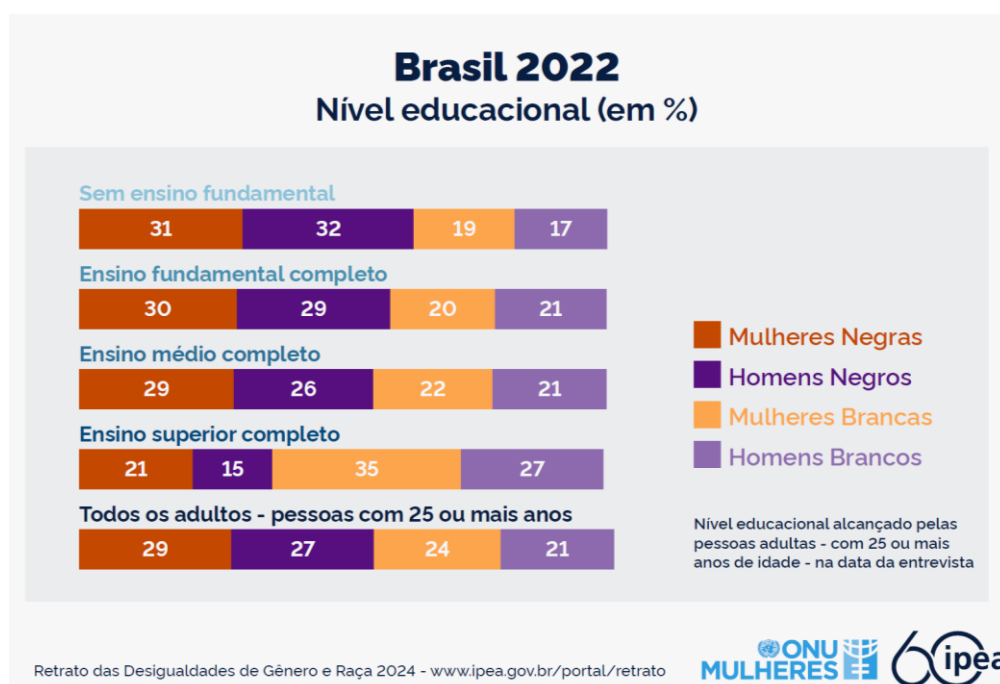
Gráficos sobre repetência e evasão no Brasil:



Fonte: Inep/Censo Escolar.²⁸

²⁸ Mais informações no link abaixo, que foi acessado dia 24 de março de 2025.
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf

Podemos observar em todos os quatros gráficos acima, que a repetência e a evasão são maiores para estudantes negros do que brancos, um dos reflexos do racismo estrutural da sociedade brasileira vivenciado também nas escolas. Com relação ao sexo, percebam que o masculino tem piores taxas. Assim como Fúlvia Rosemberg (2005) apresenta dados que homens negros tem maior defasagem escolar, do que mulheres brancas, evidenciando que as desigualdades de raça são maiores do que as de gênero. Situação que se mantém hoje, quando observamos os dados do projeto Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2024:



Voltando a entrevista com Zambi, quando questionado sobre como ele queria que fosse a escola, ele responde:

É... eu queria que tivesse menos racismo e *bullying*, que é crime isso aí. Que tenha mais amor ao próximo e [...] mais segurança, né? Porque assim não dá, porque sem a segurança acontece muita coisa, né? (Zambi,).

Com essa fala, identificamos que Zambi quer uma escola segura afetivamente, politicamente e racialmente.

4.3.2 Akaene, suas ausências e silenciamentos

“[...] eu fiquei um bom tempo sem ir para a escola. E aí depois de uns tempo eu voltei pra escola, estou aí e vou continuar. Mas pro regular eu não volto. [...] **Pode**

ser o que for. Eu não volto para lá. Eu não gosto de estudar nem de tarde, nem de manhã” (Akaene).

Nós entrevistamos outro jovem, que também estudou no período diurno e no período noturno, na EJAI Regular, ou seja, não na EJAI Quilombola (até o momento da entrevista), chamaremos ele de Akaene²⁹. Diferente de Zambi, ele não responde às provocações com violência, mas isso não garantiu que ele concluísse o ensino fundamental.

Quando questionado se a relação com outros estudantes é tranquila, ele afirma: “tranquilo é com alguns. Têm alguns que são mais folgado. Pá. Mas eu não ligo para isso. É paz e amor, mas se não quer paz e amor... Não sei...” (Akaene). Ele deixa algo no ar, mas o que podemos afirmar é que ele não disse responder com violência. Ao longo da entrevista ele não citou exemplos de estudantes que são folgados com ele. Talvez tenha sido uma falha da pesquisadora não ter percebido a importância de questionar esse ponto, durante a entrevista. Porém, ele cita alguns exemplos possíveis de racismo por parte de professores, quando questionado como é a sua turma:

Tem alguns que é mais calmo, tem alguns que são mais agitado. Eu sou agitado dentro da sala. É só abrir uma brecha e eu saio para a rua. E volto só quando alguém me chamar. Oh, teve a última vez. Eu estava jogando bola no ginásio, mas o professor teve que ir lá me buscar, porque senão eu não voltava. Mas também só porque a aula estava... Não é que chata. **Eu fazia o negócio, professor falava que estava errado, o pessoal ia lá, falava que mostrava o desenho (que era aula de artes). Aí ele falava que estava certo. Toda vez que eu ia entregar, ele falava que estava errado** (Akaene).

A pesquisadora questionou se era um desenho parecido e ele disse que sim. Então, é possível que o professor tenha sido racista com o jovem. Também, podemos identificar que esses momentos vividos e narrados pelo jovem indicam uma dificuldade de expressar e argumentar sua não concordância com o docente. A forma que o estudante se revoltava com a situação, era não permanecer naquele ambiente que o oprimia. Sair da situação significava também sair da sala de aula. Ele cita mais um exemplo de atrito com um professor, quando questionado o que não gosta na escola:

[...] um professor, não fui com a cara dele e ele não foi com a minha cara. Desde o primeiro dia que eu cheguei dentro da sala, ele queria me botar para a rua. [...] Não sei, é porque, tipo, quem quiser copiar, copia. Quem não quiser, coisa... E com ele eu copio não, mas as vezes eu copio. Tipo, a aula passada eu copiei e falou “eu tenho que ter uma conversa bem séria contigo”. Daí ele me chamou e conversou, mas não conversou, tipo, Ah, **deu um triste**, sabe? Lá falou pouca coisa, “você está bem bem atrasado na matéria”. Aí eu

²⁹ Akaene ou Acaiene foi um dos filhos de Ganga Zumba.

voltei passado e copiei e depois não copiei mais. Eu falei que eu terminei, guardei o caderno e **fiquei mexendo no celular. É uma coisa que eu faço muito**. Fico me mexendo no celular, mas não fico jogando. É tipo, eu só vejo quem fala comigo, essas coisas. [...] A aula dele é chata. [...] é que... como é... a voz dele irrita! No primeiro dia de aula... não fui com a cara dele. Ele queria botar eu e o fulano para rua. Dentro da sala, quando eu quero ficar quieto, eu fico. Mas quando eu quero ficar agitado, aí quando eu vejo uma turminha saindo, já saio para fora, faço a bagunça, mas eu tiro meu corpo fora. Depois eu entro para sala e finjo que nada aconteceu. Mas não adianta, a diretora vai lá e olha... mas eu nunca fui para a direção, tipo agora. Antigamente eu ia (Akaene).

Em diversos momentos da entrevista Akaene conta da sua dificuldade de prestar atenção e indica a presença do celular como um fator que ajuda a sair da situação que não quer enfrentar. Indica também a importância dos amigos na escola, mas também o distraem durante as aulas.

[...] O aluno tem que prestar mais atenção, mas não é meu caso. [Risos]. [...] Não, mas aí é complicado, porque eu não gosto de tipo de... A verdade não é que eu não gosto. Ele está explicando uma coisa, aí já vem outro lá no fundo falando... aí nós já começa a conversar, conversar, aí não presta mais atenção. Aí perde a graça. [...] Quando meus amigos vão, eu me sinto bem, aí é só alegria pro brasileiro. **E quando ninguém vai, eu fico mais quieto, eu fico mais calmo**. O meu negócio é a questão dos amigos. Quando alguém faz bagunça, eu já faço também. Eu não consigo parar, não consigo me concentrar. Tem alguém falando, eu presto atenção, entendeu? (Akaene).

Ao mesmo tempo em que ele elogia quando o professor consegue manter a turma e ele em sala:

É, agora entrou um novo professor. Aí tinha professor que não não se dava tipo muito com a turma, não conseguia manter ela dentro da sala, saiu e não voltava. Agora tem um novo professor que consegue tipo manter a turma na sala, que aí no banheiro vai um de cada vez. Não, não vai todo mundo, porque tinha esse costume. Ia 1, ia 3, 4, ia tudo atrás (Akaene).

Então, percebemos que Akaene gosta de estudar, mas tem dificuldade em manter o foco na aula.

Assim como Zambi, ele reclama da falta de professores. Ele gostaria que a escola fosse mais organizada e que quando não tivesse aula, liberasse a quadra pra eles jogarem. As ações esportivas com ênfase ao uso do corpo são satisfatórias e prazerosas. Ele conta que gostaria de “aprender mais matemática e evoluir mais na leitura”. Podemos compreender que Akaene valoriza e reconhece a importância do conhecimento formal e define seu lugar na escola na esfera do estudo voltado aos jovens e adultos. Não se reconhece na escola regular.

A³⁰: [...] eu fiquei um bom tempo sem ir para a escola. E aí depois de uns tempo eu voltei pra escola, estou aí e vou continuar. Mas pro regular eu não

³⁰ Diálogo entre Akaene (A) e pesquisadora (P).

volto. [...] **Pode ser o que for. Eu não volto para lá.** Eu não gosto de estudar nem de tarde, nem de manhã.

P: Por que não?

A: É... não sei.

P: E de noite é melhor porquê?

A: O Ceja é mais organizado.

Quando questionado sobre como é viver na sua comunidade, ele disse: “é a melhor coisa que tem”! Essa afirmação indica seu pertencimento ao grupo e a comunidade em que vive. Importante destacar seu sentimento de pertença e de afeto prazeroso ao se referir a comunidade.

4.3.3 Acaiuba e seu encontro com os amigos que o fortalecem

“É, porque, tipo, se não tiver amizade, aí na escola tu vai só, entra aí dentro da sala, estuda, e vai ficar sozinho. Tipo, **isolado**. Daí tu vai ficar lá, pensando na vida, **sem ninguém pra te ajudar**. Daí a amizade é importante” (Acaiuba, jovem quilombola).

O terceiro jovem que entrevistamos chamaremos de Acaiuba³¹, que estudava no período diurno. Compartilhamos um trecho do diário de campo, que contribuirá para análise seguinte:

- *Aspectos descritivos:*

Descrição das atividades e comportamento da pesquisadora: hoje eu estava um pouco travada, com dificuldade de falar sobre racismo.

- *Aspectos reflexivos:*

Reflexão sobre o método: Eu fiquei na dúvida de perguntar se a menina que levou o livro era branca e se o amigo dele era branco, eu deveria ter perguntado para ajudar na análise (trecho do diário de campo).

No trecho acima, destacamos a importância do diário de campo para compreendermos que nem sempre estaremos com toda disposição para enfrentar o racismo, mas foi importante reconhecer que isso aconteceu, para entender o motivo da pesquisadora não ter conseguido aprofundar um relato que está descrito a seguir:

P³²: Como são seus professores?

A: Tem alguns que são chatos e alguns que não.

P: O que eles fizeram que eles foram chatos?

A: Agora vou ter que lembrar aqui. [...] Eles acusam muita pessoa sem saber o que eles estão fazendo.

P: Isso já aconteceu contigo ou algum colega?

A: **Uma professora me acusou de uma coisa que eu não fiz, que é pegar o livro, botar dentro da mochila, se não fui eu que coloquei dentro da mochila. Foi meu amigo que colocou e não sabia que não podia botar**

³¹ Acaiuba foi um dos moradores do Quilombo dos Palmares.

³² “P” se refere às falas da pesquisadora e “A” se refere às falas de Acaiuba.

dentro da mochila e ela começou a berrar com nós. Eu fiquei na minha, né? Pra não ficar batendo de boca, tipo, batendo de frente com ela. Eu fiquei na minha.

P: Nossa, que complicado isso. Por causa de um livro, sabe?

A: Eu sei que, tipo, aquele livro é da escola, mas só que pelo menos pra levar pra casa, pra terminar o trabalho que ela explicou, pelo menos ela tem que deixar levar.

P: E ela não deixa outras pessoas também? Ou foi só com vocês?

A: Ela deixou. Com outras pessoas, já deixou. Que foi com a gurria da minha sala. Que ela perguntou se podia levar, ela deixou. Daí um monte de gente ficou perguntando se podia levar, ela falava que não, não, não. Daí, teve um dia que eu perguntei, né? Perguntei... [parte inaudível]. Ficava, tipo, de boa, só queria berrar. Só isso.

Acaiuba lembra que a professora deixou uma menina levar o livro para casa, demonstrando uma atitude que discrimina pessoas com atitudes diferentes que denotam preferências. As regras devem ser mantidas até que sejam modificadas, com critérios bem definidos, para que se evite equívocos e afetos com ruídos na comunicação entre estudantes e professores no ambiente escolar.

Além de Acaiuba, Zambi também relatou ser acusado de algo que não fez:

[...] eu estava fazendo o EJA de noite. [...] os meus amigos, fazia bagunça e como eu andava com gente que são bagunceiro, somos amigo, né cara, desde pequeno. Aí como eu, o maior, mais exemplo da turma que eu [palavras inaudíveis] mais perto também, né? Ele foi lá e botava tudo na minha culpa, né? Eles aprontavam e como eu tava junto, tu paga o pato, né? [...] Ele fez uma cagada no meu primeiro dia do EJA, a diretora, [...] ela pegou e não gostava de mim, né? [...] Aí ela pegou e falou bem assim para mim... Ela não viu quem foi que jogou o desodorante ali do ônibus para fora dos alunos e acertou ela e como eu estava no banco de trás e eu só eu que fiquei lá no banco de trás, eu e meu amigo ficou só nós 2, aí o mano foi lá, jogou e saiu correndo para o banco do lado e ficou só eu e ele lá no banco de trás, aí como nós estava no banco de trás, não tem como dizer que não foi nos. Aí ela foi lá e botou a minha culpa. Ela só me olhou, atravessou, disse, “eu sei que foi tu. Não adianta tu mentir”. Eu disse: “tu tem prova por acaso, para dizer que fui eu?” Eu disse: “revista minha mochila pode revistar”. Eu joguei a mochila na rua e pedi para ela abrir. “Ah, não, não, não”. Eu disse: “vá lá, dentro do ônibus abre a mochila de todo mundo para a gente ver quem é que...” aí ela disse “quem foi tão? Me fala quem foi!”. Aí meu amigo disse “foi o fulano!”... eu não falei... ela foi lá e chamou o fulano: “Fulano, estão dizendo que foi tu que jogou o desodorante?” [e não revistou a mochila dele]. “Ah, não fui eu, não fui eu”. “Ah, vocês 3 amanhã lá na delegacia, não quero nem saber lá”. E levou nós 3 para delegacia. Ao invés dela revistar a mochila dele e saber quem foi, não. Aí no outro dia deu um bafafa, ela disse que não queria mais eu na escola, foi aí que eu fiquei irritado e chutei a parede da escola. Para mim não fazer a cagada né? Fui lá, eu fiquei desmontei a raiva na parede. Foi aí que fez um buraco na parede, que a parede já tinha acabado de ser reformada, aí foi lá que destrui a parede. Foi aí que era no outro dia, eu não fui, aí foi o meu amigo e o fulano foi. Aí o fulano chegou na direção e falou a verdade, que foi ele que jogou” (Zambi).

Para nos ajudar a compreender essas violências, Juliana Vinuto (2022) analisa contribuições de Lélia Gonzalez aos estudos sociológicos sobre controle social e punição no Brasil. Gonzalez destacou, segundo Vinuto, que como o racismo opera

de maneira sutil e institucionalizada, criminalizando corpos negros e associando a comportamentos desviantes. A escola brasileira reforça estereótipos raciais, nessa suspeita constante sobre estudantes negros. Um conceito que se relaciona com essa questão é o de "racismo por denegação", que Lélia Gonzalez utilizou para descrever como o Brasil nega sua própria estrutura racista ao mesmo tempo em que reproduz discriminações cotidianas contra pessoas negras. A criminalização injusta de estudantes negros pode ser vista como um reflexo dessa negação, onde a sociedade os associa a comportamentos negativos sem provas concretas.

Outro diálogo que iremos analisar é sobre quando a Pesquisadora (P) questiona o que ele gosta na escola?

P: O que você gosta na escola?

A: Uma parte boa é a educação física. E a outra parte boa é ir embora, né, porque não tem muito bom professor lá, só tem, tipo, professor que enche o saco. Eu sei que, tipo, eles fazem isso pra gente aprender, mas não precisa muito ficar em cima.

P: Sim.

A: E a coisa boa que eu gosto de fazer é jogar bola lá.

P: Uhum. E tu pode me contar algo que tu aprendeu na escola, alguma coisa que você lembra?

A: O que eu aprendi na escola? Se eu aprendi, eu esqueci.

P: É?

A: Mas, se eu falar o que eu tô aprendendo agora, é sobre **cultura africana**.

P: É?

A: É.

P: Tu lembra qual matéria que é?

A: Era... É a **história**. A história de quem soltou os escravos. Quem, tipo, acabou com a escravidão.

P: Uhum.

A: O racismo.

[...]

P: Eu fiquei pensando no que tu falou sobre ter estudado a história da África, a história de quem assinou a libertação dos escravos, que tu aprendeu.

A: Sim. Ainda estou aprendendo.

P: É porque eu queria entender, assim, porque existem várias formas de ensinar a mesma coisa. Então, por exemplo, quando a gente está falando da abolição dos escravos, a gente pode ensinar de um jeito, falando que a princesa Isabel assinou a abolição.

A: **Mas não foi ela que acabou com a escravização.**

P: Como é que tu aprendeu?

A: Foi assim... Ah, tipo, a minha professora falou sempre que não foi ela, porque ela só assinou um papel. E quem sofreu não foi ela. Foi as outras pessoas. Teve amizade de pessoas brancas, e o resto foi pessoas...

(silêncio)

P: Negras?

A: É. Daí, tipo, a ajuda deles (brancos) foi boa, mas também não foi tanto. E eu vi um filme, que era... Acho que foi só uma parte do filme, que foi sobre quem acabou com o **racismo**.

P: Aham.

A: Eu não lembro bem se foi uma mulher ou um homem, mas acho que foi uma mulher. Não lembro bem o filme.

L³³: Eu sempre aprendi com o prof de História que 13 de maio é a falsa abolição. A sala cheia de branco, só eu de negro e ele sempre bateu nessa tecla.

P: Porque as pessoas negras já lutavam pela sua liberdade há muitos séculos. E existia um movimento popular das pessoas já lutarem pela sua liberdade. E em todos os outros países ao redor do Brasil, a escravização já tinha acabado no papel também. E só faltava o Brasil, foi o último a assinar a abolição dos escravos. Então já tinha uma pressão muito grande. E que se o Brasil não assinasse, ia acontecer uma revolta muito maior. Então, por isso que a Princesa Isabel assinou. Você estudou o que aconteceu depois que ela assinou?

A: A gente está estudando sobre quem acabou. Ela assinou. Se ela assinou, tudo bem. Ela também ajudou a acabar com a abolição. Mas **ela não fez tanta coisa que ela poderia fazer**. Que era acabar com a abolição há muito, muito tempo. E isso fica acumulando, acumulando até chegar a um certo ponto que uma pessoa pelo menos pode fazer isso por todas as pessoas. Então, já se ela era uma pessoa que podia acabar com tudo, **ela podia muitas, muitas vezes, quando as pessoas negras eram presas por coisa que eles não faziam e eram acusadas**, ela já podia ter solto essas pessoas, acabar com a abolição e por fim nisso.

P: Bem antes, né? Entendi. Massa.

O jovem faz relação da cultura africana com a escravização, porém existem muitas culturas africanas e elas são milenares, ou seja, vem de muito antes da escravização colonial. Importante destacar que compreender e ter acesso a história é parte da trajetória do processo de desenvolvimento de consciência com uma sincronia entre sentir, pensar e agir. O conhecimento é fundamental nesse processo por seu caráter de base para edificar uma estrutura de pensamento, de reflexão e de ação.

Um ponto positivo foi quando o jovem intervém e afirma com certeza “mas não foi ela que acabou com a escravização”. Também percebemos o uso de termos complexos como escravização, que pressupõe um agente que escraviza. Além disso, ele tem consciência de que não foi a princesa quem acabou com esse processo. Porém, na sequência existe um silêncio, um receio em usar o termo “negras”. O uso de termos permite que expressem o que se pensa. Por vezes, emudecer pode ser uma tentativa de esquecê-los e torná-los inexistentes de modo momentâneo. Podemos pensar na brincadeira de criança, quando ele tapa os olhos e imagina que ninguém a está enxergando.

Em seguida, ele afirma que assistiu um “filme, que foi sobre quem acabou com o racismo”. Nesse momento, acho que ele confundiu com a escravização, pois o racismo ainda não acabou, infelizmente. O Luiz André faz um comentário importante, pois ele também estudou nessa escola e na época dele um professor de história já

³³ Nesse trecho o Luiz (L) contribui com uma fala.

ensinava sobre abolição da escravização com a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Importante considerar os modos de internalização e de compreensão de conteúdos discutidos nas escolas. Temos níveis diferentes de acesso e de compreensão. Para que um conteúdo se torne científico é necessário que supere a fase de espontaneidade e ganhe sentido na experiência pessoal.

Por fim, ele comenta que a princesa tinha poder para fazer muito mais e não fez, o que relacionamos com a ausência de políticas para a população negra no período pós-abolição. Interessante notar que o jovem faz uma relação com **“pessoas negras eram presas por coisas que eles não faziam e eram acusadas”**, que foi uma das violências que ele vivenciou na escola. O estudante se vê nas aulas e destaca a permanência histórica de ações que sustentam a estrutura do racismo nas instituições brasileiras.

Porém, segundo o jovem, as aulas ficam limitadas a ERER e não se relacionam com as questões quilombolas, não adquirem sentido em seu cotidiano escolar e comunitário. Não realiza generalizações necessárias à compreensão do fenômeno:

P: Você já aprendeu algo sobre a comunidade quilombola? Na escola?

A: Se eu já aprendi?

P: É, tipo, na escola, alguém já falou pra você... se vocês já estudaram alguma coisa sobre a comunidade quilombola toca, na escola?

A: Não. Não. Sempre foi sobre, tipo, a escola. Só as matérias mesmo. Foi história de livro, né? Cálculo, que é de matemática, só isso.

Assim como os dois outros jovens e a Dandara, Acaiuba ressalta a importância dos amigos na escola. A escola é o lugar do encontro:

P: Como você se sente na escola, estando lá?

A: Se eu estiver sozinho, triste, porque daí não tem ninguém pra conversar. Se eu estiver com um amigo, eu me sinto feliz, tá ligado? Porque daí a gente conversa, essas coisas, a gente ri, e... daí é só isso.

P: Então, a parte da amizade é bem importante, né?

A: É, porque, tipo, se não tiver amizade, aí na escola tu vai só, entra aí dentro da sala, estuda, e vai ficar sozinho. Tipo, **isolado**. Daí tu vai ficar lá, pensando na vida, **sem ninguém pra te ajudar**. Daí a amizade é importante.

Aqui o estudante destaca que se não tiver os amigos, ele não sente que mais ninguém o ajuda na escola. Assim, com Souza (2016) identificou a importância da amizade e dos jogos que as crianças aprenderam na escola. Entretanto, no próximo trecho, percebemos como ele valoriza os dois professores que são atenciosos e pacientes:

P: O que você gostaria de aprender na escola?

A: O que eu gostaria de aprender? Não tenho ainda pensamento pra isso.

P: Tipo assim, se... Se a gente pudesse... A gente está aqui na sala de aula, né? Se tu pudesse escolher algum assunto pra estudar, imaginando que tu pudesse escolher um professor, se tu pudesse escolher a tua turma, o que que tu gostaria de estudar?

A: Se eu, tipo, pudesse escolher um professor ou uma turma, a turma que eu já estou, tipo, é de boa, é legal. E... Professor que eu, tipo, se eu pudesse escolher. Assim, sempre de, de educação física e de matemática. E de Ensino religioso. **Eles são os únicos que, tipo, são mais de boa.** História, ela é muito... Fala muita coisa que não é de história, que é sobre a vida dela. É... A de artes. Ela não quase faz nada, se ela faz, é... Ela faz estressada, que é, tipo, alguém só olhou pra trás, ela já quer apagar o quadro. **Não tá nem aí pras pessoas.** E... Só isso. De matemática é legal, que, tipo, ela é muito gente boa, **ajuda quando as pessoas precisam.** Educação física é porque a gente vai para a quadra sempre, a gente nunca fica dentro da sala. E a de... Qual que eu tinha falado antes?

P: Ensino religioso.

A: E ele é de boa porque ele nunca falou alto com nós. Ele sempre foi de boa. Ele sempre teve aquela **paciência pra explicar.** Ele falava assim: "Se vocês precisam de alguma coisa, fala. Se, tipo, não souber o que tem pra fazer, vem aqui na frente que eu mostro pra vocês". E os outros professores nem faziam isso. Eles só falavam, falavam, explicavam, só explicavam uma vez e jogavam assim a prova, do nada. Ela falava que vinha a prova. "Estudem em casa". Se não estudasse, chegava ali, ela não explicava. Só dava a folha, falava. Isso aqui, isso tal, já era.

P: Isso fala bastante coisa, porque eu fiz o curso pra ser professora, né? E tem uma matéria que é didática, que é justamente isso, a forma de ensinar. Então, isso que tu tá me trazendo é muito como a escola... como você gostaria que a escola fosse. Você gostaria que os professores fossem, né, pacientes, atenciosos, que... tivesse esse diálogo de uma forma sem estar gritando, né?

A: É.

P: Isso é bem importante pra uma escola, pra uma escola ser melhor, né? Legal.

Em relação às preferências de conhecimento, podemos observar que a motivação da presença de Acaiuba na escola é a possibilidade de encontrar e escolher colegas, turma e professores. As características particulares dos professores (paciência e discrição) são importantes para estabelecer confiança e afeto às pessoas e ao conhecimento. Os conteúdos estão em segundo plano e quase não demonstra conhecimento prévio para poder escolher. Assim, o conhecimento se restringe e se vincula à pessoa do professor que, por sua vez, se relaciona com a matemática e a religião. Em contraposição às demais disciplinas que destaca serem desagradáveis.

P: Tu gosta de desenhar?

A: Desenhar... gosto, porque é tipo uma calma.

P: Aham.

A: É tipo, uma base de uma paciência que eu posso ficar ali fazendo meu desenho de boa. Tem algumas vezes que eu tô desenhando, bate sinal pra, tipo, sair, pra que troque o professor. Tenho uma vontade de ficar só desenhando, desenhando, até quando acabar. Daí só quando é Educação Física que eu largo tudo e vou pra quadra [Risos].

P: Legal. Porque tem a opção também, eu trouxe folha, lápis, canetinha. Se tu quiser desenhar um pouco isso como que você gostaria que a escola fosse, ou... Também tem outro assunto que a gente não conversou ainda, é sobre

aqui a comunidade. Se você gostaria de desenhar como que é na comunidade, como que é ser adolescente aqui na comunidade. Ou se tu prefere contar.

L: Eu acho que é bom falar.

A: É.

Podemos observar que a atividade artística de desenhar permite a expressão do estudante e objetiva materialmente suas emoções graficamente. Aliado a isso, a possibilidade de expressão corporal na educação física também permite a expressão de potencialidades com o uso do corpo. Ao ser proposto a possibilidade de desenhar, Acaiuba prefere conversar. Isso pode indicar que houve uma boa relação de argumentação entre a pesquisadora e o jovem participante.

L: Pela comparação, como é que é a outra cidade que você morou?

A: É um lugar calmo... Algumas vezes não é. **Eu prefiro estar aqui do que lá.** Ah, porque tipo, lá a gente tem amigo, mas aqui a gente tem o dobro de amizade com as pessoas. Lá a gente tem um... Eu acho que uns cinco. Eu, tipo, tenho cinco amigos lá. E aqui eu tenho uns dez. Daí, tipo... Essas cinco amizades lá, quando eles estão com uma pessoa, eles são outra coisa. Que é, tipo, os amiguinhos deles, de fora, eles mudam. Daí eles não querem mais, tipo, puxar papo contigo, não querem mais conversar contigo. Aqui é outra coisa. Quando eles estão com outras pessoas, mesmo assim, eles conversam contigo. Eles estão puxando papo que é sobre a coisa que tu quer saber. Tipo, se tu for perguntar, ah, como está indo a tua vida? Eles vão falar de boa. Lá, não. Se tu for perguntar como está indo a tua vida? Lá eles vão falar, não te interessa.

Podemos observar acima, que Acaiuba e as relações estabelecidas, no momento atual na comunidade, são compreendidas como positivas e que ampliam a possibilidade de existência. Podemos afirmar que a comunidade e os amigos permitem trocas potencializadoras.

L: E ele está se mudando. Aí, eu estava conversando com ele essa semana, e ele falou que não quer ir embora.

A: Tipo, minha mãe quer ir. Se ela já tem uma casa lá e tem aqui. E lá ela também vai pagar o aluguel, que é o mesmo preço que a gente está pagando aqui. E... Mas ainda, tipo, que aqui está de boa. E lá a gente vai para o lugar onde não tem ônibus. Aqui tem ônibus, mas só que eu vou de pé, que é perto. E lá não tem ônibus, eu vou ter que ir de carro. Mas só que eu vou ter que vir cedo, ficar ali com o meu padrasto no trabalho. Onze horas. Eu vou ter que me arrumar, trocar de roupa. Só que mesmo assim não vai dar, porque não vai ter chuveiro, para tomar banho, me arrumar, **passar o perfume e ir para a escola.** Mas não, daí eu vou só trocar de roupa, e isso vai acumular mais fedor e chegar na escola fedorento.

Ainda nesse trecho, percebemos a preocupação de Acaiuba, com sua aparência e aprovação do ambiente. Assim está refletida no banhar-se, no autocuidado em chegar na escola cheiroso. Por outro lado, podemos relacionar com um histórico de que a sociedade racista acusa e xinga as pessoas negras como sujas

e fedorentas. Isildinha Baptista **Nogueira** (1998) em sua tese identifica a preocupação da mãe negra em mandar as crianças para a escola sempre limpinhas; identifica também a preocupação de uma jovem negra em estar sempre limpa, chegando a tomar vários banhos, antes de encontrar seu noivo.

Em síntese, as histórias escolares de cada estudante nos ensinaram que as tramas do racismo estrutural adquire especificidades nas particularidades da vida de cada pessoa. Assim, o racismo foi respondido com violência, silêncio, ausência, conformidade. Observamos que os jovens sentem pressão para estarem fora da escola ou do ambiente escolar, seja por comportamentos que não são aceitos pelos colegas e por docentes, seja pela interferência do celular e de amigos. Por outro lado, gostam de professores que os escutam e procuram entendê-los. As atividades vinculadas ao exercício corporal, como os jogos, são atrativas, em detrimento da aula expositiva, que reconhecem ser importante e necessário. Os três jovens mencionam que preferem morar na comunidade, do que em outros bairros ou cidades. Não perguntamos isso à criança.

6 GESTÃO E PROFESSORES DA ESCOLA

Este capítulo aborda os objetivos específicos “*Investigar se os professores e a gestão da escola conhecem os direitos dos estudantes quilombolas*”, “*Investigar se os professores e a gestão escolar desenvolvem trabalhos que se aproximem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*” e “*Identificar as perspectivas de professores e da gestão escolar sobre relações étnico-raciais*”.

6.1 A GESTÃO DA ESCOLA E A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A fim de preservar o anonimato, os nomes de professores e da membra da gestão escolar são fictícios, genéricos e foram atribuídos de forma aleatória. Se por acaso, houver alguma pessoa na escola com esses nomes, não estamos nos referindo a elas.

Antes de apresentar e discutir a entrevista com uma gestora da escola, destaco que o diário de campo (Oliveira, 2014), incentivou o registro das ideias preconcebidas e expectativas da pesquisadora antes da entrevista:

Considerando os relatos informais e não gravados, que ouvi sobre a gestão da escola, eu imagino que essa não conheça as diretrizes da EEQ, nem a Resolução Nº 086. Talvez consigam realizar algumas ações sobre EREER, mas não espero uma postura profundamente crítica. Não espero que a comunidade tenha sido convidada para construir o PPP. Espero que afirmem que o racismo é um problema atual (trecho do diário de campo).

Assim, informamos que os resultados da entrevista realizada, confirmaram as ideias preconcebidas e baixa expectativa no conhecimento da EREER e da EEQ . Realizamos uma entrevista com uma das gestoras da escola, a quem chamaremos de Júlia. Ela estava em seu primeiro ano na gestão da escola, ela mora numa cidade próxima e é licenciada na área de Ciências Exatas. Quando questionada sobre quais tipos de problema tem enfrentado, ela cita três problemas:

Tem problemas entre alunos né? Briguinhas de alunos que ao mesmo tempo que eles brigam hoje, amanhã já saem abraçados e vai tudo... Temos problemas com **bullying** tem né bastante. Então, a gente chama, tenta conversar, conversa uma vez, conversa duas. Temos o problema com **o celular em sala de aula** que é fora do normal né? Problemas com **faltas de professores** porque ele tem direito né aí fica doente, aí falta, turmas folgando, o que a gente conseguiu esse ano foi que a turma quando folgar a gente conversa uma parte fica num espaço que a gente deixou reservado para eles com jogos... até o baralho de Uno para eles distraírem um pouco. Então, a gente... se são duas aulas, uma aula fica na rua e uma aula fica dentro da sala, sem uso do celular em sala de aula a gente proibiu né? E assim vai indo... o problema do dia a dia que vão surgindo né? (Júlia, gestora da escola).

Assim, como os estudantes, Júlia indica a dificuldade enfrentada pela falta de professores. Essa é uma realidade que as escolas estaduais enfrentam, não somente por professores estarem de atestado, mas também como resultado do descaso por parte dos governos.

Outro problema levantado por Júlia, foi o *bullying*, em que a pesquisadora perguntou se ela percebe relação de “*bullying*” entre crianças negras e brancas (a pesquisadora optou pelo termo *bullying* para manter a linguagem usada pela gestora). Ela responde: “não. O que mais me chamou atenção é a deficiência física: uma menina teve probleminha por causa da questão da deficiência física, e aí tá mais nessa parte de deficiência mesmo que tá tendo...” (Júlia, gestora da escola). O uso do termo *bullying*, em inglês, dissimula os termos de racismo e capacitismo, visto que são considerados crimes. Permite que seja verbalizado sem maiores consequências no e para o ambiente escolar e as pessoas que ali convivem. Então, a pesquisadora pergunta: “*bullying* contra ela?”. Ela responde:

De repente às vezes é mais auto confiança dela né? Às vezes eles... Se bem que adolescente é uma turma que não é fácil de lidar né? Adolescente ri por tudo e acha graça de tudo. Às vezes estavam achando graça de alguma outra coisa e ela se sentiu ofendida ou também não, fizeram de propósito né? Então chamamos, conversamos bastante. A pessoa que fez isso... nesse caso específico da aluna, ele realmente... Ele disse que riu, mas ao mesmo tempo ele se sentiu muito mal depois e a menina tinha dito que ele tinha entrado em contato com o telefone pedindo desculpas, né? Ele disse que pediu desculpas e prometeu que não iria fazer mais, então nós estamos... Por enquanto, na promessa dele de que não vai fazer mais né? [...] Por enquanto, que não for nada mais sério... a partir do momento que foi algo mais sério a gente chama o responsável, mas, por enquanto, conseguimos conversar ali, o aluno que fez errado pediu desculpas, a menina aceitou as desculpas dele então deixamos por isso, por enquanto né? (Júlia, gestora da escola).

Primeiro, a gestora afirma que o problema é da menina que tem deficiência física e não da escola, nesse caso, os colegas que encontram dificuldades em incluí-la. As resoluções que enfatizam saídas individuais permitem esconder e evitar que as

situações se avolumem e saiam do controle do gestor escolar. Mais fácil e eficiente culpabilizar a vítima, tentar um pedido de desculpas, que também fica no campo de culpa individual do algoz, também um jovem. As perspectivas mais recentes têm indicado a inclusão como a melhor forma de integração entre pessoas com e sem deficiência. Estabelecer sistemas de compartilhamentos de afetos e de compaixão entre as pessoas em diferentes situações. Priorizar uma visão humanista da totalidade da pessoa, ou seja, para além de suas características físicas, psíquicas, sociais, políticas, religiosas e econômicas individuais:

Assim, o ambiente escolar deve se adaptar para receber o aluno especial em suas diversas matizes, em suas especificidades. Não se trata mais de, na educação especial, adaptar o aluno ao meio, mas criar um meio propício para a aprendizagem do aluno com deficiência, levando em conta suas potencialidades, coisa que se estende a todos os alunos, pois o aluno especial, antes de mais nada, é um aluno da escola, tecido social e necessidade básica de qualquer sociedade que quer se tornar evoluída (Drago e Gabriel, 2023).

Quando questionada sobre: existe um discurso que afirma que vivemos uma democracia racial, ou seja, que o racismo não é um problema no Brasil. Você concorda com essa afirmação? Ela responde:

Eu acho que não, porque ainda pelo que a gente escuta né? Aqui na escola eu não vejo problema. Não chegou pra mim ainda esse ano nenhum problema relacionado ao racismo, mas pelo que a gente escuta nos jornais e tudo né... os depoimentos... tanto no Brasil, quanto fora, o que a gente escuta é alarmante. Então, eu não acredito que ainda seja uma democracia não (Júlia, gestora da escola).

Nesse momento, o Luiz, liderança quilombola que nos acompanhou durante as entrevistas, questiona: “Mas enquanto professora?”, pois ela estava como professora por anos nessa escola, inclusive, foi professora dele. Nesse momento, ressaltamos a importância do diário de campo, mais especificamente, uma reflexão sobre o método: a presença de alguém da comunidade foi fundamental para a organização das entrevistas, assim como realização de perguntas. O jovem quilombola foi estudante desta escola, portanto, foi uma possibilidade de retornar e questionar a sua antiga professora. Além disso, Luiz percebeu que a professora estava um pouco nervosa durante a entrevista. Detalhe que passou despercebido pela pesquisadora, que também estava preocupada com os detalhes da entrevista, como gravação do áudio e sequência das perguntas. Portanto, foi muito importante a presença do jovem. Então, vamos a resposta da gestora Júlia: “enquanto professora, nas minhas aulas... eu não vejo... nunca vi nenhum problema assim certo? Assim,

nas minhas aulas... entre os colegas... entre nada, eu nunca vi nada que tenha sido... Acontecido isso aqui né?” (Júlia, gestora da escola).

Nesse momento, apresentamos a contradição de análise da Júlia, que reconhece que não existe democracia racial, porém, não é capaz de identificar o racismo na escola. Essa afirmação é resultado de dissonância cognitiva (dois pensamentos antagônicos não podem existir ao mesmo tempo, então coloco parte dele para mim e outra parte para as outras pessoas e, assim, consigo conciliar os dois pensamentos). Como vimos antes, Lélia Gonzalez (1984) usa o termo “racismo por denegação”, para explicar essa contradição na sociedade brasileira, em que se nega sua própria estrutura racista ao mesmo tempo em que reproduz discriminações contra pessoas negras. Gonzalez afirma que isso causa uma “neurose cultural”, gerando conflitos psíquicos tanto nos indivíduos negros quanto nos brancos. Para os negros, essa “neurose cultural” pode levar à autoculpabilização e à autoexclusão, pois o racismo estrutural faz com que muitos interiorizem a ideia de que são responsáveis por sua própria marginalização, em vez de enxergar as causas sistêmicas. No mesmo sentido, Silva (2012) afirma que quando uma sociedade naturaliza a estrutura racista está em uma alienação sócio-racial.

Em seguida, fizemos três perguntas relacionadas ao PPP da escola, a primeira foi: “um dos objetivos do PPP da escola é “coibir qualquer tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica, política, bem como qualquer preconceito de classe social, de gênero, etnia ou quaisquer diferenças”. Como a escola faz para implementar esse objetivo?” Ela responde dois pontos, que iremos analisar. A primeira parte da resposta é:

Não é fácil não. O que que a gente tá tentando colocar agora: **uniforme**. Trabalhando muito nisso que já fica... a gente acha muito importante. Além de quando a gente sai na rua os alunos estarem uniformizados sabe-se da onde que ele tá, quanto que vai tá todo mundo com a mesma roupa. Não vai ter aquele aluno que chega muito bem arrumado e aquele outro que não tem uma... um tênis para calçar que a gente sabe que tem essa diferença, muito grande aqui, tem uma diferença muito grande. Então, se todos estiverem com uniforme, são todos da mesma... nivelados assim né? Eu penso né? (Júlia, gestora da escola).

Nesse trecho, a gestora relata uma concepção antiga e assistencialista da função do uniforme: “apagar as diferenças” sócio-econômicas evidenciadas pelas roupas e tentando tornar “todos iguais”, mediante a obrigatoriedade de um único tipo de vestuário” (Silva e Catani, 2016, p. 1). Ela não compreende os conceitos de equidade de oportunidades, desigualdade sócio-econômica e interseccionalidade. A

concepção da educação como direito está subsumida na ideia assistencialista. O outro ponto levantado por ela, na mesma resposta, é:

[...] É trabalhado lá na época do... da consciência negra trabalhado bastante, os professores trabalham, a gente traz palestra, tudo. Então, a gente vê essa parte da consciência negra na parte da... do mês de novembro, né? Que começa né? Sempre se tem uma conversa. Agora uma professora acabou de apresentar para mim, me chamou na sala, que os alunos fizeram trabalho sobre *bullying*. Eles foram em cada sala, explicaram sobre o *bullying* e fizeram... a professora de matemática que deu... ela fez com um gráfico, eles fizeram uma enquete, fizeram um *folder*, fizeram uma enquete com todas as turmas e montaram um gráfico. Qual o *bullying* que eles têm... que eles acham que estão tendo. A gente sempre trabalha tá? Sempre durante o ano os professores são envolvidos com algum projeto, algo trabalhando com os alunos, é o que a gente consegue fazer assim né? (Júlia, gestora da escola).

Observa-se a compreensão restrita ao calendário das atividades antirracistas. Nessa fala, Júlia afirma que as ações são realizadas no mês de novembro com palestras, mas não aprofunda os temas dessas palestras. Destaca o caráter generalista da atividade. Ela destaca uma atividade interessante para identificar nas turmas os tipos de *bullying* que estão presenciando. Reafirma assim a mudança de rota mais conveniente para se tratar do racismo ilegal para uma abordagem mais branda por meio do *bullying*, que, em sua definição, destaca se tratar de um termo para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos, praticados contra pessoas para intimidar, causar sofrimento e dor à vítima.

A segunda pergunta sobre o PPP enfatizou o outro objetivo do PPP da escola, que é “reconhecer a diversidade de identidades e de saberes como condição política e pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica”. Como a escola faz para implementar esse objetivo?

Aí, eu não sei. Esse eu vou ficar te devendo, porque eu não sei como que a gente vai fazer ainda. Esse daí eu vou ficar te devendo. Por que a gente ainda não conseguiu preparar todos os projetos... acabou atrasando mais ainda nosso calendário de reuniões. Então esse eu vou ficar te devendo como que nós vamos fazer isso, tá? (Júlia, gestora da escola).

Podemos observar um acúmulo de funções e uma dificuldade no enfrentamento da temática. Parece haver um descolamento temporal e de compreensão entre o que está proposto no PPP e a realidade das escolas, como se não fossem ações orgânicas. Assim, o que conseguimos analisar é que a diversidade de identidades e de saberes fica somente no papel, o que corrobora com a “presença ausente” das questões étnico-raciais nas políticas educacionais (Apple, 2001).

A última questão sobre o PPP foi: na apresentação do documento é afirmado que “a produção deste Projeto Político Pedagógico constituiu-se em um instrumento

de progressiva ruptura com a fragmentação, rotinização e hierarquização do trabalho escolar; produzindo na escola uma transformação do processo pedagógico e estabelecendo uma relação permanente de estudos e discussões entre os diversos segmentos da comunidade escolar”. Como foi esse processo de discussão do PPP com a comunidade escolar?

Primeiro a gente discutiu entre a escola né? Entre os professores. Aí depois fizemos uma reunião de pais e apresentamos os tópicos para os pais né, fizemos uma reunião no [nome do local], apresentamos o PPP pra eles, os tópicos e aí se eles tivessem alguma coisa para acrescentar eles falavam, mas foi apresentado para os pais (Júlia, gestora da escola).

Pelo que ela afirmou, foram realizadas reuniões com os professores e com os pais, mas não com os estudantes. Essa etapa de inserção do debate com os estudantes é incipiente. Podemos perceber ações pontuais e protocolares.

As próximas perguntas foram relacionadas a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. Quando perguntamos se ela conhecia essa comunidade, ela afirma: “Não, não conheço. Eu não moro aqui na cidade, eu moro numa cidade perto, eu só trabalho aqui, mas eu não conheço, nunca estive lá” (Júlia).

Quando perguntamos como é a relação entre a escola e a comunidade, ela responde:

eu acho que a relação com a comunidade é a mesma com todas as outras, eu acredito né? Não foi passado para mim... eu nunca vi nada de diferente. Eu acho que como todas as outras, quando vem aqui conversar tudo... não não vejo nenhuma diferença tá? (Júlia, gestora da escola).

Nessa resposta analisaremos dois pontos, o primeiro está, quando ela afirma que não foi passado para ela, ou seja, ela não teve nenhuma formação nesse sentido. As funções de gestão se concentram em repetição de ações administrativas e resolução de problemas, quando se identificam como tal. Então, a Secretaria de Educação (SED) não está realizando as formações que estão preconizadas nas diretrizes, segundo a Resolução 86. O outro ponto é que a concepção da gestora que não percebe a diferença, nem as especificidades das Comunidades Quilombolas.

Quando questionada sobre se ela sabe se a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz já foi convidada para vir à escola, ela afirma: “Não sei, não sei, porque daí eu antes era professora, então eu não fazia parte da gestão para saber se teve em alguns outros anos esse contato com eles né? Esse ano nós começamos agora ainda não tivemos tempo de fazer nada disso, tá?” (Júlia, gestora da escola). Se elas não percebem as especificidades das Comunidades Quilombolas, então dificilmente vão

planejar alguma reunião, algum evento ou atividade com a Comunidade Quilombola. Observamos um distanciamento da compreensão da importância da vida das comunidades quilombolas. A atividade de gestão se descola da realidade material.

Quando questionamos se ela conhece ou já ouviu falar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ou sobre a Resolução 86, ela afirma que não conhece. Porém, ela mostra interesse, anota os nomes dos documentos e afirma que vai lê-los. Assim, a pesquisa também se faz pedagógica. Resultados também relacionados com a ausência da SED em cumprir com a Resolução 86. Esse desconhecimento da gestora pode ser caracterizado com uma das faces do privilégio branco, em que a branquitude é favorecida (BENTO, 2022). O cargo de gestão se apresenta como novidade na vivência de Júlia.

No mesmo sentido, quando contextualizamos a Resolução, afirmando que deverá existir uma formação continuada de gestores e docentes para a Educação Escolar Quilombola, e em seguida, questionamos se na escola, existe alguma formação nesse sentido, ela afirma que não tem. A vivência de gestora e de vinculação à concepção e aos avanços pedagógicos ainda estão distantes da prática.

Por fim, ela nos perguntou qual a idade dos estudantes que estudam na comunidade, explicamos que é educação de jovens, adultos e idosos. Aqui identificamos uma possibilidade de ampliação do conhecimento para que se compreenda como está organizada a Educação Escolar Quilombola. Importante destacar a disponibilidade para se vincular ao sistema educacional com mais propriedade. A atividade docente no país está em constante discussão e suas perdas salariais, adicionadas ao acúmulo de funções são prejudiciais ao desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo educacional. Nossos índices educacionais revelam esse desafio.

6.2 ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES: A MINORIA DOS PROFESSORES SE POSICIONOU

Expectativas da pesquisadora antes da entrevista com os professores: acredito que deve existir diferentes posições políticas e formas de analisar a sociedade, o que inclui as relações etno-raciais (trecho do diário de campo).

Antes de apresentar esses resultados, precisamos contar um pouco sobre a metodologia. Para realizar essa entrevista coletiva, a pesquisadora foi até a escola, conversou com a coordenadora pedagógica, que sugeriu o período destinado para formação pedagógica³⁴, como melhor momento para realizar essa entrevista, pois os professores não estão ministrando aulas para os estudantes. Porém, a coordenadora informou que muitos professores moram em outras cidades, trabalham em outras escolas e optam por fazer a formação na escola mais próxima a sua casa. Ainda assim, foi o melhor momento para se fazer a entrevista coletiva.

Nós solicitamos para a coordenadora, fazer as entrevistas apenas com professores que ministram aula para estudantes quilombolas e separados por turma. Porém, quando chegamos na escola, ela sugeriu fazer com todos os professores ao mesmo tempo, por uma questão de organização da escola e da formação. A escola disponibilizou 1 hora e 30 minutos para a entrevista coletiva, que foi coordenada pela pesquisadora, em que ela se dirigia a todos os presentes, sem insistir que todos respondessem. Assim, não deu tempo de fazer a seguinte pergunta: “Vocês já trabalharam nas suas aulas algum conteúdo sobre a cultura e a história da população negra? De que forma?”. Embora, uma participante abordou essa questão espontaneamente.

A escola participante da pesquisa possui cerca de 35 professores e 24 segundos professores³⁵. Destes, estavam presentes 24 professores, sendo apenas 1 negra e 23 brancos. Dentre os 23, 4 professores não lecionavam para estudantes quilombolas. Destacamos que estiveram presentes professores de todas as turmas que recebem estudantes quilombolas, no ano de 2024. Esteve presente também 1 pessoa branca da gestão da escola. As falas foram gravadas para posterior transcrição e análise.

Os resultados que apresentamos aqui, buscaram dialogar com os objetivos específicos da pesquisa: *“Investigar se os professores e a gestão da escola conhecem*

³⁴ Conforme determina a legislação educacional (LDB e normas da SED/SC), a SED/SC reserva três dias em julho para planejamento e formação docente, visando revisar estratégias de ensino, analisar resultados e oferecer capacitação. Essas atividades são obrigatórias para os professores, pois contam como dias letivos dedicados ao desenvolvimento profissional. Em julho de 2024, a SED/SC organizou formações para professores com um tema central comum para todo o estado, mas com adaptações regionais e por disciplinas. O foco principal foi o “Currículo Base da Educação Básica de SC em Ação: Práticas Pedagógicas para a Recomposição das Aprendizagens” (Alinhado às diretrizes do Plano Estadual de Educação e à BNCC).

³⁵ Informação fornecida pela diretora da escola.

os direitos dos estudantes quilombolas”, “Investigar se os professores e a gestão escolar desenvolvem trabalhos que se aproximem das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” e “Identificar as perspectivas de professores e da gestão escolar sobre relações étnico-raciais”.

Pudemos identificar que dos 24 professores, 10 professores responderam às questões, dialogando diretamente sobre a EREER ou a EEQ, ao serem questionados ou espontaneamente. Como 14 professores não se posicionaram sobre a referida questão, precisamos analisar esse silêncio.

Um dos motivos desse silêncio pode ser a falta de formação sobre a EREER e a EEQ, como podemos ver nas respostas para a pergunta: “Vocês já fizeram alguma formação para a Educação Escolar Quilombola?”. Apenas 3 professores responderam que sim:

Eu trabalhei 4 anos com o com Educação do Campo e Quilombola. E eu participei durante os 3 anos dos cursos de formação em Florianópolis, onde nós ficávamos 4 vezes por ano, durante uma semana, com grupo de quilombolas, ribeirinhos e indígenas. Então, eu tive isso durante 3 anos (Professora Alice).

Eu tive uma formação na época da orientação do ensino médio inovador. E tive a minha formação da especialização, que eu acho que foi bem importante para ter mais conhecimento, para voltar nessas questões. Quilombola específico, não, mas principalmente questões étnico-raciais, que é mais abrangente. (Professora Laura).

Eu também tive, na graduação, pela minha pesquisa e pelos profs que tive. E só isso, porque no estado, de incentivo aos professores da rede estadual, não tem. Ano passado, a gente teve uma aula naquele período de férias, sobre perspectiva étnico-racial, mas era tudo meio solto ali, que eu acho que pouco se aproveitou (Professor Téio).

Os trabalhos encontrados, no levantamento bibliográfico, já nos davam pistas de que a formação docente para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é incipiente ou inexistente (Santos e Silva, 2019). Porém, as comunidades quilombolas se organizam para cobrar que essa formação aconteça (Nascimento, 2017; Bicalho e Rodrigues, 2022).

Já o artigo de Miranda e Silva (2020) evidencia a complexidade sobre a docência quilombola, por meio das narrativas de quatro professoras quilombolas, negras e que trabalham em escolas nos territórios onde vivem. Elas afirmam que a docência quilombola que desenvolvem é atravessada pela identidade racial, sendo importante desarticular a perspectiva eurocentrada na estética branca e discutem outras violências do racismo. Além disso, outro aspecto dessa docência quilombola é

a sua localização no território quilombola, pois é no território que se articulam a história e a cultura da comunidade. Com isso, questionamos se uma escola que apresenta um corpo docente, composto por uma grande maioria branca, que não tem um vínculo com a comunidade quilombola, conseguiria implementar as DCNEEQ?

Para dar continuidade a análise, nós começamos a entrevista questionando “Como é trabalhar nessa escola?” e a maioria das respostas foram muito parecidas com essa (principalmente de docentes que estão há mais tempo na escola):

É uma escola maravilhosa, realmente. A comunidade escolar aqui é muito tranquila. É uma comunidade muito boa de trabalhar. A gente vê muitas realidades diferentes, assim, muitos problemas maiores do que aqui. Não no sentido pedagógico. No sentido pedagógico é igual, né? Em quase todos os lugares. Mas a questão agressividade é menor, a questão drogas, essas coisas assim, aqui ainda é um lugar um pouco mais tranquilo, com menos medos e algumas coisas que tem em grandes cidades. E é uma comunidade boa de trabalhar, pelo menos eu estou há 31 anos aqui. E sou muito feliz aqui (Professor José).

Com esse relato, identificamos que esses professores destacam as facilidades históricas da educação tranquila na comunidade escolar.

Apenas dois professores, mais jovens, responderam relacionando com a ERER:

Eu me formei aqui, eu trabalho aqui e eu compartilho também dessa questão de que é uma escola muito boa, tem vários aspectos. Mas também trazer para esse âmbito da sua pesquisa, eu acho que é uma escola carente nesse nível das relações étnico-raciais. Por mais que a gente tenha uma comunidade quilombola aqui do lado, a gente não tem um **projeto em conjunto**, a gente não fala sobre esse aspecto, então acho que a gente peca muito nesse sentido. E vem muito por causa da nossa prática também, a gente não coloca isso. Por mais que a gente tenha uma legislação que coloque as matrizes étnico-raciais como algo que tem estado no nosso projeto político-pedagógico, eu acho que, no dia a dia, a gente peca e a gente se deixa muito concentrado, mas **em novembro a gente vai falar disso e fica bem isolado**. Os alunos estão inseridos aqui, mas por serem poucos alunos dentro de cada turma, acaba que eles talvez não tragam tanto a experiência da comunidade que eles estão inseridos, talvez porque a gente não questiona isso também, a gente poderia **usar** eles mesmo como uma fonte para a gente trazer uma aula mais enriquecida sobre essa temática. Então acho que a gente tem que avançar não só a nível de escola, mas a nível municipal. Os debates sociais aqui são enfraquecidos, principalmente quando a gente vai tratar as questões étnico-raciais (Professor Téó).

Colaborando com isso que o colega trouxe, apesar da lei que existe como uma obrigatoriedade trabalhar essas questões na escola, o que eu percebo é que, por vezes, a nossa formação não forma para isso. Eu sempre coloco isso no meu planejamento, até porque a minha especialização é sobre gênero e diversidade, então fiquei dois anos de estudo com relação a essas questões. E as várias vezes que a gente toca num assunto sobre a população negra na escola, geralmente é para falar de escravidão. Então, eu sempre busco trazer outros contextos, porque, afinal de contas, foram pessoas que foram escravizadas, que não eram escravos. E, inclusive, também tenho o privilégio de ser das Ciências Humanas, então é mais fácil de abordar essas questões. O oitavo ano eu trabalho no continente africano, por exemplo, e a

gente observa a visão estereotipada que se tem do continente África. **E eu percebo, nos alunos negros**, como é que eu posso falar? **Uma postura de silenciamento e apagamento, mesmo nas questões onde eles deveriam ser protagonistas. Claro, pelo processo histórico, pela vivência escolar, porque a escola é um lugar de preconceito e discriminação racial, sempre foi.** Então essa é a minha percepção, quando abordado questões que dizem respeito às questões éticas e de racismo, principalmente (Professora Laura).

Dessa forma, percebemos que os dois professores que abordaram a EREER logo na primeira pergunta, foram aqueles que fizeram a formação sobre. O Professor Téó, que tem uma forte vinculação com a escola, reconhece o distanciamento das discussões da EREER, mesmo com território quilombola sendo próximo da escola. Ele destacou que seria importante desenvolver um projeto em conjunto com a Comunidade, e também implementar a EREER para além do mês de novembro. Apesar disso, quando ele fala que os professores poderiam “usar” os estudantes quilombolas como fonte, é complexo e arriscado, pois pode cair em várias situações racistas de exposição dos estudantes quilombolas, que já não se sentem confortáveis dentro da escola. Antes dos estudantes contarem sobre sua cultura, eles precisam se sentir seguros na escola. Consideramos que primeiro, seria necessário desenvolver mais práticas de EREER na escola, mais formação docente sobre EREER e EEQ para não expor ainda mais os estudantes quilombolas.

No mesmo sentido, a professora Laura indica uma limitação da formação continuada para a EREER, porém ela conta que fez especialização em gênero e sexualidade, em diálogo com as relações étnico-raciais. Em seguida, conta um pouco sobre como ministra aulas sobre EREER e se coloca com propriedade sobre as discussões étnico-raciais.

Quando questionados sobre se “Vocês têm enfrentado algum tipo de **conflito** na escola?”, a primeira resposta é nomeada como *bullying*:

Na verdade, eu vou dizer para você. É o *bullying*, sabe? É a relação entre eles ali. Aí eu vou lá, levo lá fora porque eu não sou de levar para a direção. Vamos conversar. Um olhando pro outro: “aí prof, desculpa”, “é querido, não é por aí, a gente tem que...” **Aí a gente faz aquele acolhimento todo, aquela conversa e eu resolvo ali.** É comigo na sala mesmo, não sou de levar nada pra direção. É eu com os alunos e dá super certo. Porque, o primeiro hábito que eu consigo é acolher eles comigo, pra depois a gente cobrar, né? (Professora Teresa).

Eu acredito que em todas as turmas, o maior problema é a relação entre eles, não é conosco. Eu vejo assim que **em algumas turmas eles não são tão amigáveis com todos, há uma falta de respeito, então eu acho que isso deveria ser trabalhado sim** (Professor Carlos).

Nesse momento, a professora Teresa conta que atua direto nas dificuldades de relacionamento interpessoal, descritas acima, e busca mediar as resoluções de conflito por meio de acolhimento.

Tem um estudante quilombola que falta muito para trabalhar, porque é preciso, né? Então, fica um tempo sem vir para a escola, e a gente aqui, já sente falta dele, procura saber onde é que está, está trabalhando lá, não sei aonde, e **a gente consegue trazer ele de volta para a escola.** [...] nós que moramos aqui em Paulo Lopes, já conhecemos, a família, então, a gente vai, busca e aconselha, e faz aquele papel de carinho, né, de cuidado que a gente tem com eles. **É igual a irmã dele. É faltosa demais,** falta demais, mas eu descobri que a mãe esteve internada no hospital, assim. E aí fui atrás e descobri que algum familiar estava internado e ela estava ajudando a avó. Acho que a avó que estava cuidando, aí eu disse, “ah, mas tu não pode...” **“não, mas a avó disse que eu tenho que ajudar para cuidar do outro irmãozinho”** eu disse “bah”. Então, tu olha **o olhar que a gente tem que ter por aquela criança.** Eu falo, a gente tem que ter um olhar, **porque eu não vou dar falta... Não. Sem saber o porquê,** isso, eu estou no primário, é mais fácil, é diferente deles. Eu estou ali com a turma todo dia, então, é totalmente diferente. A gente consegue chegar até eles (Professora Teresa).

Nesse momento, são descritas situações que merecem cuidado e consideram o ambiente externo à escola. A razão para essa consideração é por residirem na mesma cidade, o que facilita a busca ativa e compreensão. No mesmo sentido, as professoras dos anos escolares iniciais têm uma convivência diária e conseguem fazer esse acompanhamento. Em seguida, a professora Teresa fala que considera o contexto social e econômico do estudante, que as desigualdades sociais, raciais e estruturais levam os estudantes quilombolas a faltar mais. Infelizmente, nem todo professor tem esse cuidado. Então, a escola poderia estudar uma forma de considerar esses diferentes determinantes de enfrentamento às dificuldades externas. Os atestados médicos de familiares poderiam justificar as faltas dos estudantes, que precisam ajudar a cuidar desses familiares, tornando uma política da escola.

Quando questionamos “Existe um discurso que afirma que vivemos uma democracia racial, ou seja, que o racismo não é um problema no Brasil. Vocês concordam com essa afirmação? Por quê?”. Tivemos respostas interessantes que relacionam os seguintes temas: o Brasil ser uma sociedade historicamente racista; privilégio branco; ausência de pessoas negras em cargos de poder; racismo velado; interseccionalidade; currículo eurocêntrico; vulnerabilidade financeira. Importante destacar a importância deste posicionamento, embora esteja restrito à fala dos mesmos professores que se posicionaram e participaram ativamente da pesquisa.

Identificamos o relato de um caso explícito de racismo, quando questionados: “Vocês identificam racismo entre os estudantes?”.

Nós tivemos um episódio de um aluno negro, onde uns **seis meninos estavam atormentando esse menino**, durante todas as aulas dos professores há algum tempo, chamando de macaco, imitando, jogando bolinha de papel, **isolando aquele menino**. Eu vi isso na minha aula. Quando eu vi, eu parei. Eu joguei o conteúdo no lixo e fiquei dois dias sem trabalhar o meu conteúdo, porque **eu vi todos os meninos que estavam fazendo essa atitude, levei para a secretaria, chamei pai, chamei mãe, conversei** e pedi para trocar o aluno de turma, porque naquela turma não estava dando mais. Nós tivemos esse episódio bem feio na escola. Durante uns quinze dias para mais, ou desde o início do ano, **mas nada foi feito**. (Professora Alice).

Eu acho que a gente tem um problema também quando esse aluno é retirado da turma por uma situação de racismo, tipo ele sendo retirado daquele lugar, sendo que ele foi a vítima. (Professor Téó)

Ele pediu para ser trocado. Ele não foi retirado do nada, ele pediu para ser trocado, ele não aguentava mais estar naquela sala. (Professora Alice).

Esse aluno, no caso, já vem desde o ano passado, sabe? Essas atitudes, essas ações. **No ano passado, eu dei aula para ele, acontecia, a gente sabe, estava zuado, e ele já não se sentia bem naquela turma que estava inserido** (Professor Carlos).

Consideramos importante esse relato, pois significa que pelo menos um caso foi identificado e nomeado como racismo. Esse relato evidencia as dificuldades de se lidar com o racismo no ambiente escolar. As ações da professora foram importantes, de apoio ao estudante e de abordar a temática. No entanto, os instrumentos à disposição podem evidenciar uma sensação de impotência frente a tão grave acontecimento na vida das pessoas que geram sofrimentos e traumas intensos. A professora conta que identificou os 6 meninos que estavam atormentando o menino negro, levou para secretaria, conversou com os pais, mas no final, afirma que nada foi feito. Interpretamos isso, como a professora considerando que mais ações deveriam ter sido realizadas. Algo no sentido pedagógico sobre a EREER e Educação Antirracista.

Além disso, o Professor Téó, faz um comentário importante, mostrando que o menino negro quem foi trocado de turma, mesmo que ele tenha pedido isso. Esse pedido evidencia o extremo sentimento de opressão e vitimização. Talvez os 6 meninos que deveriam ter sido trocados de turma, para separar esse grupo e para servir de exemplo para os demais.

Para finalizar esse caso, o professor Carlos comenta que no ano anterior já tinha conhecimento dessa situação de racismo, evidenciando uma demora para agir, uma dificuldade de se abordar o racismo no ambiente escolar, o que estimula a impunidade e reforça a manutenção de ações racistas.

Ainda falando sobre o racismo na cidade de Paulo Lopes, alguns professores relacionam o histórico do racismo e exclusão da escola:

É, até se torna difícil, também, em relação à própria família, né? Porque, por exemplo, pai e mãe já não são alfabetizados, né? Já vem de uma situação difícil, né? Então, isso tudo contribui pra que o caminho a seguir é... Não vir pra escola... Ali, por exemplo, na Santa Cruz, na Toca, né? [...] Porque não tem oportunidade de uma mudança, de uma perspectiva, né? De incentivo também, né? Porque eu falo que a Santa Cruz, ela não é uma comunidade longe de Paulo Lopes, como Ribeirão, como Bom Retiro. A Santa Cruz, a Toca, é o centro de Paulo Lopes. Ela não é longe, ela é aqui com a gente, né? E, naquela época, lá atrás, eu me lembro que eu era criança, morava em Imbituba, mas a minha família é daqui, então, eu sempre vinha pra casa dos meus avós e a gente sempre teve contato com eles. E ali morava, porque naquela época até existia isso, né? [...] ali em **Imbituba existia o clube dos pretos**. Então, a gente vê que é um racismo, uma coisa que ainda existe. Existe mais esse local separado, mas a gente sabe porque vivenciou também. Então, eu vejo que ali em **Santa Cruz faltava trabalho** também, lá para o município trabalhar, fazer alguma coisa social para poder também ajudar, para tirar essa cultura de não ir para as escolas. **As políticas públicas que não são feitas**, não é? (Professora Cecília).

Eu sou nascido e criado em Paulo Lopes, mas só **quando eu cursei uma disciplina sobre EREER na UFSC** que eu descobri que tinha uma comunidade quilombola, porque, para mim, eu só conhecia como Toca. [...] . E aí a gente pesquisando sobre isso, e Paulo Lopes tem 60 e poucos anos de fundação. E nesses 60 anos, há 30, 40 anos atrás, a gente tinha bares em Paulo Lopes, que era colocada uma corda, e de um lado ficavam os brancos, e do lado ficavam as pessoas da Toca, que eram os pretos. E aí a gente tem um **apartheid dentro do nosso município** (Professor Téó).

Na escola mesmo, há um tempo atrás, eles não se juntavam na hora do recreio (Professora Cecília).

A professora Cecília, mostra uma compreensão que a falta de políticas públicas por parte do município, a falta de oportunidade de emprego, a exclusão escolar e a segregação racial e social, geram um impacto na aprendizagem e socialização das crianças e jovens quilombolas. Enquanto o professor Téó complementa com exemplos de segregação racial e social no próprio município, um apartheid territorial e cultural como estratégia simbólica de separação e exclusão, que se refletia no comportamento das crianças que não se juntavam na hora do recreio. Além disso, na fala desse professor, identificamos a importância da formação docente para EREER, no conhecimento sobre as Comunidades Quilombolas, que não são reconhecidas no próprio município de Paulo Lopes.

Quando questionados se “você sabem se a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz já foi convidada para vir à escola enquanto comunidade?”. Foi nos informado que a EEQ para jovens, adultos e idosos já aconteceu na escola no período noturno, mas, atualmente, acontece na comunidade, como mencionamos na análise

do PPP da escola. Porém, com relação às turmas do período diurno, não foi identificado nenhum tipo de convite. Os professores lembraram de atividades sobre relações étnico-raciais realizadas na Semana da Consciência Negra: como um cine debate, palestra e teatro.

Como nós continuamos em diálogo com a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz, durante a escrita da tese recebemos a notícia³⁶ de que o professor quilombola Rafael Marcelino ministrou uma aula sobre de Arte e Cultura Negra, para uma turma de ensino fundamental, no mês de agosto, na escola. Então, o processo de transformação pode ter sido pontual, mas começou a acontecer.

Quando questionamos “você já ouviram falar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”? o professor Téó responde:

Eu já ouvi, eu trabalho, inclusive, durante todo o ano, quando eu era professor, eu trabalhava essas questões. Só que, no município onde a gente está, inclusive no estado, trabalhar essa temática é muito difícil, mas ela é obrigatória, a gente precisa fazer isso, porque é o **direito do aluno**. Mas, ano passado, inclusive, eu **tive problema com os pais, porque, eu estava ensinando em religiões de matriz africana**. E aí, por essa questão, era denunciado como se eu estivesse propagando uma ideologia que estava indo contra as religiões desses alunos, sabe? Então, foi onde eu encontrei a maior dificuldade. Eu sempre trabalhei, **em outras escolas também, não tive um problema**, mas é que foi por causa dessa questão, porque a gente está aqui numa comunidade que é bastante religiosa também, e quando eu trouxe essa questão, que é a obrigação do currículo, por isso não teve nenhum agravante referente a isso, porque eu estou dentro da lei, mas foi um problema, sim, trabalhar com isso.

Aqui tem uma resistência a alguns conteúdos, parece assim. Estou aqui, comecei esse ano, porque eu fiz um estudo de campo,[inaudível], e não que a lei fosse aplicada lá [outra cidade], não, não é isso. Mas, aqui tem uma resistência maior a alguns conteúdos, parece. Pode ser doido eu falar isso, pode ser que sim. Deixo para a galera que está há mais tempo, mas parece que sim (Professora Beatriz).

Isso é racismo (Professora Laura).

Eu estava em uma sala no meu primeiro ano, e eles falaram, ah, macumba, não sei o que. Eu disse, calma, tu sabe o que é uma macumba? Tu vai lá na igreja e fazem uma oferenda ali, né? Tu sabe o que é? E aí a turma parou. E eles começaram a me olhar assim com o olhar do que ela falou (professora Cecília).

Já queriam te denunciar! (Professora Laura).

E aí eu já dei dois passos para trás também. Mas é, e aí falei, né? O que é ali e tal, mas só que é um comentário assim que parece que é só o que eu acredito. **A minha crença, ela é superior às outras** e eu tenho isso como uma verdade no meu recorte de mundo, sabe? É isso (professora Cecília).

³⁶ Notícia compartilhada no Instagram da Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. https://www.instagram.com/p/DNmbDWLMGrO/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=M2F3MzJlbTJ0c2V5

Só duas pessoas responderam que conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, assim como Macedo (2019) identificou em sua pesquisa junto à Comunidade Quilombola de Quartel do Indaiá (MG). O debate acima mostra como há um receio ou medo em falar sobre religiões de matrizes africanas na escola, principalmente, por questionamento dos pais e estudantes. Se os professores têm esse medo, imaginem os estudantes que não tem autoridade de um professor! Nos últimos anos, Santa Catarina tem sido palco de diversos episódios, envolvendo professores acusados de doutrinação ideológica em sala de aula. Em 2018, a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal em Santa Catarina abriu um inquérito para investigar se a deputada estadual eleita Ana Campagnolo (PSL-SC) intimidou e assediou moralmente professores ao incentivar estudantes a denunciarem manifestações político-partidárias ou ideológicas em sala de aula³⁷. Até o momento, não encontramos informações sobre o desfecho dessas investigações.

Os professores que residem na cidade, que é pequena, e com as características racistas já descritas anteriormente, enfrentam desafios. Podemos considerar que a proximidade com o racismo, naturalizado e estrutural, convive com a emergência de atividades educativas para que seja enfrentado.

A próxima pergunta foi “você já ouviram falar sobre a Resolução 86 do Conselho Estadual de Educação, que instituiu as diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina?” Só uma pessoa respondeu: “eu posso ter ouvido falar, mas não lembro do conteúdo” (Professora Beatriz). Por isso, fizemos uma breve explicação sobre essa Resolução e nos disponibilizamos para realizar alguma formação sobre o tema. Isso evidencia nosso compromisso e o caráter formativo da pesquisa.

Como consequência fomos convidadas para ministrar uma palestra sobre ERER para os professores dessa escola. Então, em julho de 2024, realizamos uma formação em parceria com o Daniel Dias Andres, que realizou seu TCC sobre ERER (Andres, 2024), e com um professor de sociologia da escola, que não estava presente no dia da entrevista. Foi uma formação muito interessante, mas optamos por não

³⁷ Fonte: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/mpf-abre-inquerito-para-investigar-patrolhamento-ideologico-de-professores-em-sc-23199729>

incluir essa formação, no recorte de análises da pesquisa, e sim como uma etapa devolutiva da pesquisa para a escola.

No mesmo sentido, participamos da formação “Educação Quilombola e EREER: formação continuada para docentes e escolas não quilombolas”, coordenada pela Prof. Dr^a. Adriana Angelita da Conceição (UFSC), realizada pelo Prof. Me. Odair de Souza e conjunto com os representantes/moradores da Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz: Alisson Marcelino, Estefani Prudencio de Jesus, Rafael Marcelino de Jesus e Leticia Patricia da Silva. Essa formação teve 3 dias de encontros na escola, em que foi realizada a presente pesquisa; e 2 encontros realizados na comunidade quilombola. A nossa participação teve como objetivos: continuar aprendendo sobre a EEQ junto com a comunidade; e contribuir com a formação dos professores e gestão dessa escola. Essa intervenção aconteceu durante o período da pesquisa, mas não faz parte do escopo das análises da investigação. No entanto, faremos 3 considerações: primeiro, observamos que a gestão da escola foi convidada para participar da formação, mas necessitou ser lembrada e teve sua participação restrita a uma pessoa, durante uma hora, em um encontro. Segundo, foi destacado que a comunidade deve ter mais visibilidade, mais parceria entre a escola quilombola e as demais escolas do município. Terceiro, apenas 7 professores da escola estadual participaram da formação. Essa falta de interesse também pode ser caracterizada como um privilégio branco, pois favorece a branquitude (BENTO, 2022). Os professores destacaram alguns problemas estruturais: a carga horária excessiva de 40h a 60h; salário está abaixo do piso nacional; saúde mental dos professores; grande quantidade de estudantes em sala (33 estudantes agitados e ansiosos); e estudantes que trabalham de dia e estudam à noite, chegando cansados para estudar.

Em síntese, podemos afirmar que a análise revela um cenário de profundos desafios e contradições na implementação da Educação Escolar Quilombola. Dentre os 24 professores, apenas 10 abordaram espontaneamente temas relacionados à EREER ou EEQ. O silêncio dos 14 demais e o desconhecimento generalizado sobre as DCNEEQ e a Resolução 86, refletem a carência formativa crônica.

Os relatos evidenciam um racismo estrutural enraizado. Um caso emblemático de racismo culminou na transferência de turma do estudante vítima, invertendo a lógica de responsabilização. Professores como Cecília e Téo identificam a segregação territorial e cultural que se reflete inclusive no recreio, onde crianças reproduzem dinâmicas de exclusão. A abordagem das relações étnico-raciais limita-se a eventos

pontuais na Semana da Consciência Negra, sem convites formais à comunidade quilombola para atividades integradas no período diurno.

Apesar de avanços pontuais - como a aula ministrada por professor quilombola em 2025 - persistem obstáculos estruturais: carga horária excessiva (40h-60h), salários abaixo do piso, turmas superlotadas e saúde mental docente precarizada. Nota-se ainda receio em abordar religiões de matriz africana, silenciando tanto professores quanto estudantes. Paradoxalmente, quando formações foram oferecidas, a gestão participou simbolicamente (apenas uma hora). Urge, portanto, que a Secretaria de Educação assuma seu papel de fomentar e garantir tais formações, criando condições estruturais para que a EREER transcenda o discurso e se torne prática transformadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações, como numa espiral de produção de conhecimento, partem das lutas pela Educação Escolar Quilombola (EEQ), que incluem as DCNEEQ e a Resolução do Conselho Estadual de Educação/SC N° 086, onde as crianças e jovens quilombolas têm direito à uma educação escolar que inclua os saberes, as histórias e as culturas quilombolas. Em específico, a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz, localizada no município de Paulo Lopes/SC, possui apenas uma escola que oferece o Ensino Médio, razão pela qual a maioria dos jovens (que estão na série prevista para sua idade) frequenta essa escola pública. Assim, conhecermos essa realidade se impôs como uma necessidade. Definimos então nosso objetivo da tese no sentido de compreender a vivência de estudantes quilombolas na referida escola, por meio da avaliação do PPP quanto a EREER e a EEQ e da escuta das pessoas que estão envolvidas diretamente (estudantes, mães e responsáveis, professores e gestão) no contexto da educação.

Consideramos, inicialmente, que a **metodologia adotada**³⁸, pesquisar com, possibilita a construção de diálogo com a comunidade, desde a escolha do tema da pesquisa com a Lurdinha, bem como a realização das entrevistas construídas coletivamente entre a pesquisadora, o Luiz André e a Letícia, até a apresentação dos resultados da pesquisa para a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. Além disso, Lurdinha contribui com sugestões para o referencial teórico, metodológico e na análise das entrevistas. Lembrando que as pessoas citadas foram/são pesquisadores colaboradores e parceiros na construção da pesquisa. Ainda destacamos que, o olhar atento às demandas e observações nas visitas à escola, nas conversas com as pessoas participantes e nas devolutivas à comunidade e à escola, delinearam nossas reflexões. Essas práticas reafirmam a importância de metodologias comprometidas com a escuta e o reconhecimento dos saberes locais, especialmente em pesquisas realizadas com as comunidades quilombolas.

Uma camada importante na construção dessa trajetória se refere à **revisão de literatura**, podemos considerar que os autores evidenciaram a precariedade na implementação das DCNEEQ. Por outro lado, indicam que, junto com a luta das comunidades quilombolas, as pesquisas acadêmicas podem contribuir para a efetivação dessa política. Nesse sentido, enfatizamos que as seis temáticas de interesse identificadas (implementação da educação escolar quilombola em escolas;

³⁸ Destacamos, em negrito, os eixos de argumentação da tese, para auxiliar na leitura.

infâncias quilombolas e socialização nos quilombos; propostas de materiais didáticos, relatos de experiência de práticas pedagógicas e discussão de currículos; formação docente; o processo de elaboração das DCNEEQ na Bahia; e um panorama das produções acadêmicas) produzem relevantes reflexões sobre as comunidades quilombolas em diferentes momentos e regiões do país.

Estudos destacaram o fortalecimento da proposta de educação por meio da identidade quilombola na Comunidade Conceição das Crioulas (Silva, 2012); os desafios e obstáculos da efetivação da EEQ em 37 comunidades quilombolas no Vale do Ribeira/SP (Nascimento, 2017 (SP) e a fundação da Escola Estadual Maria Chules Princesa, a primeira escola quilombola do Vale do Ribeira, fruto da luta das comunidades dos municípios de Eldorado e Iporanga (Nascimento, 2005); a implementação inicial do PPP da Escola Municipal Serra das Areias, na Comunidade Quilombola Jardim Cascata, localizada em Aparecida de Goiânia/GO (Araújo, 2020) e experiências exitosas em 10 escolas quilombolas do município de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, em que as estratégias de implementação da política pública aproximam a escola e a comunidade (Cruz, 2022); a aprovação das DCNEEQ para a comunidade quilombola Colônia do Paiol/MG é fruto de lutas históricas e a necessidade de permanência na luta para que sejam atendidos seus direitos educacionais (Bicalho e Rodrigues, 2022). No entanto, a literatura evidencia a inexistência da EEQ no PPP, nem nos calendários das escolas da Comunidade Quilombola de Quartel do Indaiá/MG (Macedo, 2019) .

Consideramos relevante a interlocução das temáticas das infâncias quilombolas e da socialização e relações intergeracionais nos quilombos; com as DCNEEQ e EEQ: no Quilombo Brotas/SP (Souza, 2016); no RJ pontuam o direito, a afirmação e o dever memorial intergeracional de diferentes quilombos para as crianças quilombolas nas brincadeiras do Jongo (Monteiro e Reis, 2019).

Outro eixo temático de presente reflexão enfatiza os estudos de propostas de materiais didáticos, relatos de experiência de práticas pedagógicas e discussão de currículos. Assim, em 2018, Batista, Bezerra e Foster apresentaram a proposta de Educação Escolar Quilombola contra-hegemônica, a partir das DCNEEQ. Em 2019, Nunes relata a experiência de alfabetização de adultos e idosos, quilombolas e indígenas, desenvolvido no importante e histórico seminário (2008) promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Esse fato ocorre, antes mesmo da aprovação das DCNEEQ, devido a organização e luta dos movimentos quilombolas e

indígenas no estado. Em 2019, também Custódio e Foster analisaram materiais didáticos para a EEQ, evidenciando a presença de uma abordagem histórica superficial das temáticas indígenas e quilombolas. Em 2020, Padilha *et al.* relatam experiência de extensão universitária com quilombolas da Serra do Apon (Castro, Paraná) para desenvolvimento de articulações teóricas e conceituais sobre as relações étnico-raciais e sua implementação com práticas exitosas na educação básica. Alves-Brito e Ribeiro Alho, em 2022, discutem as noções de desenvolvimento e progresso, nas aulas de ciências, em conflitos políticos e territoriais que envolvem Estado e comunidades tradicionais, no Brasil e nos EUA. Em 2021, esses autores já haviam se dedicado à análise da produção do currículo e da produção do material didático, baseado na DCNEEQ com propostas a serem implementadas em escolas regulares com estudantes quilombolas.

A temática da formação docente evidencia no estudo de 2019, em que Santos e Silva destacam a inexistência da formação de professores de língua portuguesa no contexto da EEQ. Por outro lado, em 2020, no estudo de Miranda e Silva, professoras negras, estudantes na formação extensionista universitárias da UFMG (polo de Januária e de Berilo), expressam a importância de reflexões sobre a relação gênero, raça, território quilombola, identidade racial. Autores destacam que o aprendizado sobre direitos quilombolas permite avançar nas conquistas comunitárias.

Por fim, dois estudos foram fundamentais nas nossas análises: Oliveira (2013) pesquisou a elaboração das DCNEEQ na Bahia, no contexto de Salvador, desde as motivações iniciais e as negociações entre as ações individuais e coletivas para a construção da proposta. O segundo estudo, desenvolvido em 2021, por Silva e Ayres, em que apresenta um panorama da produção científica (10 documentos) sobre a EEQ e o Ensino de Ciências (Periódicos, teses e dissertações-CAPES), entre os anos de 2013 a 2020, lembrando que as DCNEEQ foi aprovada em 2012. As temáticas identificadas foram proposta pedagógica, formação docente, livro didático e saberes e concepções de professores.

Outra camada para a produção de conhecimento se relaciona aos **resultados** dessa tese quanto à **análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP)** da escola, em que podemos considerar a presença de aspectos genéricos, bem como os termos que se relacionam indiretamente à Educação Escolar Quilombola. Identificou-se ainda um desconhecimento da informação sobre a Educação Escolar Quilombola na modalidade EJAI, que acontece na comunidade. Além disso, não foi identificada

intersecção de saberes com a comunidade, nem aspectos que enfatizem a comunidade local, com as especificidades quilombolas. O PPP não considera a existência de crianças e jovens quilombolas no período diurno. No entanto, indicam que o currículo deve abordar os seguintes temas transversais: Educação das Relações Étnico-Raciais (mencionando a Lei 11.645), a Educação Ambiental e a educação para a diversidade sexual e de gênero. Além disso, utilizam como referência, à perspectiva histórico-cultural como pressuposto teórico que guia o PPP.

Nesse processo de interlocução e produção de conhecimento, consideramos, em relação **ao ambiente escolar** observado, majoritariamente branco, que a única referência profissional negra era a merendeira, evidenciando o racismo estrutural de nossa sociedade. Apesar disso, notou-se a interação positiva entre algumas crianças brancas e negras, indicando momentos de vivência coletiva respeitosa. Contudo, duas crianças negras estavam isoladas, uma delas comia em pé e parecia alheia ao entorno, indicando que a integração não é uma realidade para todos. É fundamental considerar, no entanto, que refere-se a um único dia de observação, o que constitui uma possível limitação metodológica do estudo. Essa situação de isolamento revela que tais processos de integração citados anteriormente não se distribuem de forma homogênea, evidenciando que o ambiente escolar pode, simultaneamente, produzir experiências de acolhimento e de exclusão. Esses achados, mesmo que somente de um dia, reforçam a necessidade de práticas pedagógicas e institucionais comprometidas com uma educação antirracista que considere as diferentes vivências das crianças no cotidiano escolar.

Uma camada mais profunda de relacionamento entre pesquisadora e comunidade pode ser considerada desde **as entrevistas com as mães**, as quais indicaram, com base nos relatos de Sabina, que crianças e jovens quilombolas sofrem repetidas agressões e xingamentos sem que a escola lhes dê razão, conforme também observado por Botega (2006), o que a levou a não matricular seu filho mais novo na instituição local. Ela critica a aprovação de crianças sem alfabetização e a ausência de diálogo construtivo, sendo convocada apenas em situações de conflito – o que contradiz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, que afirma a necessidade de envolvimento das famílias. Essa negligência ignora saberes comunitários e destaca a necessidade de um diálogo cauteloso entre conhecimentos vividos e científicos (Salles e Silva, 2020), evitando a reprodução de padrões racistas

como os identificados por Souza (2016), nos quais a desconfiança gerada por violências históricas levou à recusa de compartilhar tradições culturais. Paralelamente, a afirmação inesperada de Sabina sobre a inexistência de racismo no passado ilustra a dificuldade de identificar a discriminação, conforme Almeida (2018) discute em relação à naturalização dessas práticas e à falta de educação racial em seu contexto. Nesse sentido, o Projeto de Apoio Escolar demonstra a ação da comunidade na educação de suas crianças e no enfrentamento ao racismo, conforme relato da própria Sabina, reforçando a tese de Botega (2017) sobre como a socialização fortalece a resistência contra opressões – ideia corroborada por Lurdinha, que destaca "a importância da referência para os mais jovens, em ter educadores quilombolas". Sabina também ressalta a importância, ainda que pontual, de professores atenciosos, que se comunicam e respeitam a comunidade. Em contraponto, Acotirene, outra mãe entrevistada, relatou uma convivência positiva com a escola, tanto na época de seus filhos, como atualmente com seus netos. Embora admita que problemas possam ocorrer com outras famílias, mantendo uma postura de apoio incondicional às correções dos professores, o que reflete um contexto geracional anterior à cultura de denúncia do racismo.

Podemos considerar que **as entrevistas com estudantes** permitiram identificar nova camada para olhar à nossa questão de pesquisa: Dandara é uma criança que gosta de sua turma, colegas e professores, principalmente aqueles que explicam de novo, quando necessário. Ela adota um comportamento quieto e disciplinado que se alinha à expectativa, de ser uma "boa aluna", influenciada por pressões sociais. Contudo, ela está na turma tida como a "pior" do ano, marcada por barulho excessivo, que dificulta sua participação e aprendizagem. Além disso, senta ao fundo da sala, dificultando ouvir o professor. Conforme Botega (2006) identificou, os estudantes negros de uma turma na mesma escola, também estavam no fundo da sala e a justificativa era a altura dos estudantes. Podemos propor a melhora no ambiente de aprendizagem, conversar com a estudante e oferecer a possibilidade de sentar na frente da sala. Se sim, a escola poderia fazer um planejamento do espelho de classe, em que os estudantes mais altos sentassem na frente e nas fileiras laterais, por exemplo. Apesar disso, Dandara não é passiva; ela desenvolve uma consciência crítica sobre o ambiente educacional, expressando o desejo por uma escola mais estruturada, o que evidencia seu potencial de protagonismo na superação das adversidades.

Zambi, em dimensão profunda de sofrimento, é um jovem que vivenciou repetidos casos de racismo e capacitismo em sua escola, praticados tanto por colegas quanto por professores. Apesar de algumas ações pontuais de apoio de docentes, a instituição falhou sistematicamente em ouvir suas denúncias e em combater a violência, o que culminou em uma resposta física de revide por parte do estudante. Seu relato, marcado pela dor e por tentativas de silenciamento sobre as memórias traumáticas, revela, ao mesmo tempo, uma profunda consciência racial. Zambi analisa o racismo sofrido não como uma culpa sua, mas como uma violência estrutural, entendendo sua reação como uma forma de defesa em um ambiente hostil. Apesar de suas tentativas de permanecer na escola, o ciclo de agressões e a falta de acolhimento o levaram à evasão. Seu depoimento evidencia o desejo e a necessidade de uma escola que seja afetiva, política e racialmente segura para os estudantes negros.

Diferente de Zambi, Akaene não responde com violência, mas isso não garantiu uma conclusão do ensino fundamental. Ele relata possíveis casos de racismo de professores e demonstra dificuldade em contestar as autoridades. Sua reação à opressão era evadir-se, deixando a sala de aula ou distraíndo-se com o celular e os amigos. Apesar das dificuldades em manter o foco, Akaene valoriza o estudo, deseja aprender mais e elogia professores que conseguem engajar a turma. No entanto, ele não se identifica com a escola regular, encontrando seu lugar na Educação de Jovens e Adultos. Ele expressa um forte sentimento de pertencimento e afeto pela sua comunidade, descrevendo-a como "a melhor coisa que tem". Ao longo da entrevista, Akaene não chegou a citar exemplos concretos de estudantes que eram "folgados" com ele. É possível que essa omissão tenha ocorrido devido a uma falha por parte da pesquisadora, que pode não ter percebido a importância de explorar e questionar especificamente esse ponto, durante o andamento da entrevista.

Acaiuba se sente injustiçado ao lembrar que uma professora gritou com ele, porque um amigo dele colocou um livro na mochila, para terminar a tarefa que ela pediu. Ele lembra que essa professora já autorizou uma aluna a levar o livro para casa, evidenciando um tratamento diferenciado para com os estudantes, que gera uma situação de injustiça. Através do diário de campo foi possível compreender que no dia da entrevista com Acaiuba, a pesquisadora havia registrado uma dificuldade de falar sobre racismo. Reconhecer isso foi fundamental para uma análise crítica do ocorrido, pois a pesquisadora acabou não perguntando se a menina, que levou o livro, era

branca. Ainda assim, a escola brasileira reforça o racismo estrutural, suspeitando constantemente de estudantes negros. Em sua narrativa, Acaiuba conta que aprendeu na escola, que não foi a princesa que acabou com a escravidão e relaciona essa percepção histórica às violências racistas que vivenciou na escola - como acusações injustas -, identificando a permanência de estruturas de opressão. Apesar dessas experiências, ele valoriza professores pacientes e reconhece a comunidade e os amigos como redes de apoio essenciais para trocas fortalecedoras. O sentimento de injustiça permeia os relatos de estudantes, em diferentes situações vivenciadas, em contexto escolar, com reações que vão desde o silenciamento até violência e, que devem ser enfrentados pela gestão escolar.

Essa camada institucional, **com a gestão escolar**, permite considerar que, segundo Júlia, é o *bullying*, com maior foco em uma estudante com deficiência, enfatizando a questão na pessoa com deficiência, e não na escola e colegas que não conseguem incluí-la, de forma segura. Não consegue identificar o racismo no ambiente escolar. Lélia Gonzalez (1984) define como "racismo por denegação" a contradição da sociedade brasileira, que nega sua própria estrutura racista, enquanto continua a reproduzir discriminações contra a população negra. Segundo a autora, essa negação gera uma "neurose cultural". Durante a entrevista com Júlia, Luiz André, ex-aluno da escola, teve assim a oportunidade de retornar ao espaço para questionar sua antiga professora. Durante o processo, Luiz percebeu que a educadora demonstrava certo nervosismo durante a entrevista.

Podemos considerar que a visão da gestão, apesar do PPP da escola objetiva "coibir qualquer tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica, política, bem como qualquer preconceito de classe social, de gênero, etnia ou quaisquer diferenças", se mostra reducionista ao considerar o uso de uniforme escolar como modo de implementar esse objetivo. Segundo Silva e Catani (2016), a obrigatoriedade do uniforme escolar parte de uma concepção antiga e assistencialista, que visa "apagar as diferenças" socioeconômicas e tornar "todos iguais" por meio de um vestuário padronizado. Outro elemento reducionista se refere à menção ao mês da consciência negra, onde são realizadas palestras e trabalhos também sobre *bullying*. O uso do termo "bullying" reconfigura o tratamento dado ao racismo, transpondo-o de uma questão legal, que implica consequências penais, para uma esfera de abordagem mais branda e menos determinada. A gestão desconhece ainda como atingir outro objetivo do PPP da escola, que é "reconhecer a diversidade de

identidades e de saberes como condição política e pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica”, porque houve um atraso na finalização de projetos que impactou o calendário de reuniões, resultando em novos adiamentos. Dessa forma, a análise demonstra que a diversidade de identidades e saberes permanece restrita ao plano discursivo, o que consolida a “presença ausente” das questões étnico-raciais nas políticas educacionais (Apple, 2001). As reuniões da escola se restringiram ao segmento dos pais, com exclusão de estudantes, para a elaboração do PPP, onde é afirmado que esse foi produzido em “uma relação permanente de estudos e discussões entre os diversos segmentos da comunidade escolar”. O desconhecimento da gestão se amplia à Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz e suas especificidades, à Resolução 86 e às DCNEEQ, sob a alegação de que não recebeu formação.

Consideramos, desde a **entrevista coletiva com 24 professores**, que esse desconhecimento se amplia neste segmento, pois apenas 10 abordaram a EREER ou EEQ. O silêncio dos 14 demais, possivelmente, é decorrente também da falta de formação (Santos e Silva, 2019) e também do privilégio branco (BENTO, 2022). Porém, as comunidades quilombolas se organizam para cobrar que essa formação aconteça (Nascimento, 2017; Bicalho e Rodrigues, 2022). Não houve tempo de perguntar se eles trabalham nas suas aulas algum conteúdo sobre a cultura e a história da população negra. Embora, uma participante abordou essa questão espontaneamente. Dois professores que abordaram a EREER, logo na primeira pergunta, foram justamente os que receberam formação sobre o tema. Um deles, Professor Téó, reconhece a desconexão entre a escola e a comunidade quilombola vizinha e propõe projetos conjuntos. No entanto, sua sugestão de “usar” os estudantes como fonte de conhecimento é problemática, pois pode levar à exposição, num ambiente ainda racista. Conclui-se que é preciso priorizar a implementação efetiva da EREER, com formação docente, para criar um ambiente seguro antes de solicitar que estudantes quilombolas falem sobre sua comunidade.

O segmento de professores mantém a denominação de *bullying* ao tratarem de conflitos na escola; a professora Teresa atua por meio de conversas, acolhimento, mediação e resolução de conflitos entre estudantes e considera o contexto socioeconômico dos estudantes quilombolas, relacionando as faltas escolares às desigualdades estruturais que enfrentam. No entanto, essa não é uma prática comum entre todos os docentes. Propõe-se, portanto, que a escola institucionalize políticas

de acolhimento, como a flexibilização da justificativa de faltas, mediante atestados médicos de familiares, por exemplo. Esse segmento, representado por 10 professores, revela uma compreensão crítica da democracia racial, associando-a o conceito a temas como o racismo estrutural da sociedade brasileira, o privilégio branco, a sub-representação de negros em espaços de poder, o racismo velado, a interseccionalidade, o currículo eurocêntrico e a vulnerabilidade socioeconômica.

O relato de um caso explícito de racismo na escola, evidenciou profundas dificuldades institucionais no seu enfrentamento. Apesar da professora ter tomado iniciativas imediatas (como identificar os agressores, conversar com os alunos e os pais), a sensação final foi de impotência, pois "nada foi feito". Essa inação é crítica por duas razões principais: primeiro, a vítima, o menino negro, foi quem precisou trocar de turma, o que inverte a lógica de responsabilização. Segundo, a demora e a falta de uma ação pedagógica efetiva perpetuam a impunidade e naturalizam tais violências. A fala do Professor Carlos, que já tinha conhecimento do caso no ano anterior, confirma a morosidade e a tolerância institucional com o racismo, alimentando um ciclo de sofrimento e reincidência. Essa situação se mostra estrutural com os relatos de racismo na cidade de Paulo Lopes, pois, alguns professores relacionam o histórico do racismo com a exclusão na escola. A análise dos depoimentos revela uma percepção sobre as barreiras estruturais que afetam os estudantes quilombolas. A professora Cecília associa as dificuldades de aprendizagem e socialização à falta de políticas públicas, oportunidades de emprego e à exclusão escolar e social. O professor Téo amplia essa análise ao descrever um cenário local de *apartheid* territorial e cultural, manifestado até mesmo no recreio, onde as crianças reproduzem a segregação. Ambos os educadores convergem na necessidade urgente de formação docente em Educação Escolar Quilombola (EEQ), apontando que o desconhecimento sobre essas comunidades – que sequer são reconhecidas no município – perpetua sua invisibilidade e exclusão.

Fatos que se retroalimentam ao ser relatado que não há registros de convites formais dirigidos à comunidade para atividades integradas no período diurno. As iniciativas de abordagem da temática étnico-racial restringiram-se a eventos pontuais, como cine-debates, palestras e teatros, realizados durante a Semana da Consciência Negra.

Os professores relataram um receio ou medo em falar sobre religiões de matrizes africanas na escola, principalmente, por questionamento dos pais e

estudantes. Se os professores têm esse medo, imaginem os estudantes que não tem autoridade de um professor!

Como **repercussão** do presente estudo, podemos considerar que, em relação ao pouco conhecimento (Macedo, 2019) sobre as DCNEEQ (duas pessoas responderam que sim) e a Resolução 86 (uma professora ouviu falar) explicamos, brevemente, a Resolução e nos colocamos à disposição para aprofundar em outra data, o que resultou em um convite para ministrar uma palestra sobre EREER. Em julho de 2024, realizamos essa formação em parceria com um graduando que pesquisou o tema (Andres, 2024) e um professor de sociologia da escola. Essa ação se configura, a nosso ver, como uma **devolutiva** à comunidade escolar, situando-a fora do recorte analítico da pesquisa, mas reafirmando seu caráter formativo e o nosso compromisso com a escola e a EREER.

Participamos, ainda, da formação "Educação Quilombola e EREER", ministrada em parceria com pesquisadores da UFSC e membros da Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz. Atividade realizada em três encontros na escola pesquisada e dois na comunidade, nossa participação visou aprofundar conhecimentos sobre EEQ e contribuir com a formação docente. Tivemos a participação de 7 professores. Embora esta intervenção não integre as análises da pesquisa, registramos três observações: primeiro, a gestão escolar participou apenas simbolicamente, comparecendo por apenas uma hora. Segundo, reforçou-se a necessidade de maior visibilidade quilombola e parcerias entre escolas. Terceiro, os professores relataram desafios estruturais críticos, incluindo carga horária excessiva (40h-60h), salários abaixo do piso, saúde mental precária, turmas superlotadas com 33 estudantes e alunos cansados após jornadas de trabalho. As atividades formativas devem, a nosso ver, integrar a carga horária das atividades docentes e geridas por meio de convocatórias institucionais.

Uma questão que deve ser aprofundada, em futuros estudos, se refere à análise dos dados educacionais do IBGE (ver figura 4), onde identificamos a inexistência de dados para pessoas pretas, o que nos leva a pensar em duas hipóteses: estudantes pretos não participaram das avaliações; ou não se autodeclararam pretos.

Consideramos fundamental ressaltar que, durante a finalização desta pesquisa, tomamos conhecimento de um avanço concreto: o professor quilombola Rafael Marcelino ministrou uma aula sobre Arte e Cultura Negra, para uma turma do

ensino fundamental, em agosto de 2025. Este evento, ainda que pontual, representa o início de um processo de transformação na relação entre a escola e a comunidade, sinalizando a abertura de um diálogo antes inexistente.

Considera-se, por fim, que as mudanças educacionais anunciadas no PPP, no cenário da Educação da Relações Étnico-Raciais, devem perseverar na luta pelas mudanças nas instituições educacionais, no fortalecimento das comunidades e no aspecto formador educativo em todos os níveis. O compromisso da universidade brasileira, com propostas éticas e políticas, enfatizando a emancipação e a cidadania refletem o estágio histórico atual do contexto educacional. Estágio esse que esperamos ter retratado, em camadas que se apresentam em movimento de espiral de produção de conhecimento, na presente tese. Desse modo, o processo permanece e se mantém no cotidiano de transformações necessárias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES-BRITO, Alan; ALHO, Kaleb Ribeiro. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-19, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172022240122>.

ANDRES, Daniel Dias. **A formação de professores no Ensino de Ciências e a Educação das Relações Étnico-Raciais**: contribuições a partir de uma revisão de literatura. 2024. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/257757> . Acesso em: 07 abr. 2025.

APPLE, Michael W.. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 16, p. 61-67, abr. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782001000100007>

ARAÚJO, Edinaldo Alves de. **Políticas educacionais e identidade cultural na Comunidade Quilombola Jardim Cascata, em Aparecida de Goiânia**. 2020. 133 f. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, Goiânia, 2020.

ARAÚJO, Miguel Amír Lima de. Os sentidos da sensibilidade: sua função no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008. 234 p. ISBN 978-85-232-0509-6.

ÁVILA, Maria Cândida de Azambuja de. **Educação escolar quilombola:: uma breve visão sobre a situação em Santa Catarina**. 2013. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BATISTA, Gisele; BEZERRA, Moisés; FOSTER, Eugénia. DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma perspectiva de educação contra-hegemônica. **Revista de Educação Popular**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 68-79, 4 out. 2018. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/rep-v17n22017-art05> .

BICALHO, Ramofly; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Os desafios da Educação Quilombola e o protagonismo dos movimentos sociais: experiências na comunidade colônia do paiol - Bias Fortes (MG). **Cadernos de Pós-Graduação**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 82-93, 19 dez. 2019. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/cpg.v18n2.10365>.

BOTEGA, Gisely Pereira. **Mulheres de um quilombo e seus processos de socialização com as crianças**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BOTEGA, Gisely Pereira. **Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BOTÃO, Renato Ubirajara dos Santos; NORTE, Silvane Aparecida da Silva Queiroz. A educação escolar quilombola no Estado de São Paulo: novas diretrizes. **Comunicações**, v. 21, n. 1, p. 153-166, 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 16/2012** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, 2003. DECRETO Nº 4.887. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm Acesso em 02 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

BRASIL, 2019. DECRETO Nº 10.088. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 05 nov 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm Acesso em: 1710 abr. 2023.

CARAPELLO, Raquel. O RACISMO CAMUFLADO PELO BULLYING. **Revista Educação** - Ung-Ser, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 171-178, 21 mar. 2020. Revistas Científicas Eletrônicas UNG. <http://dx.doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4018>.

CARDOSO, Marcos. **O Movimento Negro no Brasil (1978-1994): Entra na História, Sai da História e Reaparece na História**. São Paulo: Selo Negro, 2010. ISBN 978-85-7160-549-7.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CRUZ, Queziane Martins da. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ARTICULADAS À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS EM BOM JESUS DA LAPA, BAHIA**. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Vitória da Conquista. 2022.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 35, n. 74, p. 193-211, abr. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62715>.

DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 1-20, 26 jul. 2023. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x73415>.

ENCARNAÇÃO AUGUSTO, Cacilda; GIRARDELLI GODOI, Elisandra. Progressão continuada: explorando perspectivas e contradições. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 105–118, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1224> . Acesso em: 5 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2023. v. 1. 208p.

GOMES, Nilma Lino. ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO, RAÇA, GÊNERO, E DIVERSIDADE SEXUAL. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 1-8, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.275110>.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991> . Acesso em: 1 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiesis**, v. 8, p. 81-103, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais** (ANPOCS). Ciências Sociais Hoje. São Paulo: Vértice, 1984. p. 223-244.

HISTÓRIA da Educação Escolar Quilombola em Santa Catarina. Florianópolis: Maria de Lurdes Mina, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DcJqcpv55qk> . Acesso em: 14 set. 2023.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; Guilherme Saramago de Oliveira; Adriana Cristina Omena dos Santos; Guilherme Fernando Schnekenberg. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias. 2019. **A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG**. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana. 2019.

MIRANDA, Shirley Aparecida; SILVA, Jairza Fernandes Rocha da. Docência nas fronteiras: quilombo, raça e gênero. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, [S.L.], v. 12, n. 24, p. 39-52, 28 jul. 2020. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formacao de Professores. <http://dx.doi.org/10.31639/rbfp.v12i24.348>.

MOMBELLI, Raquel; ALMEIDA, Marcos Farias de. Caso Gracinha: pele negra, justiça branca. *Revista Nanduty*, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 171 a 195, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/5761> . Acesso em: 12 mar. 2025.

MOMBELLI, Raquel. Educação escolar quilombola em Santa Catarina: desafios e perspectivas. 32 Reunião Brasileira de antropologia: saberes, insubmissos, diferenças e direitos. 30 de outubro a 6 de novembro de 2020. GT quilombos: dinâmicas territoriais, modo de vida, resistências e desafios antropológicos. Disponível em [http://evento.abant.org.br/rba/32RBA/grupos de trabalho?id=23995](http://evento.abant.org.br/rba/32RBA/grupos%20de%20trabalho?id=23995)

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 44, n. 2, p. 1-22, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688369>.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 1, p. 15-239, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos PENESB*, v. 12, p. 169-203, 2010.

NASCIMENTO, Lisângela Kati Do. Educação Escolar Quilombola: Reflexões Sobre Os Avanços Das Políticas Educacionais E Os Desafios Para a Prática Pedagógica No Vale Do Ribeira-SP. **Revista Da FAEBA** 26.49 (2017): 69.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti do. 2020. **Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências**. 147f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tanto preto quanto branco**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NUNES, Georgina Helena Lima. Alfabetização de adultos e idosos a partir de um lugarejo quilombola (Literacy of adults and elderly people from a quilombola village). **Revista Eletrônica de Educação**, [S.L.], v. 13, n. 3, p. 1170, 2 set. 2019. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271992591>.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 232 f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

PADILHA, Lucia Mara Lima; MARTINIAK, Vera Lucia; CARNEIRO, Silmara de Jesus; SOUSA, Nilvan Laurindo; SANTOS, Adir Felliipe Silva. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03: comunidade quilombola de serra do apon no paraná. **Revista Conexão UEPG**, [S.L.], v. 16, p. 1-14, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/rev.conexao.v.16.15389.046>.

RABELO, Juliana. **Caso Gracinha: há 6 anos a quilombola perdia as filhas para o Estado**. 2020. Disponível em: <https://catarinas.info/caso-gracinha-ha-6-anos-a-quilombola-perdia-as-filhas-para-o-estado/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

REIS, Maria Clareth Gonçalves *et al.* Ética em pesquisa: educação e comunidades quilombolas. In: ANPED. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1, p. 159–176. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

ROCHA, Cinthia Creatini da. **"Quando ser mãe é tudo que se tem"** X Violências do Estado na retirada de crianças. 2021. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=2501. Acesso em: 12 mar. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades De Raça E Gênero No Sistema Educacional Brasileiro. In: Seminário Internacional “Ações Afirmativas Nas Políticas Educacionais Brasileiras: O Contexto Pós-Durban”. 1., 2005, Brasília. p. 1-45. Disponível em: https://educacaoinfantil.ceert.org.br/pdf/textos/DESIGUALDADES_DE_RA%C3%83%E2%80%A1A_E_G%C3%83%C5%A0NERO_NO_SISTEMA_EDUCACIONAL_BRASILEIRO_F%C3%83%C2%BAlvia_Rosemberg.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

SALLES, Sandro Guimarães de; SILVA, Halda Simões. Ser professora Quilombola: em busca de uma identidade “outra”. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 12, n. 27, p. 427, 22 jun. 2020. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p427-445>.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p. : il. color. ; 21 cm.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Política de educação escolar quilombola / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 80 p. : il. color. ; 21 cm.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. [S. l.]: [S. n.], 2014. 192 p.: il. color.; 30 cm.

SANTA CATARINA. Resolução nº 86, de 15 de julho de 2019. Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-a-distancia/resolucoes>. Acesso em: 18 set. 2023.

SANTANA, Thiago da Silva. **Direito da Família Quilombola**: sobre a dimensão interdisciplinar para a resolução de conflitos familiares em comunidades tradicionais. 2018. 78 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27882/1/Thiago%20da%20Silva%20Santana.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SANTANA, Thiago da Silva. **“Dois úterosinhos por aí...”**: uma etnografia do processo de suspensão do poder familiar de gracinha.. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227209/PASO0541-D.pdf?sequence=-1> . Acesso em: 12 mar. 2025.

SANTOS, Aparecida Pereira dos; SILVA, Kléber Aparecido da. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA CONTEXTO QUILOMBOLA NO BRASIL. **Fólio - Revista de Letras**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 775-799, 25 ago. 2019. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/folio.v11i1.5028>.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-13. Disponível em: <http://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2011/09/asartimanhasdaexclusc3a3osawaiaorg.pdf> >. Acesso em: 14 dez. 2012.

SCHMITT, Ana Beatriz Araújo. **O Caso Gracinha**: a presença do racismo denunciada pelas mídias. 2024. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/257525> . Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, Dandara Rêgo Muniz da; RÊGO, Yaracê Morena Boregas. Conexões de saberes: em busca de práticas pedagógicas inclusivas a partir de terapias tradicionais quilombolas. **Educação: Teoria e Prática**, [S.L.], v. 31, n. 64, p. 1-16, 10 jan. 2021. Departamento de Educacao da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15302>.

SILVA, Givania Marina da. 2012. **EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE LUTA POLÍTICA: A EXPERIÊNCIA DE “EDUCAÇÃO DIFERENCIADA” DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS**. Faculdade de Educação. 199 f. Universidade de Brasília. 2012.

SILVA, Guilherme Araujo. **O SILÊNCIO QUE ME TOCA**: EFEITOS DE SENTIDO, SILENCIAMENTO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA TOCA. 2017. 281 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2017. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/c6743203-dddd-4014-8e80-7a73d19c967d> . Acesso em: 23 maio 1992.

SILVA, Katiene Nogueira; CATANI, Denice. Fantasias da igualdade: uniformes escolares e democratização no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 700-722, 25 ago. 2016. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-13>.

SILVA, Mirian Souza da; CARVALHO, Mark Clark Assen de. Percurso do Saeb no Brasil: história e debate. **Humanidades e Inovação**. Palmas, v. 8, n. 43, p. 99-113, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6690>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SILVA, Nathália Oliveira Rodrigues da; AYRES, Ana Cléa Moreira. Educação Quilombola e Ensino de Ciências: panorama das produções acadêmicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 13., 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1-8.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, v. 34, p. 123-150, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 9, p. 161-188, 2015.

SILVA, Uelber Barbosa. **Racismo e Alienação**: Uma aproximação à base ontológica de temática racial. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SILVEIRA, Luciana de Freitas. **Os Saberes Emancipadores de Maria de Lourdes Mina**: aprendendo com as memórias de uma professora e militante negra em Santa Catarina. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SOARES, Ademilson de Sousa; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. In: *Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa*. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2023. v. 1

SOUZA, Marcia Lúcia Anacleto de. ENTRE ESCOLA E TRADIÇÃO: A EDUCAÇÃO NUMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO PAULI. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 332-350, dez. 2016.

VINUTO, Juliana. Contribuições de Lélia Gonzalez aos estudos sociológicos sobre controle social e punição no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, [S.I.], v. 22, e40428, 2022. DOI: doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.40428

WINKIN, Yves. Descer ao Campo. IN: **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

APÊNDICE A – Resultados do levantamento bibliográfico
(organizados por plataforma de busca)

Quadro A) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A n o	Nível e Institu ição	Título	Autor(a)	Link de acesso
2 0 1	Mestrado UFOP	A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a	Liliane De Fatima Dias Macedo	https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11674

9		educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá		
2012	Mestrado UnB	Educação Como Processo De Luta Política: A Experiência De “Educação Diferenciada” Do Território Quilombola De Conceição Das Crioulas	Givania Marina Da Silva	https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533?mode=full
2013	Mestrado PUC Rio	Diretrizes Curriculares Para A Educação Escolar Quilombola: O Caso Da Bahia E O Contexto Nacional	Suely Noronha De Oliveira	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1321647
2022	Mestrado UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Políticas Públicas De Educação Ambiental Articuladas À Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Análise Das Escolas Quilombolas Em Bom Jesus Da Lapa, Bahia	Queziane Martins Da Cruz	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12192574
2020	Mestrado PUC Goiás	Políticas Educacionais E Identidade Cultural Na Comunidade Quilombola Jardim Cascata, Em Aparecida De Goiânia.	Edinaldo Alves De Araujo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10013241

Fonte: elaborado pelos autores

B) Portal de Periódicos CAPES

A n o	Revista	Título	Autores(as)	Link de acesso
2017	Revista da FAEEBA	Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira-SP	Lisângela Kati do Nascimento	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432017000200069&lng=pt&nrm=iso
2022	Ensaio	Educação Para As Relações Étnico-Raciais: Um Ensaio Sobre Alteridades Subalternizadas Nas Ciências Físicas	Alan Alves-Brito; Kaleb Ribeiro Alho	https://www.scielo.br/ijepc/a/zGsLgXRmRn5CrPsbNq9kwNv/
2019	Educação & Realidade	Patrimônio Afro-Brasileiro No Contexto Da Educação Escolar Quilombola	Elaine Monteiro; Maria Clareth Gonçalves Reis	https://www.scielo.br/ijedreal/a/iWvpyWNWTJ65T4jGSht6XS/
2019	Fólio	Formação De Professores De Língua Portuguesa Para Contexto Quilombola No Brasil	Aparecida Pereira dos Santos; Kléber Aparecido da Silva	https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5028
2021	Educação: teoria e prática	Conexões De Saberes: Em Busca De Práticas Pedagógicas Inclusivas A Partir De Terapias Tradicionais Quilombolas	Dandara Rêgo Muniz da Silva; Yaracê Morena Boregas Rêgo	https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15302
2020	Formação Docente	Docência Nas Fronteiras: Quilombo, Raça E Gênero	Shirley Aparecida Miranda; Jairza	https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/348

			Fernandes Rocha da Silva	
2022	Cadernos de Pós-graduação	Os Desafios Da Educação Quilombola E O Protagonismo Dos Movimentos Sociais: Experiências Na Comunidade Colônia Do Paiol – Bias Fortes (Mg)	Guilherme Goretti Rodrigues; Ramofly Bicalho	https://periodicos.uninove.br/cadernosdepops/article/view/10365
2018	Revista de Educação Popular	Diretrizes Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola Uma Perspectiva De Educação Contra-Hegemônica	Gisele Paula Batista; Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra; Eugénia da Luz Silva Foster	https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41021
2020	Revista Conexão UEPG	Possibilidades Pedagógicas Para O Cumprimento Da Lei 10.639/03: Comunidade Quilombola De Serra Do Apon No Paraná	Lucia Mara de Lima Padilha; Vera Lucia Martiniak; Silmara de Jesus Carneiro; Nilvan Laurindo Sousa; Adir Fellipe Silva Santos	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514162470048
2019	Revista eletrônica de educação	Alfabetização De Adultos E Idosos A Partir De Um Lugarejo Quilombola	Georgina Helena Lima Nunes	https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2591/895
2	Revista	Entre Escola E Tradição: A	Marcia	https://revistas.ufrj.br

016	Contemporânea de Educação	Educação Numa Comunidade Remanescente De Quilombo Pauli	Lúcia Anacleto de Souza	/index.php/rce/article/view/2965
-----	---------------------------	---	-------------------------	---

Fonte: elaborado pelos autores

C) Plataforma Scielo

“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” AND “Estudantes Quilombolas”: 0 resultados. Então, procurei apenas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” e tive três resultados, porém dois deles já tinham aparecido numa busca anterior Alves-Brito e Alho (2022) e Monteiro e Reis (2019), restando um trabalho novo:

Ano	Revista	Título	Autores(as)	Link de acesso
2019	Educar em Revista	Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino	Elivaldo Serrão Custódio; Eugénia da Luz Silva Foster	https://www.scielo.br/j/er/a/wMFtTxy85YmbvDmsHpqHGJK/

Fonte: elaborado pelos autores

D) Anais de eventos do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC):

Eu tentei usar o termo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, mas os resultados foram das palavras separadas, resultados em muitos trabalhos divergentes, por exemplo: trabalhos que possuem somente a palavra “escolar”. Então, busquei com o termo “quilombola”, por ser mais específico e utilizei o critério já mencionado (a presença do termo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” no título, resumo ou palavras-chave). Como resultado, obtive apenas um trabalho:

Título	Autores(as)	Link de acesso
Educação Quilombola E Ensino De Ciências: Panorama Das Produções Acadêmicas.	Nathália Oliveira Rodrigues Da Silva; Ana Cléa Moreira Ayres	https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76649

Fonte: elaborado pelos autores

E) Anais do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBio).

Nos EneBios V, VI, VII, VIII pesquisei nos anais (documentos em pdf) o termo “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” no título, resumo ou palavras-chave das pesquisas. Não obtive nenhum resultado. Porém, nas edições anteriores não foi possível pesquisar pois o aplicativo estava com os seguintes problemas: *“This app has reached its rows limit. Please contact the owner and ask them to upgrade”*. (Este aplicativo atingiu seu limite de linhas. Entre em contato com o proprietário e peça para atualizar. Tradução livre).

F) Revista de Ensino de Biologia (REnBio)

Foi buscado o termo “quilombo” nos títulos dos artigos e não encontrei nenhum trabalho, nas edições, que são as edições disponibilizadas no site <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/issue/archive>.

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE OU A SUA NEGATIVA

A Comunidade Remanescente Quilombola Toca Santa Cruz está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE ESTUDANTES QUILOMBOLAS ESTÃO VIVENCIANDO NO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES/SC”, da pesquisadora Livia de Oliveira Guimarães, da Universidade Federal de Santa Catarina. A Comunidade Remanescente Quilombola Toca Santa Cruz assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de fevereiro de 2024 até setembro de 2024.

Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê a portaria normativa nº 2034 de 10/11/2020.

Declaramos ciência de que nossa Comunidade é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Autorizamos () OU Não autorizamos () a citação do nome da Comunidade nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

NO CASO DE NÃO AUTORIZAÇÃO:

A Comunidade Remanescente Quilombola Toca Santa Cruz NÃO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE ESTUDANTES QUILOMBOLAS ESTÃO VIVENCIANDO NO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES/SC”, da pesquisadora Livia de Oliveira Guimarães, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo seguinte motivo: _____

_____, ... de de 20.....

Assinatura da Presidente da Associação da Comunidade
Remanescente Quilombola Toca Santa Cruz

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS nº 510/16, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisadora responsável do projeto intitulado: “A EDUCAÇÃO QUE OS ESTUDANTES QUILOMBOLAS ESTÃO VIVENCIANDO NO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES/SC”.

Comprometo-me a:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Data: ____/____/20____

Nome do(a) Pesquisador(a)	Função na Pesquisa	Assinatura Manuscrita
1.		
2.		

APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA

A Escola de Educação Básica [nome da escola] está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE ESTUDANTES QUILOMBOLAS ESTÃO VIVENCIANDO NO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES/SC”, da pesquisadora Lívia de Oliveira Guimarães, da Universidade Federal de Santa Catarina. A Escola de Educação Básica [nome da escola] assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de fevereiro de 2024 até setembro de 2024.

Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê a portaria normativa nº 2034 de 10/11/2020.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Autorizamos () OU Não autorizamos () a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

NO CASO DE NÃO AUTORIZAÇÃO:

A Escola de Educação Básica [nome da escola] NÃO está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE ESTUDANTES QUILOMBOLAS ESTÃO VIVENCIANDO NO MUNICÍPIO DE PAULO LOPES/SC”, da pesquisadora Livia de Oliveira Guimarães, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo seguinte motivo:

....., ... de de 20.....

Assinatura/Carimbo do responsável

APÊNDICE E - ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM A GESTÃO DA ESCOLA

Pode me contar um pouco sobre sua trajetória na gestão da escola? (Desde quando você está nesse cargo? Você já teve experiência com gestão escolar anteriormente?)

Como é trabalhar na gestão dessa escola?

Em outras entrevistas, foi comentado que um dos desafios é a falta de professores. Essa é uma realidade que as escolas estaduais enfrentam. Na escola em que eu trabalho tem um cargo chamado “orientador de convivência”, que é responsável por passar atividades quando os professores faltam. Vocês têm esse cargo na escola? (OBS: pergunta acrescentada após a primeira entrevista com uma gestora).

Você tem enfrentado algum tipo de conflito na escola? Se sim, quais?

Como você percebe a relação entre crianças/adolescentes negras e brancas?

Você identifica conflitos entre os estudantes, como racismo e outros preconceitos entre eles? Pode contar um pouco sobre?

Existe um discurso que afirma que vivemos numa democracia racial, ou seja, que o racismo não é um problema no Brasil. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

Agora, eu gostaria de conversar com você sobre o PPP da escola. Eu li e fiquei curiosa sobre como a escola implementa e desenvolve alguns itens.

Um dos objetivos do PPP da escola é “coibir qualquer tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica, política, bem como qualquer preconceito de classe social, de gênero, etnia ou quaisquer diferenças”. Como a escola faz para implementar esse objetivo? Caso ainda não tenha sido implementado, Como vocês pretendem implementar? Quais seriam os principais empecilhos para essa implementação desse objetivo?

Outro objetivo do PPP da escola é “reconhecer a diversidade de identidades e de saberes como condição política e pedagógica para o desenvolvimento da Educação Básica”. Como a escola faz para implementar esse objetivo?

Com relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem, o PPP informa que: “a verificação do rendimento escolar basear-se-á em avaliação contínua e cumulativa, a ser expresso em notas, conceito descritivo ou outra espécie de menção constante no Projeto Político Pedagógico, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Como se dá essa avaliação com prevalência dos aspectos qualitativos? (OBS: pergunta acrescentada após a primeira entrevista com uma gestora).

Última questão sobre o PPP, na apresentação é afirmado que “a produção deste Projeto Político Pedagógico constituiu-se em um instrumento de progressiva ruptura com a fragmentação, rotinização e hierarquização do trabalho escolar; produzindo na escola uma transformação do processo pedagógico e estabelecendo uma relação permanente de estudos e discussões entre os diversos segmentos da comunidade escolar”. Como foi esse processo de discussão do PPP com a comunidade escolar? Vocês tiveram alguma dificuldade?

Agora gostaria de conversar com você sobre a Comunidade Quilombola.

Você conhece a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz? Pode me contar o que sabe sobre a comunidade?

O que a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz representa para a escola? Ou seja, como a escola percebe essa comunidade?

Você sabe se a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz já foi convidada para vir à escola? Para qual evento ou reunião? Quando vocês costumam entrar em contato com a comunidade? Com os pais?

Outra temática que nos interessa muito como pesquisadora que gostaria de conversar contigo é sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Você conhece ou já ouviu falar sobre elas? Se sim, qual foi o contexto?

Você conhece ou já ouviu falar sobre a Resolução N° 086 do Conselho Estadual de Educação/SC, de 15 de julho de 2019, que instituiu as Diretrizes para a

organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina? Se sim, qual foi o contexto?

Essa resolução afirma que deverá existir uma formação continuada de gestores e docentes para a Educação Escolar Quilombola. Na escola, existe alguma formação nesse sentido? Se sim, como elas ocorreram ou ocorrem? Se não, quais as dificuldades enfrentadas para desenvolver uma formação continuada?

Essa resolução também afirma que a gestão da escola deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas. Como é o diálogo da gestão da escola com a comunidade? Quais são os fatores que contribuem ou podem contribuir? Quais são os fatores que dificultam o estabelecimento desse diálogo? Você percebe que essa resolução poderia ser desenvolvida? Em curto prazo? Médio ou longo prazo? O que faltaria para que isso fosse implementado?

Essas eram as questões que gostaria de conversar com você.

Você gostaria de trazer mais alguma informação que nós não abordamos?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA COM **PROFESSORES DE** ESTUDANTES QUILOMBOLAS

Nesse primeiro momento, vamos fazer essa entrevista em grupo, mas se alguém quiser conversar sozinho comigo para fazer mais relatos, podem entrar em contato comigo, nós agradecemos.

Como é trabalhar nessa escola?

Como é trabalhar nessa turma?

Vocês têm enfrentado algum tipo de conflito na escola? Se sim, quais?

Existe um discurso que afirma que vivemos uma democracia racial, ou seja, que o racismo não é um problema no Brasil. Vocês concordam com essa afirmação? Por quê?

Vocês identificam conflitos entre os estudantes, como racismo e outros preconceitos entre eles? Pode contar um pouco sobre?

Na sua avaliação didático pedagógica, vocês identificaram alguma diferença entre estudantes negros e brancos quanto aos resultados da aprendizagem?

Vocês já trabalharam nas suas aulas algum conteúdo sobre a cultura e a história da população negra? De que forma?

Se sim, conseguiram relacionar com os temas transversais: Educação Ambiental e a Educação para a diversidade sexual e de gênero (que estão no PPP da escola)?

Agora gostaria de conversar sobre a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz:

Vocês conhecem essa comunidade? Pode me contar o que sabe sobre a comunidade?

Você sabe se a Comunidade Quilombola Toca Santa Cruz já foi convidada para vir à escola? Sabem para qual evento ou reunião?

Podem me contar a impressão de vocês, sobre como é a relação entre a escola e essa comunidade?

Agora gostaria de conversar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre essas Diretrizes? Se sim, lembram qual foi o contexto?

Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre a Resolução N° 086 do Conselho Estadual de Educação, que instituiu as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina? Se sim, lembram qual foi o contexto?

Vocês já tiveram alguma formação para a Educação Escolar Quilombola?

Vocês gostariam de trazer mais alguma informação que nós não abordamos?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM **ESTUDANTES** QUILOMBOLAS

Você está em qual série?

Você gosta de desenhar? Se sim: você prefere nos contar como é a escola que estuda ou prefere desenhar? (Depois conversar sobre o desenho, se possível).

Como é a sua turma?

Como são seus professores?

O que você gosta de fazer na hora do recreio?

Gosta da merenda da escola? Por quê?

O que você gosta na escola?

O que você não gosta na escola?

Pode me contar algo que você aprendeu na escola?

Você aprendeu algo sobre a sua comunidade na escola? Pode me contar como foi esse momento?

Como você se sente na escola?

O que você gostaria de aprender na escola?

Agora a gente gostaria de saber como você gostaria que sua escola **fosse**? Se você pudesse mudar a escola e fazê-la diferente, como você faria a escola? Prefere desenhar ou falar?

Agora a gente gostaria de saber como é viver na sua comunidade? Você prefere desenhar ou contar?

O que vocês gostam de fazer quando não estão na escola?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM MÃES OU RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS

Quantos filhos estudam na escola estadual? Há quanto tempo eles estudam nessa escola?

O que você acha da escola estadual?

O que as crianças falam sobre a escola? Sobre os professores? Sobre os colegas?

Você sabe se a comunidade já foi convidada para estar na escola? Para algum evento ou reunião?

Você estudou nessa escola? Se sim, o que você lembra da escola?

Você percebe alguma mudança na escola?

Você percebe se a escola faz relação com a história e cultura da sua comunidade? Se sim, como é feita essa relação? É feita no ensino?

(Caso tenha estudado na escola) Você aprendeu algo na escola que te ajudou a entender melhor a história da sua comunidade? Você aprendeu algo na escola que te ajudou a compreender melhor a sociedade em que vivemos?

Como você gostaria que fosse a escola para as crianças e jovens da comunidade?

Você gostaria de trazer mais alguma informação que nós não abordamos?