REVISTA DA ABPN

DOI 10.31418/2177-2770.2021.v13.n.36.p680-705 | ISSN 2177-2770
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

# DE LUPA NA MÃO: UMA LENTE SOBRE PESQUISAS ACADÊMICAS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SERGIPE

*Evanilson Tavares de França*[1]
*Secretaria de Estado da Educação, Aracaju, SE, Brasil.*

*Maria Batista Lima*[2]
*Universidade Federal de Sergipe, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, São Cristóvão, SE, Brasil.*

*Josenilson Felizardo Santos*[3]
*Secretaria de Estado da Educação, Aracaju, SE, Brasil.*

**Resumo:** A Educação Escolar Quilombola (EEQ), cujas diretrizes curriculares foram outorgadas em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, parece trafegar pelos territórios nos quais o esquecimento impera, sem receio de qualquer força (uma legislação, por exemplo) que seja capaz de tirá-la de sua inércia. E quando nos deparamos com a revelação de que determinada unidade de ensino opera segundo os preceitos da EEQ, uma avalanche de pesquisas acadêmicas comprova a assertiva de Freire (1996): todo anúncio encontra-se atrelado a uma denúncia e essa àquele. Por essa razão, consultamos as pesquisas acolhidas por dois programas de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), objetivando compreender a situação em que se encontra a modalidade de ensino em lume no estado de Sergipe. Embora as pesquisas coletadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações não contemplem todas as escolas quilombolas, elas revelam os distanciamentos entre as práticas curriculares e a EEQ.

[1] Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Phala (Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais; do GEPIADDE (Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e desigualdades na Educação), e do GEPEm (Grupo de Estudo e Pesquisa em Etnomatemática). E-mail: evanilsont@gmail.com ; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7787-2742

[2] Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do GEPIADDE (Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e desigualdades na Educação). E-mail: mabalima.ufs2@gmail.com ; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4551-0146

[3] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Identidades e Alteridades (GEPIADDE). Membro do Grupo de Estudos em educação Superior (GEES/UFS). E-mail: josenilson33felizardo@yahoo.com.br ; ORCID. https://orcid.org/0000-0001-7894-8051

**Palavras-chave:** Resolução CN/CEB n.º 8/2012; Educação Escolar Quilombola; anúncio/denúncia; dodiscência.

## MAGNIFIER IN HAND: A LENS ON ACADEMIC RESEARCH THAT ADDRESSES QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN SERGIPE

**Abstract:** Quilombola School Education (QSE), whose curricular guidelines were granted in 2012, through CNE/CEB Resolution No. 8/2012, seems to flow through territories in which forgetfulness prevails, without fear of any force (legislation, for example) that is able to take it out of its inertia. And when we are encountered with the revelation that a certain teaching unit operates according to the precepts of the EEQ, a landslide of academic research proves Freire's assertion (1996): every advertisement is tied to a complaint and this one to that one. For this reason, we have consulted researches welcome by two graduate programs of the Federal University of Sergipe, aiming to understand the situation in which the enlightened modality of teaching is found in the state of Sergipe. Although collected researches in the Digital Library of Theses and Dissertations do not include all quilombola schools, they reveal the distances between curricular practices and the QSE.

**Keywords:** Resolution CN/CEB n.º 8/2012; Quilombola School Education; advertisement/complaint; student-teaching.

## DE LUPA EN MANO: UNA LENTE SOBRE INVESTIGACIONES ACADÉMICAS QUE ABORDAN LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA EN SERGIPE

**Resumen:** La Educación Escolar Quilombola (EEQ), cuyas directrices curriculares fueron otorgadas en 2012, a través de la Resolución CNE/CEB n.º 8/2012, parece transitar por los territorios en los cuales el olvido prevalece, sin miedo de cualquier tipo (una ley, por ejemplo) que sea capaz de sacarla de su inercia. Cuando nos encontramos con la revelación de que determinada unidad de enseñanza opera según los preceptos de la EEQ, una avalancha de investigaciones académicas comprueba la frase de Freire (1996): todo anuncio se encuentra unido a una denuncia y esta a aquel. Por esa razón, consultamos las investigaciones escogidas por dos programas de posgrado de la Universidad Federal de Sergipe, buscando comprender la situación en que se encuentra la modalidad de enseñanza en foco en el estado de Sergipe. Aunque las investigaciones recogidas en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones no contemplan todas las escuelas quilombolas, revelan la distancia entre las prácticas curriculares la EEQ.

**Palabras-clave:** Resolución CN/CEB n.º 8/2012; Educación Escolar Quilombola; anuncio/denuncia; dodiscencia.

## DE LA LOUPE À LA MAIN: UNE LENTILLE SUR LA RECHERCHE ACADÉMIQUE QUI TRAITE L'ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA DANS LE SERGIPE

**Résumé:** L'Education scolaire Quilombola (EEQ), dont les orientations pédagogiques ont été accordées en 2012, par le biais de la résolution n° 8/2012 de la CNE/CEB, semble circuler à travers des territoires où règne l'oubli, sans crainte d'une force (législation, par exemple) capable de la sortir de son inertie. Et quand on **se** rencontre avec la révélation qu'une certaine unité d'enseignement fonctionne selon les préceptes de l'EEQ, une avalanche de recherches académiques prouve l'affirmation de Freire (1996): chaque annonce est liée à une plainte et celle-ci. Pour cette raison, on a consulté les recherches reçues par deux programmes d'études supérieures de l'Université Fédérale de Sergipe, visant à comprendre la situation dans laquelle la

modalité de l'enseignement mise en lumière se trouve dans l'État de Sergipe. Bien que les recherches recueillies dans la Bibliothèque numérique des thèses et des mémories n'incluent pas toutes les écoles quilombolas, au moins, elles révèlent les distances entre les pratiques scolaires et l'EEQ.

**Mots-clés:** Résolution CN/CEB n° 8/2012; éducation scolaire Quilombola; annonce/dénonciation; "*dodiscente*".

## UMA CONVERSA PUXA OUTRA E LOGO

Conversamos, Ore Igboya[4] e nós, em três momentos diferentes. Mas a temática que pautou nossa conversa foi sempre a situação das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ), em Sergipe, e a plêiade de ausências referentes a políticas públicas destinadas a elas, embora a Constituição de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), tenha definido que "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988, Art. 68), e mesmo que o Programa Brasil Quilombola (PBQ) negrite a relevância de "comitês estaduais envolvendo o governo do estado, as prefeituras dos municípios onde existem comunidades quilombolas e as representações dos órgãos federais nos estados [...]" (BRASIL, 2004, p. 21), e ainda que o Programa em lume estabeleça como diretrizes suas, além de outras: "Fortalecer a implementação das ações governamentais junto às Comunidades Remanescentes de Quilombos, como um modelo de gestão da política que preserve a igualdade de oportunidade e tratamento" (BRASIL, 2004, p. 24), e continua: "Garantir direitos sociais e acesso à rede de proteção social, em articulação com os outros órgãos governamentais, formulando projetos específicos de fortalecimento nos grupos discriminados, com especial atenção às mulheres e à juventude negras [...]" (BRASIL, 2004. p. 24).

Obviamente, a conversa, embora frugal (companheiros de ancestralidade, de sonhos e de planos – compartilhávamos esperanças, mas também indignações), iluminou a Educação Escolar Quilombola (EEQ), seus ranços e seus avanços. É que Ore Igboya, embora não seja professor de formação, é um educador comprometido e um dos líderes

[4] Não obstante o nosso interlocutor tenha nos autorizado a utilizar o seu nome em toda e qualquer publicação resultante da entrevista que embala esta escrita, optamos por recorrer a uma expressão de origem iorubana para identificá-lo.

da Comunidade Remanescente de Quilombo Porto D'Areia, um quilombo urbano, localizado no município de Estância (Sergipe).

Essa não foi a nossa primeira conversa. Conhecemos Ore Igboya em 2016, quando em razão de ações constitutivas de um projeto pedagógico que coordenávamos no Colégio Estadual John Kennedy, circunscrito à Rede Estadual de Ensino/Sergipe, visitamos mais de 20 (vinte) quilombos e Porto D'Areia constava em nosso roteiro.

Naquele ano, Ore Igboya assumiu a função de cicerone e nos apresentou o que foi possível em três horas de visita (considerando-se que havia, nela, mais de 60 estudantes da Educação Básica): o terreiro de Wilton mais à direita; um campo, "[que] já serviu como um espaço cultural, já serviu como restaurante, já serviu como atracadores de grandes embarcações, que vinham dos diversos estados e das diversas cidades trazendo mercadorias [...], inclusive escravo [...]"; o barracão, "que também está em ruínas, que era depósito de coco"; uma chaminé grande, que, outrora, pertenceu à fábrica de óleo de coco; o trapiche, "[que] servia como depósito de lenha para a fábrica Santa Cruz" (Ore Igboya, entrevista, julho de 2020).

Subíamos e descíamos ladeiras, esquecendo o Sol escaldante e a respiração carente em quem é sedentário (para o nordestino, a inclemência do Sol é sempre familiar, mas a ela somavam-se as descidas e as subidas). Mas estávamos, ele, nosso interlocutor, e nós, encantados com as remições e reverberações que toda aquela estrutura nos fazia volitar. Não sabemos se o mesmo ocorria com Ore Igboya, mas em nós um misto de felicidade pelo reencontro ancestral e o eco da dor daquelas e daqueles que ali viveram e ali também foram exploradas/os faziam nossos corpos bailarem por entre sambas e *blues*.

Nessa última conversa (2020), outros elementos culturais da Comunidade Quilombola, da qual Ore Igboya é um dos líderes, foram elencados pelo amigo: a Batucada, a Escola de Samba, a fabricação de fogos de artifício, o Barco de Fogo, o Pisa Pólvora: "Então, hoje nós temos três Batucadas. Nós temos a Batucada Porto de União [...]; nós temos a Batucada Barco de Fogo, que é coordenada por seu Carlos; nós temos a Batucada de Improviso, que somos nós mesmo que coordenamos" (Entrevista, julho de 2020). Nesse ano, a conversa transcorreu em dois instantes distintos, possibilitada e dificultada pelo mundo virtual, já que Ore Igboya reside em Porto D'Areia (Estância, Sergipe), enquanto o outro, ouvinte e aprendente do quilombola estanciano, encontra-se residindo em Campinas (São Paulo).

Se recorrermos a Cascudo (2012, p. 104), a Batucada é uma espécie de "baile popular, com instrumentos de percussão, palmas, canto uníssono, com ou sem refrão, trejeiteando, em gesticulação improvisada, os dançantes [...] Ao som da batucada toda a gente sabe dançar, confusa, espontânea e totalmente". É no mínimo curiosa a escolha vocabular do antropólogo brasileiro: "trejeiteando", "confusa". Por certo, esses não seriam os termos selecionados pelas/os brincantes[5].

Gomes (2017, p. 114, itálico nosso) também não opta por eles. Segundo essa pesquisadora, a Batucada é uma "dança [típica do período junino] [...] remete ao *pisa-pólvora* e consequentemente recorda direta e objetivamente a confecção de fogos, na qual os fogueteiros batem a pólvora no pilão e fazem um som semelhante ao da batucada.

Quanto ao Pisa-Pólvora, de acordo com Vargas (2016, p. 45, itálico nosso), "é um folguedo que teve sua origem no ritmo da pisada da pólvora em torno do pilão, durante a confecção dos fogos. Em Estância a pisa da pólvora envolve um grande número de fogueteiros que preparam artefatos para as batalhas de busca-pés, espadas e para a confecção dos barcos de fogo".

Antes de prosseguirmos, um parêntese se faz necessário. Pensamos ser interessante, talvez, elucidar um dos termos presentes na citação acima transcrita: "porca". Trata-se de instrumento similar à cuíca, porém o som por ele produzido é mais grave do que aquele emitido por essa. França (2019), reverberando um dos sujeitos de sua pesquisa, destaca que, no Samba de Pareia, que também recorre a esse instrumento, nos primórdios dessa prática afrodiaspórica, "a porca não era de alumínio, era como se fosse um barril de colocar cachaça, era de tábua" (FRANÇA, 2019, p. 106).

Retomando. Certo mesmo é que, em Estância (e no quilombo urbano sediado nesse município), os festejos do ciclo junino estão intimamente relacionados à prática da confecção da pólvora e dos fogos que dependem dela para provocar frenesi, euforia, beleza e também incidentes, como as queimaduras e perdas de membros, ou parte deles.

Quando o nosso interlocutor cita as espadas e os barcos de fogo, ele está se referindo a artefatos que são extremamente presentes nos festejos juninos de Estância, produzidos ou movidos pela queima da pólvora.

[5] Estamos seguindo a escrita de Alencar (1998, p. 53), segundo a qual "é muito comum os componentes dos grupos folclóricos chamarem de 'Brincadeira' a apresentação de seu folguedo", logo são brincantes aquelas/es que o praticam.

Com as espadas (de fogo), por exemplo, os fogueteiros e aquelas/es que as adquirem promovem uma verdadeira batalha, entre si. Já o barco de fogo, um espetáculo a céu aberto, fica preso a um cabo de aço e atravessa setores do município incandescentemente.

Mas não são esses os elementos que nos impulsionaram a escrita deste artigo, não obstante eles mereçam muitas pesquisas – e já há algumas. O que nos trouxe aqui foi a resposta dada a uma questão dirigida, por nós, ao quilombola: "A Escola Estadual Gilberto Amado é uma escola quilombola (EQ), no sentido de implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ)?" Respondeu o amigo:

> Hoje é. Mas o Gilberto Amado passou por um processo. Eu acho que foi, foi até bom que no Gilberto... que aconteceu esse processo pra poder eles implementarem [a EEQ]. Os professores podem é... despertar o pertencimento dos alunos. Porque na verdade é o seguinte: o Gilberto Amado... o Governo do Estado, na gestão passada [2015-2018?], tinha a intenção de deixar o Gilberto Amado para, em parceria com o município, transformar a escola em um Centro de Artesanato (Entrevista, julho de 2020).

E foi descrevendo as lutas e "as brigas", que se fizeram necessárias à implementação daquela modalidade de ensino. Enquanto a descrição era feita, iluminava em nós, não mais à luz de candeeiro, mas com lâmpada fluorescente, o quão imprescindível é a ação das/os quilombolas para que a letra da lei (referindo-nos, nesse momento, à Resolução CNE/CEB n.º 8/2012) seja respeitada:

> E quando eu fiquei sabendo, com a intenção de ajudar, eu fui até à professora e conversando, eu disse: 'Professora, isso não vai acontecer, porque na legislação diz que todas as comunidades quilombolas têm que ter uma escola. Mas como é que nós temos uma escola na comunidade e vamos deixar fechar?' (Entrevista, julho de 2020).

E continua: "Nós fomos à Comissão dos Direitos Humanos, ao Ministério Público Federal, ao Instituto Braços[6] buscar... nós fomos buscar apoio pra que a legislação fosse respeitada e a escola não fosse fechada, porque o Estado alegava que não tinha cem matrículas e tinha menos de cem alunos" (Entrevista, julho de 2020).

Várias batalhas foram travadas pelo nosso interlocutor e as/os demais quilombolas. Entre elas, a reestruturação do Colegiado Escolar, que passou a contar com

[6] O Instituto Braços, segundo consta no seu *site*, atua na região Nordeste e tem como missão "promover a cultura dos direitos humanos por meio da defesa de direitos, estudos e pesquisas e do controle social das políticas públicas, mecanismos de afirmação da igualdade e da ética". Disponível em <https://abong.org.br/associadas/instituto-bracos-ib/#>. Acesso em: 31 dez. 2020.

a participação da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola, e da gestão da escola, a qual ficou sob a responsabilidade de um professor quilombola, como, aliás, aconselha a resolução ora em evidência: "A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas" (BRASIL, 2012, art. 39, § 2º). Convém, nesse âmbito, ressalvar a relevância (imprescindibilidade mesmo!) da participação efetiva de mães e pais nos processos decisórios.

Mas, além de assinalar que a Escola Estadual Gilberto Amado, localizada no Quilombo Porto D'Areia, município de Estância (Sergipe), já implementava a Educação Escolar Quilombola, Ore Igboya cita outras, no estado sergipano, que seguem a mesma "batucada". Um anúncio! Lembramo-nos de Freire (como não o fazer?): "Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo" (FREIRE, 2000, pp. 118-119, itálicos no original).

Era um anúncio que se plantava à nossa frente. E os anúncios, como também lembra Freire (1996), têm a capacidade de nutrir e de incitar a esperança; e como, ainda segundo o pedagogo brasileiro, nessa mesma obra, devemos ser sujeitos da esperança e não da desesperança, animamo-nos com a luz que fulgurava a partir daquela conversa, apesar das nossas pesquisas acadêmicas, realizadas em outra CRQ sergipana, demonstrarem o contrário do que foi enunciado pelo nosso interlocutor e outras incursões investigativas, desdobradas em territórios negros do país, seguirem o ritmo da nossa.

Conversamos, Ore Igboya e nós, por exatos duas horas, cinco minutos e dezesseis segundos, em dois momentos distintos (16 e 27 de julho de 2020), porque, como supradito, o universo virtual possibilitou nosso encontro, mas também o dificultou, o que nos obrigou a espichar a conversa para outro momento, segundo a agenda e a saúde do amigo: Ore Igboya, negro, quilombola, assim como outros 7.563.551[7] (sete milhões, quinhentos e sessenta e três mil, quinhentos e cinquenta e um) brasileiras/os, também compôs o quadro funesto de "*cumulative confirmed and probable COVID-19 cases reported by Countries and Territories in the Region of the Americas*"[8]. Mas diferentemente dos 192.681 (cento e noventa e dois mil, seiscentos e oitenta e um)

[7] Dados obtidos no *site* <https://ais.paho.org/phip/viz/COVID19Table.asp>. Acesso em: 31 dez. 2020.

[8] Em tradução livre: "Casos cumulativos confirmados e prováveis de COVID-19 relatados por países e territórios na Região das Américas".

habitantes deste país, que tiveram suas vidas ceifadas, o nosso interlocutor permanece vivo e, agora, saudável.

Permita-nos outro parêntese (ele sempre se faz necessário quando o terror protagoniza a cena; também quando a flor é acaricida pela alma enquanto esta beija o tempo). Fizemos uma conta rápida. A América do Sul comporta dez países (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela, pois não?). Esse continente, adicionando-se os números de casos de COVID-19 em cada nação, perfaz um total de 13.002.340 (treze milhões, dois mil e trezentos e trezentos e quarenta) "*cumulative confirmed and probable COVID-19 cases reported by Countries and Territories in the Region of the Americas*". Considerando a data em que acessamos o *site*, o Brasil, sozinho, participava com 58,17% desse caos[9]. Naquele mesmo instante, o percentual uruguaio era de 0,13%. Mas, "E daí?".

Retomando a nossa conversa com Ore Igboya. Inobstante, como já dito, tenham sido as questões quilombolas os motes propulsores das conversas realizadas tanto em 2016 quanto em 2020, outros temas foram trazidos à baila e pudemos aprender bastante com o amigo. No primeiro diálogo de 2020, havia certo receio nosso, dadas as condições de saúde daquele que obtinha os conhecimentos e as respostas inequívocas. Na segunda conversa, deixamos que o tempo passasse, com sua paciência e cuidado: o nosso amigo já havia saído da quarentena obrigatória.

## ... E LOGO, EM NOSSO CASO, FUTUCAMOS AS PESQUISAS ACADÊMICAS

Além de a Escola Estadual Gilberto Amado, que, segundo Ore Igboya, já implementava a Educação Escolar Quilombola, o amigo também informou que em Brejão dos Negros, um dos 37 (trinta e sete) quilombos sergipanos[10] - segundo nos informa a Fundação Cultural Palmares (FCP) -, localizado no extremo nordeste do estado, junto à foz do Rio São Francisco, há escola adotando a modalidade em lume e acrescentou ainda que: "Tem outras escolas também, que eu não vou lembrar agora, que já trabalham [...]

[9] Esses cálculos foram realizados durante a primeira escrita deste artigo, no dia 31 de dezembro de 2020.

[10] Esse quantitativo representa o número de CRQ certificadas (ou titulada) em Sergipe. Entretanto, o número de territórios/comunidades negros supera esse valor (37), visto que há certificação que contempla mais de uma comunidade, o que ocorre, a título de exemplo, com a CRQ Luzienses, composta pelos seguintes territórios negros: Rua da Palha, Pedra Furada, Crasto, Cajazeiras, Taboa, Pedra D´água, Bode e Botequim.

educação escolar quilombola, antes da gente realizar os Fóruns Regionais [...]" (Entrevista, julho de 2020).

Os Fóruns Regionais[11], assim como o Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS), nasceram de iniciativas de professoras/es da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculadas/os ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), e do Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE). Várias ações vêm sendo desenvolvidas pelo Fórum destinadas à implementação da Educação Escolar Quilombola em todas as escolas sediadas em quilombos sergipanos, assim como naquelas que recebem alunas/os deles originárias/os, como prescreve a Resolução CNE/CEB n.º 08/2012, no seu nono artigo.

A criação dos fóruns já era um anúncio, notadamente para um de nós, visto que, quando eles foram criados, um dos autores deste artigo havia se transferido para São Paulo; portanto, encontrava-se alheio às lutas sociais que persistiam (e persistem) em Sergipe. O outro anúncio acabara de ser estampado pelo amigo, que animadamente conosco conversava: algumas escolas, localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombo, já implementavam a modalidade de ensino duramente conquistada. Ainda que numericamente a representação fosse pequena, simbolicamente havia muito a comemorar. Mas não há anúncio sem denúncia. Não podemos esquecer que: "A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho" (FREIRE, 1996, p. 79).

Anúncio/denúncia, pensamento profético e utopia possível simbolizam algumas das ferramentas com as quais Paulo Freire dialogava com o mundo e o ouvia, escutava-o corporalmente; essas ferramentas são imprescindíveis à transformação da realidade que oprime, que exclui, que abandona aquelas/es a quem ele, o patrono da educação brasileira, chamava de os "esfarrapados do mundo" (FREIRE, 1996, p. 79). Elas, as ferramentas, são imprescindíveis também, e ainda mais, à esperança (não aquela que se acomoda no seu cantinho e aguarda o movimento das coisas; mas a que produz o próprio movimento); não a esperança que deriva do verbo esperar, mas a que eclode do verbo esperançar:

[11] De setembro a dezembro de 2019 ocorreram quatro fóruns regionais de Educação Escolar Quilombola, sendo o primeiro realizado na CRQ Porto D'Areia/Estância (Região Sul e Centro-Sul); o segundo, na CRQ Ladeiras/Japoatã (Região Baixo São Francisco); o terceiro, na CRQ Mocambo/Porto da Folha (Alto Sertão); o quarto, na CRQ Mussuca/Laranjeiras (Grande Aracaju). Além desses, foi realizado o Fórum Estadual de EEQ, no período de 16 a 18/12/2019, juntamente com o fórum Estadual Quilombola. As ações tiveram a participação de lideranças comunitárias, representantes das comunidades quilombolas, profissionais e estudantes das escolas, pesquisadoras/es e representantes das secretarias de educação (LOPES *et alii*, 2021).

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o Sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam;
enquanto esperarei por ti.
[...]

Esse poema, de Paulo Freire, abre as reflexões belamente desenvolvidas em "Pedagogia da Indignação" (2000). O título da poesia, "Canção Óbvia", é bastante ilustrativo da compreensão que o pedagogo brasileiro tinha: sobre o mundo, sobre viver/estar nele, sobre a educação e suas possibilidades, sobre a tarefa de homens e mulheres e sobre as mudanças necessárias e urgentes a serem efetivadas neste mesmo mundo: "Quem espera na pura espera / vive um tempo de espera vã". Não esperamos.

A Resolução CNE/CEB n.º 08/2012, que "define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica" (BRASIL, 2012), foi outorgada numa data simbólica, 20 de novembro. A respeito dessa data, a Lei n.º 10.639/2003, que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'" (BRASIL, 2003), estabelece que "o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (BRASIL, 2003) – em celebração a um dos maiores heróis da história brasileira, Zumbi dos Palmares.

Estritamente em relação à Educação Escolar Quilombola, que nos move nesta escrita, França e Mendes (2019) já haviam percebido que as investigações acadêmicas, que se debruçavam sobre essa modalidade de ensino, chegavam a conclusões que mais se aproximavam da denúncia do que do anúncio, embora esse, freireanamente, carregue aquela. Por essa razão, os autores afirmam que "talvez, precisemos olhar para trás e ver as comunidades africanas tradicionais como modos outros e plausíveis de existir, sustentados por concepções pautadas na inclusão, no entendimento holístico do mundo e do ser" (FRANÇA; MENDES, 2019, p. 280).

"Olhar para trás", quando nos remetemos a saberes tradicionais afrodiaspóricos, não pode (jamais!) vincular-se a uma leitura linear de tempo, que não consegue ver a contemporaneidade de práticas que destoam do pensamento ocidental moderno/colonial quando essas são emparelhadas com aquelas que, nele, se assentam; mesmo que, ambas, sejam realizadas simultaneamente, não são consideradas coexistentes, como assinala Santos (2006), porque, ecoando Mignolo (2017), ao tempo em que os saberes fundados no pensamento ocidental moderno/colonial prendem-se à ideia de "visão de mundo", as práticas tradicionais de matriz africana movem-se por "sensibilidades do mundo".

O que estamos aqui tentando negritar é que, quando França e Mendes (2019) convocam a nossa atenção para as produções das/os ancestrais - o que, nas comunidades quilombolas, assim como nos candomblés, parecem se fazer mais evidentes -, isso não deve ser reduzido a um retorno ao passado, mesmo porque, como nos ensina Hall (2003, p. 419), "é impossível voltar pra casa de novo". Ou seja, o "olhar para trás" de França e Mendes simboliza a escuta sensível aos saberes/fazeres ancestrais, entendendo que a ancestralidade não se encontra enclausurada no passado; ela, contrariamente, atravessa os tempos e se faz presente, também, no aqui e no agora.

Quanto às pesquisas desenvolvidas por França e Mendes (2019), elas não se limitaram ao estado de Sergipe. Nelas, por conta das limitações daquela publicação (um capítulo de livro), os autores optaram por trabalhar apenas com as teses: "Não por considerá-las mais importantes do que as dissertações, mas por tratarem-se de trabalhos que, teoricamente, desdobraram-se com mais amplitude e profundidade, visto que o tempo para o desenvolvimento das investigações de doutoramento é superior àquele destinado às pesquisas de mestrado" (FRANÇA; MENDES, 2019, p. 268).

Nesta nossa escrita, apreciamos as produções acadêmicas sediadas na UFS, realizadas em quilombos sergipanos e, como nosso interesse volta-se para a Educação Escolar Quilombola, limitamo-nos às investigações que se movem por esse território.

Nossas buscas ocorreram na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a qual, como informa o próprio *site*, "foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP),

tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002”[12]. O projeto BDTD foi definido por um Comitê Técnico-Consultivo (CTC),

> instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)”[13].

Consideramos relevante esse destaque porque endossa não tão somente a competência e compromisso da BDTD, mas ressalta a amplitude de seu trabalho e do arquivo dele resultante. Não é sem sentido que, no mesmo *site*, encontramos a seguinte afirmação: “Assim, hoje, a BDTD se consolida como uma das maiores iniciativas, do mundo, para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações”[14].

Utilizando, no *site* dessa biblioteca, como critério de busca “educação escolar quilombola”, encontramos seis pesquisas defendidas entre 2011 e 2018. Por acreditarmos tratar-se de um número pequeno de investigações acadêmicas, alteramos a expressão de pesquisa: em vez de “educação escolar quilombola”, apenas “educação quilombola” (convém ressaltar que não se tratam de categorias sinônimas. Ou seja, educação quilombola e educação escolar quilombola representam práticas distintas e, normalmente, assentam-se em formas de vida diferentes). Com esse novo procedimento, além das seis já encontradas, outras três pesquisas foram apontadas: uma defendida em 2013; outra, em 2017, e a terceira, em 2019.

Nove trabalhos (teses e dissertações) em oito anos de vigência da Resolução em lume? Insistimos. Alargamos ainda mais a chave de busca. Não mais “educação escolar quilombola”, não mais “educação quilombola”, apenas um termo específico: primeiro, “quilombo”; depois, “quilombolas”. Com essas quatro chaves de buscas, obtivemos 28 (vinte e oito) pesquisas, entre teses e dissertações, defendidas, entre 2012 e 2019.

Pensamos em construir um quadro expondo a distribuição das pesquisas por entre os programas de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. Mas ele ficaria muito longo, já que, no período recortado, como já dito, encontramos 28 (vinte e oito) produções

[12] BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>. Aceso em: 16 ago. 2020.
[13] Idem.
[14] Idem.

acadêmicas, segundo nossos critérios de busca, sendo exatamente sete teses e vinte e uma dissertações. Em relação aos programas de pesquisa, é possível traçar o seguinte perfil: I) o Programa de Pós-Graduação em Antropologia sediou quatro pesquisas (dissertações): uma em 2013, duas em 2015 e mais uma em 2018; II) uma dissertação foi orientada sob a tutela do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, em 2019; III) coube ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente a orientação de três dissertações e de três teses; IV) o Programa de Pós-Graduação em Educação orientou cinco trabalhos: quatro dissertações (2012, 2016, 2017, 2019) e uma tese (2013); V) o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática acolheu duas investigações de Mestrado: em 2013 e em 2018; VI) o Programa de Pós-Graduação em Geografia responsabilizou-se por orientar três investigações: duas dissertações (2017, 2019) e uma tese (2018); VII) o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais orientou uma tese, em 2014: VIII) o Programa de Pós-Graduação em Sociologia foi responsável por orientar uma dissertação e uma tese, em 2017; IX) o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema, em 2018, publicou uma dissertação; X) O Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Culturas Populares sediou duas pesquisas (dissertações), que foram defendidas em 2019; XI) por fim, em 2015, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social endossou a defesa de uma dissertação.

Como se observa, há certo espraiamento de investigações por entre os programas de pesquisa de pós-graduação da UFS, vinculados, principalmente, ao que comumente denominamos de ciências humanas (e há alguma que não o seja?). Exceção a isso, baseando-nos em nossas incursões investigativas, talvez possa ser atribuída ao PPGECIMA (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática), que sediou, em 2013 e 2018, duas pesquisas (dissertações de mestrado). Mas se olharmos um pouco mais, veremos que se trata de "programa de ensino", logo...

Outro dado relevante, quando observamos o resultado de nossas buscas, diz respeito a um certo crescimento no que concerne ao número de investigações acadêmicas desdobradas no período, por nós, iluminado (2012 – 2020), apesar de ocorrer, aqui e ali, certa oscilação: em 2012, apenas uma pesquisa, sob os cuidados do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi realizada, o que representa 3,57% das investigações acadêmicas encontradas; esse número quadruplica em 2013, representando 14,28% do total das incursões investigativas; em 2014 há uma queda (apenas duas investigações foram encontradas: 7,14% do universo); no ano seguinte, novo crescimento: 10,71% das

pesquisas acadêmicas são defendidas em 2015; em 2016, outro decréscimo: duas pesquisas (uma acolhida pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente e a outra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação); 2017 e 2018 contribuem, cada um, com 17,85% do total de trabalhos de pós-graduação defendidos; por fim, com a medalha de ouro, chegamos a 2019, que, sozinho, acolheu 21,42% das dissertações e teses defendidas nos nove anos focalizados.

Em razão de nossos limites e de nosso objetivo, "compreender a situação em que se encontra a modalidade de ensino em lume [EEQ] no estado de Sergipe", apreciamos tão somente as investigações acadêmicas que, de algum modo, abordam práticas de ensino e/ou de aprendizagem efetivadas em Comunidades Remanescentes de Quilombos e/ou que se debruçam sobre políticas públicas (presença ou ausência) vinculadas à educação nas CRQ. Em consequência disso, movemo-nos pelas dissertações e teses hospedadas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), o que engloba sete pesquisas, sendo uma tese e seis dissertações. O quadro seguinte esquematiza as investigações acadêmicas sobre as quais direcionamos nosso olhar:

**Quadro 01**: Pesquisas de pós-graduação com vínculos com a EEQ, de 2012 a 2020

| Ano | Autor/a | Título | Orientador/a | Programa | Classificação | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | D | T |
| 2012 | Jacqueline Gomes dos Santos Teles | Educação e linguagem no quilombo urbano "Maloca": perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental | Profa. Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus | PPGED | X | |
| 2013 | Evanilson Tavares de França | Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da Comunidade Quilombola Mussuca em Sergipe | Profa. Dra. Maria Batista Lima | PPGECIMA | X | |
| 2013 | Marilene Santos | Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil | Profa. Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus | PPGED | | X |
| 2016 | Danielle Lima Silva | Questões raciais na formação dos educadores da Comunidade Quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento | Profa. Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus | PPGED | X | |
| 2017* | Fernando Barbosa Oliveira Correia | A fotografia como dispositivo na construção do conhecimento geográfico: a experiência no Mocambo | Profa. Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete | PPGED | X | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2018 | Agnes Gardênia Passos Bispo | Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências | Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes | PPGECIMA | X | |
| 2019* | Laís Gois de Araújo | A prática educativa da mandiocada nas Comunidades Quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé – Alagoas | Prof.ª Drª Marizete Lucini | PPGED | X | |

*Fonte*: BDTD, 16 de agosto de 2020

Uma primeira informação. Asteriscamos as pesquisas de Fernando Barbosa Oliveira Correia, "A fotografia como dispositivo na construção do conhecimento geográfico: a experiência no Mocambo", e de Laís Gois De Araújo, "A prática educativa da mandiocada nas Comunidades Quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé – Alagoas", por razões distintas. A primeira, embora amparada pelo PPGED e hospedada em uma Comunidade Quilombola sergipana, o Mocambo, localizado no município de Porto da Folha (mesorregião do sertão sergipano), e mesmo movendo-se pelos territórios de uma unidade de ensino plantada naquele Quilombo, o Colégio Estadual 27 de Maio, não há, da parte do pesquisador, focalização na modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola, o que não diminui sua relevância, mesmo porque Correia (2017, p. 164) revela que a despeito das "antíteses" e "discrepâncias" produzidas pelo capitalismo, o "Mocambo ainda resguarda parte de sua identidade e costumes culturais frente ao processo de globalização, que mesmo com o seu poder homogeneizador ainda não conseguiu adentrar completamente em certos espaços", o que é um dado iluminador.

O asterisco sobrescrito na dissertação de Laís Gois de Araújo tem uma explicação mais fluida. Não obstante a tenhamos inserido no quadro acima (Quadro 01), a pesquisa não atende o objetivo desta nossa escrita, visto que a mesma se desdobou para além das fronteiras sergipanas; mais especificamente nas Comunidades Remanescentes de Quilombos Tabuleiro dos Negros e Sapé, situadas, respectivamente, nos municípios de Penedo e Igreja Nova, no estado de Alagoas. Nossa pretensão, aqui e agora, é "espiar" as investigações que têm os quilombos sergipanos como campo ou como foco.

Tendo dito isso, passemos às descobertas das/os cinco pesquisadoras/es que, em Sergipe, cuidaram de olhar para os processos de ensino e de aprendizagem, também para as políticas públicas que alcançaram (ou não) as CRQ sergipanas.

Antes, no entanto, permitam-nos uma acessão que consideramos indispensável para explicitar o porquê de nosso impacto quando o amigo Ore Igboya anunciou que na

Escola Estadual Gilberto Amado, localizada no Quilombo Porto D'Areia, assim como em outras unidades de ensino plantadas em quilombos, a modalidade Educação Escolar Quilombola já se encontrava em movimento. Em junho de 2020, a Coordenadoria do Censo Escolar (da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura/SEDUC), encaminhou-nos um arquivo, no qual constava a "Relação das escolas, e matrícula dos alunos, localizadas em área de Comunidade Remanescente de Quilombo [*sic*]", com dados que se reportavam a 2019. Conforme arquivo anexo à mensagem, em formato de planilha (Excel), em relação a escolas sediadas em CRQ, Sergipe apresenta a seguinte contabilidade:

**Tabela 01**: Matrícula por nível e modalidade de ensino em EQ - 2019

| Creche | Pré-escola | Ens. Fund. Inicial | Ensino Fund. Final | Ensino Médio Parcial | EJAEF Inicial | EJAEF Final | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 432 | 711 | 2.798 | 1.325 | 245 | 283 | 260 | 6.054 |

*Fonte*: Coordenadoria Estadual do Censo Escolar/SEE

Esse quantitativo de alunas/os distribui-se por entre 39[15] (trinta e nove) escolas quilombolas, sendo 34 (trinta e quatro) vinculadas a sistemas municipais de ensino, nos quais há CRQ, e apenas 05 (cinco) subordinadas à Rede Estadual de Educação. Identificar nesse conjunto unidades de ensino atuando segundo as determinações da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012 atenua, mesmo que de forma miúda, nossas inquietações.

Agora, sim, passemos às pesquisas acadêmicas (e o fazemos obedecendo a sequência de defesa).

A dissertação de Jacqueline Gomes dos Santos Teles foi defendida em 20 de junho de 2012; portanto, cinco meses antes (exatos) da promulgação da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, outorgada no dia 20 de novembro, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Educação Básica (BRASIL, 2012). Isto posto, não obstante Teles (2012) não tenha, obviamente, detido-se sobre a modalidade de ensino em espelho, sua dissertação, em nosso olhar, encontra-se atravessada pela defesa assente no documento oficial; senão, vejamos:

[15] Há um dado que nos parece relevante destacar. O município de Laranjeiras possui apenas uma Comunidade Remanescente de Quilombo (a Mussuca), na qual existem três escolas públicas, duas municipais e uma estadual. Entretanto, na planilha que nos foi enviada, há uma quarta escola, localizada no Povoado Bom Jesus que, no cadastro de Comunidades Remanescentes de Quilombos, da Fundação Cultural Palmares, ainda não se faz presente.

> [...] nas comunidades negras os saberes e valores escapam do currículo e das metodologias da escola formal. Diante disso promove-se uma lacuna que vem se dilatando cada vez mais e ainda resulta na exclusão desses grupos sociais. Nesse caso, os quilombos, como comunidades negras formadas a partir de uma densa e histórica demanda cultural, precisam encontrar em pedagogias alternativas a sustentação do seu universo cultural (TELES, 2012, p. 37).

Essa pedagogia alternativa, para Teles (2012), pode ser encontrada na Pedagogia Griô, que, conforme a pesquisadora, contribui para o retorno à memória a partir da história e da narrativa e "pode trazer para a sala de aula o universo cultural e social de uma comunidade negra" (TELES, 2012, p. 39), referindo-se obviamente à CRQ e, no seu caso em particular, à Maloca, o primeiro Quilombo Urbano do estado de Sergipe.

Em 2013, duas pesquisas são defendidas. A primeira, uma dissertação, de França, intitulada "Escola e Cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da Comunidade Quilombola Mussuca em Sergipe", hospedada no PPGECIMA. Ainda que movendo-se pelos territórios da etnomatemática (este é, assim nos parece, ao lado da questão das africanidades, o motor da pesquisa), há uma atenção importante à EEQ, embora essa discussão não seja central à escrita do autor. Essa nossa leitura parece evidenciar-se no próprio objetivo a que se propõe o pesquisador:

> Analisar as *percepções sobre os saberes matemáticos* apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da comunidade quilombola (Mussuca – situada no município de Laranjeiras, Sergipe/BR) e a relação estabelecida por estes/as estudantes, professoras polivalentes, gestores/as da escola municipal, bem como dos membros da comunidade em questão com estes mesmos saberes e com a relação deles com as *africanidades* (FRANÇA, 2013, p. 29, itálicos nossos).

Por "africanidades", o autor segue o entendimento de Lima e Trindade, para as quais esse conceito refere-se aos *"*repertórios culturais brasileiros que em sua origem, dispositivos de base ou (re)elaboração históricas remetem ou se relacionam com as ancestralidades africanas" (LIMA E TRINDADE *apud* FRANÇA, 2013, p. 44). Ou seja, as africanidades, segundo a leitura que fazemos da escrita de Lima e Trindade (2009), representam saberes que, apesar da adstringência dos contextos históricos e sociais nos quais cativas e cativos foram violentamente inseridos, mantêm-se, obviamente hibridizados, e fortalecem as identidades, ontem e hoje, de negras e negros: são, numa palavra, práticas afrodiaspóricas.

Em sua pesquisa, França (2013, p. 208, negritos no original) conclui que "a unidade de ensino na qual sediamos nossa pesquisa recebe diuturnamente crianças, jovens

e adultos (quilombolas) com os/as quais efetiva/dinamiza seu fazer pedagógico [...] mesmo assim, os modos de ser e de fazer da comunidade, de **maneira intencional e sistemática**, não compõe o currículo escolar".

A tese de doutoramento de Santos (2013), intitulada "Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil", acolhida pelo PPGED, mesmo contemplando as comunidades quilombolas, não tem como foco central a EEQ, e isso fica explícito já no "objetivo principal" da pesquisa: "analisar os efeitos produzidos pelas políticas educacionais implementadas nas escolas do campo no período correspondente entre 1997 e 2010 no Estado de Sergipe" (SANTOS, 2013, resumo).

Evidentemente, Santos (2013) contemplou CRQ, mesmo porque, em Sergipe, assim como no Brasil, a maior parcela delas localiza-se em comunidade rural (no campo), também porque a "Educação do Campo [...] contempla todos os espaços camponeses, incluindo *quilombolas*, ribeirinhos, extrativistas, entre outros" (SANTOS, 2013, p. 252, itálicos nossos); mas os seus lumens foram direcionados mais especificamente para o Programa Educação nos Quilombos o qual, segundo a pesquisadora, não foi implementado pelo estado (Sergipe). A autora acrescenta que "as escolas localizadas nos quilombos, [...], apresentam as mesmas condições das escolas dos assentamentos, dos povoados, da aldeia, ou seja, das escolas do campo no que tange à estrutura física, material e humana" (SANTOS, 2013, p. 145); noutros termos, Santos assegura que:

> [...] ainda é muito comum no cenário camponês a escola improvisada, em condições extremamente precárias, e vinculadas ao sistema educacional municipal para atender apenas à primeira fase do Ensino Fundamental, e, em alguns casos à Educação Infantil em classe multisseriada [...] As escolas não possuem bibliotecas, salas de leitura, laboratórios, ou outro espaço pedagógico além da sala de aula da escola (SANTOS, 2013, p. 130 [*sic*]).

A dissertação de mestrado de Silva (2016), que atende pelo título "Questões raciais na formação dos educadores da Comunidade Quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento", parte da premissa de que as educadoras e os educadores que atuam em unidades de ensino sediadas em CRQ apresentam dificuldades em implementarem práticas pedagógicas assentes na EEQ. Esta é a questão de pesquisa da autora: "Por que os professores que atuam em escolas localizadas em comunidades de quilombos têm apresentado dificuldades constantes em trabalhar na perspectiva da Educação Escolar Quilombola?"

Segundo Silva (2016, p. 20), olhando-se para as análises por ela desenvolvidas, "é possível reconhecer a existência de poucos estudos que tratam da Educação Escolar Quilombola nos cursos de Pós-Graduação em Educação no país. E, considerando o contexto atual da política brasileira, a situação tende a piorar". Inobstante, reconheçamos que a afirmativa de Silva era precoce, já que suas investigações foram concluídas há apenas quatro anos da outorga da Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, o "pensamento profético" da autora fundamentou-se na "atuação de Michel Temer na Presidência da República desde 12/05/2016 [que], depois da abertura do processo de *impeachment*, seguido do afastamento definitivo d[a] [presidenta] Dilma Rousseff do cargo, consistiu logo nas suas primeiras decisões, na eliminação dos direitos já conquistados pela classe trabalhadora e por movimentos sociais e de negros" (SILVA, 2016, p. 20). E, em nossa compreensão, respondendo à sua questão de pesquisa, Silva afirma que:

> Para melhorar o ensino na perspectiva quilombola, é necessário que os órgãos públicos invistam na educação quilombola e na formação continuada dos professores, principalmente os que não possuem a vivência do quilombo. Este investimento é imprescindível, pois a formação busca fortalecer nosso sistema educacional (SILVA, 2016, p. 81).

A dissertação de mestrado "Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências", de Agnes Gardênia Passos Bispo, defendida em 2018, no PPGECIMA, transita, cautelosamente, pela modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola: "Compreender as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de contextualização do Livro Didático de Ciências da Natureza, do 6º. Ano do Ensino Fundamental, utilizada em uma escola localizada em território quilombola sergipano, e o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola" (BISPO, 2018, p. 16 [*sic*]) foi o seu objetivo amplo.

O campo de pesquisa escolhido por Bispo foi a Escola Estadual Amélia Maria Lima Machado, sediada na Comunidade Remanescente de Quilombo Brejão dos Negros, no município de Brejo Grande (SE). Para as suas incursões investigativas, a autora parte do pressuposto de que "as DCNEEQ [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola] registram a importância de um currículo escolar aberto, flexível, de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas e contextualizados com a

realidade local" (BISPO, 2018, p. 15). E ela tem razão. Esse preceito compreende o artigo 8º da Resolução CNE/CEB n.º 08/2012 sobre a qual se debruça Bispo.

Mas isso ainda não é o bastante. Esse mesmo dispositivo legal assevera que:

> O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, art. 34).

Noutro momento, a resolução em foco adiciona: "O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2012, art. 37).

Elementos como "memória coletiva", "línguas reminiscentes", "marcos civilizatórios", "práticas culturais", "tecnologias e formas de produção do trabalho", "acervos e repertórios orais", "festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país" e "territorialidade" devem fundamentar, informar e alimentar "o ensino ministrado nas instituições educacionais" que ofertam a EEQ, conforme o artigo 1º da resolução em foco.

Convém assinalar nesse momento que a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola deve ser oferecida por escolas quilombolas, aquelas que se encontram instaladas em quilombos, e por escolas que, mesmo neles não localizadas, atendem a estudantes deles originários (BRASIL, 2012, art. 9º).

Mas voltemos a Bispo. Segundo a pesquisadora, referindo-se ao livro didático com o qual trabalhou, "pela pouca problematização das relações étnico-raciais, a ideia que pode continuar difundindo é que, em nosso país, brancos, negros e indígenas vivem em situação de harmonia" (BISPO, 2016, p. 117). E ainda:

> [...] percebemos que na seção "Fórum de Debates", apresenta temas que envolvem assuntos polêmicos ou aspectos sociais e éticos. Há questões sobre as temáticas, sugestão para que os alunos façam uma pesquisa sobre o tema e debatam a respeito do assunto, se posicionando nos debates. Contudo, em geral, as propostas de debates não promove a inclusão dos conhecimentos e das identidades dos estudantes, pois a forma como aparece no livro, são debates interligados às questões da Ciência relacionados com aspectos do cotidiano do aluno. Assim, a ideia da Ciência como verdade única e absoluta perpassa todo o livro, tal qual a ideia de que é produzida por homens brancos (BISPO, 2018, p. 117 [*sic*]).

Invariavelmente, as pesquisas acadêmicas levantadas, por nós, no período de 09 anos (de 2012 a 2020), limitando-nos à UFS e fotografando, nela, o acervo de dois programas de pós-graduação, o PPGECIMA e o PPGED, trilham pelo território da denúncia. Não vemos problema nisso, visto que, segundo Freire (1996, p. 79), "a rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora". E foi com esse farol em mãos que, em nosso entendimento, atuaram as/os pesquisadoras/es destacadas/os em linhas precedentes: objetivavam (também) elas e eles retratarem a cegueira que demarca as políticas educacionais destinadas às escolas quilombolas, assim como o silenciamento das práticas curriculares que se desdobram nessas mesmas escolas, com o intuito de contribuir com as lutas sociais, de ontem e de hoje, que reclamam uma educação para o povo negro alinhada às lutas históricas dos sobreviventes de Palmares, repercutindo aqui Nascimento (1978).

## ENCERRANDO, POR ENQUANTO, ESSA CONVERSA

Para além das sementes jogadas no solo brasileiro, Paulo Freire semeou educação, amorosidade e "justa raiva" por outras tantas regiões, inclusive se fez presente e atuante no continente africano. Mas, embora estejamos, neste espaço/tempo, refletindo sobre a Educação Escolar Quilombola, não é sobre sua estada e suas ações no continente negro que queremos falar, mas do trabalho pedagógico que o patrono da educação brasileira realizou no país vizinho, ainda que não fronteiriço, o Chile.

Como consequência de suas vivências no país de Pablo Neruda (poeta inigualável), Freire produziu uma obra indispensável, defendemos nós, para aquelas e aqueles que atuam em escolas localizadas em comunidades tradicionais: quilombos, territórios indígenas, comunidades ribeirinhas, com os povos da floresta e outros. Com o sugestivo título "Extensão ou comunicação?", Freire questiona os modos como os agricultores abordavam aquelas e aqueles que atuavam na agricultura, cujo saber é de experiência feito.

Nessa obra, há duas construções freireanas que gostaríamos de puxar para essa nossa roda de conversa: "não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência

do saber pouco (enquanto alguém atua)" (FREIRE, 2013, p. 36). Do modo como vemos, a escola que temos, independentemente de estar ela vinculada à rede pública ou à rede particular, ainda não entendeu isso. Aliás, para o bem da verdade, ela circula pela seara que advoga a unicidade do saber e, portanto, atua no registro da negação das formas de ser, de existir e de interagir que destoam do modelo que ela defende, ou seja, não se encontram em sintonia com o eurocentrismo.

A outra construção freireana, presente nessa mesma obra, e que nos interessa, imbrica-se embrionariamente com a que já pontuamos. Freire a denomina de "Invasão Cultural". Para o educador brasileiro, a invasão cultural é uma das características da teoria antidialógica da ação porque "toda invasão [cultural] sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores" (FREIRE, 2013, p. 32). E segue: "toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade".

Apesar de tentarmos, não conseguimos enxergar as escolas localizadas em Comunidades Remanescentes de Quilombos, na atualidade, desenvolvendo práticas curriculares alheias, de uma vez por todas, à invasão cultural – e, parece-nos, as pesquisas apresentadas em seção anterior endossam essa nossa leitura. A explicação para isso, em nossa ótica, é bastante simples: ela, a escola, invisibiliza os saberes que sustentam o contexto quilombola e que, inclusive, constroem as identidades daquelas e daqueles que asseguram as práticas culturais do quilombo e que, também, dão sentido à própria escola. E quando não as invisibiliza, tendo os saberes assentados em algumas partes da Europa como referência, a escola estabelece hierarquias e empurra para os umbrais da selvageria, da crendice, da superstição ou do exotismo tudo que não curva a cerviz para o pensamento ocidental moderno/colonial. E pior: isto não é feito apenas com as práticas: as/os praticantes também são vítimas dessa hierarquização ou da invisibilização produzida. Não é sem sentido que Rocha e Viana asseveram que

> a invisibilização do continente africano, materializado no apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira e executado pelo aparelho ideológico do Estado, que é a escola, antes se dava na forma de legislação que impedia o negro ao acesso à cultura formal, através de sua interdição aos bancos escolares. Hoje, em pleno século XXI, pesquisas como as de Tonini (2001), Oliva (2008), Borges (2009) e Costa e Dutra (2009) evidenciam a sutileza do processo de interdição cultural, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003 (ROCHA; VIANA, 2011, p. 135 [*sic*]).

É possível encontrar saídas nesse cenário de marginalização de saberes e de pessoas? Cremos que sim; e não há apenas uma. Lembrem-se: somos sujeitos da esperança e, como diria Freire (1996), a esperança é uma exigência ontológica do ser. E é também no patrono da educação brasileira que encontramos estratégias pedagógicas capazes de esgarçar o estabelecido: a dodiscência é, em nosso olhar, uma delas.

A dodiscência, entretanto, exige uma ruptura com a absolutização da ignorância. Ou seja, ela parte do pressuposto de que "se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 1996, p. 28). Portanto, educadoras/es e educandas/os precisam assumir que os seus saberes não são capazes de responder a toda e qualquer pergunta que a vida pode lhe propor. Logo, para que os seus conhecimentos se ampliem (e respostas outras sejam encontradas) é preciso que aquela/e que ensina abra-se aos ensinamentos daquela/e que aprende e essa/e assuma no movimento do "ciclo gnosiológico" o papel de educador/a.

Assim, pensamos, as práticas culturais quilombolas acessarão o currículo escolar e o diálogo entre esses diferentes saberes pode mover-se pelos meandros da equidade. Esse é um possível caminho.

Ainda em Freire (1996), podemos destacar a militância como uma importante ferramenta para a implementação da EEQ. Já em Trindade (2010), vemos nos valores civilizatórios afro-brasileiros instrumentos indispensáveis à educação do povo negro. Para além disso – e de tantos outros dispositivos –, pensamos que a coleção "A cor da cultura" contribui sobremaneira com a prática pedagógica nesses territórios; além dela, o que tem sido produzido nas últimas décadas na perspectivada da ERER e da EEQ (especialmente as produções literárias e audiovisuais com representatividade negra), com foco na valorização equânime de todos os repertórios identitários e socioculturais que compõem a sociedade brasileira, especialmente daquelas/es que tem sido privadas/os do devido respeito, valorização, representatividade, reconhecimento, dos quais fazem parte as populações negras e quilombolas, também simbolizam ferramentas indispensáveis ao erguimento de um currículo outro.

Nessa caminhada por uma sociedade equânime, há ainda, conquistadas "a duras penas", um conjunto de legislação que pode aparelhar a luta, a exemplo: da Lei n.º 10.639/2003, da Resolução CNE/CP n.º 1/2004 e da Lei n.º 11.645/2008, além do Plano de Implementação das DCN/ERER e da legislação já discutida neste texto.

Outras ferramentas podem ser descobertas ou criadas. O que não podemos aceitar é que o racismo continue a macular os currículos das escolas quilombolas; também daquelas que não o são, pois conforme estabelecem as DCN/ERER (BRASIL, 2004) e as DCN/EEQ (BRASIL, 2012), o direito à valorização, ao respeito e ao reconhecimento de nossa diversidade, de nossas histórias e culturas como "elementos estruturantes do processo civilizatório nacional" (BRASIL, 2004) é condição essencial para que a sociedade torne-se, de fato, equânime e humanamente civilizada. Nesse intuito, faz-se necessário que todos os sujeitos e coletivos sociais, nos seus múltiplos espaços-tempos, sejam mobilizados e se responsabilizem por essa (re)existência coletiva.

Por fim, convém destacar que entendemos a escola como um espaço muito importante nessa jornada, pois como disse Paulo Freire *"se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda"* (FREIRE, 2000, p. 67).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Aglaé D'ávila Fontes. Danças e folguedos: iniciação ao folclore sergipano. Aracaju: *Secretaria de Estado da Educação, do Desporto e Lazer*, 1998.

BISPO, Agnes Gardênia Passos. Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências. *Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)*, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Programa Brasil Quilombola. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – *SEPPIR*, 2004. Disponível em <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/376/1/SEPPIR_Programa_2004.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1/2004, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. São Paulo: *Global*, 2012.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; MENDES, Jackeline Rodrigues. Entrada proibida: da (des)semelhança de família à interdição (argumentos que podem inviabilizar a co-presença no contexto escolar). In: MIGUEL, Antonio et alii. Wittgenstein e a educação. Uberlândia: *Navegando Publicações*, 2019, pp. 245-284. Disponível em <https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_miguel_01_de_maio >. Acesso em: 29 jul. 2019.

FRANÇA, Evanilson Tavares; MENDES, Jackeline Rodrigues. Em um "lugar do preto mais preto", um Samba de Pareia. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)***,** [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, out. 2019, p. 87-111. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/704 >. Acesso em: 26 dez. 2020.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da Comunidade Quilombola Mussuca em Sergipe. *Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)*, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: *Paz e Terra*, 1996.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: *Paz e Terra*, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: *Editora UNESP*, 2000.

GOMES, Robertta de Jesus. Redes, teias e laços na produção de fogos: tradição e ressignificação em Estância/SE. *Dissertação (Mestrado em Geografia)*, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte: *Editora UFMG*; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto. Africanidades, Currículo e Formação Docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéa Tavares. Identidades e Alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar. São *Cristóvão/SE*: UFS, 2009.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017, pp. 12-32. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Downloads/772-2646-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: *Editora Paz e Terra*, 1978.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da; VIANA. Bruno Jorge Abdul Massih. Invisibilização da África: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira. *Revista da ABPN*, v. 2, n. 5, jul.-out. 2011, p. 115-138.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Conhecimento prudente para uma vida descente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: *Cortez*, 2006, pp. 777-821.

SANTOS, Marilene. Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil. *Tese (Doutorado em Educação*), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013.

SILVA, Danielle Lima. Questões raciais na formação dos educadores da Comunidade Quilombola Mussuca: a experiência da pesquisa ação na construção do conhecimento. *Dissertação (Mestrado em Educação*), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

TELES, Jacqueline Gomes dos Santos. Educação e linguagem no quilombo urbano "Maloca": perspectivas pedagógicas e políticas a partir da pesquisa ação com crianças do ensino fundamental. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2012.

VARGAS, Maria Augusta Mundim (org.). Atlas das celebrações: as festas dos ciclos junino e natalino em Goiás e Sergipe. Aracaju: *Instituto Banese*, 2016.

*Recebido em 08/03/2021*

*Aceito em 12/05/2021*