

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES ACERCA DO
CURRÍCULO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
ANTIRRACISTA**

**QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: REFLECTION ABOUT THE
CURRICULUM AND ANTIRACIST MOTHER LANGUAGE
TEACHING**

Magno Santos Batista¹

 0000-0002-6042-0846

Ivalda Kimberlly Santos Portela²

 0000-0002-5969-8015

Enviado em: 09/09/2024

Aceito em: 28/11/2024

RESUMO: A prática da educação antirracista representa os modos de como a sociedade apresenta as contribuições culturais, religiosas e sociais das populações, principalmente as consideradas minoritárias. Assim, neste artigo, objetiva-se apresentar reflexões acerca da relação entre o currículo e o ensino de Língua Portuguesa antirracista na Educação Escolar Quilombola, uma vez que o currículo valida saberes diversos e valoriza os aspectos culturais, identitários e políticos da comunidade quilombola. Para isso, selecionamos, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa qualitativa-interpretativa de cunho bibliográfico e os autores Freire (1987); Mendes (2008); Ribeiro (2017), dentre outros(as). Os resultados apontam para uma maneira de romper com os princípios tradicionais de ensinar, considerando os movimentos culturais, religiosos e sociais dos povos que ocupam o território brasileiro como recursos identitários, legitimação de culturas e uma luta contra os princípios coloniais instalados no ensino de Língua Portuguesa, por meio de um currículo que atenda às necessidades das comunidades quilombolas.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; decolonialidade; pertencimento.

ABSTRACT: The practice of anti-racist education represents the ways in which society presents the cultural, religious and social contributions of populations, especially those considered minorities. Therefore, this article aims to present reflections on the relationship between the curriculum and the teaching of anti-racist Portuguese language in Quilombola Education, since the curriculum validates diverse knowledge and values the cultural, identity and political aspects of the quilombola community. To this end, we selected from a theoretical-methodological point of view: qualitative-interpretative

¹ Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Amapá. E-mail: magno.batista@ueap.edu.br.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia - UFBA. E-mail: kportela44@gmail.com.

bibliographical research and the authors: Freire (1987); Mendes (2008); Ribeiro (2017), among others. The results point to a way of breaking with traditional principles of teaching, of seeing the cultural, religious and social movements of the people who occupy Brazilian territory as an identity resource and legitimization of cultures and also a fight against the colonial principles installed in teaching. Portuguese language based on a curriculum that meets the needs of quilombola communities.

KEY WORDS: teaching ; decoloniality ; belonging.

Introdução

Compreendemos a instituição escolar das comunidades remanescentes quilombolas como espaços de resistência às múltiplas violências e negações, de memórias, ancestralidade, modos de ser e fazer, que guardam os saberes dos corpos negros afro-brasileiros. Os quilombos são a expressão viva de um coletivo de saberes sob a ótica da matriz africana, que resiste ao tempo e ao espaço, e que necessita ser constituído de uma educação inclusiva e diversa, atenta às relações étnico-raciais e antirracista.

A construção do currículo nas comunidades quilombolas deve levar em conta os valores e respeitar os interesses da comunidade. Em relação ao Projeto Político Pedagógico-PPP e ao currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica destacam que é preciso constar:

- I – os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II – as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (Brasil, 2012, p. 13).

Isto quer dizer que os conhecimentos culturais e os saberes da comunidade precisam caminhar de mãos dadas com a escola. Ou seja, no processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas necessitam contemplar as singularidades da comunidade quilombola e fortalecer o sentimento de pertencimento dos habitantes do quilombo. É necessário, também, que os moradores se reconheçam como quilombolas, pois apenas estar sob o amparo das leis não é o suficiente (Brasil, 2012).

O currículo constitui uma importante ferramenta de poder. Portanto, quando essa ferramenta se transforma em monocultura, refletindo apenas uma visão cultural de um determinado grupo hegemônico, ela confirma e valida o processo de dominação, subalternização e o conflito entre diferentes grupos culturais. É importante salientar, ainda, que o currículo é uma ferramenta política e uma disputa

territorial entre grupos em prol de corroborar os saberes da comunidade (Neira, 2011b).

No ensino de língua portuguesa, é necessário realizar investimentos em propostas que contemplem a perspectiva da decolonialidade nos currículos e práticas pedagógicas, abordando os aspectos culturais e sociais historicamente negados aos grupos minoritários, como os negros. A educação linguística deve ser pautada e desenvolvida como espaços de equidade para todos(as), viabilizando o atendimento à diversidade cultural da sociedade brasileira. É inquestionável o quanto estamos imersos na cultura africana e afro-brasileira, afinal, somos frutos dessa ligação entre várias etnias e raças. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022) mostram que, por exemplo, no estado da Bahia, 21,5% da população se declara preta. Portanto, é necessário que pautas voltadas para estas culturas sejam parte do currículo (Neira, 2011a).

Dentre as várias conquistas dos movimentos sociais pelos povos africanos e indígenas, alcançadas através de luta e resistência, estão a Lei n. 10639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, que representaram passos importantes para a visibilidade da cultura afro-brasileira e indígena dentro da escola. Essas leis caracterizam a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, negros e quilombolas (Moreira; Silva, 2010).

A promulgação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 representou conquistas fundamentais para os movimentos sociais afro-brasileiros e quilombolas, marcando um avanço significativo na luta por visibilidade e valorização das culturas negras no ambiente escolar. Essas leis afirmam as identidades étnicas e promovem a recuperação das memórias ancestrais e dos conhecimentos tradicionais dos povos negros e quilombolas. Ao integrar a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, o Brasil reafirma o dever de construir uma sociedade mais inclusiva, na qual as contribuições das comunidades quilombolas são reconhecidas em um processo de reparação histórica.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar reflexões acerca da relação entre o currículo e o ensino de Língua Portuguesa antirracista na Educação Quilombola. Assim, na primeira seção do artigo, discutimos acerca da relação entre a concepção de currículo e a Educação Escolar Quilombola. Na segunda, refletimos sobre a constituição de uma educação linguística antirracista na comunidade quilombola. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências, além da introdução.

1 Relação entre a concepção de currículo e a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram criadas em 2012, a partir da Resolução n. 08 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento estabeleceu um marco na educação brasileira ao reconhecer formalmente a necessidade de uma abordagem pedagógica específica para as comunidades quilombolas (Brasil, 2012).

A criação das diretrizes constitui a garantia da educação escolar quilombola pautada na valorização cultural, histórica e social das comunidades quilombolas. Isso significa a necessidade da adaptação dos currículos escolares da comunidade, ou seja, os currículos precisam incorporar a história, a cultura, a língua e as práticas tradicionais das comunidades quilombolas, contribuindo, assim, para a promoção de uma educação decolonial. Para Mignolo (2011, p. 46), “o pensamento decolonial surge juntamente com a fundação da modernidade/colonialidade, quando dos processos colonizatórios das Américas, e como sua contraposição”.

Com a virada decolonial, nascem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), que representam uma conquista para os movimentos sociais afro-brasileiros e legitimam uma educação que celebra a diversidade cultural brasileira. Contudo, desafios como a falta de recursos, a necessidade de maior formação para professores(as), infraestrutura inadequada e a implementação efetiva de políticas educacionais em algumas regiões ainda precisam ser superados para garantir a plena efetivação das diretrizes em todo o território nacional.

Além da efetivação das Diretrizes Curriculares, a concepção tradicional de currículo precisa ser rompida na escola da comunidade quilombola, pois os conteúdos são centrados em uma perspectiva eurocêntrica, que não reconhece a pluralidade cultural brasileira e não valoriza a cultura e a identidade das comunidades quilombolas. Além disso, essa visão limitada do currículo resulta na exclusão de saberes que não se enquadram nos padrões considerados “normativos” pela cultura dominante.

O currículo é uma importante ferramenta de poder e quando ele, de forma monocultural, privilegia a concepção de um determinado grupo hegemônico, ele confirma e valida o processo de dominação, subalternização e conflito entre diferentes grupos culturais. Neste sentido, o currículo que há tempos deixou de ser tema meramente técnico, contemporaneamente se alia na formação crítica dos cidadãos e de uma ferramenta política (Portela; Abrahão, 2024, p. 144).

Por outro lado, as abordagens inclusivas de currículo buscam integrar diferentes perspectivas e conhecimentos, reconhecendo as vozes e histórias das comunidades marginalizadas. No caso das comunidades remanescentes de quilombo, as abordagens críticas e pós-críticas contemplam no currículo escolar a história da resistência quilombola e os saberes tradicionais ancestrais do território, que são transmitidos de geração em geração pela oralidade.

"Nós somos o começo, o meio e o fim" (Bispo, 2023, p. 35). Nego Bispo, uma das maiores lideranças e pensador orgânico, reafirma que as experiências e as lutas das comunidades quilombolas não têm um ponto final, mas sim uma continuidade. É a perpetuação de tradições, cultura e identidade, transmitidas de geração em geração, como em uma roda que gira infinitamente.

Na disciplina de Língua Portuguesa, para cumprir a Lei n. 10.369/2003, que trata da inclusão da História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, são necessárias algumas mudanças no currículo, dentre elas, deve-se agregar os conhecimentos necessários das diversas culturas pré-existentes como elementos a serem desenvolvidos durante as aulas e contribuir para o desenvolvimento de um currículo escolar que preserve e valorize a originalidade das tradições dos povos, dialogando com as narrativas que circulam na comunidade (Neira, 2011b). Além disso, é preciso avançar na discussão sobre a Lei n. 10.639/03, dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendemos que "desconstruir" conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demanda uma luta interdisciplinar.

No que se refere ao currículo cultural, este constitui uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas. O currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico, ele implica diretamente na formação crítica dos cidadãos, buscando torná-los sujeitos preparados para questões de cunho social (Neira, 2011b).

A população negra ainda é a maior vítima da violência, marcada por uma visão equivocada e carregada de racismo, além de outros demarcadores excludentes. Esses demarcadores ainda são um marco em nossa sociedade, e essa visão preconceituosa sobre população afro-brasileira causou e continua causando danos irreversíveis, além do genocídio imediato cometido em crimes de assassinatos, como também nas situações subjetivas que vão excluindo os sujeitos negros da sociedade (Nascimento; Hetkowski, 2009).

Dentre os vários direitos negados pós-escravidão a essa população e aos seus descendentes, o direito de conhecer faces de sua história é um deles. É inegável o quanto estamos imersos na cultura africana; contudo, essa cultura é invisibilizada em um

ambiente onde deveria ser disseminada: a escola. Nossos currículos, pela obrigatoriedade da Lei n. 10.639/03 e sua atualização, a Lei n. 11.645/08, deveriam incorporar essas práticas no ensino-aprendizagem e não apenas tratá-las como conteúdos vazios – isso quando o currículo prescrito é seguido.

Em relação à Educação Escolar Quilombola, no componente curricular de Língua Portuguesa, é preciso que haja um currículo específico para a comunidade, pois o quilombo é um espaço de legados africanos em sua diversidade de saberes e práticas. Portanto, é de suma importância que este currículo seja embasado nos conhecimentos culturais, religiosos e sociais ali presentes.

Hoje, em 2024, e em diálogo com o governo atual e os movimentos quilombolas, em especial a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), políticas educacionais têm sido desenvolvidas de maneira mais participativa e inclusiva, reconhecendo a importância de ouvir as vozes das comunidades quilombolas na construção dos currículos. Essa abordagem é fundamental para a construção de uma educação democrática, que respeite e valorize a diversidade cultural do Brasil. Na próxima seção, discutiremos acerca do currículo de Língua Portuguesa e o ensino de língua materna antirracista.

2 O currículo de Língua Portuguesa e o ensino de língua portuguesa Antirracista

A educação antirracista constitui, atualmente, um caminho no qual as bases teóricas precisam inserir em suas discussões a sua importância, além de apresentar práxis que contribuam para a formação de uma educação antirracista. No ensino de Língua Portuguesa, geralmente, os materiais didáticos utilizados nas comunidades quilombolas, sobretudo os livros, são os mesmos das escolas em zonas urbanas. Nesses materiais, encontram-se exemplos e atividades que valorizam os aspectos culturais do espaço geográfico da cidade.

No entanto, diante das discussões acerca da cultura e teorias decoloniais, precisamos também decolonizar o ensino de Língua Portuguesa nas comunidades quilombolas. Ou melhor, é necessário lutar pela fomentação e construção de materiais didáticos que possibilitem o resgate da cultura, da memória e da identidade da comunidade quilombola, atendendo também as orientações das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas – Parecer CNE/CEB n. 8, de 10 de dezembro de 2020.

Para decolonizar o ensino de Língua Portuguesa, acreditamos que seja necessário iniciar discussões voltadas à luta contra o preconceito racial e à inserção de práticas linguísticas e discursivas que proporcionem ao(às) discentes das instituições

escolares da comunidade quilombola compreender a importância do movimento cultural ao qual pertencem. Além disso, há a necessidade de ampliar, legitimar e divulgar os produtos culturais e memorialísticos que circundam a comunidade. A escola constitui um espaço fundamental para fomentar o sentimento de pertença e valorizar o movimento cultural inserido na comunidade, bem como para utilizar materiais didáticos que conduzam os(as) discentes à reflexão, à ação e à efetivação da memória da população quilombola. Isto quer dizer que “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes” (Sousa Santos; Meneses, 2010, p. 20).

Portanto, compreender a importância da cultura e dos saberes de populações consideradas minoritárias pela classe dominante, como a negra, constitui uma urgência por dois motivos: a implantação de práticas linguísticas e discursivas que contemplem as práticas culturais das comunidades quilombolas e o resgate da identidade e da memória da população quilombola por meio de práticas de linguagem.

A implementação de práticas de linguagem que contemplem a cultura, a identidade e a memória da comunidade quilombola possibilita o rompimento do paradigma de que o ensino de Língua Portuguesa nas comunidades quilombolas se restringe apenas ao uso de materiais didáticos ou a práticas linguísticas centradas na gramática e nos produtos culturais que circulam nas escolas da zona urbana. Trata-se, em vez disso, de promover um ensino de Língua Portuguesa que inclua em seus conteúdos produtos culturais das comunidades quilombolas, como, por exemplo, as danças tradicionais dos povos de matriz africana. Assim, nas Diretrizes Nacionais operacionais para a garantia da qualidade das Escolas Quilombolas encontramos,

[...] a Educação Escolar Quilombola foi pensada para os povos negros, a partir de elementos de suas identidades, raízes ancestrais, recuperando e valorizando saberes tradicionais, e sua implementação é acompanhada por consulta prévia do poder público às comunidades, suas organizações e lideranças, considerando os aspectos normativos institucionais e burocráticos que sustentam as políticas públicas (Brasil, 2020, p. 3).

Isto quer dizer que precisamos implementar um ensino de Língua Portuguesa que atenda às necessidades da formação da população negra, utilizando marcadores linguísticos, culturais, sociais e históricos que acionem, convoquem e constituam a vida dos sujeitos inseridos nas comunidades quilombolas. Ao ativar esses mecanismos, os quais chamamos de produtos culturais, a formação identitária, social

e profissional contribui para a constituição dos sujeitos, as impressões deles acerca da vida e do mundo, também para o reconhecimento do lugar como pessoas transformadoras de espaços.

Na busca por transformar lugares e pessoas, ou melhor, por contribuir para tal transformação, o ensino ocupa um lugar privilegiado. Ou seja,

Numa perspectiva dialógica, centrada nas relações interculturais, as experiências de ensinar e aprender pressupõem um constante ir e vir entre teoria e prática, entre fazer e desfazer, entre construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor, ser sujeito das ações e também observador. A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos, psicológicos e afetivos etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos (Mendes, 2008, p. 58).

Nas tensões, nos conflitos e nos embates sociais, políticos, psicológicos e afetivos, na sala de aula, docentes e discentes reconstróem concepções e modos de ver o mundo e o lugar que cerca os sujeitos. Além disso, contribuem para a construção de uma práxis pedagógica humanizadora e libertária, como postula Freire (1987, p. 31), “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelecem uma relação dialógica permanente”.

Na lógica da libertação e da implantação de uma pedagogia humanizadora, transpor barreiras e limites estabelecidos por uma prática considerada tradicional, a fim de atender às demandas sociais e cotidianas dos(as) discentes nas comunidades quilombolas, constitui uma urgência. Uma prática libertária e humana oportuniza a discentes e docentes a transformação de espaços e territórios autoritários e colonialistas. Além disso, evoca e implanta o movimento cultural, social e histórico que constitui aquela localidade, bem como a busca pela efetivação da liberdade e da igualdade, que, conforme Carneiro (2019, p. 109):

São bens que estão sempre sendo colocados em perigo por diferentes ideologias autoritárias, fascismos, neofascismos, por diferentes variações do machismo, pelo racismo e as discriminações étnicas e raciais, pelos fundamentalismos religiosos, pelos neoliberalismos pelas globalizações.

A liberdade e a igualdade são dois princípios básicos da Constituição Brasileira de 1988 e regem todos os documentos educacionais no Brasil. Logo, esses dois

princípios constituem o cerne de um ensino antirracista e precisam compor os planos de ensino e currículos de Língua Portuguesa nas comunidades quilombolas e no Ensino Superior. Outrossim, na luta contra as diversas maneiras de opressão, é necessário formular práticas antirracistas, que precisam estar presentes em várias dimensões do ensino, especialmente no planejamento, na seleção e na elaboração de materiais, como afirma Mendes (2008, p. 60):

Ensinar e aprender uma língua envolve diferentes dimensões, que vão desde o planejamento de cursos e a seleção e elaboração de materiais didáticos, até o modo como o professor tem o domínio do objeto do seu ensino e como cria procedimentos para ensiná-los e depois avaliar o procedimento como um todo.

Se no ensino de língua as diferentes dimensões são necessárias, no ensino antirracista isso não é diferente. Ensinar também implica despir-se de paradigmas tradicionais para investir em procedimentos que atendam às demandas sociais e culturais dos(as) discentes. Isso também significa construir práticas pedagógicas capazes de resgatar a história e as memórias dos(as) discentes, além do seu lugar de fala, pois, de acordo com Ribeiro (2017, p. 69), “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Por isso, defendemos o lugar do ensino de Língua antirracista, isto é, apresentar aos(as) discentes experiências que evoquem a memória individual e coletiva, a cultura, e uma consciência que vá além do discursivo para o humano e o identitário. Para alcançar a identidade, segundo Hall (1999, p. 62),

As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. Nós só sabemos o que significa ser "inglês" devido ao modo como a "inglesidade" (Englishness) veio a ser representada - como um conjunto de significados - pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos num sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional.

Para expressar a cultura de um povo, é necessário construir práticas que a representem e projetos que potencializem essas práticas. Na sala de aula, a potencialidade dessas práticas se constitui a partir da inserção dos produtos culturais dos povos tradicionais no planejamento dos(as) professores(as). Freire (1987, p.51) ainda postula que “é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos

endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.”

No encontro dialógico da sala de aula, os mundos são transformados, e a reflexão, a criticidade e as diversas leituras são ativadas para a expressão das inúmeras identidades e lugares que docentes e discentes ocupam no território da instituição escolar. No território da instituição escolar, as identidades e as culturas são constituídas, e, no que se refere à História e à Cultura Afro-Brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2004, p. 35).

Enfim, para a implantação de um Ensino de Língua Portuguesa antirracista, a prática libertadora e igualitária de Freire, os estudos identitários de Hall (1999), o ensino cultural e decolonial de Mendes (2008), as discussões de Carneiro (2019), além dos postulados de Frantz Fanon (2008), Munanga e Gomes (2006), Ribeiro (2017), Souza (2015), dentre outros(as) pesquisadores(as) contribuem para a fomentação e a construção dos direitos humanos como produto da reação cultural frente à luta contra a opressão e o ensino que marginaliza as práticas culturais (Cassal, 2019), porque

[...] o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo [...], [e] tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Romper com os projetos imperiais configura-se, no contemporâneo, uma luta em que a resistência ocupa um lugar privilegiado no ensino de Língua Portuguesa antirracista, assim como um projeto capaz de transpor as barreiras coloniais para alcançar a decolonialidade efetiva.

Considerações finais

<https://periodicos.unifap.br/letrascreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

É importante a construção de um currículo de Língua Portuguesa específico para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que é um direito de toda uma população que, durante centenas de anos, foi silenciada e apagadas de ecoar sua voz em vários espaços de poder, como a escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) asseguram de forma legal direitos aos remanescentes quilombolas, que, assim, não precisam sair de seu espaço para obterem uma educação linguística de qualidade e singular.

A Lei n. 10.639/03 assegura também o dever de se aplicar temáticas relacionadas à história da cultura afro-brasileira e africana. Portanto, é preciso que haja, não apenas no currículo prescrito, mas também no currículo da vida e do cotidiano dos(as) discentes ações que atravessem a sala de aula (Brasil, 2003). É inquestionável a valorização e representatividade dos saberes dos diversos grupos nos currículos escolares, sendo o currículo um elemento político subsidiado de diversidade de tradições, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas pela tradição escolar homogênea, hegemônica, eurocêntrica, branca e classista.

Em 2024, embora haja avanços na implementação de currículos mais inclusivos, ainda existem desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de formação adequada dos (as) professores para lidar com a diversidade cultural e histórica dos povos que vivem nas comunidades quilombolas. Muitos(as) educadores(as) ainda carecem de recursos e conhecimento sobre a história e a cultura quilombola, o que dificulta a inclusão efetiva desses conteúdos no currículo.

Além disso, a resistência por parte de setores da sociedade que não reconhecem a importância de uma educação linguística antirracista também representa um desafio. Há uma necessidade constante de sensibilização e conscientização sobre a importância de incluir a história e cultura quilombola no currículo escolar como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro.

Nosso desafio, como professores(as), é implementar em nossas práticas pedagógicas propostas em que conversem com a realidade da comunidade local, oportunizando, no ambiente escolar, os saberes da cultura negra. É importante que esse conhecimento passe de geração a geração, pois essa técnica é uma das mais tradicionais no que diz respeito a aprendizagem nas comunidades remanescentes quilombolas por meio da oralidade. Contudo, os desafios para a implementação de práticas linguísticas que contemplem os aspectos culturais, identitários e históricos não se limitam apenas aos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, mas a todos(as) que pertencem a comunidade escolar. Além do mais, tanto nas escolas quilombolas quanto nos currículos prescritos, é necessário que as Instituições de Ensino Superior,

no campo das licenciaturas, promovam a formação de professores(as) específicos(as) (Portela; Abrahão, 2024).

Desse modo, é indispensável a participação das lideranças quilombolas e das comunidades na definição do currículo e do projeto político pedagógico (PPP) escolar. Isso permite que os conteúdos sejam mais representativos e relevantes para os(as) estudantes dessas comunidades, além de fortalece a identidade cultural dos(das) alunos(as) quilombolas, que se veem representados e valorizados no ambiente escolar, o que impacta positivamente no seu desempenho escolar e social.

Portanto, a educação não deve ser um processo imposto de cima para baixo, mas sim construído de forma colaborativa, respeitando os conhecimentos e as práticas culturais das comunidades envolvidas.

Referências

- BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BRASIL. Casa Civil. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso: 25 jul. 2020.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas*. Parecer CNE/CEB n. 8, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: 28 set. 2023.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2012
- CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- CASSAL, P. D. *Pra matar preconceito eu renasci: o samba como uma ferramenta de emancipação em Direitos Humanos*. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo Demográfico 2022 - Quilombolas - Primeiros resultados do universo*. IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2102016#:~:text=As%20primeiras%20estat%C3%ADsticas%20oficiais%20sobre,quatro%20grandes%20eixos%20neste%20volume>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- MENDES, E. Língua, Cultura e formação professores: por uma abordagem de Ensino Intercultura. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em Português: ensino e formação docente*. Campinas-SP: Pontes, 2008.
- MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience and the decolonial option: a manifesto. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1, p. 3-23, 2011.
- MOREIRA, Anália de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. A Lei n. 10.639/03 e a Educação Física: memórias e reflexões sobre a educação eugênica nas políticas de formação de professores. *Revista Digital*, v. 15, n. 146, 2010.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.
- NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. *Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: Edufba, 2009.
- NEIRA, M. G. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011a.
- NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011b.
- PORTELA, I. K. S.; ABRAHÃO, B. O. de L. A produção do conhecimento sobre a educação física no contexto quilombola (2010 a 2023): uma revisão sistemática. *Revista Educação Cultura e Sociedade*, v. 14, n. 1, 29. ed., p. 143-152, 2024.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte -MG: Letramentos, 2017.
- SOUSA SANTOS, B.de; MENESES, M. P. Introdução. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- SOUZA, S. P. de. *Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular*. Salvador, 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.