

POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: QUAL O LUGAR DAS LEIS DE EFETIVAÇÃO DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA QUILOMBOLA?

Vilma Helena Malaquias ¹

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória, focada na legislação que efetiva a escolarização quilombola, a partir da sua qualificação na Política Educacional, como um objeto de reflexão para o espaço escolar das populações negras quilombolas. O estudo é relevante para a compreensão da relação da diversidade étnica e racial no processo de escolarização destas populações tradicionais e por expor elementos de contradições e retrocessos no campo da política educacional brasileira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, examinada com o aporte teórico metodológico do Ciclo de Política (CP) do sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores. Observou-se pelos resultados apresentados que a educação diferenciada para a escola quilombola é influenciada pelas políticas educacionais de cunho neoliberal e negligenciada do currículo escolar, prevalecendo distorções na sua efetivação nas práticas educativas. Ao contrário dessa realidade, torna-se cada vez mais emergente consolidar no currículo escolar a educação diferenciada quilombola na perspectiva crítica das unidades escolares nesses territórios.

Palavras-chave: 1. Educação Escolar quilombola. 2. Políticas. 3. Ciclo de Política.

Introdução

A educação diferenciada na política educacional brasileira vem sendo sistematicamente suprimida dos documentos norteadores da educação no Brasil. O tema da educação diferenciada no contexto da política educacional é precedido por um pensamento sob o olhar ótico de exclusão de direitos de determinados grupos, que na sociedade brasileira são invisibilizados, tanto nos discursos e propostas no âmbito das políticas públicas quanto nas determinações normativas das instituições de educação. Por muito tempo, a população negra esteve excluída do acesso à terra e da ascensão social pelo trabalho não escravizado. Portanto, abordar a temática da educação diferenciada na escolarização quilombola é, também, olhar para a inserção social desses grupos negros em que a sociedade brasileira privou de direitos essenciais.

Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta reflexões que são parte da pesquisa de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da

¹ Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vilmaletramento@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba, concluída no ano de 2020. É um texto que busca nas considerações iniciais, compreender, que a exclusão em diversas áreas sociais ainda perfaz o legado da educação da população negra no Brasil. O fenômeno da exclusão é entendido, também, como privação de direitos nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, os estudos de Richardson (2009) ressaltam que a exclusão não se trata de um fenômeno recente. Ele afirma que:

Platão distinguia entre agricultores, artesões e cidadãos, estabelecendo uma hierarquia social; os filósofos, os cidadãos, artesões, e os totalmente excluídos- escravos e as mulheres- que não deveriam ter direitos políticos e sociais. Na Idade Média entre os séculos XII e XIX, os excluídos eram pessoas consideradas indesejáveis pela igreja: criminosos, pobres, algumas ocupações (mercadores), mulheres portadoras de deficiências etc. (RICHARDSON, 2009, p.24).

É desse contexto de exclusão, que a educação se projeta para os diversos grupos sociais e grupos étnicos, no Estado brasileiro. No entanto, nos territórios quilombolas a educação apresenta-se ainda mais desafiadora na sua garantia, quando se traz à tona as razões históricas e ideológicas que regem o movimento da educação das populações tradicionais. O direito a uma educação de qualidade que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes nas práticas tradicionais na garantia da igualdade de oportunidades e de formação, que os demais cidadãos têm acesso, enfrenta sérios desafios para ser efetivada, o que configura mais uma vez um fenômeno de exclusão. Emergem, assim, as contradições - de um lado, em que se verifica, uma ampla legislação nacional que garantiu às reivindicações dessa população; e, por outro, de que na prática há entraves e discriminação quanto à garantia da educação de qualidade por eles proclamada. Desse modo, o estudo nos convida a apresentar os contextos pelos quais a política educacional configurou essa garantia a partir da Constituição de 1988. Para tanto, o ciclo de política (CP), do sociólogo Stephen Ball e colaboradores, foi o suporte de abordagem do tema, para discorrer nossas reflexões a partir de uma comunicação afirmativa com o presente objeto.

O lugar do pensamento afirmativo na educação diferenciada: por onde começar?

Pelo movimento de constante relação com a escola quilombola, enquanto pedagoga, no comprometimento com a prática política educativa, pelo processo de busca, de aprender, conhecer para ensinar, através de processos formativos que se contrapunham ao modelo hegemônico, faz-nos pensar de acordo com o pensamento de Nascimento (2007), quando estabelece uma relação de ruptura com o modelo político-pedagógico das instituições que

destoam da perspectiva étnico racial. Na busca por elementos afirmativos que traga à educação diferenciada para o contexto das políticas exercidas nas escolas, percebe-se que há consequências irreparáveis do modelo curricular proposto pelas unidades de ensino das quais pretendemos também pesquisar.

A comunidade escolar (aqui me refiro às gerações de estudantes da escola) não compreende o movimento de sua história, pontos de referência observados em três escolas quilombolas aqui na Paraíba. São escolas que não reconhece seu lugar nessas arenas de disputas que o currículo escolar impõe no espaço institucional - o que, de acordo com Arruti (2002), deve ser pensada na perspectiva do reconhecimento de uma identidade étnica.

Ou seja, as ações, com vistas a uma educação diferenciada, não se afirmam na educação escolar e nem são problematizadas no espaço escolar. Os motivos podem estar na forma de como estas políticas se materializam no Estado brasileiro e nas políticas públicas que se constituem na história da educação brasileira. Portanto, serão pontos de abordagem no presente artigo, a partir das análises aqui trazidas através dos contextos de influência da política educacional.

Outro ponto de referência para um pensamento afirmativo diferenciado se ancora na compreensão dos motivos pelos quais a normatização da Inclusão da História e Cultura Afrobrasileira não se faz presente nesses espaços formativos. Apesar da Promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 de 9 de Janeiro de 2003, que se constituiu numa alteração à Lei nº 9394/96 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN, que, com apenas três artigos - o 26-A o 79-A e o 79-B - estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na educação, cuja abrangência inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio.

De acordo com os estudos de Paré, Oliveira e Veloso (2007), a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana nas escolas brasileiras se torna um componente importante para o aprendizado quilombola, considerando-se fundamental para o reconhecimento da afrodescendência em sua formação cultural e humana. (PARÉ; OLIVEIRA; VELOSO, 2007).

Diante do exposto, o tema da educação nas diversas dimensões de identidade, de diversidade e de diferença compõe o cenário das políticas educacionais brasileiras de forma a persistir na busca pela legitimidade diferenciada. De acordo com Miranda (2012), a LDBEN nº 9394/96 definiu a Educação Básica, nas modalidades: De Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação a Distância. A autora destaca que na legislação há formas distintas, tanto na estrutura

quanto na organização do ensino, e que tais modalidades devem se adequar às necessidades e disponibilidades que garantam as condições de acesso e permanência nas referidas instituições (MIRANDA, 2012).

Nesse sentido, percebemos que as questões relacionadas ao âmbito da política educacional brasileira envolvem também a propositura das fragilidades das políticas de ações afirmativas que são traduzidas como medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, com o objetivo reparador de igualdade étnica e racial. Considerando que as políticas públicas de educação, nessa perspectiva, se materializam sustentadas no plano normativo e no contexto das práticas articulatórias nos sistemas educativos, inserimos nesse estudo as reflexões sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombo.

A construção de políticas públicas de educação para os quilombolas perpassa por questões que envolvem relações socioeconômicas, de espaço, jurídicas e culturais - o que introduz a representatividade dos quilombos à sociedade. Trazemos, assim, um contributo teórico-prático na relação de entendimento da implementação dessa política, que poderá medir, a partir das análises, o termômetro de discussão que se trava nessa relação da academia com o sistema de ensino.

Assim, a base referencial do estudo da arte, no banco de dissertações e teses do PPGE, a exemplo da dissertação de mestrado intitulada - Relações Étnico Raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos: um desafio (PPGE/UFPB, 2016) -, constata a relevância da continuidade da temática pelos pesquisadores (as) no âmbito escolar, principalmente.

No interior do território dessas comunidades pouco se tem desenvolvido estudos relevantes com relação à Educação para a afirmação da identidade negra e às questões específicas da comunidade quilombola no que se refere ao campo educacional. A título de exemplo, os estudos de Cardoso e Arruti (2011) sobre a temática do viés educacional, no Banco de Teses da Capes, destaca que três estados nordestinos - Paraíba, Piauí e Sergipe - não possuem trabalhos no nível profissionalizante referente à Educação Quilombola. Esses estudos trazem um significado importante para compreendermos os obstáculos que envolvem ações de valorização e reconhecimento destas comunidades. Este estudo nos traz vestígios importantes sobre o movimento de recuperar a trajetória da temática da educação para as relações étnico raciais, como prospecto indutor positivo no contexto da educação escolar quilombola, que se apresenta desprovida de garantias nas relações que são travadas nos diversos espaços de poder, inclusive a escola.

Outras produções acadêmicas foram de grande contribuição para o nosso estudo no âmbito das Políticas Educacionais no que concerne a temática em estudo na educação básica. São a dissertação sobre a Diversidade Quilombola e o Direito à Educação (PPGE/UFPB, 2017)²- que demarca a necessidade da discussão sobre este tema, entre os docentes e especialistas, atores da prática curricular; e a dissertação a respeito das Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Universidade Federal do Paraná (2013), que fomenta a discussão no âmbito jurídico e institucional.

Estas pesquisas foram elementos indiciais para o nosso estudo exploratório sobre a educação diferenciada nos territórios quilombolas na Paraíba; sua relevância se dá, também, pelo fato de a investigação suscitar a possibilidade de questionamentos ao currículo, enquanto prática política discursiva, pela Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no cotidiano das escolas situadas nas comunidades remanescentes, onde buscou-se identificar que sentidos sobre a diversidade são constituídos e significados, e como a escola produz, enquanto campo político, esses sentidos no processo de escolarização.

Desse modo, se a lei para a educação diferenciada nos quilombos não é compreendida e nem divulgada, para que fizesse parte do cotidiano escolar, tampouco é cumprida, pois a prática tende a reforçar posturas homogeneizadoras. De modo que, mesmo conhecendo seu conteúdo, o seu não cumprimento reforça os obstáculos que a escola impõe em seu formato curricular da não afirmação identitária quilombola. Isto ocorre porque a escola fere os princípios previstos no Plano de Ação para a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SECAD, 2010).

A importância do estudo para a promoção da educação diferenciada nas comunidades quilombolas da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba se dá pela projeção política que as referidas comunidades obtiveram ao longo do tempo, através de suas lutas por reconhecimento e por políticas públicas na contemporaneidade, na construção do protagonismo através de sua história: suas constantes mobilizações de articulação política se mostram uma referência para as lutas comunitárias quilombolas³.

² Fonte: site do PPGE <http://www.ce.ufpb/ppge/contents/menu/linhas-de-pesquisa>.

³ Segundo cadastro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombo da Fundação Palmares, registra-se 2131 comunidades localizadas nas diversas regiões brasileiras, sendo os estados da Bahia e do Mato Grosso os que concentram um maior número de comunidades remanescentes.

O campo de influência da educação diferenciada quilombola: uma arena de disputas

Para compreender o contexto de gestação da educação para as populações quilombolas, na política educacional, se faz necessário mergulhar em diferentes contextos em que ela se desdobrou ao longo de sua trajetória. Iniciamos nosso estudo apresentando o seu contexto inicial no movimento por afirmação. O campo de influência da política de escolarização no território quilombola se destaca com a participação de grupos contra-hegemônicos, a exemplo do Movimento Negro brasileiro, que intensificou com mais afinco o processo de ressignificação e a politização da raça (GOMES, 2012).

As mudanças ocorridas na estrutura do Estado ao se comprometer em construir medidas de inclusão para as populações negras que se deram, através da constituição de Ações Afirmativas para a educação e o trabalho, foram movimentos que se posicionaram e se posicionam nos territórios, nos diversos cantos do Brasil, para incluir esse debate na reformulação de políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal.

O conjunto de reivindicações, tensões e articulações foi a oportunidade de visibilidade das problemáticas das populações negras, foi o movimento que na sociedade intensificou o processo de ressignificação e a politização das raças (GOMES, 2012). Destes movimentos em caráter nacional, destacamos o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) e o Movimento Negro Unificado (MNU) respectivamente, as Associações Pastorais Negras (APNs) e o Grupo da Consciência Negra (GRUCON) responsáveis pela formação de uma gama de intelectuais negros que se dedicaram à pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Considerando o debate em torno das políticas para uma educação diferenciada no espaço da escola, nos territórios quilombolas, entendemos que ela se perpetua em torno de três eixos que se compõe no cenário social: o sociológico, o político e o jurídico. Estes eixos são as arenas de disputas sociais em que as políticas são propostas no Estado democrático de direito. A partir dessas arenas, indagamos nesse contexto, para quem são pensadas essas políticas? Em que bases pressupõem o sujeito, a sociedade e a educação, nesse recorte?

Pensando-se no lugar do sujeito de direito ao qual nos referirmos acima, Stavenhagen (1998) contempla a nossa pergunta, a partir da perspectiva de que

As políticas sociais, culturais e educativas adotadas pelos Estados em relação aos diversos povos, nações e grupos étnicos que vivem nos seus territórios refletem, diretamente, estas tensões. Um dos principais papéis atribuídos ao ensino escolar, em muitos países, foi formar cidadãos respeitadores das leis,

que partilhassem uma mesma identidade nacional e se mostrassem leais para com o Estado-Nação. Se esta atitude foi, sem dúvida, posta a serviço de nobres finalidades e foi até necessária em certas circunstâncias históricas, também deu origem, em muitos casos à marginalização - e até ao desaparecimento - de muitos grupos étnicos diferentes cuja cultura, religião, língua, crenças ou modo de vida não estavam em conformidade com o pertença ideal nacional. (STAVENHAGEN, 1998, p.248).

As políticas sociais, pensadas a partir dos eixos que se constituem, deveriam formar uma rede de proteção do Estado, para o sujeito denominado por minorias⁴ que dela necessita, torna-se um campo tensionado pela problemática do modelo dominante e hegemônico. As consequências de tais posturas, segundo o autor, geram conflitos sociais revelados de forma crescente em um certo número de países, principalmente no plano sociológico e político, os quais produzem mecanismos de exclusão, constituindo uma sociedade discriminatória e desigual.

O Estado, devido a inexistência de políticas direcionadas ao combate à desigualdade, desde a abolição, o que introduziu de forma subalterna a integração da população afrodescendente na sociedade brasileira, principalmente no que tange o acesso à educação, passou a ser um componente que legitimou historicamente o racismo institucional. Diante dessa problemática, o racismo passou a constituir-se essencial na confrontação na sociedade, operando menos no plano individual e mais no plano institucional (SILVÉRIO, 2013, p.223).

Nesse caso, o autor reflete sobre a presença do Estado como decisiva na configuração de uma sociedade livre. No entanto, o discurso preconizado por ele oferta garantias, que, na prática, fundamenta a exclusão de alguns segmentos, incluindo a população negra, em detrimento, do agir de forma afirmativa, o que deveria caracterizar-se como uma visão de atuação de Estado. Ou seja, o Estado exclui quando deveria incluir.

Desse modo, ao refletirmos sobre a educação para o território no âmbito destas políticas, dá-se um reforço na ideia de que o processo que envolve o referido tema é complexo e envolve uma variedade de contextos, no qual se materializa na prática (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

A política educacional da educação escolar diferenciada quilombola, segundo Arruti (2011), se sustenta nos instrumentos normativos, em quatro documentos: A Lei de nº 10.639/2003, e suas Diretrizes Curriculares em 2004; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações

⁴ Aqui entendida a partir da ideia de grupos vulneráveis, que em um contexto amplo, é um conceito compreendido nas diversas áreas de conhecimento. Dentre eles, trazemos para explicitar, nesse texto, a ideia de Sodré (2014), que define minoria como agrupamento na busca de abertura na contra hegemonia.

Tradicionais; Resolução nº 7 de 2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (ARRUTI, 2011). Com bases nesses instrumentos normativos, o Estado Brasileiro criou mecanismos de enfrentamento que possibilitassem o seu cumprimento, a exemplo da criação da Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial-SEPRIR, órgão vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos, que na atual conjuntura política sofreu modificação quando foi extinta. O Programa Brasil Quilombola; A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em 2004, e da sua regulamentação em 2009; e a instituição das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola, foram mecanismos para diminuir a exclusão enfrentada por estes povos.

Percebe-se, nesse contexto, que há uma organização normativa para impulsionar a valorização da cultura e as reminiscências afro-brasileiras, continuando nos anos seguintes, quando foi criado um documento na Conferência Nacional de Educação - CONAE, que explicitou a importância das ações afirmativas, das políticas públicas, dos direitos humanos e, principalmente, da Educação para as relações étnico-raciais. Estas políticas educacionais foram retomadas através das referências do MEC, Ministério da Educação e Cultura; da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI; do Núcleo de Direitos Humanos (NCDH); da Fundação Cultural Palmares (FCP); do Direito à educação em Tomazevisk (2006); e das Declarações sobre a diversidade, as Convenções/Declarações sobre as ações afirmativas para a educação básica, como também, os documentos oficiais que discutem a temática no âmbito das associações educacionais, tais como - ANPAE, ANPED - que refletiram diretamente na constituição destas políticas.

O ciclo de políticas, abordagem formulada por Ball e Bowe, é um método analítico para pensar e compreender a política educacional. Em entrevista, Ball destacou que essa abordagem se trata de método que não pretende explicar a política, mas, sistematizar a pesquisa e a teorização das políticas educacionais. O método ainda segundo o autor não tem a intenção de descrevê-la, no entanto, considera como uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A Policy y Cycle Approach faz parte de uma de suas ideias, que se inscrevem no contexto da Policy Sociology, ou seja, sociologia das políticas educacionais. Tratam-se de teorias e métodos da sociologia para a análise crítica das políticas, desde a sua formulação, produção de texto, atuação na prática, resultados e consequências. Essa abordagem é evidenciada em muitas dissertações e teses desenvolvidas e publicadas pelos Programas de Pós-

Graduação aqui no Brasil⁵. Desse modo, o ciclo de políticas contribui para apurar e evidenciar as múltiplas conjunturas que perfazem a investigação por ela contextualizada.

Políticas públicas: do texto ao contexto de influências para a política educacional

A partir de nossas reflexões, construir argumentos capazes de dar conta do lugar da educação diferenciada para a escola quilombola, nos faz ir à busca de indícios que nos forneçam pistas para entendermos a problemática da implementação das políticas de educação para essa população. Com base nesse ponto de vista e para formular uma maior compreensão sobre os processos de influência de produção das políticas públicas e das ações governamentais, com ênfase, nesse recorte, se faz necessário pensar sobre: Quem são seus atores? O que fazem e como atuam? De que forma influenciam a gestão das políticas públicas? Na busca desse entendimento, é importante refletirmos a respeito de seus desdobramentos, trajetória e perspectivas.

Partindo-se desse contexto, o estudo das políticas públicas, implica reflexões sobre seus elementos conceituais, epistemológicos e metodológicos, bem como as suas consequências no campo social, político e econômico de uma nação.

Conforme Souza (2006), política pública é concebida como um campo interdisciplinar, oriunda da Ciência Política - conceito que explica a natureza da política e seus processos. Partimos desse entendimento, para explicar a forma dos governos optarem por determinadas ações. A autora compreende a política pública como se fosse um campo holístico, com um vasto repertório de teorias, disciplinas, modelos e comportamentos.

Para Hofling (2001), a política pública é percebida sob um olhar mais amplo sobre o seu conceito. A autora confirma que tal conceito não se concentra, apenas, em quem elabora a política, mas, na origem do problema e de seus autores. Para Ball (1994), as políticas são representações, que, de forma complexa, codifica e decodifica significações, sujeitas à interpretação, confusão e recriação.

Considerando as ideias propostas pelos autores sobre o conceito de política, entendemos que elas se refletem na nossa pesquisa, trazendo-nos uma melhor compreensão do contexto de nosso objeto. É a partir desse conjunto de ideias conceituais que construímos o que Mainardes e Tello (2016) denominam como a essência da política, necessária para pensarmos como as

⁵ Informação da Biblioteca Digital (BTDT).

políticas de Ações Afirmativas para a educação diferenciada quilombola, no Estado brasileiro, dialogam com a diversidade cultural, com a educação para Relações Étnicas Raciais.

É a partir do contexto da política denominado contextos de influências, que os interesses de diferentes grupos sociais disputam visibilidade de suas pautas para influenciar a definição das finalidades da educação. Participam destas disputas os partidos políticos do governo e do poder legislativo. Na perspectiva do ciclo de influência de Ball e colaboradores, os discursos são legitimados, formando a base discursiva da política (BALL,1990).

No cenário de reivindicações de uma determinada comunidade, que são planejadas e influenciadas pelas políticas, nas diversas dimensões de grupos sociais que se constituem na sociedade, a exemplo dos Indígenas, os Quilombolas, os Negros, Trabalhadores do Campo e da Cidade, entre outros – é importante compreender que é através da relação de reivindicação desses grupos que esses espaços reivindicatórios são delimitados.

Munanga e Gomes (2006) destacam, em seus estudos, que uma agenda de compromissos institucionais junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura (UNESCO) é firmada através de acordos para a implementação de uma política. É nesse cenário de negociação que as políticas públicas são articuladas no Brasil, através das relações com organismos internacionais.

Pensando-se sobre o combate ao racismo no ensino fundamental, ou no ambiente escolar, Rocha (2006) aponta para o reconhecimento da escola como reprodutora de uma sociedade racista. Então, para combater o racismo institucional, veiculado à educação, o Estado⁶ começa a pensar sobre o comportamento social apresentado, e toma medidas, para não ignorar discriminações provocadas pelo ocultamento da diversidade e nem os problemas que acarretam, a exemplo dos preconceitos e discriminações, que dividem a sociedade e os indivíduos culturalmente.

Cientes da situação, de existência institucional do racismo, o Estado brasileiro através da Constituição de 1934 repudiou a Discriminação Racial; e a Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã, reconheceu a diversidade da população brasileira.

De fato, essas disputas de forças provocam profundas desigualdades, e o Estado passa a ser regulador destas relações de poder. Diante disso, evidentemente entendemos a partir da visão de Stavenhagen (1998), “que o Estado não é neutro em relação à classe social, ao gênero, à raça/etnia, a diversidade sexual, à sustentabilidade e outros grupos tratados no modelo

⁶ Aqui entendido, sob uma perspectiva relacional de poder, não como uma entidade monolítica, mas, como uma estrutura complexa. Campo de forças, no qual diferentes atores sociais incidem e disputam (JACCOUD, 2000; POULANTZAS, 1985).

dominante como minorias”. Tal situação é reforçada pelas políticas tradicionais de educação, baseada numa cultura homogênea. (STAVENHAGEN, 1998, p.249).

O despertar em reconhecer nas políticas públicas a valorização da diversidade se configurou no contexto de influência dos discursos dos organismos internacionais: marco legal constituindo-se como um modo de superação de exclusão dessa herança cultural.

Goldsmith (2005) identifica a conexão internacional na constituição dessas políticas através dos documentos que preconizaram uma integração social, destacando relevância para: o Relatório da UNESCO - Nossa diversidade criativa (1995) -, a Declaração Universal de Diversidade Cultural (2001), os Conselhos de Estudos Europeus - In from the margins (1996) e Deffering diversities (2001) -, a Declaração sobre Diversidade Cultural (2000), o Comunicado final do Encontro do G8 em Kyushu Oknawa (2000), Declaração do terceiro Encontro das Américas (2001), da Organização dos Estados Americanos, Declaração Franco fônica em Cotonou (2001), Documento da Rede Internacional para a Política Cultural, (INPC) em Lucérnia (2001), e a minuta da Convenção sobre diversidade cultural da Rede Internacional pela Diversidade Cultural (INCD) (2002) – todas essas referências são as aproximações do nosso texto.

Diante do panorama, percebemos uma representável presença da diversidade no campo de discussões que preconiza os discursos legais, nesse cenário de constituição do terreno afirmativo, explicada pelo autor, como uma dinâmica internacional na perspectiva social e cultural, que são produzidas pelo efeito da globalização (GOLDSMITH, 2005).

Uma ressalva a observar, nesse panorama, é o fato de que esses textos produzidos nestas articulações de grupos de interesse em diferentes arenas legitimam e validam algumas vozes, em detrimento de outras (BALL, 1994).

Nesse contexto, destacamos que além do Brasil, outros países, a exemplo da Malásia, da Índia, dos Estados Unidos, também implementaram Ações Afirmativas como políticas de Estado, como também foram firmados acordos, tratados na Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo da educação, que fora realizada em 1960, e na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul em 2001. Sendo esta última a mais importante nesse processo de discussão no Brasil. Foram também marcos que delimitaram as estratégias de relação da UNESCO com o Brasil, no trato desta política. Como pudemos perceber nesse breve relato, o legado de forças para a integração e protagonismo negro na sociedade é forte, no entanto, trata-se de um campo que esconde diferentes facetas.

Descrição da pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa em seu percurso metodológico se desenvolveu em três etapas investigativas fundamentais: o estudo dos documentos normativos de níveis nacional e internacional - que nos possibilitou situar melhor o contexto das políticas públicas, enquanto ação conjuntural, no recorte para os quilombolas no âmbito da política nacional; o estudo da literatura, que objetivou apresentar referências teóricas, epistemológicas e conceituais que nos permitiram formar a fundamentação da investigação.

Inicialmente, fizemos uma pesquisa documental, a partir da constituição de 1988, e a releitura de referências legais importantes ao estudo. Assim, buscando-se traçar procedimentos que subsidiariam e norteariam o percurso de continuidade da pesquisa, situamos o referencial bibliográfico concernente às áreas de conhecimento que tratam da Inclusão da Diversidade Étnica e Cultural nas perspectivas da Educação Quilombola (EQ), Educação Escolar Quilombola (EEQ) e sua ligação com as políticas educacionais.

O caminho metodológico representa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição do fenômeno em estudo que se refere às políticas de educação nas instituições quilombolas. A abordagem do estudo é qualitativa, de cunho exploratório, tendo entre os desafios a interpretação das ações humanas e sociais (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Dentre as características expostas por Hernandez (2013), a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, destacando os humanos e suas instituições, muitas vezes, segundo o autor, denominados por seu enfoque de pesquisa naturalista, fenomenológica, interpretativa ou etnográfica (HERNANDEZ, 2013).

Nessa perspectiva, iniciamos o ciclo de pesquisa desde a fase exploratória, que compreendeu, desde o estudo da arte, até o momento em que nos dedicamos à condução operacional da investigação, o projeto de pesquisa, até o trabalho de campo, que consiste na relação das etapas do estudo, sendo considerada de fundamental importância nessa fase (MINAYO, 2001, p.26).

A técnica exploratória, demarcou o percurso da investigação no cotidiano escolar, sobre os questionamentos da problemática da experiência de implementação/atuação da Educação Escolar Quilombola (EEQ), nas políticas educacionais.

A nossa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, considerando-se que a tal pesquisa propicia o aprofundamento acerca dos conhecimentos referentes aos fenômenos de

cunho social, tanto nos aspectos subjetivos quanto nos elementos estruturais (RICHARDSON, 1999). Rosenthal (2014) ao se referir aos procedimentos de caráter qualitativo, assinala que estes

[...] em suas teorizações e interpretações, não estão fundamentalmente preocupados em identificar a frequência da ocorrência de determinados fenômenos sociais, mas que tomam por base uma lógica da generalização realizada a partir do caso particular (seja esse caso uma determinada biografia, uma instituição ou meio específico) ou – com a mesma pretensão generalizante – uma lógica da descrição microscópica ou densa [...], do domínio do mundo cotidiano que configura objeto de interesse (ROSENTHAL, 2014, p. 19).

Uma pesquisa de abordagem qualitativa procura analisar e descrever o fenômeno em sua complexidade, considerando os elementos que ultrapassam a sua observação preliminar ou superficial. Isso exige um maior rigor metodológico. No entanto, a presença de um movimento entre a rigidez e a flexibilidade é comum na pesquisa em Ciências Sociais.

Compreendemos que a conservação desse movimento entre o rigor e a flexibilidade pode garantir o desenvolvimento da pesquisa, sem incorrer em desacertos, como o erro mais comum na interpretação – a generalização. Atentar para a diversidade das ocorrências observadas pode evitar a generalização dos resultados, em se tratando da pesquisa de abordagem qualitativa (ALAMI et al, 2010, p. 23).

Resultados e discussão

Os resultados trazidos aqui, através da nossa pesquisa, resultam na possibilidade de representar, através desse artigo, o legado que legitima na política educacional, a educação diferenciada quilombola, cujo lugar de efetivação das leis para esta modalidade de educação para o território quilombola se mostra distante no processo de escolarização. Com base no contexto de influências, as reivindicações do movimento social Negro e do movimento social Quilombola foram passos positivos dados pelo Estado brasileiro para a afirmação dessa especificidade de educação. Um exemplo importante foi a Lei 10.639/03.

O lugar do pensamento afirmativo na educação diferenciada: por onde começar? – revelou para nós pontos de problematizações que envolvem a educação escolar quilombola, tanto nos movimentos de reivindicação, quanto nos movimentos de discussão nas políticas de educação. Iniciamos esse processo de busca, através da relação direta com a escola quilombola, e na contraposição a modelos hegemônicos pré-estabelecidos, o que amplia o nosso olhar para as relações de poder que se fazem presente na educação escolar. Este olhar ultrapassa a

percepção de que a escola é um espaço que esteja isento de reproduções, que fortalecem desigualdades educacionais e culturais. Desse modo, ao tecer considerações sobre as políticas públicas: do texto ao contexto de influências para a política educacional, trouxemos os autores Souza (2006), Hoffling (2001) e Ball (1990) para formular uma maior compreensão sobre os processos de influência e de produção das políticas públicas e das ações que se afirmam à luz destas influências.

No mesmo sentido, o campo de ideias trazido pelos autores sobre como a política é pensada, fez-nos perceber a forma de como são elaboradas no contexto de implementação uma determinada política no Estado - o que refletiu na nossa pesquisa, um maior entendimento do lugar da educação diferenciada quilombola.

Portanto, o campo de influência da educação diferenciada quilombola se apresenta em uma arena de disputas, que envolve a visibilidade negra e quilombola na instituição escolar, disputas estas que incluem os passos afirmativos por um lado, e, do outro, a estabilização de uma lógica eurocêntrica que desestabiliza a escolarização diferenciada nesse contexto. Por fim, o presente artigo trouxe para o campo de discussão educacional na perspectiva diferenciada, os desafios da educação escolar quilombola no Estado brasileiro.

Considerações finais

Diante das leituras contextuais sobre a educação diferenciada quilombola no âmbito das políticas educacionais, sob a intenção de apresentar os desafios trazidos por essa modalidade de ensino, este estudo se insere, na perspectiva de que o discurso da afirmação afro brasileira e quilombola, reconhecida nas políticas de Estado, não encontra seu lugar reconhecido na instituição escolar. A partir dessas considerações, como o legado institucionalizado pode reconhecer as populações excluídas socialmente, enquanto produtores de epistemologias na educação escolar? É o questionamento que sustenta a ideia do lugar da educação diferenciada negra e quilombola nas políticas educacionais.

A representatividade da educação diferenciada para a escola quilombola no terreno afirmativo deve representar um legado de valores na diversidade cultural, o que compreende as diversas formas de manifestações que são propostas por esta diversidade, a exemplo da territorialidade e da identidade étnica, considerada pelas populações negras quilombolas como peças-chave para o seu reconhecimento social.

Referências

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; MOUSSAOVI, Isabelle Garabuau. **Métodos qualitativos**. Editora Vozes, 2010.

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

ARRUTI, José Maurício Andion. “Emergência étnica, conquista territorial y conflito entre comunidades indígenas y negras no Brasil y Colômbia”. **Raízes**, n. 31, v.26-27, 2002.

BALL, S.J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Rutledge, 1990.

BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BDBTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdbtd.ibct.br/vunfind/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CEB n. 08/2012/b.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. MEC/SECAD/UNESCO. **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, 2005.

CARDOSO, Alinaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício Andion. A temática quilombola no banco de teses da capes: Mapeamento preliminar. **Relatório Lapf/PIBITI**, PUC/RJ, 2011.

GOLDSMITH, Bem. Diversidade Cultural: políticas, caminhos, dispositivos. *In*: BRANT, Leonard (Org.) **Diversidade Cultural**: globalização e culturas locais- dimensões efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras Ed.: Instituto Pensarte, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Org.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Vol.33. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

HERNANDEZ Sampieri, Roberto; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. Tradução: Daysi Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinha Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Julio. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Caderno e Cedes**, Campinas, v.21, nº 55, nov. 2001.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdade raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2000.

JESUS, Rodrigo Edimilson de. **Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais. Conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** Tese (Doutorado). UFMG/Fae, 2012.

LIMA, Adesuite de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Orgs.). **Currículo e Políticas Educacionais em debate**. Campinas: Alínea 2012. Cap. 10.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAQUIAS, Vilma Helena. UFPB, 2020. **A Educação escolar quilombola na Mesorregião do Litoral Sul do Estado da Paraíba**: Um estudo da sua trajetória a partir do ciclo de política (CP). Dissertação de (MESTRADO) – Universidade Federal da Paraíba -João Pessoa, 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009. Comunicações. Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 199-202, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p199-202>.

MAINARDES, J, & TELLO, C. (2016). **A pesquisa no campo da política educacional**: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*24(75).<http://dx.Doi.Org/10.14507/epa24.2331><http://www.Researchgate> 45348695.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola**: entre ausência e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50 maio-agosto. 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Lino Gomes. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, C.O. **Observatório etnoformadores**: Outros Olhares em / **Na Formação Contemporânea de Professores**. Tese de Doutorado. FORMACCE FACED- UFBA, 2007

OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. **Movimento Social Quilombola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Caderno Cedes**, Campinas, vol.27, n. 72, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cedes/v2772.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Marginalidade, pobreza e exclusão social: uma questão histórica. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Luis Carlos Paixão. **Política Afirmativas e Educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretada**: uma introdução. Porto Alegre. Edipucrs. 2014.


SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SECAD, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2010.

SILVA, José Romário Araújo da. **Diversidade quilombola e o direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Paraíba, 2018.

STAVENHAGEN, R. Educação para um mundo intercultural. *In*: DELORS, J. *et al.*, **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 1998.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8 n.16, 2006.



SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. *In*: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs). **Comunicação e Cultura das Minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? *In*: Haddad, Sergio; Graciano, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas - SP: Ação Educativa, 2006.

