

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES (CEAM)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E  
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL (PPGDSCI)

**Educação escolar quilombola e etnoeducação palenquera: educação dos povos  
negros pelos povos negros em Conceição das Crioulas e Nariño (Brasil e  
Colômbia)**

PATRÍCIA DE BARROS MARQUES

Brasília  
2018

PATRÍCIA DE BARROS MARQUES

**Educação escolar quilombola e etnoeducação palenquera: educação dos povos negros pelos povos negros em Conceição das Crioulas e Nariño (Brasil e Colômbia)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestra em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Cooperação Internacional e os Estudos Culturais.

Orientador: Prof.º Dr.º Leandro Santos Bulhões de Jesus

Brasília  
2018

PATRÍCIA DE BARROS MARQUES

**Educação escolar quilombola e etnoeducação palenquera: educação dos povos negros pelos povos negros em Conceição das Crioulas e Nariño (Brasil e Colômbia)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Cooperação Internacional e os Estudos Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus - PPGDSCI/UnB  
Presidente

---

Profa. Dra. Viviane de Melo Resende - PPGDSCI /UnB  
Examinadora

---

Prof. Dr. Carlos Alexandre B. Plínio dos Santos - DAN/UNB  
Examinador

Brasília  
2018

Dedico este trabalho a todas e todos quilombolas e palenqueros.

## **AGRADECIMENTOS**

Quando comecei a escrever estes agradecimentos, pensei em dialogar com uma música ou um poema que refletisse parte dos sentimentos presentes neste trabalho. Ou, pelo menos, que refletisse o poder de transformar realidades. Mas há um sentimento bem maior, a gratidão. É hora de agradecer.

A Deus pela força nos momentos mais difíceis.

Ao professor Leandro Bulhões que me escolheu como orientanda para partilharmos juntos esse caminho. Foram tempos de aprendizados pessoais, debates que me fizeram redirecionar o olhar diante da vida. Muito obrigada pelos “puxões de orelha” na hora certa, pelas trocas, pelo profissionalismo.

Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelas ricas discussões.

Aos professores Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos e Breitner Luiz Tavares pelas valiosas sugestões na ocasião da qualificação.

A Givânia Maria da Silva que me cedeu material e tem sido um exemplo para mim e para muitas outras mulheres na luta por direitos.

Ao professor Jorge Enrique Garcia Rincón, da Universidade do Pacífico na Colômbia, pela disponibilidade e valiosos comentários.

Ao meu marido Roberto Júnior pela constante ajuda e paciência diante das ausências e estresses.

A minha família, em especial meus pais João e Terezinha, que sempre me apoiam em minhas decisões e me possibilitaram alcançar voos mais altos com a Educação.

Às comunidades Conceição das Crioulas e Nariño por me permitirem fazer parte de suas histórias.

"20 de Novembro"  
*Beatriz Nascimento*

O Quilombo é memória, que  
não acontece só pros negros,  
acontece pra nação. Ele  
aparece, ele surge, nos  
momentos de crise da  
nacionalidade!

A nós não cabe valorizar  
a História. A nós nos cabe ver  
o continuum dessa História...

Porque Zumbi queria fazer  
a nação brasileira, já com  
índios e negros integrados  
dentro dela. Ele quer  
empreender um projeto  
nacional, de uma forma  
traumática, mas não tão  
traumática quanto os  
ocidentais fizeram, destruindo  
culturas, destruindo a  
História dos povos dominados.

## RESUMO

Nesta dissertação, comparo as políticas educacionais, com ênfase nas diretrizes curriculares, que são orientadas para as comunidades negras rurais no Brasil e na Colômbia, em particular quilombolas e palenqueros. Ao fazer uma pesquisa em perspectiva comparada, o objetivo foi analisar se os marcos normativos de educação específica conquistados nos dois países pelos movimentos quilombolas e palenqueros preveem orientações para a “descolonização dos currículos”, fundamental para o que entendo, em conjunto com essas comunidades, como práticas educativas antirracistas e emancipatórias. Para isso, estabeleço como objetivos específicos: a) historicizar o tema da educação e da luta dos povos negros no Brasil e na Colômbia por escolarização e enfrentamento ao racismo; b) interpretar nos documentos elaborados pelas e pelos quilombolas de Conceição das Crioulas (Brasil, Pernambuco) e palenqueros da região de Nariño (Colômbia) como as dimensões culturais, a memória, a ancestralidade, as identidades são articuladas em seus projetos de escolarização; c) refletir sobre como as dimensões culturais desses grupos, isto é, seus projetos de sociedade fazem parte dos processos de elaboração e de expressão das suas soberanias intelectuais. É, portanto, um estudo qualitativo desses documentos, que retrata os desafios ainda enfrentados pelas e pelos quilombolas e palenqueros para terem projetos de educação respaldados pelos seus conhecimentos e de acordo com suas demandas e projetos de sociedades.

**Palavras-chave: Educação emancipatória. Currículo. Quilombolas. Palenqueros. Soberania intelectual.**

## ABSTRACT

In this thesis, I will compare the public policies emphasizing on the curricular guidelines that are oriented towards the rural black communities in Brazil and Colombia. In order to do a research in a comparative perspective, the main goal was to analyze whether or not the regulatory frameworks from specific education achieved in both countries by Quilombolas and Palenqueros envisage orientations to the “decolonization of the curriculum”. This assertion is fundamental to what I understand, together with these communities, as emancipatory and anti-racist educational practices. To achieve this fundamental process, I have established some specific goals: a) to historicize the education theme and the struggle of black people for schooling and for confronting racism in Brazil and Colombia; b) to interpret from the documents elaborated by Quilombolas from Conceição das Crioulas (Brazil, Pernambuco) and Palenqueros from the region of Nariño (Colombia) how the cultural dimensions, namely, the memory, the ancestry, the identities were articulated in their schooling projects; c) to reflect how the cultural dimensions from these groups, such as their societal projects, may be integrated into the process of elaboration and expression of their intellectual self-determination. Therefore, it is a qualitative study from these documents which depicts the challenges still tackled by Quilombolas and Palenqueros to have schooling projects supported by their own knowledge and according to their own requirements and projects of societies.

**Key words:** Emancipatory education. Curriculum. Quilombolas. Palenqueros. Intellectual self-determination.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Comunidade Conceição das Crioulas .....	38
Figura 2 - Mapa - População Afro-colombiana por Regiões e Departamentos.....	43
Figura 3 - Modelo de educação próprio Afronariñense.....	51

## LISTA DE SIGLAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

ADIN - Ação Direta de Inconstitucionalidade.

AQCC - Associação Quilombola Conceição das Crioulas.

ASETCOAFRO - Associação de etnoeducadores de Comunidades Afrocaribenhas.

AT - Artigo Transitório.

BNCC - Base Nacional Curricular Comum.

CEA - Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

CO - Colômbia.

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.

DEM - Democratas.

DQs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC - Ministério da Educação.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

ONU - Organização das Nações Unidas.

ORAPPER - Oficinas Regionais de Análises e Promoção de Políticas Públicas em Equidade Racial.

PCN - Processo de Comunidades Negras.

PE - Pernambuco.

PFL - Partido da Frente Liberal.

PI - Piauí.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PBQ - Programa Brasil Quilombola.

PRETAN - Projeto Etnoeducativo Afronariñense.

USP - Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Capítulo 1: Movimentos rurais negros e educação antirracista: Brasil e Colômbia.....	21
1.1 A América Afro-latina.....	22
1.2 Quilombolas e a educação antirracista .....	30
1.3 Palenqueros e a educação antirracista .....	42
1.4 A força dos coletivos negros na América Afro-Latina.....	53
1.5 A manutenção do Decreto 4.887/03 .....	54
Capítulo 2: Políticas educacionais e os movimentos quilombola e palenquero: um diálogo possível? .....	59
2.1 O uníssonos quilombola pelo reconhecimento .....	60
2.2 A soberania intelectual de quilombolas e palenqueros.....	63
2.3 Educação escolar quilombola: o contexto da comunidade de Conceição das Crioulas .....	68
2.4 Etnoeducação palenquera: o projeto PRETAN .....	74
2.5 Cátedra de Estudos Afrocolombianos e Lei 10.639/03: desafios para uma educação antirracista .....	81
Capítulo 3: Memória, identidades e cultura.....	85
3.1 A influência cultural na educação .....	86
3.2 Quilombolas e palenqueros: em prol da afirmação cultural. ....	90
3.3 Currículo, dimensões culturais e descolonização .....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS .....	106
REFERÊNCIAS .....	110
ANEXOS .....	129

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de reflexões feitas a partir das minhas experiências profissionais na Secretaria de Educação do Distrito Federal, instituição na qual exerço a docência há 10 anos. Ao longo dessa trajetória, deparei com grandes debates que envolvem os processos educativos formais do Brasil, tais como inclusão, diversidade, gênero, questões étnico-raciais, racismo, entre tantos outros temas que são relevantes para tornar as relações sociais mais equitativas e democráticas.

Durante esse tempo, outra questão também causou, e tem causado, inquietação em mim: que narrativas a escola tem contado? Será que as histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros, assim como sobre as Áfricas e os seus povos são contadas na escola? Se sim, de que forma?

Entendo que a escola precisa dialogar com temas como estes para se tornar de fato um espaço mais democrático e inclusivo para todas e todos. Ter um diálogo mais reflexivo e que respeite os sujeitos que a constituem é importante para ressignificar o papel social da escola e pensar qual projeto de educação queremos.

Precisamos pensar também que o ambiente escolar pode valorizar as diversidades étnicas e culturais existentes no Brasil para enfrentar o racismo estrutural, que também constitui os ambientes formais de educação, nos quais a presença de indivíduos negros e indígenas está comumente associada a um imaginário historicamente negativo, próprio do discurso racista.

A escola, portanto, pode ser um espaço privilegiado para enfrentar o racismo que hierarquiza, inferioriza pessoas e mantém ainda grilhões capazes de aprisionar histórias, conhecimentos e culturas, e incorporar histórias de sujeitos que, marcados pela questão da raça e etnia, têm resistido e enfrentado a desnaturalização, invisibilidades e negatividades historicamente elaboradas.

Os conceitos de raça e etnia são termos que, muitas vezes, causam discordância entre autores, intelectuais e militantes, como bem observado pela professora Nilma Lino Gomes (2005). Dadas as divergências, interessa-nos aqui trazer as reflexões feitas por alguns intelectuais e pelo movimento negro, este que tem sido um importante articulador no contexto das discussões sobre racismo, desigualdades e educação.

De acordo com o sociólogo jamaicano Stuart Hall,

raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão- ou seja- o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2013, p. 76)

Contrário a essa naturalização, o movimento negro brasileiro, como nos explica Nilma Gomes (GOMES, N. 2012, p. 731), “politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação (...) e de construção de identidades étnico-raciais”. Neste caso, ao conceito de raça é atribuída uma característica política para explicar como esse quadro racista brasileiro serve para construir relações de poder.

Quando refletimos sobre a etnia, recorremos mais uma vez às considerações feitas por Hall. Ele nos explica que a “etnicidade gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas” (HALL, 2013, p. 77). Com essas características, construções de identidades hierarquizadas (superiores/inferiores) são criadas pelos projetos de hegemonia branca para legitimar práticas de dominação sobre os outros, via processos de colonização.

No que diz respeito à colonialidade, dialogamos com os aportes teóricos de alguns intelectuais que tratam sobre a descolonização, como Aimé Césaire, Frantz Fanon, Ella Shohat, Robert Stam, Lélia Gonzalez, Achille Mbembe. Dentre esses, citamos os argumentos do historiador e cientista político camaronês Achille Mbembe, que nos diz que a colonização trouxe escuridão para humanidade, e questiona, assim, que tipo de “iluminação” seus preceitos de razão e progresso provocaram. Na obra *Sair da grande noite* (2014), o autor utiliza a metáfora “grande noite”, em diálogo com Fanon, para informar que os povos negros para libertarem-se do enclausuramento colonial, devem buscar o seu devir. Em suas palavras, isso aconteceria com uma “reconstituição do sujeito”. Com base nessa questão teórica, chegamos ao principal interesse deste trabalho, qual seja: como os povos negros na Diáspora Africana nas Américas conseguiram sair dessa enclausura colonial e reconstruíram suas identidades e memórias?

A despeito ainda desse discurso colonialista, concordamos com os autores Mignolo (2002), Quijano (2005) e Grosfoguel (2007), que o projeto colonial tenha se reconfigurado no que hoje entendemos por Modernidade. Nesse sentido, interessa-nos aqui pensar quais foram as ações dos povos negros contra a empresa colonial/moderna no território chamado América Latina (AL), pois,

como sabemos, a AL é um complexo de sociedades e civilizações que nos últimos 500 anos tem compartilhado as marcas dos projetos de soberania racial dos povos brancos.

Os milhões de africanos que para cá vieram numa migração forçada tiveram suas identidades, dignidades e humanidades solapadas pelas experiências da escravização. Ora, o Brasil é o país com o maior número de população negra fora do continente africano. Na verdade, perde apenas para a Nigéria em proporção. A Colômbia, país que faz fronteira com o nosso, é considerado o terceiro em número de população negra fora da África, depois dos Estados Unidos e Brasil (CÓRDOBA, 2017, p. 258).

Retomando a pergunta anterior, identificamos que uma das ações encontradas pelos grupos negros foi a criação de espaços de resistência conhecidos como quilombos (ou palenques na Colômbia). Os quilombos e os palenques são compreendidos como lugares onde os povos negros na diáspora reconstruíram suas ligações com as memórias e suas ancestralidades africanas que o projeto hegemônico branco colonizador intencionou retirar-lhes. Por isso, os quilombos, bem como os palenques, são locais de enunciação de suas dimensões de pertencimento, de identidades, de solidariedade. Segundo Clóvis Moura (1988), o quilombo foi a unidade básica de resistência dos povos escravizados, na qual as negras e os negros podiam negar material e socialmente o regime escravocrata.

Além da contribuição de Clóvis Moura (1988) sobre a importância dos quilombos para a resistência negra, utilizamos também a obra de Abdias Nascimento (2002), que traz reflexões sobre o quilombismo como ideologia e espaço de difusão da memória e identidade negras pelo próprio olhar do negro. Segundo o autor, foi nos quilombos onde os povos negros buscaram emancipação pela manutenção de seus valores, pelo esforço de manter suas identidades e pelo protagonismo de suas histórias, resistindo, assim, contra o colonialismo mental eurocêntrico.

Cabe citar as palavras de Abdias Nascimento sobre o quilombo como uma:

Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeados pelo colonialismo e o racismo. Enfim reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. (NASCIMENTO, 2002, p. 262)

No que diz respeito ao palenque, o antropólogo colombiano Jaime Arocha Rodríguez indica que pode ser o “ponto de partida para o exercício do direito ao território, à autonomia, à construção

de uma visão própria de desenvolvimento e de relação com a natureza” (RODRÍGUEZ et al., 2012, p. 186). Assim, podemos sugerir que, de uma maneira geral, a produção e a socialização dos conhecimentos, realizadas em quilombos e palenques, têm uma dimensão diferente do conhecimento formal da escola tradicional, que tende a negar, invisibilizar as subjetividades e as experiências dos povos negros. Em comunidades consideradas tradicionais, geralmente os processos de aprendizado estão “associados ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade; já a escola tradicional historicamente traz como possibilidade um saber alheio ao sujeito e muitas vezes distante do seu cotidiano” (SANTANA, 2005 *apud* FERREIRA e CASTILHO, 2014).

Além desses autores, dialogamos também com algumas quilombolas, como Givânia Maria da Silva, Renivam José de Torres, Márcia Jucilene do Nascimento e Eurotildes dos Santos Rosa, intelectuais que têm disputado nos espaços hegemônicos das universidades seus espaços de fala. Chamamos atenção para o fato de serem pensadoras e pensadores quilombolas para lembrar da importância de sua entrada nos lugares de produção e de circulação de conhecimentos considerados formais, algo inédito na história deste país.

É nesse contexto de emancipação por meio da crítica das maneiras como os conhecimentos foram e são produzidos e circulados nos espaços, e do desejo de liberdade, que pedimos licença para contar a história de duas comunidades que se têm destacado no protagonismo por uma educação que, em seus objetivos e práticas, compreendemos descolonizadora, a saber: Conceição das Crioulas e Nariño.

A comunidade de Conceição das Crioulas tem mais de 200 anos de história (Coleção Terra de Quilombos, 2016). Essa história começou com a chegada de seis mulheres negras, livres, ao município de Salgueiro, sertão do estado de Pernambuco. Teriam sido essas seis mulheres que, como bem explica Givânia da Silva, quilombola de Conceição das Crioulas e doutoranda em Sociologia (UnB), “construíram na condição de grupo, suas próprias estratégias de afirmação” (SILVA, G., 2012, p. 20), e certamente possibilitaram os caminhos para a criação de um projeto autônomo de escolarização, anos depois, como será aprofundado neste trabalho.

O departamento de Nariño na Colômbia também tem se destacado na luta contra o legado colonial. De acordo com documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)<sup>1</sup>, baseado no censo de 2005, Nariño possui 1.438.893 habitantes, dos quais 18,8% são

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/2\\_Narino.pdf](https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/2_Narino.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2018

afrodescendentes. Assim como as e os quilombolas de Conceição das Crioulas, eles se organizaram coletivamente para elaborar um projeto de educação própria para a região, o projeto etnoeducativo PRETAN.

Concordamos com esses coletivos que projetos educacionais próprios podem ressignificar a questão da raça e dos temas associados às relações raciais<sup>2</sup> que geralmente são negligenciados nos espaços de educação formal, como escolas e universidades (CRUZ, 2005). Além disso, a elaboração desses projetos pode reorientar as propostas de políticas públicas em educação que são feitas para esses grupos, uma vez que são questionadas as noções universalistas dos processos educativos, e trazendo à tona os cuidados necessários para pensar nos referenciais educativos pensados e geridos pelos sujeitos que fazem as escolas. Aliás, a participação desses grupos possibilitou muitas mudanças na legislação educacional dos dois países, como veremos nesta pesquisa. Diante desse contexto, interessou-nos nesta pesquisa analisar os projetos de educação das comunidades Conceição das Crioulas e Nariño para refletirmos com as e os proponentes sobre como estes documentos podem informar sobre processos de descolonizações que implicam em crítica e reorganização de narrativas e reorientações epistemológicas.

Para isso, fizemos uma análise comparada do Projeto Político Pedagógico (PPP) de Conceição das Crioulas (PE) e o PRETAN, das comunidades palenqueras existentes na região de Nariño, com a articulação das políticas educacionais dos dois países, respectivamente, no período de 1990 a 2012, para refletirmos sobre que tipo de educação essas comunidades querem construir. A escolha dessas duas comunidades foi feita com base em um levantamento exaustivo no qual apontou para essas duas regiões como possuidoras destes documentos.

Fizemos também a escolha por esse recorte temporal, uma vez que ele marca o início da década de 1990, período em que houve a promulgação dos principais marcos legais com a inclusão das questões raciais em ambos os países. Em 1991, a Constituição Colombiana foi promulgada, com um discurso marcado pela pluralidade cultural. Além da Constituição, outros documentos foram elaborados, como a adoção da Lei 70 de 1993, conhecida como Lei das Comunidades Negras, considerada uma das mais avançadas legislações para a população negra na América Latina (PASCHEL, 2010, *apud* RODRIGUES, C., 2014).

---

<sup>2</sup> Relações raciais é uma expressão amplamente utilizada pela literatura que trata sobre o tema, mas ela remete aos estudos feitos por cientistas sociais brancos brasileiros da primeira metade do século XX. Atualmente, conforme João Batista Borges Pereira (1996), trata-se, na verdade, de “hierarquias sociais”.

Embora a Constituição Brasileira date de 1988 e traga uma preocupação com a temática racial e quilombola, a luta pelos direitos à educação são anteriores a essa data. Como exemplos dessa luta por educação do povo negro, a autora Elisa Larkim Nascimento (2008) cita a atuação da Frente Negra, do Teatro Experimental do Negro e do Movimento Negro Unificado (MNU), por exemplo. Além de Elisa Nascimento, a pesquisadora Mariléia dos Santos Cruz (2005) destaca que alguns quilombos no Maranhão construíram escolas independentes nos primeiros anos anteriores a República.

Vale lembrarmos mais uma vez que foi por meio dessas lutas e articulações feitas pelo movimento negro que mudanças ocorreram no processo educacional brasileiro a partir da década de 1990, com a inclusão de temas que pudessem valorizar as histórias e culturas dos povos negros. Como exemplo, citamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Tais acontecimentos foram importantes para a promulgação da Lei 10.639, em 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino das redes pública e particular de todo o país. Em 2008, esta lei foi alterada novamente, incluindo a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas. A conquista desta lei, no século XXI, só pode ser entendida, portanto, por dentro de uma sequência de conquistas e pressões dos movimentos sociais negros.

Segundo os historiadores Flávio Gomes e Petrônio Domingues (2017), foi também nas décadas de 1990 que as organizações quilombolas se multiplicaram e possibilitaram a instituição da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais (Conaq) em 1996. Ainda segundo os autores, a Conaq tem se empenhado para criar interlocuções transnacionais como Fórum Social Mundial e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação racial, à Xenofobia e às Intolerâncias Correlatas (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 170).

Assim, interpretar as experiências educacionais quilombolas e palenqueras em prol da expressão e conquista de sua soberania intelectual, contrárias aos preconceitos (de classe, de etnia, de raça, de gênero) e às representações sociais inferiorizantes dos povos negros, em particular da mulher negra, desperta em mim o interesse como educadora e não quilombola para elaborar esta pesquisa. Podemos observar ainda como a cosmovisão eurocêntrica adquirida da herança colonial nos países latino-americanos e imposta ainda no Brasil e na Colômbia legítima ou não padrões de poder baseados no critério da raça/etnia e inferioriza grupos como quilombolas e palenqueros na sociedade.

Diante dessas considerações, este estudo pretende somar para que as contribuições feitas pelas e pelos quilombolas de Conceição das Crioulas e pelas e pelos palenqueros de Nariño para a afirmação das identidades, da cultura, dos seus projetos de civilização e da memória ancestral via projetos de educação possam alcançar outras comunidades na chamada América Latina, se assim eles quiserem e desajarem. Quando os Estados-Nação reconhecem que as e os quilombolas e palenqueros são sujeitos de seus próprios conhecimentos, esse movimento é uma forma de contribuir para um projeto de educação calcado na soberania intelectual e capacidades de autogestão dos povos.

Isto posto, o tema desta dissertação são as interseções entre as diretrizes curriculares brasileira e colombiana e os projetos de educação de quilombolas e palenqueros capazes de articular ações para retirar da invisibilidade a agência desses sujeitos, que foi silenciada pelas experiências de colonização e da dita modernidade. Alterno – interpretando e comparando – algumas experiências quilombolas e palenqueras na educação, focalizando: as estratégias de escolarização utilizadas por esses grupos contra as heranças do sistema colonial. Busco analisar como as dimensões culturais foram articuladas nos projetos de sociedade desses grupos por meio da realização de processos de escolarização próprios.

No capítulo I, *Movimentos rurais negros e educação antirracista: Brasil e Colômbia*, interessa-me historicizar o tema da educação e da luta por escolarização dos povos negros no Brasil e na Colômbia. Problematizo o conceito de América, chamo atenção para os protagonismos negros nestes países, em especial o movimento das e dos quilombolas e palenqueros. É importante ressaltar que a contribuição desses movimentos para uma educação das relações étnico-raciais, mesmo não sendo facilmente retratada na historiografia, é antiga, conforme já foi citado aqui.

No capítulo II, *Políticas educacionais e os movimentos quilombola e palenquero: um diálogo possível?*, identifico, apresento e faço uma discussão sobre as trajetórias das conquistas normativas dos coletivos quilombolas e palenqueros, especialmente a partir dos marcos das Constituições de 1988, no caso brasileiro, e de 1991, no caso colombiano. Aqui, interessa-me discutir as articulações entre luta pela terra e direito por uma educação especial, mas o enfoque principal é identificar como os processos de educação não formais de palenqueros e quilombolas são ou não pensados nos documentos oficiais.

Para isso, analiso o PPP de Conceição das Crioulas - Pernambuco), e o PRETAN - Colômbia (CO), pois me interessou identificar como estes documentos pautam a própria luta

quilombola e palenquera, respectivamente, por educação. Pensar como falam desta memória e como os temas de autonomia, soberania intelectual e enfrentamento ao racismo estão presentes nos documentos do Estado, que foram elaborados em diálogo com as comunidades, interessa, sobretudo, por se tratar de formatos de comunidade que questiona ou nega a noção de hegemonia branca ao longo do tempo.

Nesse processo, entendo que a participação de quilombolas e palenqueros na elaboração das políticas educacionais é fundamental para corresponder ao projeto de sociedade e educação que estes sujeitos desejam para suas comunidades. Na elaboração das documentações que legislam sobre o referido tema, será que os povos quilombolas e palenqueros foram consultados? As diretrizes educacionais existentes preveem o diálogo e a participação ativa dos membros da comunidade na escola? Os ambientes formais de ensino compreendem que as comunidades possuem suas próprias lógicas e referenciais de produção e circulação de conhecimentos?

Ora, se esses grupos disputam o enfrentamento ao racismo e lutam pela legitimidade da manutenção/criação/circulação também dos próprios conhecimentos para uma educação calcada no projeto de soberania intelectual, isso significa dizer que é importante que esta dimensão esteja assegurada na formulação dos marcos normativos que irão legitimar a formulação das políticas públicas nestes países.

No capítulo III, *Memória, identidades e dimensões culturais*, apresento e faço uma reflexão de como as dimensões culturais, a memória das e dos quilombolas e palenqueros presentes em seus processos de educação não formais podem elaborar ou expressar a soberania intelectual desses coletivos e fortalecer suas identidades. Para isso, articulo trechos do PPP e do PRETAN com alguns discursos de intelectuais que apontam como essas dimensões são estratégias de luta e emancipação. Aqui, interessou-me perceber como a manutenção das identidades, da memória das e dos quilombolas e palenqueros em projetos de educação/escolarização podem ser um exercício de autonomias e de soberanias.

Em minhas considerações finais, apresento alguns dados sobre a educação escolar quilombola no Brasil e em Nariño, Colômbia. Expresso também que as discussões sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil e na Colômbia não se encerram com este trabalho; ao contrário, ele abre caminhos para outros olhares e possibilidades descolonizadoras. Assim, ampliar espaços de intercâmbio investigativo entre quilombolas e palenqueros pode ser um dos caminhos para enfrentar desigualdades raciais, sociais e educacionais e transgredir a ontologia negativa do povo

negro. Além disso, percebemos o quanto estas experiências inspiram outros modelos de educação para além dos pressupostos universalistas de educação que são capitaneados pelos Estados. A construção de referenciais curriculares em diálogo direto com os próprios sujeitos e agentes, a saber, profissionais de educação, educandas e educandos, familiares, agentes do Estado, pode ser um caminho para o aprimoramento das experiências educacionais em nosso país.

## Capítulo 1: Movimentos rurais negros e educação antirracista: Brasil e Colômbia

*“A memória também remete à identidade, pois as memórias têm o poder de reconstruir histórias e histórias reconstruídas significavam identidade fortalecida e respeitada”  
Eurotildes dos Santos Rosa.<sup>3</sup>*

*“Nossa sede de educação aqui se pode acalmar porque é um rio que contém nosso tesouro ancestral”  
PRETAN<sup>4</sup>*

Este capítulo propõe analisar as ações desempenhadas pelos movimentos sociais negros do Brasil e da Colômbia, representados por quilombolas e palenqueros, em prol de uma educação antirracista e emancipadora. Dessa forma, o texto aborda alguns aspectos históricos desses movimentos em ambos os países contra a subjugação, a exclusão dos povos negros nos espaços formais de educação e a luta por direito a uma educação específica.

Nesse contexto, uma das facetas dos movimentos sociais negros tem sido a importância da positivação e afirmação de suas identidades. Para tanto, por meio de atividades educacionais e culturais, desconstruem imagens inferiorizadas relacionadas aos corpos negros, buscando criar seus próprios processos de educação e de escolarização. Há também uma preocupação em contar outras histórias dos povos negros, com ênfase em seus conhecimentos, culturas, legados, no sistema educacional formal brasileiro e colombiano.

Além dessas características, entendemos que os movimentos rurais negros também possuem outra reivindicação: a terra. A terra, no passado e nos dias atuais, tem sido palco de disputas, embora quilombolas e palenqueros tenham o direito assegurado nas Constituições, como veremos neste capítulo. As lutas por educação, portanto, estarão articuladas às lutas pelo direito à terra.

<sup>3</sup> Eurotildes dos Santos Rosa, quilombola da Comunidade Vão de Almas. In: ROSA, Eurotildes dos Santos. **Os costumes e as tradições da comunidade Vão de Almas, Cavalcante- GO**. Brasília: Fup-UnB, 2014, p.22.

<sup>4</sup> “Nuestra sed de educación aquí se puede calmar porque es un río que contiene nuestro tesoro ancestral”. In: **PRETAN**. Colômbia: Organizaciones de Comunidades Negras de Nariño. 2011, p.iii, tradução nossa.

Interessa-nos, pois, analisar como esses movimentos podem criar formas de escolarização de acordo com as suas concepções de territorialidade e capazes de se contrapor às marcas deixadas pelo regime de escravidão e colonialismo.

### 1.1 A América Afro-latina

A ideia comumente veiculada nos livros, filmes e outros suportes de memória de que este território onde vivemos foi “descoberto” pelos europeus é parte das estratégias coloniais de dominação. Em diálogo com Amílcar Cabral (1972) e Franz Fanon (1968; 2008), compreendemos a empresa colonial como uma estrutura de destruição de referenciais identitários de povos não brancos, em um violento processo de instauração do projeto de soberania racial, cultural e político dos povos brancos europeus. Assim, esconde-se por trás desse “descobrimento” o projeto de exploração de produtos e de pessoas, assim como disfarça o projeto de modernidade imposto às culturas não europeias, estas consideradas bárbaras, não civilizadas ou, como afirma Fanon, “últimos outros porque não tinham seguido a evolução da humanidade” (FANON, 2008, p. 116).

Segundo Arturo Ardao, antes de os europeus a denominarem como América, esta terra foi denominada de Índia por Colombo, e depois de Novo Mundo por Américo Vespúcio. Este último nome é justificado por Ardao por ter “tanta riqueza semântica em seu jogo dialético como o do Velho Mundo – desde o geográfico e o histórico até o filosófico – que se tem mantido vivo através das épocas”<sup>5</sup> (ARDAO, 1980, p. 17, tradução nossa).

Já o termo “América” teria surgido em 1507, e não foi um nome de comum acordo entre o poder da Coroa e as chamadas elites *criollas* locais, que se consideravam também espanholas. Tal desavença pelo nome teria durado até o início do século XIX, quando o processo de independência começou e as chamadas comunidades *criollas* reivindicaram outras identidades. Segundo François Xavier Guerra,

A mudança vai mais longe e modifica a identidade mesma dos *creollos*. Esses mesmos *creollos* que arvoravam a condição de espanhóis americanos para reivindicar a igualdade de direitos políticos separam daí por diante os dois termos

---

<sup>5</sup> “tanta riqueza semántica en su juego dialéctico con el de Viejo Mundo - desde lo geográfico y lo histórico hasta lo filosófico - que se ha mantenido vivo a través de las épocas”.

e se servem disto para designar o confronto entre os dois “povos”: o espanhol e o americano”. (GUERRA, 1999-2000, p. 23)

Nesse sentido, os chamados *criollos* decidiram criar uma identidade que os distinguisse dos demais povos presentes na América, especialmente da parte norte constituída pelos Estados Unidos que, em 1823, lançaram a Doutrina Monroe, cujo slogan era “América para Americanos”. Mas, afinal, quem seriam esses americanos? Diante dos ideais imperialistas dos Estados Unidos, sabemos que a América era para os americanos dos Estados Unidos. Nesse contexto, os descendentes de espanhóis criaram o termo “hispanoamérica” como movimento contrário ao imperialismo norte-americano ou anglo-saxão.

Esta discussão traz à tona as disputas das elites brancas do continente Americano no que se refere às nomenclaturas que têm o poder de legitimar memórias e projetos identitários. Assim, é importante salientar que, além da presença de espanhóis, existiam outros grupos étnicos, como franceses e portugueses, que também reivindicavam um nome que os representasse na região. Assim, nomearam de América Latina a parte formada por países da América do Sul, América Central, México e Caribe, como parte constitutiva do projeto de modernidade europeu para essa região.

Uma referência para esta abordagem é a obra de Mignolo (2005), intitulada *The idea of Latin America*, na qual o autor nos diz que “a ‘América’ foi uma invenção forjada no processo da história colonial europeia na consolidação e expansão da visão e instituições ocidentais”<sup>6</sup> (MIGNOLO, 2005, p. 02, tradução nossa). Entendemos que essa invenção da América é parte dos legados do colonialismo.

Os não europeus são expressivamente os povos chamados afrodescendentes ou indígenas (entre outras nomenclaturas) que foram explorados no processo de colonização ibérica em ex-colônias como Brasil e Colômbia, entre outros povos imigrantes que estão silenciados, invisibilizados e objetificados nesse projeto de América Latina para europeus. Van Dijk (2008) reforça que nesse projeto de dominação os não europeus (outros) são sistematicamente hierarquizados e vistos como inferiores, uma ideologia que serviu para legitimar a escravidão, a exploração e a marginalização destes povos, em diferentes contextos.

---

<sup>6</sup> “America” as we know it was an invention forged in the process of European colonial history and the consolidation and expansion of the Western view and institutions.

No entanto, outros projetos baseados em perspectivas anticoloniais e, portanto, antirracistas, contra esse modelo eurocristão são possíveis por autoras e autores e movimentos sociais negros, em especial. Aliás, os fortalecimentos das aldeias/nações indígenas, a formação de quilombos e terreiros podem ser compreendidos como projetos independentes e soberanos de outras gestões e experimentações dos territórios e identidades. Para potencializar essa ideia, dialoguemos com o conceito de amefricanidade elaborado por Lélia Gonzalez (1988), no artigo “A categoria político-cultural de amefricanidade”, no qual a autora mostra como o projeto de unidade na América Latina serviu e serve para camuflar o extermínio de povos indígenas e a experiência diaspórica de negros e negras.

Para Gonzalez,

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. (GONZALEZ, 1988, p. 73)

A ideologia do branqueamento pode ser compreendida como uma das maneiras encontradas pelas elites brancas americanas para acabar com aquilo que elas consideravam um problema étnico-racial, pois havia a crença de que o sangue branco era o mais “puro” e, assim, purificaria o “negro”, considerado inferior. Concordamos com Jacques d’Adesky ao dizer que:

O ideal do branqueamento, que se representa por meio da miscigenação como um anti-racismo, revela na realidade um racismo profundamente heteróforo em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção evolucionista da caminhada necessária da humanidade em direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência. (ADESKY, 2001, p. 69)

Ainda segundo Gonzalez (1988), os povos negros que lutaram e lutam contra essa ideologia do branqueamento criam uma resistência cultural capaz de acabar com o “cativeiro de uma linguagem racista”. Ou seja, não é possível pensar em América apenas como um espaço privilegiado de características culturais brancas, dadas as diversidades étnico-raciais negras ou indígenas presentes em todo o território.

O termo amefricanidade, então, pode ser usado “para ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico existentes na América Latina” (GONZALEZ, 1988, p. 76), e

criar outros projetos de sociedade por meio de associações livres, cuja expressão pode ser encontrada nos quilombos, *cimarrones*, *cumbes*, *palenques* e *maroon societies*, espalhadas por todo o continente (NASCIMENTO, E., 1981).

Diante disso, pretendemos refletir nesta seção sobre como o racismo presente na América Latina atua para que não só as desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos se perpetuem, mas também para que haja uma exclusão baseada em preconceitos étnico-raciais estratégicos, que atualizam assimetrias históricas nas relações de poder, inferiorizando negros e indígenas. Destaquemos aqui os entraves e desafios historicamente construídos para que os povos não brancos pudessem e possam elaborar suas narrativas sobre si e sobre os outros. As memórias, conhecimentos, referenciais identitários, enfim, tudo aquilo que possa simbolizar manifestações de autonomia foi perseguido e compulsoriamente destruído pelas instituições coloniais.

Como já mencionamos anteriormente, há um número expressivo de negras e negros advindos da chamada Diáspora Africana<sup>7</sup>, desde o século XVI na América Latina. Mesmo com a massiva presença dos povos africanos e dos seus descendentes neste território, os dados sobre a situação social deste coletivo são muito desiguais. Presenciamos na região um panorama de diferenças sociais, econômicas, políticas etc., a partir do qual nos interessa refletir como homens e mulheres negras têm tido a garantia de seus direitos respeitado em países onde a questão racial torna-se um fator de exclusão social. No Brasil, por exemplo, onde negros (pretos e pardos) representam 53,6% da população, de acordo com o censo de 2014 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como foi e tem sido o acesso de negros à escolarização?

Resistir e superar todas as formas de racismo e lutar pela conquista de reconhecimentos de autonomia e soberanias culturais, políticas, intelectuais etc. tem sido uma das facetas dos movimentos sociais negros ao longo dos tempos. No plano das institucionalizações, os movimentos sociais negros precisam estar sempre atentos tanto para conquistar suas pautas quanto para que suas conquistas em normativos legais não sejam apenas formuladas, mas também incorporadas nas práticas sociais.

Ao pensarmos nas lutas dos movimentos sociais negros, incluindo as suas aspirações por igualdade, percebemos que elas são anteriores à efetivação da Constituição brasileira de 1988. Para entendermos o porquê desta afirmação, selecionamos o ano de 1888, mais especificamente o

---

<sup>7</sup> Chamamos de Diáspora Africana os movimentos migratórios forçados de contingente populacional negro africano para as Américas por cerca de 350 anos, entre os séculos XVI e XIX.

13 de maio, que trouxe o “desaparecimento” da escravidão e, com o fim desta, em 1889, surgiu a República, com os ideais de igualdade e acesso à cidadania para todos e todas.

Mas será que o povo negro conseguiu acessar as instituições oficiais? Ao contrário do que pensávamos, a equiparação de cidadania não chegou para os “egressos da senzala”. Como bem nos explica o sociólogo Clóvis Moura, “o racismo é remanipulado, criando mecanismos de barragem para o negro em todos os níveis da sociedade, e o modelo de capitalismo dependente é implantado, perdurando até hoje” (MOURA, 1989, p. 62).

Considerando ainda que o primeiro período republicano não conseguiu dirimir as desigualdades causadas pelo preconceito racial, transcrevemos o entendimento de outro sociólogo, Florestan Fernandes, sobre a resistência do coletivo negro para “tornar-se gente”. Para ele, “foram os negros, pelos movimentos sociais e segundo suas próprias palavras, que montaram peça a peça a “nova abolição”, a abolição da qual e pela qual eles se impunham como gente, como seres livres e iguais a todos os outros” (FERNANDES, F., 1989, p. 80).

Também em razão dos descasos estrategicamente elaborados pelas elites brancas brasileiras em relação às exclusões das populações negras dos acessos à cidadania, como a educação, estas lutaram, e ainda lutam, para desenvolver seu próprio percurso de escolarização. Nessa perspectiva, Mariléia dos Santos Cruz (2005) nos informa sobre como povo negro criaram, por conta própria, escolas para formular seus processos de escolarização na primeira metade do século XIX. Dentre os exemplos citados pela autora, destacamos uma “escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados” (CRUZ, 2005, p. 28).

Como decorrência de um longo caminho de luta, os povos negros conseguiram avançar em desdobramentos normativos que garantiram direitos, especialmente no que se refere à esfera da educação. Além das Cartas Constitucionais de países como Brasil e Colômbia que assumiram a diversidade étnico-racial em seus textos legais, outros documentos e conferências foram criados para salvaguardar o direito da população negra.

Interessa-nos especialmente citar a Declaração de Durban, resultante da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, promovida em 2001, na África do Sul, pela Organização das Nações Unidas (ONU), na qual os países presentes ratificaram o compromisso de elaborar e implantar políticas contra a desigualdade estrutural causada pelo racismo. Uma década depois, a ONU considera o ano de 2011 como o “Ano

internacional dos Afrodescendentes” e prevê medidas de “cooperação regional e internacional em favor dos afrodescendentes”.<sup>8</sup>

Mesmo com os esforços da comunidade internacional para combater o racismo, há ainda um verdadeiro hiato social entre povos negros e brancos na chamada América Latina. Reafirmar princípios de igualdade e não discriminação contra negros precisa ser um compromisso firmado por todos os países da América Latina a fim de assegurar a dignidade e os valores inerentes a cada pessoa.

Neste caso, os Estados não só firmariam compromissos, mas reforçariam princípios que não tornassem a diferença racial um fator para definir cidadania, esta associada à ideia civilizacional imposta pelo eurocentrismo e sendo um critério para definir lugares e hierarquias em sociedade. Desse modo, para melhor explicarmos a racialização da cidadania como critério para o controle social, incorporamos o entendimento de Achile Mbembe (2014), que afirma que a conversão da cidadania à raça fortalece negativamente as representações binárias entre os civilizados e os “outros”, além de reforçar a “brancura” como o elemento central para o alcance de valores universalistas.

Segundo Mbembe (2014b, p. 59; 62), uma das formas para negar os benefícios civilizacionais europeus aconteceria pela abertura do outro ao mundo, “pelo despertar para a consciência de si, apropriando-se subjetivamente do seu eu”, ou seja, pela desmistificação da ideia da Europa “como testemunho único da humanidade”. Por isso, para reforçar essa ideia, entendemos que os Estados latino-americanos devem assegurar “acesso à educação para todos na lei e na prática, e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação” (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p.74).

Observando com preocupação que a exclusão social e as disparidades econômicas estão intimamente associadas ao racismo, movimentos negros rurais e urbanos no período pós-Durban têm lutado para a implementação de políticas públicas para a promoção de representantes negros nos diferentes segmentos das sociedades afro-americanas. Constituem alguns exemplos dessas redes transnacionais dos movimentos negros as “Oficinas Regionais de Análises e Promoção de Políticas Públicas em Equidade Racial” (ORAPPER), uma iniciativa feita em 2004 pela organização uruguaia Mundo Afro. Essas oficinas estão presentes na Costa Rica, Nicarágua,

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/64/169>>. Acesso em: 20 maio 2017.

Panamá, Venezuela, Colômbia, Equador, Bolívia, Peru, Chile, Uruguai, Argentina, Paraguai (IGREJA, 2014, p.18).

Nesse contexto, diversas políticas públicas específicas para afrodescendentes foram elaboradas pelos países da chamada América Latina, dentre as quais citamos aquelas orientadas para a Educação. Cabe aqui informarmos que o termo afrodescendente começou a ser popularizado mundialmente após a Conferência de Durban em 2001. Entretanto, de acordo com Ranchimit Nunes (2017, p. 08), doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), “alguns militantes da causa negra defendem que o termo afrodescendente é praticamente a mesma palavra em português, espanhol, inglês ou francês, e, portanto, é “universal”, unindo africano e outros grupos, que se distanciaram em função da diáspora”.

Dessa forma, compreendemos que a reflexão feita pelos movimentos negros quanto ao uso do termo afrodescendente sirva para o seguinte questionamento: será que este termo não camufla o racismo e favorece pessoas socialmente brancas que são filhas, netas ou bisnetas de negros, considerando apenas as questões fenotípicas?

Concordamos com Orlandi (2007 apud LUZ, 2012), pesquisadora e professora de análise do discurso, ao dizer que a memória disponibiliza os saberes que tornam possíveis os sentidos no discurso. Ou seja, a designação do ser negro como descendente de africanos da diáspora é uma história de luta contra a “memória de submissão, de desrespeito, de falta de dignidade” (LUZ, 2012, p. 13), e não meramente uma questão de alguns traços fenotípicos e descendência para ter acesso às políticas públicas que são próprias para as e os negros.

Ao refletir sobre ser negro, Mbembe (2014 a) oferece alguns sinais que servem para pensarmos no processo de invenção do negro na chamada modernidade. Para o autor, “este nome foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. (...) Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa” (MBEMBE, 2014a, p. 19).

Sendo assim, em meio ao perigo de termos uma única narrativa, não questionamos apenas o conceito de raça como uma construção social forjada para legitimar as ações da empresa colonial, refletimos também sobre o Ocidente. Será que este é um conceito apenas geográfico? Em não sendo um conceito geográfico, corroboramos com Mbembe ao dizer que o Ocidente se coloca como uma “obra fundamentalmente civilizadora e humanitária” (MBEMBE, 2014a, p. 29). Dessa forma,

entendemos que por trás desse discurso, há relações de poder e sistemas de representação como “ocidente” e o “resto” (HALL, 2016).

Colocamos aqui outra questão: quais são as razões para dividir o mundo em Ocidente e Oriente? Mbembe responde (2014b, p. 61) afirmando que a Europa assume a missão de tornar “o devir-europeu um momento positivo do devir-mundo em geral”. Essas ideias capitaneadas pela Europa, e impostas nas Américas, reforçam a construção de representações supostamente inferiores sobre regiões do mundo, pessoas e culturas.

Ao problematizarem a construção do Ocidente como um mito, Shohat e Stam (2006, p.37) afirmam que “a política determina as configurações geográficas” e não o contrário, pois nem sempre aquilo que entendemos como “ocidente” está dentro do alcance de poder ocidental, como é o caso dos países chamados latino-americanos:

uma versão idealizada do Ocidente organiza o conhecimento de modo lisonjeiro para o imaginário eurocêntrico. A ciência e a tecnologia, por exemplo, são em geral, vistas como ocidentais. Trata-se de uma visão que relaciona o Ocidente ao refinamento teórico da “mente”, e o não-ocidental à matéria-prima bruta do “corpo”. (SHOHAT & STAM, 2006, p. 39)

Com o advento do modelo de globalização capitaneada pelos povos europeus nos últimos séculos, as políticas educacionais foram marcadas pela adoção de um modelo pretensamente universalista, daí a importância de termos cada vez mais políticas de enfrentamento às desigualdades raciais na educação, que possam combater referenciais eurocêtricos impostos no discurso dessas políticas. Para Lander (2005, p. 13), manter esse referencial europeu é um “dispositivo colonizador do conhecimento, pois transforma outras histórias em diferentes, tradicionais que, no imaginário do progresso, é uma marca de inferioridade”.

Também desperta nosso interesse a relação entre identidade cultural e globalização. Com a rápida compressão do tempo e do espaço, será que as chamadas culturas locais perdem suas características identitárias pela influência do global advindo do “Ocidente”?

Ao pensarmos nessa relação, trazemos o conceito de tradução elaborado por Stuart Hall conhecido como tradução. Para o autor, a tradução “descreve as formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal” (HALL, 2014 p. 52). A partir disso, pensemos nas diásporas africanas e

nas formas como os povos negros ligados a um passado distante dialogam com outros referenciais culturais, não sem conflitos, sem, contudo, perderem as suas identidades.

Diante desses choques étnico-raciais e culturais, torna-se necessário questionar como a diferença tem sido historicamente construída, negando saberes para além daqueles considerados euro-ocidentais, por dentro dos lugares formais de produção e circulação de conhecimento, como é o caso das escolas e universidades. Ou seja, romper com essas estruturas coloniais e raciais, e construir alternativas ao modelo de racionalidade imposta pode ser um caminho para garantir a reexistência dessas culturas, epistemes e projetos de sociedade que foram deliberadamente destruídas, invisibilizadas e silenciadas. Isto seria, como nos diz Boaventura de Sousa Santos, ter outra concepção de conhecimento, em que o outro não seja visto como objeto e conseqüentemente haja o seu reconhecimento como sujeito (SOUSA SANTOS, 2005, p. 29-30).

Assim, analisaremos nas próximas seções como movimentos negros em contexto rural no Brasil e na Colômbia, países latino-americanos com maior número de afrodescendentes advindos da diáspora têm lutado pela conquista de sua soberania intelectual, processo que inclui o enfrentamento dos modelos de educação que são adotados nestes países.

## 1.2 Quilombolas e a educação antirracista

*“Emancipate yourselves from mental slavery. None  
but ourselves can free our minds”.<sup>9</sup>  
(Bob Marley, Redemption song)*

Os versos da canção de Bob Marley ecoam nos movimentos de libertação do povo negro contra o forte processo opressor colonizador. Esses versos refletem também as lutas dos movimentos sociais negros contra a escravidão cultural, que é resultado da herança colonial e está presente nos processos de educação formal brasileiro. Para as pesquisadoras Nilma Lino Gomes (2003), Eliane Cavalleiro (2001), Renísia Garcia (2007), entre outras e outros intelectuais, o ambiente escolar ainda é permeado por um racismo fundamentado na invisibilização ou naturalização de imagens negativas dos povos negros, perpetuando contextos discriminatórios e desiguais.

---

<sup>9</sup> Emancipem-se da escravidão mental. Ninguém, além de nós mesmos, pode libertar nossa mente.

Ressignificar o lugar de fala pelo qual os povos negros têm sido construídos na educação é importante para “substituir a geo e a política de Estado de conhecimento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc, que foram racializadas” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Isso significa dizer que ainda é necessário recuperar noções compartilhadas de humanidade, já que por dentro das heranças coloniais foram criadas noções de não humanos ou de menos e mais humanos (MBEMBE, 2014a).

Diante dessas designações sobre ser ou não ser humano, propomos uma articulação com o conceito de necropolítica elaborado por Achille Mbembe. Como ele nos informa, a necropolítica é a “destruição material dos corpos humanos e de populações por uma soberania que limita o exercício da liberdade, um elemento-chave para a autonomia individual” (MBEMBE, 2016, p. 124).

Nesse caso, o uso do conceito nos parece apropriado para refletir sobre as experiências dos povos negros contrárias aos processos colonizadores que são permeados por violência racial e pela negação de direitos, pois há uma imposição de uma “soberania que define quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135). Ou seja, é uma lógica perversa que serve para manter padrões de poder branco pelo controle dos corpos negros, um controle que é exercido ora pela exclusão social, ora pelo genocídio.

Entendemos que a luta dos movimentos negros contra um padrão de conhecimento, valores culturais e sociais brancos europeus é antiga. Parece óbvio afirmar que desde que a primeira mulher negra e o primeiro homem negro pisaram neste solo em situação de escravidão que as resistências e agências em relação ao enfrentamento da coisificação de seus corpos contra os estrangeiros brancos aconteceram. Diante do exposto, os movimentos negros não são datados do século XX, mas são partes de longo processo de articulação e de construção de resistências e lutas por liberdades e soberanias.

O enfrentamento do povo negro na defesa de seus direitos não foi apenas de movimentos negros enquanto fenômenos urbanos ao longo do século XX. No que se refere às comunidades negras rurais, estas “foram incorporadas à agenda dos movimentos de afirmação racial na década de 70” (GOMES e DOMINGUES, 2017, p. 168). É importante dizermos que essas articulações foram formadas para lutar contra os conflitos agrários que envolviam (e ainda envolvem) essas

comunidades, e assim, como nos informa o professor Carlos Santos (2017, p. 12), “iniciou-se uma discussão sobre a categoria quilombo”.

Décadas mais tarde, já no ano de 1987, de acordo ainda com Santos (2017, p. 13), as demandas dessas comunidades pela terra ganharam fôlego e “foram transformadas em emenda popular pelo Constituinte Carlos Alberto Caó”, possibilitando a efetivação do Artigo 68, como veremos mais à frente. Além disso, várias outras conquistas aconteceram posteriormente dada a articulação dessas comunidades. Em 1996, por exemplo, no I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, foi instituída a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq)<sup>10</sup> (GOMES e DOMINGUES, 2017, p. 170).

Diante disso, percebemos como essas comunidades sempre se articularam para ampliar o alcance das discussões “não só pelo direito à terra, mas fundamentalmente por cidadania e direitos constitucionais” (GOMES e DOMINGUES, 2017, p. 172) como discutiremos a partir de agora.

As negras e os negros em ambiente rural lutaram, e ainda lutam, para manter as suas liberdades. Durante o regime escravocrata eles encontraram maneiras de lutar contra a dominação branca europeia. Por isso, realizaram fugas, rebeliões, e criaram projetos paralelos de sociedade e os realizaram em espaços territoriais para mantê-los na chamada diáspora brasileira, inclusive por meio da compra individual ou coletiva de terras (MOURA, C., 1993; NASCIMENTO, A., 2002).

Importante chamar a atenção para esta dimensão, já que existe uma noção no imaginário brasileiro de que as comunidades remanescentes de quilombos hoje existentes são resultado exclusivamente dos projetos de fuga dos cárceres da escravidão. Nesses locais, como observa Nilma Lino Gomes (2011), o povo negro poderia propor novas bases discursivas anti-hegemônicas possibilitando aos sujeitos antes invisibilizados tornarem-se protagonistas de suas próprias narrativas e reconhecerem-se nesses novos enunciados.

Os territórios criados coletivamente pelos grupos negros rurais foram denominados de Terra de Pretos, Terras de Santo ou Quilombos (ALMEIDA, 2008). Interessa-nos aqui a polissemia de conceitos atribuídos ao quilombo e utilizados pelos autores Munanga e Gomes (2006), Clóvis Moura (2001), Glória Moura (2012), Abdias do Nascimento (2002). Entendemos que os quilombos foram e são espaços onde os povos negros construíram/constroem fazeres e conhecimentos constituídos pela oralidade, ancestralidade, noutras relações com a natureza, elementos essenciais

---

<sup>10</sup> Atualmente a Conaq congrega 2847 comunidades certificadas; porém, a Conaq afirma que o número de comunidades quilombolas ultrapassa 5 mil. Fonte: conaq.org.br

para o projeto emancipatório de educação sempre presente na trajetória dos movimentos sociais negros, e para seus processos de escolarização.

Os processos de escolarização nos quilombos são importantes para a compreensão de outros modelos epistemológicos que não apenas pautados em valores eurocêntricos, pois não só lutam contra o “racismo que se apresenta, então, como a configuração de superioridades intelectuais e civilizatórias do Ocidente em relação às culturas de origem africana ou indígena” (ADESKY, 2001, p. 70), mas incorporaram também práticas pedagógicas menos pautadas no modo de vida urbano, de classe média e “branca” (CASTILHO, 2011).

Ainda em relação aos processos de escolarização negra, importa-nos o conceito de quilombismo desenvolvido por Abdias do Nascimento já aqui citado. Como o autor informa, o quilombismo é o conhecimento científico, histórico e social que os povos negros precisam ter para formular sua própria experiência de mais de 500 anos de opressão. Ele afirma ainda: “Confiamos na idoneidade mental do negro, e acreditamos na reivenção de nós mesmos e de nossa história. Reivenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica” (NASCIMENTO, 2002, p. 270-271).

Diante desse cenário, entendemos que a luta por um projeto de educação diferente e reiventivo é também do negro brasileiro em contexto rural, mas por algumas décadas não foi foco de pesquisas e nem de estudos científicos. Como bem observou Santos (2015), essa lacuna é dada porque as comunidades negras rurais eram vistas como “desagregadas culturalmente”, isto é, os traços culturais africanos poderiam ser mais explícitos em negras e negros urbanos do que rurais, segundo alguns pesquisadores e pesquisadoras.

Reforçamos mais uma vez que os movimentos negros rurais brasileiros ganham força na década de 1970, e surgem várias pesquisas de autores e autoras negras com destaque para Beatriz Nascimento (2008). De acordo com Nascimento, entre os anos de 1888 e 1970 o negro quilombola não podia expressar-se; no entanto, em 1970, “o quilombo volta-se como código que reage ao colonialismo cultural, reafirma a herança africana e busca um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica” (NASCIMENTO, 2008, p. 88).

Ainda que os movimentos rurais negros ganhem maior fôlego a partir da década de 1970, vale lembrarmos a história do termo quilombola. Em 1850, quando foi criada a Lei de Terras, que proibia a aquisição da propriedade da terra a não ser pela compra, este termo já era citado.

Como nos informa o historiador Flávio dos Santos Gomes (1995, p. 282), “Em diversas regiões escravistas brasileiras, assim como em outras áreas das Américas negras, as e os escravizados, a partir de suas roças e economias próprias, e os povos quilombolas, com suas atividades econômicas, acabaram de formar um campesinato negro ainda durante a escravidão”.

Embora a lei de terras tenha sido aprovada, a terra foi e ainda tem sido palco de disputas, pois ao longo das experiências “da modernidade” o seu uso deixa de ser associado a uma condição natural de sobrevivência para transformar-se expressivamente em mercadoria. De forma similar, observamos que, por diversos momentos, no Brasil, a terra tem sido motivo de conflitos agrários envolvendo os detentores do agronegócio e/ou da mineração brasileiras e as comunidades étnicas, como no caso das populações quilombolas, que estão sendo retiradas de seus territórios para darem lugar aos projetos “desenvolvimentistas” do país. Com isso, observamos que a Lei de terras, promulgada pelo Império, serviu para resguardar interesses das elites brasileiras, mantendo e aumentando as desigualdades, pois “as terras devolutas foram pensadas para os empreendimentos governamentais, e não para disciplinar o sistema fundiário” (COELHO, 1990, p. 107).

Dessa forma, mesmo um século após a abolição da escravidão, a questão territorial não tinha ainda sido resolvida. Só depois de muita mobilização dos movimentos sociais negros, em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição Federal brasileira, foi inserido o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para os remanescentes de quilombos, fato que favoreceu os estudos sobre comunidades negras rurais. Esse artigo assegura às comunidades negras a titulação das terras por elas ocupadas e determina que o Estado deve emitir os títulos dessas propriedades. Nas palavras do documento: “aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Além do ADCT, outro instrumento normativo que assegura direitos específicos para as comunidades negras rurais/quilombolas é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, que trata as comunidades quilombolas como tradicionais e, por isso, “devem assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram” (CONVENÇÃO 169, PREÂMBULO).

Observamos que esses normativos preveem uma relação entre direito à terra e manutenção/fortalecimento de suas identidades, este um aspecto caro para as e os integrantes destas

comunidades. Entendemos que o território não é apenas um local onde as negras e os negros fazem rejeições às propostas de “assimilação” e de “mestiçagem” eugênica como posto nas palavras de Césaire (2010), mas um lócus também de estratégias para os povos negros manterem e reproduzirem seus projetos de vida, e superarem as inúmeras violências impostas pela colonialização.

É interessante notarmos que o conceito de quilombo contemporâneo difere de uma ideia mais voltada contra a resistência colonial como concebida nos livros, e citada por Reis (1996 apud MOURA, 2012, p. 45) como: “Kilombo, uma sociedade iniciática de jovens guerreiros mbundu adotada pelos invasores jaga ou imbangala, estes forados por gente de grupos étnicos desenraizada de suas comunidades”. Em diálogo com esse conceito, utilizamos a ideia apresentada por Gomes e Domingues (2017, p. 163-164), ao dizerem que no Brasil a ideia de quilombo “apropriada em narrativas de memória ressignifica-se e torna-se um símbolo de luta pela reafirmação da herança afro-diásporica e pela busca de reforçar a identidade étnica e cultural”.

Apoiando-se no binômio liberdade-cultura, a quilombola e Doutoranda em Sociologia Givânia Maria da Silva acrescenta que as “comunidades quilombolas não podem ser vistas como algo passado, “remanescente”, mas grupos étnicos que vivem um presente, carregando as marcas de um passado da escravidão” (SILVA, 2012, p. 36). Seja como for, essas mulheres e homens reconstróem suas histórias, afirmam suas agências e criam seus projetos de sociedade em um território no qual desenvolveram, e desenvolvem, seus modos próprios de resistência e reprodução social (SANTOS, 2017, p. 14).

Ora, a terra é elemento fundamental das comunidades quilombolas que possibilita a subsistência e a manutenção de valores culturais ancestrais. Por isso, mais uma vez concordamos com a afirmativa de Santos (2017) ao dizer que: “Terra significa para essas comunidades, aquela utilizada para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural, fatores que formam um território étnico” (SANTOS, 2017, p. 13-14).

Lutar pela manutenção do direito à terra e para que outras comunidades negras rurais consigam ser tituladas garantindo os seus territórios tem sido um desafio hercúleo, pois o Decreto 4887/03, que estipula todos os procedimentos para a titulação dos territórios quilombolas no país, poderá ser anulado se julgado inconstitucional como veremos no capítulo seguinte.

Neste caso, o território é muito mais do que um espaço politicamente delimitado, pois é um local que pode ser visto como espaço de representação, como denomina Harvey (1994), para

manter identidades culturais, laços étnicos, línguas e costumes. Portanto, ao terem o direito sobre o território, as comunidades negras rurais recuperam também suas condições de existência, definida por seus valores culturais e por suas identidades étnicas.

Dada a importância do território para as e os quilombolas, concordamos com o professor de Sociologia André Dumans Guedes, da Universidade Federal Fluminense, ao afirmar que as reivindicações quilombolas por território são diferentes das reivindicações por terra. Segundo o entendimento do autor,

no caso das lutas por território estamos diante de reivindicações identitárias e de direitos culturalmente diferenciados, no que se refere às lutas por terra, tratamos de demandas de classe por direitos universais – pensemos, por exemplo, como a própria denominação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) explicita que o sujeito constituindo-se aí é um trabalhador sem-terra. (GUEDES, 2016, p. 25)

Daí afirmamos mais uma vez que nessa relação com a terra, os povos quilombolas resistem na manutenção e na reprodução de seus modos de vidas, e promovem ações que são orientadas para tornar os seus projetos de soberania intelectual autônomos, estes que são nosso interesse de pesquisa.

Em referência à elaboração de um conhecimento próprio por quilombolas a partir das experiências vividas nos seus territórios, utilizamos também as contribuições de Clóvis Moura, que são primordiais para este debate. Para o historiador e escritor brasileiro, o quilombo “é uma instituição radical que nega o escravismo e cria e recria uma unidade de protesto social e cultural restabelecendo a cidadania confiscada do escravo” (MOURA, C., 2001, p. 109).

Compreendemos ainda que as ações desempenhadas por quilombolas para a manutenção de seus conhecimentos ressaltam a luta por uma identidade étnica não só individual mas coletiva, para manter as heranças histórica e cultural e seus projetos de sociedade. São comunidades ricas de sentido e que fazem destes espaços não apenas locais para aprender, mas também para ensinar (FERREIRA e CASTILHO, 2014).

Desse modo, percebemos que nos quilombos existem noções de pedagogia e educação contrárias aos processos de escolarização colonial. Assim, no que diz respeito especialmente às comunidades quilombolas e indígenas, antes de tudo é preciso considerar que, como explica o historiador Leandro Bulhões (2016, p. 15), “os sistemas educacionais fazem parte da história da humanidade e, portanto, são elementos presentes em todas as sociedades”. Ainda segundo o autor,

pensar em educação quilombola ou em educação indígena significa situar processos educativos próprios de um povo que, diante de suas demandas e necessidades, elaboram seus mecanismos endógenos de construção e transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto de educação e escolarização dialogamos também com o antropólogo Gersem Baniwa. De acordo com o autor,

ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. (BANIWA, 2006, p. 129)

Isto significa que os processos de escolarização em comunidades quilombolas “devem dialogar com a história e a cultura dessas comunidades, respeitando seus costumes e patrimônio multicultural (GOMES e DOMINGUES, 2017, p. 176). Nessa perspectiva, cabe uma pergunta: será que a escola está preparada para incorporar as narrativas de sujeitos historicamente escravizados, silenciados e objetificados pelos projetos da modernidade?

Afinal, o que é modernidade? Para autores como Quijano (2005, p. 118), a modernidade pode ser um padrão de poder colonial, uma “nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados”. Nesse sentido, há uma pretensão eurocêntrica de ser o bastião da civilização, dos valores culturais, rejeitando outras formas de conhecimento, linguagem, educação, entre outros aspectos.

Ao discutir essa relação de subalternização do conhecimento, percebemos como as escolas quilombolas, em suas diversidades, podem desenvolver as suas próprias pedagogias, tentando desconstruir a centralidade cultural e questionar um único conhecimento como válido. É neste sentido que estas escolas podem ser marcadas pela construção de outros vínculos: afetivo, cultural, religioso, territorial, em seus processos pedagógicos.

Abre-se, então um espaço para a discussão: como a escola existente nos quilombos pode ressignificar e fortalecer as identidades, memórias e interpretações sociais dos seus sujeitos, junto às suas demandas? Como incorporar a produção e contação de outras narrativas, conhecimentos, com personagens, metodologias e abordagens outras?

Aprofundaremos essa discussão no próximo capítulo quando analisarmos os processos de escolarização desenvolvidos pela comunidade quilombola de Conceição das Crioulas e refletirmos sobre suas narrativas são postas nesses processos.

Mas antes de refletirmos sobre esses processos, precisamos falar da comunidade e do povo de Conceição das Crioulas. De acordo com o site da Associação Quilombola Conceição das Crioulas (AQCC)<sup>11</sup>, a comunidade quilombola Conceição das Crioulas fica localizada no município de Salgueiro, sertão de Pernambuco. Esse município tem se destacado na produção do artesanato de couro, de palha da bananeira, entre outros produtos.

**Figura 1 - Comunidade Conceição das Crioulas**



Fonte: <http://www.incra.gov.br/noticias/comunidade-quilombola-conceicao-das-crioulas-pe-recebe-titulo-de-mais-de-800-hectares>

O trabalho artesanal está também presente em Conceição das Crioulas, com destaque para as bonecas feitas de caroá (planta terrestre) que remetem à origem da comunidade. As mulheres da comunidade são as protagonistas dessa atividade econômica, e também de outras áreas; conforme a quilombola filha desta terra Givânia da Silva nos diz, elas constroem, na condição de grupo, suas próprias estratégias de afirmação e participação ativa em todos os momentos da história (SILVA, 2012, p. 20).

Ainda de acordo com site da AQCC, o quilombo teve origem no início do século XVIII, com a chegada de seis negras à região. Primeiramente, elas teriam arrendado uma área de três léguas, mas conseguiram ampliá-la graças ao fruto do seu trabalho. Parte dessa terra teria sido doada para a construção de uma capela que recebeu a imagem de Nossa Senhora da Conceição, resultando na origem do nome da comunidade.

<sup>11</sup> Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) foi fundada em julho de 2000.

A figura da mulher tem marcado a história da comunidade, uma história de luta para romper com entraves sociais e invisibilidade que ainda envolvem a nossa condição de mulher e, particularmente, negras. Nessa perspectiva, incorporamos a discussão feita pela doutora em Educação e coordenadora executiva de Geledés Instituto da mulher negra Sueli Carneiro (2009), no artigo *Mulheres negras e o poder: um ensaio sobre a ausência*, no qual a autora aponta que a relação entre mulher negra e poder é um tema quase inexistente. Entretanto, com as mulheres negras de Conceição das Crioulas é possível perceber o exercício do poder, através das organizações, da produção intelectual e de ações que podem romper com as lógicas excludentes que interseccionam raça, classe e gênero, como os processos de educação na comunidade.

Tais processos de educação despertam nosso interesse, pois desejamos aprender com as e os quilombolas de Conceição das Crioulas como o ensino de conteúdos e conhecimentos, a exemplo da oralidade, ancestralidade, territorialidade, é construída coletivamente no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento idealizado em 2003 e que deve orientar as práticas pedagógicas de todas as escolas quilombolas do território de Conceição das Crioulas.

O território de Conceição das Crioulas, segundo a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (2007), recebeu a titularidade em 2000 e foi certificado em 2005, pela Fundação Palmares. Além de Conceição das Crioulas, existem no quilombo outros 15 núcleos populacionais, conhecidos como sítios<sup>12</sup>, onde moram cerca de 750 famílias. Segundo Maria Letícia Alvarenga Carvalho (2016), em cada sítio existe uma escola, bem como as escolas Professor José Nêu, Professora Doralina Mendes e Professor José Mendes na vila central. Em 2003, os moradores conquistaram o ensino médio e contam com educadoras e educadores quilombolas.<sup>13</sup>

A trajetória da comunidade Conceição das Crioulas tem sido marcada por muita luta e resistência, por isso se torna uma referência estadual e nacional na luta quilombola pela reivindicação de seus direitos. Como parte dessa luta, Alvarenga Carvalho (2016) cita a primeira biblioteca afro-indígena do Brasil e a conquista de um concurso específico para professores e professoras quilombolas.

Para além dessas conquistas, eles conseguiram também implantar uma educação específica. Como veremos no capítulo seguinte, existem no PPP princípios próprios da comunidade de

---

<sup>12</sup> Amparo, Boqueirão, Jatobá, Lagoinha, Poço da Cruz, Garrote Morto, Mulungu, Curtume, Massapê, Queimadas, Sítio, Rodeador, Paus Brancos, Conceição das Crioulas, Lagoa, Paula.

<sup>13</sup>Fonte: <[http://www.incr.gov.br/sites/default/files/conceicao\\_das\\_crioulas-pe\\_26-10-16\\_miolo\\_0.pdf](http://www.incr.gov.br/sites/default/files/conceicao_das_crioulas-pe_26-10-16_miolo_0.pdf)>. Acesso em: 02 fev 2018

Conceição das Crioulas para tratar questões ligadas à sua autonomia, sua soberania intelectual e enfrentamento ao racismo na educação. Dessa forma, o PPP é uma ferramenta importante para tornar a “escola uma estratégia política da comunidade, capaz de fortalecer a identidade crioula” pela educação (Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola, 2008). Mais do que isso, é na educação que eles encontram:

a maior possibilidade de garantir que a história da comunidade, o território, a organização, a identidade, os saberes e conhecimento do quilombo, as relações de gênero e a interculturalidade sejam a base que sustenta e direciona a pedagogia crioula vivenciada pelas escolas da comunidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO<sup>14</sup>, 2016, p. 02).

Não poderíamos finalizar esta seção sem refletirmos sobre a Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola, um documento elaborado pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas em Pernambuco que serviu de base para futuras políticas relativas à questão da educação quilombola, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012), a serem analisadas no próximo capítulo. Este documento traz 15 princípios e reflete o desejo das e dos quilombolas por uma educação mais próxima da organização social de cada comunidade. Afinal, “a educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito” (frase utilizada pelas quilombolas e extraída da Carta de Princípios).

De acordo com a Carta, a escola que as comunidades quilombolas querem:

1. Uma educação escolar que fortaleça e participe da luta pela regularização dos nossos territórios tradicionais;
2. Que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os espaços onde nossas crianças e jovens aprendem e se educam, como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas das pessoas mais velhas;
3. Que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e aprender;
4. Que os professores e as professoras sejam quilombolas da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da sua história;
5. Que seja garantida formação específica e diferenciada para os professores e as professoras quilombolas;

---

<sup>14</sup> Doravante referido pela sigla PPP.

6. Que o currículo seja elaborado pela própria comunidade, garantindo os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade.
7. Que eduque para o cuidado com o meio ambiente e com o patrimônio cultural presente em nossos territórios;
8. Que esteja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossas comunidades, para que nossa juventude permaneça em seu território tradicional garantindo a continuidade da nossa existência e das nossas lutas;
9. Que o modelo de gestão e funcionamento seja de acordo com o jeito de ser e de organizar de cada quilombo;
10. Que a merenda seja de acordo com a cultura alimentar de cada quilombo;
11. Que tenha material didático escrito e ilustrado pelo povo quilombola.
12. Estrutura física adequada ao jeito de ser e a geografia de cada quilombo, observando o cuidado com o meio ambiente;
13. Que seja garantida uma legislação específica para educação escolar quilombola, que nos assegure esse direito e, principalmente, que seja elaborada com a participação do movimento quilombola;
14. Que seja garantida a participação dos quilombolas através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessa diretamente, conforme reza a legislação em vigor, Convenção 169 da OIT;
15. Que qualquer organização, seja governamental ou não governamental, respeite a nossa autonomia e nos consulte sobre qualquer projeto, ação, evento que afete diretamente a nossa vida. (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2008)

Compreendemos que estes princípios podem possibilitar a construção de uma educação escolar diferente. Conquistar a autonomia tem sido um desafio para muitas comunidades quilombolas, já que a autonomia auxilia em práticas contextualizadas e fortalece as identidades ao reproduzir “um modo de vida culturalmente próprio, baseado nas relações de parentesco, nos festejos, no trabalho coletivo, entre outros” (PPP, 2016, p. 05).

Sendo assim, a autonomia não só tem uma relação intrínseca com as identidades e a elaboração e expressão de conhecimentos próprios, mas com a territorialidade também. Segundo Givânia da Silva, citada por Bárbara Oliveira Souza,

o pertencimento em relação ao território é algo mais profundo. A luta quilombola existe porque há um sentimento por parte dos quilombolas de que aquele território em que eles habitam é deles. Mas não é deles por conta de propriedade, é deles enquanto espaço de vida, de cultura, de identidade. Isso nós chamamos de pertencimento. Nem é porque nossas terras sejam as mais férteis que nós lutamos por elas. Elas muitas vezes não são as mais férteis, se nós concebermos o fértil no usual da economia. Mas ela tem uma fertilidade que para nós que estamos ali ela é a melhor. A nossa luta pela terra não é pautada por princípios econômicos e sim por fundamentos culturais, ancestrais. É o sentimento de continuidade da luta e resistência. (SOUZA, 2008, p. 07)

Nesse ponto de interseção entre resistência, autonomia, identidades e território formulado por quilombolas, dialogamos com Romão e Gadotti (2012), que trazem uma reflexão sobre Paulo Freire e Amílcar Cabral. Para Romão e Gadotti (2012, p. 15), o conceito de revolução elaborado por Freire e Cabral nos possibilita pensar, junto com as e os quilombolas, em uma educação mais autônoma, mais livre dos domínios da colonização do conhecimento, do racismo e do eurocentrismo, pois “nenhum povo consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas, enfim, de sua ‘Razão’”.

Sobre esse aspecto, portanto, podemos inferir que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas tem encontrado estratégias diversificadas sobre um projeto de educação antirracista que seja mais condizente com suas particularidades étnicas e culturais, como veremos no capítulo seguinte. Isso faz de Conceição das Crioulas uma “referência de auto-estima e valorização da identidade étnica e cultural, contribuindo para despertar e sensibilizar pessoas de outros territórios sobre a importância de se auto-afirmar e de se reconhecer enquanto povo negro quilombola” (ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS, 2007, p. 03).

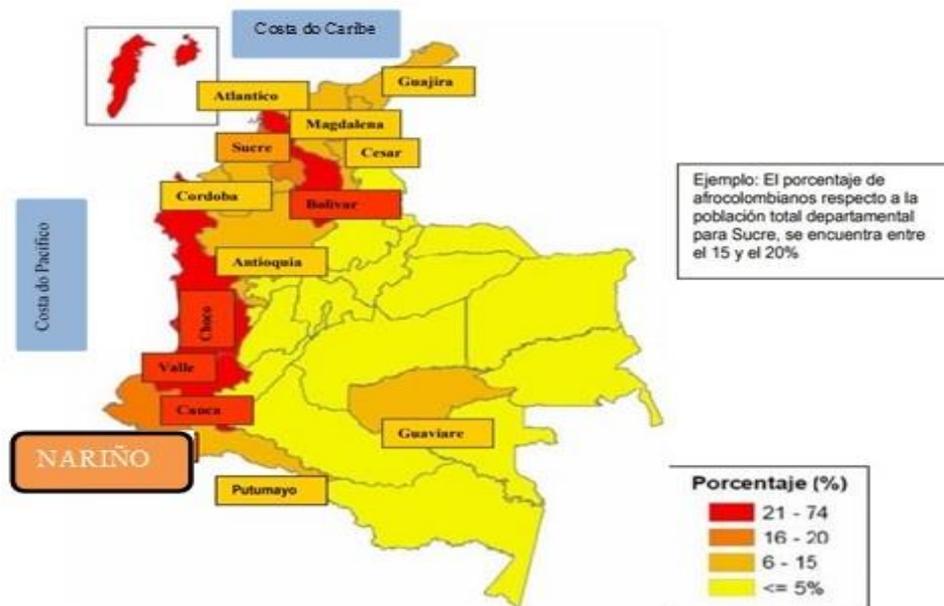
Em linhas gerais, nesta seção contextualizamos como o movimento quilombola brasileiro tem mobilizado ações antirracistas na educação capazes de produzir sentidos e significados transformadores contra a naturalização das inferioridades relacionadas ao negro. Ao lutarem contra a diferença que produz a indiferença racial, os movimentos quilombolas promovem o diverso emancipatório.

### **1.3 Palenqueros e a educação antirracista**

Muito semelhante à história de exploração e discriminação existente no Brasil é a história de indígenas e de afro-colombianos, que são os grupos mais pobres da Colômbia e apresentam graves problemas de saúde, educação e marginalização (CASTILLO e ABRIL, 2008).

Na Colômbia, no entanto, há uma distribuição geográfica que está relacionada aos critérios de raça e de cultura (WADE, 1997). Existem as regiões Andina, as costas litorâneas do Pacífico e do Caribe e a Amazônia. A primeira é formada por uma maioria considerada branca e mestiça; a segunda, por aqueles povos considerados mestiços e negros; e a última, por indígenas.

Nesse sentido, conforme representação a seguir, percebemos que a distribuição étnica também divide os afro-colombianos em regiões. Existem povos negros na Costa do Pacífico e do Caribe, nas regiões ribeirinhas de Magdalena e Cauca e nos Arquipélagos de San Andrés. No entanto, concentraremos maior atenção aos afrocolombianos residentes na região de Nariño, visto que algumas comunidades locais promovem projetos de educação que nos interessa nesta pesquisa, como veremos em seguida.



**Figura 2 - Mapa - População Afro-colombiana por Regiões e Departamentos<sup>15</sup>**

Fonte <http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/etnias.pdf>

Nesse contexto de diversidades geográfica e étnica, os afro-colombianos parecem afirmar suas identidades como negro (a), afro-colombiano (a), palenquero (a) e raizal a partir do território ao qual pertencem. De acordo com o Ministério da Cultura da Colômbia,<sup>16</sup>

os e as afrocolombianos(as)/negros(as) são alguns dos descendentes de africanos e africanas – provenientes de diversas regiões e etnias da África – que chegaram ao continente americano na qualidade de escravos (...) palenqueros (descendentes dos cimarrones que fugiram e constituíram palenques, residências anticoloniais, fortificadas e isoladas nas que se concentraram como escravos livres) e raizales

<sup>15</sup>A porcentagem representa a população total de afro-colombianos por departamento. Exemplo: Nariño tem entre 16 e 20%.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>>.. Acesso em: 04 nov. 2017.

(descendentes da mestiçagem entre indígenas, espanhóis, franceses, ingleses, holandeses e africanos, nas ilhas caribenhas de San Andrés, Santa Catalina e Providencia.<sup>17</sup> (p. 2, tradução nossa).

Diante desse “mosaico de africanidades”, como posto nas palavras da professora Cláudia Miranda (2014), a luta dos povos para manter suas diversidades não tem sido tarefa fácil. Comprendemos, portanto, que o fortalecimento desses processos de resistência afro-colombiana tem sido protagonizado pelas expressões organizativas negras na diáspora africana, os palenques. Neste processo, para o professor colombiano e especialista em etnoeducação Jorge Garcia Rincón, as e os palenqueros lutaram e lutam para recuperar “a visão libertária africana, mas também a identidade, a solidariedade e a defesa da territorialidade, elementos que hoje integram a concepção profunda da educação afro vista desde os processos de reivindicação étnica e política” (RINCÓN, 2015a, p. 38, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Outro exemplo da luta palenquera por liberdade é informado pelo professor Romero Jaramillo (2008). Segundo o autor, em 1600 surgiu o palenque La Matuna, na região de Cartagena, porta de entrada da comercialização de muitos escravizadas e escravizados pelo Caribe (CURTIN, 1969, apud JARAMILLO, 2008). O surgimento desse palenque foi liderado por Benkos Bioho, importante líder africano do movimento de emancipação afro-colombiana.

Ainda sobre os processos de resistência palenquera contra os efeitos violentos do colonialismo espanhol, dialogamos com o antropólogo colombiano Aquiles Escalante, que cita o Palenque de San Basilio, como o “mais vigoroso movimento de insurreição escravista, conhecido no litoral colombiano do Caribe, aconteceu em Cartagena das Índias no começo do século XVII.<sup>19</sup> (ESCALANTE, 2005, p. 387, tradução nossa).

Esse palenque teria sido desdobramento das lutas de Benkos Bioho que reverberaram nas “bases para que os afrodescendentes interiorizassem as formas de resistência, desde as construções

---

<sup>17</sup> Los y las afrocolombianos (as) son algunos de los descendientes de africanos y africanas-provenientes de diversas regiones y etnias de Africa- que llegaron al continente americano em callidad de esclavos (...) palenqueros ( descendientes de ls cimarrones que huyeron y constituyeron palenques, residencias, anticoloniales, fortificadas y aisladas en las que se concretaron como esclavos libres) y raizales ( descendientes del mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses holandeses y africanos, em las islãs caribeñas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia)

<sup>18</sup> La visión libertaria africana, pero también la identidad, la solidaridad y la defensa da la territorialidade, elementos que hoy integram la concepción profunda de la educación afro vista desde los procesos de reivindicación étnica y política.

<sup>19</sup> El más vigoroso movimiento de insurrección esclavista conocido em el litoral colombiano del Caribe, aconteció en Cartagena de Indias a comienzos del siglo XVII.

das casas até a organização interna, e após sua morte, criarem San Basilio de Palenque. É por isso que na tradição oral desta comunidade Benkos Biohó aparece como o seu fundador” (VALENCIA, 2015, p. 237).

Dessa forma, para resistir às dominações e manter as práticas culturais africanas, os palenques, assim como os quilombos, são locais vitais para as negras e os negros existirem e re-existirem, frente aos violentos ataques contra seus corpos. Para o antropólogo Jaime Arocha Rodríguez, uma característica importante a ser mencionada nas construções palenqueras é a resistência política sustentada por práticas culturais como “a invenção da língua palenquera que ajudou a elaborar um veículo para a comunicação interna e própria do povo”<sup>20</sup> (RODRÍGUEZ et al., 2012, p. 57, tradução nossa).

Ainda de acordo com Mina Aragón, o palenquero como língua é:

O intento de buscar um ponto de convergência para buscar a liberdade e afirmar a identidade; sem comunicação comum seria quase impossível unificar o projeto do fim da escravidão dos afros aqui na América [...] O espírito da resistência somente adquiriu unidade e coesão pela invenção de uma língua afrocolombiana que lembrava o distante, mas sempre presente a riqueza linguística-cultural africana de infinidade de línguas e de uma infinidade de tradições.<sup>21</sup> (ARAGÓN, 2006, p. 71-72 apud RODRÍGUEZ et al., 2012, p. 58, tradução nossa).

As lutas por liberdade e por afirmação das identidades negras se deram bem antes da promulgação da Constituição de 1991, que trouxe um discurso mais inclusivo das chamadas minorias, como citado anteriormente. Em 1970, além dos exemplos já mencionados, surgem as organizações de base (OB), que “são consideradas o equivalente rural do movimento Cimarron” (MENDES, 2013, p. 19), que havia abandonado a figura do negro campesino e concentrado sua luta na ascensão da militância negra urbana (ZAMBRANO, 2012).

Anos mais tarde, em 1990, os grupos negros rurais se articulam cada vez mais. Um ano após a promulgação da Constituição, criou-se em Nariño a primeira Assembleia Nacional de

<sup>20</sup> “la invención de la lengua palenquera que ayudó a elaborar un vehículo para la comunicación interna y propia del pueblo” (RODRÍGUEZ et al, 2012, p.57)

<sup>21</sup> El intento de buscar un punto de convergência para buscar la libertad y afirmar la identidad; sin comunicación común hubiese resultado casi imposible unificar el proyecto del fin de la servidumbre de los afros aquí em América [...] El espíritu de la resistencia solo adquirió unidad y cohesión por la invención de una lengua afrocolombiana que rememoraba la lejana, pero siempre presente riqueza linguística-cultural africana de infinidad de lenguas y de un sinfín de tradiciones.

Comunidades Negras que lutou para a elaboração do Artigo transitório 55; este artigo previa a criação de uma lei para os afrocolombianos que pudesse reconhecer:

as comunidades negras que tenham ocupado terras baldias nas zonas rurais ribeirinhas dos rios da Cuenca do Pacífico, de acordo com suas práticas tradicionais de produção, o direito a propriedade coletiva, conforme os artigos seguintes<sup>22 23</sup>. (COLÔMIBA, LEI 70, artigo 1, 1993, tradução nossa).

A partir do artigo transitório 55 (A.T.55), há o reconhecimento das comunidades negras rurais como grupos étnicos, bem como o direito aos territórios tradicionalmente ocupados por povos negros. Para Libia Rosario Grueso Castelblanco (2000), o artigo 55

surge como texto final de uma negociação onde não se teve plena compreensão da lógica e do sentido das abordagens da comunidade negra paralelo ao desconhecimento da maioria dos componentes sobre quantos negros e quantos rios existiam no Pacífico colombiano<sup>24</sup>. (CASTELBLANCO, 2000, p.64, tradução nossa) .

Ainda que em um primeiro momento o A.T 55 não tenha tido uma plena compreensão das comunidades negras, foi um importante marco para proteger os direitos culturais e fundiários das comunidades negras rurais. Após a promulgação desse normativo legal, as comunidades organizadas coletivamente conseguiram outro grande avanço com a aprovação da lei 70 de 1993. A lei 70 reconhece no artigo 4 que:

O Estado adjudicará às comunidades negras de que trata esta lei a propriedade coletiva sobre as áreas que, de conformidade com as definições contidas no artigo segundo compreendem as terras baldias das zonas rurais ribeirinhas dos rios Cuenca do Pacífico e aquelas localizadas nas áreas de que trata o inciso segundo do artigo 1º. da presente lei que vêm ocupando de acordo com suas práticas tradicionais de produção.<sup>25</sup> (COLÔMIBA, LEI 70, artigo 4, 1993, tradução nossa).

---

<sup>22</sup> Las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes.

<sup>23</sup> Disponível em <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>

<sup>24</sup> surge como texto final de una negociación donde no se tuvo plena comprensión de la lógica y el sentido de los planteamientos de este sector de la comunidad negra paralelo al desconocimiento de la mayoría de los constituyentes sobre cuantos negros y cuantos ríos existían en el Pacífico colombiano

<sup>25</sup> El Estado adjudicará a las comunidades negras de que trata esta ley la propiedad colectiva sobre las áreas que, de conformidad con las definiciones contenidas en el artículo segundo comprenden las tierras baldías de las zonas

Dessa forma, o reconhecimento dessas comunidades negras rurais lhes garante o direito coletivo sobre o uso da terra, esta sendo um elemento fundante para as suas condições de vida e práticas culturais.

Além da aprovação da lei, as comunidades negras cada vez mais mobilizadas, sobretudo na região do Pacífico, criaram o Processo de Comunidades Negras (PCN). O PCN “é uma organização política e autônoma, de caráter nacional, que agrupa cerca de 120 organizações de base - mulheres, jovens, grupos culturais, conselhos comunitários, coletivos tanto urbanos como rurais” (PROCESO DE COMUNIDADES NEGRAS, Colômbia, 2008, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Historicamente, as comunidades do Pacífico foram violadas com a escravidão, e ainda sofrem com a diferenciação social nas mais diversas áreas, inclusive educação. Para superarem essas heranças do colonialismo, elas criaram um projeto de resistência que pudesse recuperar os conceitos de ancestralidade e de território como fontes da educação autêntica (RINCÓN, 2011). Assim, as comunidades envolvidas no PCN lutam pelo direito:

à igualdade e ao princípio da não-discriminação; à identidade e integridade cultural; a conservar seus usos e costumes; a participar das tomadas de decisão; a decidir suas próprias prioridades; à terra e ao território; a utilizar e transmitir seu próprio idioma;<sup>27 28</sup>

Nesse contexto, por dentro das experiências dos palenques, as formas com as quais os sujeitos criam seus próprios referenciais de educação, o seu estudo e sistematização passam a ser chamados de “etnoeducação”. Importante pontuar que não são os palenqueiros que criam esta palavra “etnoeducação” e sim os intelectuais que também vão falar em etnohistória,

---

rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico y aquellas ubicadas en las áreas de que trata el inciso segundo del artículo 1o. de la presente ley que vienen ocupando de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción

<sup>26</sup> Es una organización política y autónoma, de carácter nacional, que agrupa alrededor de 120 organizaciones de base- mujeres, jóvenes, grupos culturales, consejos comunitários, colectivos tanto urbanos como rurales

<sup>27</sup> Derecho a la igualdad y el principio de la no-discriminación; a la identidad y integridade cultural; a conservar sus usos, costumes; a la participación; a decidir sus propias prioridades; a la tierra, al territorio; a utilizar y transmitir su propio idioma.

<sup>28</sup> Disponível em:

<:http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/files/PDF%20ALTA%20PAG%20INTERNAS%20AFROS%20TERC ERA%20ENTREGA.pdf>. Acesso em: 02 nov 2017

etnomatemática etc. Por isso, a etnoeducação ou modelo “casa adentro”, como denomina García Rincón, é uma proposta de educação considerada endógena das comunidades negras rurais, cujos elementos centrais são autodeterminação, participação comunitária e diálogo de saberes (RINCÓN, 2011).

Esses elementos, portanto, podem superar modelos prontos e universais como o dito europeu para finalmente assumirem uma “insubmissão epistêmica”, conceituada por Rincón como “o pensamento afro que subverte e confronta o projeto colonizador euro-ocidental e o campo epistêmico que o sustenta”<sup>29</sup> (RINCÓN, 2015b, p. 161, tradução nossa), e capaz de afirmar negros e negras como sujeitos sociais que dão voz a seus conhecimentos.

Ainda segundo Rincón, o pensamento educativo afrocolombiano torna-se insubmisso porque

conserva a linha do horizonte histórico de rebeldia que caracterizou a diáspora africana em sua relação conflitiva com o europeu, o republicano, a modernidade, a Colônia, o capitalismo e seus intrínsecos e fatais componentes: racismo, sexismo, violência e espólio, entre outros”<sup>30</sup> (RINCÓN, 2015b, p. 160, tradução nossa).

Compreendemos que a insubmissão epistêmica protagonizada pelas negras e negros em palenques é uma proposta libertária que servirá para superar a impossibilidade ontológica do sujeito colonizado (FANON, 2008). Além disso, essa insubmissão poderá fortalecer o projeto de educação própria e, assim, a descolonização prática do discurso pedagógico e educativo identificado como monocultural eurocêntrico.

Ainda sobre a questão da etnoeducação como uma proposta de intervenção contra padrões e normas sociais imperantes, a professora de estudos interculturais da Universidade de Cauca, Elizabeth Castillo Guzmán (2016, p. 353, tradução nossa) acrescenta que “em seus motivos originais, a etnoeducação contém alguns traços da afro-reparação desde e para aquelas populações

---

<sup>29</sup> “insumisión epistémica”, conceituada por Rincon, como “el pensamiento afro que subvierte y confronta el proyecto colonizador europeo-occidental y el campo epistémico que lo sostiene”

<sup>30</sup> Conserva la línea del horizonte histórico de rebeldía que caracterizó a la diáspora africana em su relación conflitiva com el europeo, el republicano, la modernidade, la Colonia, el capitalismo y sus intrínsecos y fatales componentes: racismo, sexismo, violencia y despojo, entre otros.

que posterior ao período colonial ficaram sujeitas à subalternização de sua existência na moderna nação colombiana”.<sup>31</sup>

Dessa maneira, chama-nos a atenção um projeto de etnoeducação conhecido como Projeto Etnoeducativo Afronariñense (PRETAN), desenvolvido coletivamente por comunidades negras em Nariño. A ideia, segundo Rincón (2015a, p.80, tradução nossa), “é criar fissuras no sistema educativo formal que permitam às comunidades inserir os elementos fundantes de sua tradição e sua identidade”.<sup>32</sup>

O PRETAN é um sonho antigo das comunidades afrocolombianas, sobretudo as palenqueras, que desde a Constituição de 1991 reivindicam uma educação pautada em valores culturais e formas próprias de existência. Após muitos diálogos entre o Ministério da Educação colombiano e as comunidades, em 2009, o projeto finalmente torna-se uma realidade com a participação das comunidades, sendo que

a execução do projeto é assumida por quatro organizações de segundo nível das próprias comunidades afro, distribuídas em igual número de trabalho envolvendo 14 municípios. Estes municípios estão distribuídos assim: dez na sub-região da Costa (Tumaco, Francisco Pizarro, Mosquera, El Charco, La Tola, Santa Bárbara de Iscuandé, Olaya Herrera, Barbacoas, Magüí Payán y Roberto Payan) e quatro na sub-região da Cordilheira ocidental (Leiva, Cumbitara, Policarpa y El Rosario).<sup>33</sup> (PRETAN, 2011, p. 01, tradução nossa).

A despeito das práticas educacionais de negras e negros conduzidas na comunidade de Nariño para construir e fortalecer as suas referências étnicas e culturais, o PRETAN

reconhece que o saber está na comunidade, se fundamenta em sua história e na sua relação única com o território(...) Sustenta-se na existência dos saberes e

---

<sup>31</sup> “en sus motivos originales, la etnoeducación contiene algunos rasgos de afro-reparación desde y para aquellas poblaciones que luego del periodo colonial quedaron sujetas a la subalternización de su existencia en la moderna nación colombiana” (p.353)

<sup>32</sup> “es crear fisuras en el sistema educativo formal que permitan a las comunidades insertar los elementos fundantes de su tradición y su identidad” (p.80)

<sup>33</sup> La ejecución del proyecto es asumida por cuatro organizaciones de segundo nivel de las propias comunidades afro, distribuidas en igual número de zonas de trabajo abarcando 14 municipios. Estos municipios están distribuidos así: diez en la subregión de la Costa (Tumaco, Francisco Pizarro, Mosquera, El Charco, La Tola, Santa Bárbara de Iscuandé, Olaya Herrera, Barbacoas, Magüí Payán y Roberto Payan) y cuatro en la subregión de la Cordillera occidental (Leiva, Cumbitara, Policarpa y El Rosario).

saberes tradicionais, na forma como este são transmitidos ancestralmente.<sup>34</sup> (PRETAN, 2011, p. 22, tradução nossa).

Percebemos no PRETAN um conjunto de orientações que podem fundamentar outras perspectivas de pensar os processos educativos, as relações entre educadores e educandos e a produção e circulação de conhecimentos. A etnoeducação, como nos diz o investigador de estudos afro-andinos Edizon Federico León, é um

processo e uma prática social e política, que vem desde os povos negros, não somente como reivindicação social e cultural, mas como projeto político na medida em que questiona e descentra a concepção desse estado-nação racista e excludente.<sup>35</sup> (LEÓN, 2005, p. 59, tradução nossa).

Com o PRETAN e pelo PRETAN, as comunidades palenqueras envolvidas nesse projeto podem reafirmar suas identidades e construir o que Hall (2013, p. 373) chama de “emergência das sensibilidades descolonizadas”, pois tentam romper de vez com a diferença naturalizada em termos binários e excludentes. Por esta razão, o PRETAN é um projeto de educação própria que, pelo menos do ponto de vista teórico do projeto de sociedade inscrito neste documento, parece possibilitar às e aos palenqueros a legitimidade sobre seus conhecimentos, e permitir a construção do que eles querem aprender e como querem aprender.

Para alcançar a sua soberania intelectual, as e os palenqueros elaboraram o PRETAN com base nos contextos do território, da autonomia e da liberdade a fim de construir uma metodologia específica ao contexto local, e conseqüentemente trabalhar, na prática, a descolonização do conhecimento. Portanto, o PRETAN

é um modelo que desenvolve a visão cultural e político-social das comunidades enquanto se concebe como uma experiência de participação comunitária que valoriza e respeita as construções sócio-culturais próprias, ao mesmo tempo que

---

<sup>34</sup> Reconoce que el saber está en la comunidad, se fundamenta en su historia y su relación única con el territorio (...) se sustenta en la existencia de los saberes y saberes tradicionales, em la forma como éstos se han transmitido ancestralmente

<sup>35</sup> proceso y una práctica social y política, que viene desde los pueblos negros, no sólo como reivindicación social y cultural, sino como proyecto político en la medida em que cuestiona y des-centra la concepción de esse estado-nación racista y excludente.

se constitui em veículo para criar cenários de reflexão política sobre a identidade, a territorialidade e a autonomia, entre outros aspectos fundamentais na dinâmica das comunidades Afro.<sup>36</sup> (RINCÓN, 2015c, p. 83, tradução nossa).

Como podemos observar na figura abaixo, o Projeto Educativo Afronariñense (PRETAN) consegue reunir de maneira interdisciplinar os elementos presentes em torno da terra, da etnia e da memória coletiva negra e rural nariñense.

**Figura 3 - Modelo de educação próprio Afronariñense.**



*Fonte: PRETAN.*

<sup>36</sup> un modelo que desarrolla la visión culturalista y político-social de las comunidades Afronariñenses em cuanto se concibe como una experiencia de participación comunitaria que valora y respeta las construcciones sócio-culturales propias, al tiempo que constituye em vehículo para crear escenarios de reflexión política sobre la identidad, la territorialidad y la autonomía entre otros aspectos fundamentales en la dinámica de las comunidades Afro.

Compreendemos que os processos educativos elaborados pelas comunidades afronarinenses corroboram para a visibilidade e para o reconhecimento das suas especificidades históricas, sociais e culturais. Assim, concordamos com o que diz a pedagoga Jeanes Larchert sobre as representações do conhecimento. Para ela, “o conhecimento somente tem sentido para um grupo social no processo de realização do ser humano, ao problematizar seu contexto de vida as pessoas produzem conhecimento e operam sobre sua realidade” (LARCHERT, 2014, p. 67).

Verificamos no PRETAN como a etnoeducação é importante para a conquista de uma pedagogia própria, e por isso parece oportuno citar a afirmação do Ministério da Educação Nacional da Colômbia sobre esse projeto de educação. De acordo com esse Ministério, a etnoeducação oferece

a grupos ou comunidades que integram a nacionalidade e que possuam uma cultura, uma língua, umas tradições e uns códigos próprios e autônomos. Esta educação que deve estar ligada ao ambiente, ao processo produtivo, ao processo social e cultural com o devido respeito a suas crenças e tradições.<sup>37</sup> (COLÔMBIA, Lei 115, art.55, 1994, tradução nossa).

Ao examinar esse conceito, entendemos que a etnoeducação possibilita outra noção de conhecimento que não apenas a imposta pela educação formal, considerada oficial. Ou seja, na etnoeducação as práticas pedagógicas nas comunidades negras rurais teoricamente conseguem dar lugar aos “seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” negros (GIROUX, 1995, p. 101).

Nesta seção, apresentamos como as e os palenqueros têm desenvolvido políticas de resistência sobre a diáspora negra na Colômbia e têm sido capazes de incluir práticas pedagógicas para a elaboração de um projeto de educação mais inclusivo e no qual “a afro-colombianidade passa a ser compreendida como parte de uma tradução do ideário da negritude, que atravessa séculos como consciência coletiva de uma diáspora fincada em terras latino-americanas em grande escala” (MIRANDA, 2014, p. 170).

---

<sup>37</sup> A grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación deve estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

#### 1.4 A força dos coletivos negros na América Afro-Latina

As representações sociais negras rurais, brasileiras e colombianas, têm sido importantes interlocutores políticos para incorporar a participação das vozes negras em espaços de tomada de decisão e para construir outros projetos de educação antirracista e emancipatória.

Com os ideais de resistência e de afirmação das identidades negras, esses movimentos têm criado discursos de enfrentamento anti-coloniais com foco em uma narrativa própria e com ênfase nos direitos sociais negados durante anos pela história brasileira e pela colombiana.

Além desses ideais, os povos negros, em particular os quilombolas e os palenqueros, são unidos pela solidariedade que, como destaca o antropólogo e professor congolês Kabengele Munanga, “é o sentimento que une, involuntariamente, todos os ‘irmãos de cor’, é o sentimento de solidariedade e de preservação de uma identidade comum” (MUNANGA, 1988, p.44).

Já para outro expoente dos estudos anticoloniais, o intelectual antilhano Frantz Fanon, para a força desse coletivo gerar rupturas contra o desdobramento do racismo e do capitalismo, precisa também descolonizar os seres. Como? Para o autor, “a realidade humana em si-para-si só consegue se realizar na luta e pelo risco que envolve. Este risco significa que ultrapasso a vida em direção a um bem supremo que é a transformação subjetiva, que tenho do meu próprio valor” (FANON, 2008 p. 181). Ou seja, o povo negro precisa suprimir um ser outro; devem fazer-se reconhecidos pela desconstrução de uma imagem inferior ou depreciativa elaborada pelo discurso ideológico branco.

Dessa forma, entendemos que, juntos, os coletivos negros brasileiros e colombianos podem romper com os desvios existenciais impostos pelo racismo e pelo colonialismo. Como bem aponta o mestrando em História social Gabriel dos Santos Rocha, os grupos negros, quando reivindicam a razão, defendem a humanidade do negro e a essência humana que o racismo intenciona lhes retirar (ROCHA, 2015, p. 118). São vozes que tentam ser silenciadas pelo colonialismo, mas que, como posto nas palavras da crítica indiana Gayatri Spivak, “lutam contra a subalternidade, criando espaços nos quais os subalternos possam se articular e, como consequência, possam também ser ouvidos” (SPIVAK, 2014, p. 17).

Neste caso, entendemos que a reprodução negativa dos referenciais dos povos negros não ocorrerá somente pela mudança no discurso político, mas principalmente na modificação do discurso racista, estereotipado, branco e dominante da educação ainda expressivamente presente nos currículos escolares e livros didáticos, que (re)produzem conhecimentos pretensamente únicos, não reconhecendo e nem valorizando outras culturas, outras experiências humanas e sistemas de conhecimento. Pelo menos não do jeito que os movimentos sociais negros e indígenas têm pautado.

É no contexto de rompimento com uma única via de conhecimento que percebemos como os grupos rurais em ambos os países têm criado estratégias para lutar pela afirmação de identidades plurais, positivas, que reconheçam os seus valores em um projeto de educação mais inclusivo e diferente do que a educação formal estabelece, bem como eles têm promovido uma luta para a diminuição das desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos.

Assim, para falar de educação e dos processos educativos de quilombolas e palenqueros não podemos deixar de considerar o sentimento de pertencimento coletivo ao território e das suas práticas pedagógicas que são sinônimos de libertação e emancipação. A esse pertencimento, apresentamos a seguir mais uma das lutas quilombolas para manter o direito ao território.

### **1.5 A manutenção do Decreto 4.887/03**

Quase 100 anos após a abolição, nasce com a Constituição Federal de 1988 não só o reconhecimento do indivíduo como detentor de direitos, mas também a importância das comunidades consideradas tradicionais, inclusive as quilombolas, para a formação da identidade nacional. Nesse processo teoricamente expansivo de conquistas de direitos, individuais e coletivos, destacamos a importância de alguns artigos da carta magna para os direitos coletivos quilombolas e seus espaços de pertencimento, os territórios, e como esses direitos duramente conquistados pelo movimento de resistência negra estavam ameaçados de perder sua efetividade caso o Decreto 4.887/03 fosse considerado inconstitucional pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) 3229 de 2004.

Assim, antes de entendermos como o Decreto garante as identidades culturais de quilombolas pela manutenção de seu território, consideremos outro elemento normativo. Citamos o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, do Artigo 68, pois não reforça apenas

a noção de terra, mas de tradicionalidade, isto é, “o modo pelo qual as comunidades quilombolas estabelecem uma relação única e de simbiose com o território que ocupam” (Memorial Territórios Indígenas e Remanescentes de Quilombos, UnB, 2017).

Considerando a relevância desse artigo para a preservação dos direitos das comunidades quilombolas, como garantir o modo de existência, a manutenção e a difusão das suas dimensões culturais. Embora o direito à titulação das terras já estivesse presente na Constituição de 1998, o Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, foi uma tentativa de trazer celeridade ao processo de demarcação das terras quilombolas. Este Decreto

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (BRASIL, 2003, Caput)

Como já citamos anteriormente, a conquista do Decreto 4.887/2003 estava ameaçada caso a ADIN nº 3.239, de 2004, ajuizada pelo Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Democratas (DEM), obtivesse a declaração de inconstitucionalidade. No entanto, por meio de muita luta das e dos quilombolas, esta decisão não foi promulgada.

Parece-nos que a ADIN, com seu viés considerado liberal, era mais uma tentativa colonialista de manter os sujeitos quilombolas subalternizados pela desapropriação de suas terras e ainda dificultar o reconhecimento de suas identidades, já que, como afirma a especialista em educação para as relações étnico-raciais, Maria Albenize Farias Malcher (s/d, p.8), “o território é o elemento de construção da identidade étnica, que é o ponto mais importante da estrutura social”.

Concordamos ainda com Malcher, ao afirmar que

A luta pela terra se constitui no campo político e organizacional, por meio do qual a comunidade remanescente de quilombo redefine estratégias. Isto representa uma alternativa de resgate da cidadania do povo negro, através da afirmação de sua identidade étnica. (MALCHER, s/d, p. 09)

Os fundamentos utilizados nessa ADIN, portanto, implicavam em retrocessos para direitos já garantidos pela Constituição de 1988 e para o avanço do processo histórico de afirmação e conquista de direitos quilombolas. Um desses fundamentos questionava o art. 2º do Decreto 4.887/03, que estabelece que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”.

Quando opostas ao critério da auto-atribuição quilombola, entendemos que as narrativas dominantes sobre o “ser negro” buscam construir (ou desconstruir) realidades sociais para a manutenção dos seus interesses, tal como é subentendido na ADIN. Como bem nos lembra Fanon (2008), o “esquema epidérmico” do sistema colonial constrói discursos e significados que tentam elaborar um esquema corporal histórico-social de acordo com elementos fornecidos por um outro, o branco, e não por ele próprio.

Ainda segundo Fanon,

Elaborei, abaixo do esquema corporal, um esquema histórico-social. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos resíduos de sensações e percepções de ordem sobretudo tátil, espacial, cenestésica e visual, mas pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos. (FANON, 2008, p. 105)

Observamos que há uma tentativa de descentramento do eu negro pelo outro branco, sem levar em consideração sua história, sua memória, seus laços afetivos, utilizando-se de um discurso monopolista e reducionista do corpo negro. Parafraseando Munanga (1988), é como se ser branco fosse uma condição normativa, e o ser negro necessitasse de uma validação científica dada por este. Givânia Silva, em artigo<sup>38</sup> publicado no dia 08 de novembro de 2017, no boom das discussões sobre a constitucionalidade das titularizações das terras quilombolas, fez uma provocação, lembrando que os homens que ali estavam por julgar e inferir sobre suas vidas, no que se referem à elaboração e a salvaguarda das leis (e seus contrários), ainda eram os descendentes dos colonizadores, escravocratas e senhores de escravizadas e escravizados. Essa filiação identitária das elites brancas no poder é muito importante para pensarmos sobre as potências das mobilizações

---

<sup>38</sup> **Os quilombos lutam para não ser apagados**, em #Carta Capital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/os-quilombos-lutam-para-nao-ser-apagados>>

das memórias em nosso país, uma vez que povos negros e indígenas são facilmente rotulados e catalogados num sem fim de interesses dos estados e das lideranças brasileiras. No entanto, os mesmos grupos brancos, donos das canetas e dos poderes de dizer quem são os outros e si mesmos, nunca se percebem enquanto descendentes diretos de todos os privilégios que o sistema colonial capitaneado pelas e pelos brancos construíram neste continente.

Ainda sobre a constituição da identidade negra pelo olhar branco, concordamos com as pesquisadoras Viviane Fernandes e Maria Cecília de Souza, da Faculdade de Educação da USP, ao afirmarem que

A categorização do negro é uma tentativa de aprisioná-lo a uma alteridade forjada, a um lugar social que lhe impõe características de desacreditado. Ou seja, na relação social, a “marca” que lhe é impingida faz recair sobre ele um olhar de descrédito que impede que ele possa ser percebido pela totalidade de seus atributos e de forma individual. (FERNANDES e SOUZA, 2016, p. 108)

O que podemos esperar, então, com a manutenção do Decreto 4.887/03? Ora, a constitucionalidade do Decreto implica na manutenção dos projetos civilizacionais dos povos negros que são expressados nos quilombos. Nestes, a terra não é só o meio de subsistência, mas é também onde os povos quilombolas mantêm sua ancestralidade, suas memórias, suas identidades étnica e cultural. As terras são deles. Como bem afirma Simone Rezende da Silva (2012, p. 03), pós-doutoranda em Geografia da USP, “territorializar-se significa ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida em um espaço, dando continuidade à reprodução material e simbólica deste modo de vida”.

Entendemos, e entendemos junto com as vozes dos movimentos quilombolas, que o Decreto 4.887 é uma importante ferramenta contra mais uma forma de racismo atrelado às violências outras contra os povos negros deste país, que têm acumulado desigualdades há séculos. A tentativa de atacar os direitos territoriais dos quilombolas foi, portanto, uma estratégia de ataque às pessoas quilombolas, seus direitos de serem o que são. Afinal, como afirmam Fernando Prioste e André Barreto, integrantes da organização de direitos humanos Terra de Direitos, “a identidade refere-se àquilo que uma pessoa ou comunidade define de si. Logo está relacionada ao que se é (tanto

individual quanto coletivamente), onde se está (comunidade/território) e o que se quer (projeto de futuro)” (PRIOSTE e BARRETO, 2012, p.12).

Ainda segundo Prioste e Barreto, existiam interesses, sobretudo fundiários, por trás da “inconstitucionalidade” do Decreto, pois a “pressão fundiária está também intimamente ligada à racista percepção de que os quilombolas não têm nada a acrescentar no processo de desenvolvimento do país” (PRIOSTE e BARRETO, 2012, p.10). Por isso, concordamos com as e os quilombolas que manter a titulação das terras é fundamental para materializar o direito a um projeto de educação diferenciada, preservar as identidades e as relações culturais tal qual previsto nas Diretrizes. Afinal, a territorialidade está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (SACK apud HAESBAERT, 2007, p. 22).

Sendo assim, em meio às problemáticas das questões identitárias dos povos negros na Diáspora, marcada pelos dramas da fuga, da reorganização de territórios e pela resistência de suas comunidades, os movimentos negros rurais brasileiros e colombianos têm ecoado suas vozes para que seus países criem mecanismos e leis capazes de combater as desigualdades produzidas por anos de exclusão. Por isso, interessa-nos saber no próximo capítulo se as documentações que legislam as políticas públicas em educação voltadas para estas comunidades negras na Colômbia e no Brasil foram constituídas com a participação dessas comunidades, e se preveem a contínua intervenção destes sujeitos nos processos educativos.

## **Capítulo 2: Políticas educacionais e os movimentos quilombola e palenquero: um diálogo possível?**

Para o pesquisador Leonardo Secchi, política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público (SECCHI, 2015, p. 02). As políticas públicas podem se articular às questões de saúde, gestão pública, cultura, educação, entre outros temas.

A questão educacional nos desperta interesse justamente porque pode dirimir as desigualdades em sociedade. Por ser uma profissional da área, preocupa-me pensar como os compromissos já assumidos pelo Estado em relação à Educação podem ser garantias de direitos para todas e todos, e que assim possamos ter uma educação pública, laica, obrigatória, gratuita e de qualidade. Dessa forma, precisamos refletir sobre como as políticas públicas podem atender a esses compromissos, para assim ser igualitária e democratizante.

Além disso, tratar dessa questão é fundamental para refletirmos sobre quem são os sujeitos na elaboração das políticas públicas e se essas políticas conseguem responder às questões de interesse o grupo a que se destina. Por isso, cabe trazer as considerações da pesquisadora e professora Renísia Cristina Garcia. Para ela,

Não há política pública sem um estudo detalhado da cultura, visões de mundo e convicções de mundo e convicções dos gestores e profissionais da educação (da comunidade, cultura organizacional), em relação à temática que se quer implementar (desnaturalizar).<sup>39</sup> (GARCIA, 2010, p. 19) .

No caso das comunidades quilombolas, a Conaq tem papel essencial no diálogo com o Governo para desenhar políticas públicas para esses grupos e manter os interesses coletivos. Nesse processo, surgiu o Programa Brasil Quilombola (PBQ) em 2004. O PBQ foi o primeiro programa a formular políticas públicas para comunidades quilombolas. Os objetivos dessas políticas eram “promover o desenvolvimento sustentável da população das comunidades quilombolas rurais e urbanas em consonância com suas especificidades históricas e culturais” (Instituto de Pesquisa

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7634811-Raca-e-classe-na-gestao-da-educacao-basica-brasileira-renisia-cristina-garcia-filice.html>>. Acesso em: 14 fev. 2018

Econômica Aplicada - IPEA, 2010, p. 247). Sendo assim, como indica Givânia Silva, o PBQ “foi criado com o objetivo de reunir as ações e políticas públicas de diversos ministérios para quilombos no Brasil orientado por meio dos instrumentos de planejamento e implementação de políticas públicas: Plano Plurianual<sup>40</sup>, Lei de Diretrizes Orçamentárias<sup>41</sup> e Lei Orçamentária Anual”<sup>42</sup> (SILVA, 2012, p. 49).

Partindo dessas considerações, o nosso escopo neste capítulo é analisar como os processos de educação não formais de quilombolas e palenqueros são ou não pensados nos documentos oficiais. Abordaremos algumas questões como currículo, formação de professores e gestão escolar nesses documentos por entendermos, juntos com esses grupos, que esses elementos devem estar de acordo com os processos que caracterizam a história e a realidade dessas comunidades. Por fim, destacamos as experiências educacionais em Conceição das Crioulas (PE) e Nariño (CO), pela análise específica de seus projetos educacionais, PPP e PRETAN, respectivamente.

## 2.1 O unísono quilombola pelo reconhecimento

Durante a minha vida escolar como estudante da educação básica, li nas histórias dos livros didáticos que os quilombolas eram escravos negros fugitivos. Eram textos e imagens que reproduziam características marginais ou folclóricas sobre esses sujeitos. Outro mito criado em torno das imagens produzidas pelos livros era criar o quilombo como local do passado, quase inexistente, com alguns “remanescentes” de quilombos, e que esses estariam perfeitamente integrados à sociedade; afinal, fazia e ainda faz parte do imaginário brasileiro a famigerada teoria da “democracia racial”, na qual negros, indígenas e brancos possuíssem as mesmas oportunidades. Outrossim, os livros não apresentavam, e pesquisas têm revelado que os materiais didáticos da educação básica ainda não apresentam, o continente africano e os povos negros da diáspora em suas complexidades e diversidades, para além dos reducionismos coloniais que os marcam como inferiores, e a África como lugar das fomes e pobreza do mundo.

---

<sup>40</sup>Plano Plurianual (PPA). De acordo com o art.165, lei que prevê os gastos e arrecadações do governo por um período de 4 anos.

<sup>41</sup> Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) compreende as metas e prioridades da administração pública, inclui as despesas para o exercício financeiro.

<sup>42</sup> Lei Orçamentária Anual (LOA) prevê receitas e fixa despesas públicas para um ano.

Quanto perigo nessas histórias! Sobre o perigo de uma história única, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie nos alerta para as histórias que são contadas pelo olhar ocidental, nas quais os discursos retratam africanos e a África quase sempre como “um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta Rudyard Kipling são “metade demônio, metade criança” (ADICHIE, 2009). A autora acrescenta ainda que as ameaças de uma única narrativa podem ser minimizadas “quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar”.

Com isso, precisamos refletir sobre a importância da pluralidade de narrativas e memórias dos outros sujeitos nas formas como as histórias são contadas no que podemos chamar de “literatura ocidental”. Hoje, não mais como aluna, mas como professora em escola pública do DF, percebo ainda o espectro de narrativas muito pouco abertas à diversidade e às possibilidades de povos negros e indígenas contarem as suas próprias histórias. Como, então, a instituição escolar pode propiciar a participação de sujeitos negros, indígenas, ciganos, povos imigrantes, entre outros, para que não tenham a sensação de que suas vidas foram/são apagadas da história? Quais são os meios que esses coletivos possuem para serem os sujeitos e não os objetos da história?

No caso dos povos negros, em especial os quilombolas, será que a Constituição de 1988 e as leis e diretrizes advindas pós-carta normativa lhes asseguram direitos? Passados séculos de invisibilidade, dos quais cerca de 350 anos foram vividos sob o regime da escravidão, os povos quilombolas, descendentes de pessoas que foram escravizadas, mantêm-se em constante luta para acessar direitos e, mais do que isso, para manter direitos como a regularização dos territórios e a elaboração de uma educação diferente já asseguradas em lei, como veremos neste capítulo.

Em meio ao atual cenário de incertezas políticas<sup>43</sup>, que trouxe mudanças no currículo escolar advindas com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>44</sup>, entre outras, os movimentos quilombolas se mobilizam, em função das transformações que a globalização impõe, e resistem para manter e ter respeitados os seus direitos. Para Hall, mesmo diante das tentativas globalizantes

---

<sup>43</sup> Com o golpe contra o governo da presidenta Dilma em agosto de 2016 deflagrou-se uma ruptura em políticas conquistadas, impactando em áreas como o social e o econômico.

<sup>44</sup> De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um “documento normativo que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”. A BNCC foi homologada em dezembro de 2017.

de uniformização cultural, as “identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização” (HALL, 2014, p. 40).

Mas, embora as tensões e os retrocessos contra as comunidades quilombolas possam permanecer, há uma rede de mobilização como a que presenciei no dia 31 de agosto de 2017, em encontro realizado no Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão associado ao Ministério da Educação (MEC), com sede em Brasília, Distrito Federal, cujo propósito foi discutir as mudanças que a BNCC traria para a educação escolar de quilombolas e indígenas.

Aquele encontro foi cheio de significado político porque grupos que são vistos socialmente como “minorias” estavam ocupando um espaço do aparelho estatal onde há pouca representatividade de indígenas e negros. Naquele momento, quilombolas e indígenas afirmavam seu valor político e histórico diante das constantes ameaças do silenciamento e/ou ocultação feitas pelos detentores de poder.

É importante ainda trazer para esta discussão a forma como a presença desses grupos em um espaço hegemônico de construção e funcionamento das políticas públicas educacionais é fundamental para legitimar as suas dimensões culturais e para que tenham a voz sobre suas práticas pedagógicas e seus projetos de escolarização, pois geralmente os conhecimentos dos povos tradicionais, como indígenas e afro-brasileiros, são vistos como menores, não científicos, inferiorizados.

Dessa maneira, para aqueles que pensam que as e os quilombolas são sujeitos do passado, sem história, eles unem suas vozes para nos dizerem que não. Eles são sujeitos de direito reconhecidos pelo Estado e que devem ter a sua agência presente na elaboração das políticas públicas. Assim, chegamos ao ponto de nosso interesse neste capítulo: de que maneira os conhecimentos desses grupos, chamados de “saberes tradicionais”, são pensados nos normativos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DQs)? Será que as suas próprias noções de educação e processos educativos/conhecimentos estão presentes em suas escolas?

Considerando que a escola pode ser um dos espaços para o enfrentamento ao racismo e para as e os quilombolas terem a legitimidade da manutenção, criação e circulação dos seus próprios conhecimentos, e elaborarem as bases para uma educação calcada no projeto de soberania intelectual, interessa-nos saber de que forma essa dimensão está assegurada nos marcos normativos

que irão legitimar a formulação das políticas públicas brasileiras e colombianas para que as e os quilombolas e palenqueras e palenqueros conquistem a autonomia sobre a sua própria educação.

## 2.2 A soberania intelectual de quilombolas e palenqueros

Como já assinalamos neste texto, uma das facetas do projeto da “modernidade” tem sido as tentativas de universalização dos conhecimentos europeus (STAM & SHOHAT, 2006; MBEMBE, 2014a, 2014b), e para o legitimarem, como nos explica Bulhões, outras “epistemologias, cosmovisões e múltiplas formas de se conceber as coisas do mundo foram brutalmente perseguidas, apagadas e desconsideradas pelas potências europeias em nome de uma ciência dita civilizada e ‘humana’” (BULHÕES, 2018, p. 5).

Em combate às formas de altericídio e epistemícidio<sup>45</sup> (MBEMBE, 2014a), os povos negros têm resistido e elaborado estratégias contra o rolo compressor colonial. Dentre essas estratégias, eles encontram caminhos para serem escutados com respeito, para legitimarem as suas autonomias e simetrias nas capacidades de decisões sobre gestão de suas próprias vidas e territórios, ou seja, criam mecanismos para elaborar e/ou de expressar suas soberanias intelectuais.

Reconhecemos que as inúmeras estratégias de resistência e de superação ao racismo dos povos negros na Diáspora historicamente transitaram e transitam entre possibilidades de ações por dentro e por fora das instituições coloniais, imperiais e/ou republicanas. Estas lutas são fundamentais para o fortalecimento das comunidades e das noções de pertencimento em meio às violências coloniais e suas heranças. Dessa forma, compreendemos que a Constituição Federal de 1988 no Brasil serviu para dirimir desigualdades étnico-raciais, pois trouxe em seu bojo o Artigo 68, que garante “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, e os artigos 215 e 216, que reforçam o direito das comunidades negras ao ratificarem que

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão de manifestações culturais. [...], Art. 216 e que os bens de natureza

---

<sup>45</sup> Altericídio: destruição da diferença. Epistemícidio: destruição de conhecimentos, epistemes.

material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver constituem patrimônio cultural brasileiro (BRASIL, 1988).

Já a Constituição da Colômbia, que data de 1991, também foi um importante documento para as populações afrocolombiana e palenquera, pois nela existem artigos fundamentais que asseguram direitos a essas comunidades. Em relação aos direitos sobre a identidade cultural e territorial, citamos os artigos abaixo:

Artigo 63. Os bens de uso público, os parques naturais, as terras comuns de grupos étnicos, as terras de resguardo, o patrimônio arqueológico da nação e os demais bens que determine a lei, são inalienáveis, imprescritíveis e impenhoráveis.<sup>46</sup> (COLÔMBIA, 1991)

Artigo 79. Todas as pessoas têm direito a gozar de um ambiente são. A lei garantirá a participação da comunidade nas decisões que podem afetá-la.<sup>47</sup> (COLÔMBIA, 1991)

Embora as cartas constitucionais brasileira e colombiana assegurem direitos a essas comunidades, elas não têm sido suficientes para garantir seu cumprimento. Além disso, associado ao texto constitucional, outras iniciativas precisam ser criadas para que se tornem palpáveis as ideias defendidas no texto. Dessa forma, interessa-nos analisar os desdobramentos desses direitos relacionados às questões de educação, história e memória.

Como citamos no capítulo anterior, os povos negros no Brasil já lutavam pela escolarização antes mesmo da abolição da escravatura e, ao longo do tempo, continuaram buscando caminhos de construção de oportunidades que primassem pela integração à dita sociedade brasileira, usufruindo os mesmos direitos enquanto cidadãos (DOMINGUES, 2007). Neste caso, os movimentos negros brasileiros se empenharam para fazer da educação escolar um dos espaços primordiais para pôr em exercício a discussão das questões raciais neste país, na formação dos povos negros e não negros.

---

<sup>46</sup> Artículo 63. Los bienes de uso público, los parques naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la Nación y los demás bienes que determine la ley, son inalienables, imprescriptibles e inembargables.

<sup>47</sup> Artículo 79. Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já se sinalizava no Artigo 26 a adoção da diversidade no currículo para tratar das características regionais, locais e culturais na sociedade.

Anos mais tarde, o mesmo artigo sofreu uma alteração com a Lei 10.639 de 2003, e criou-se o Artigo 26-A, que torna o currículo escolar mais orientado às diversidades étnico-raciais e culturais presentes no Brasil, ao incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino particulares e públicos do país. Em 2008, houve outra alteração, com a incorporação da obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas indígenas também.

Não muito diferente dos movimentos sociais negros brasileiros, os colombianos também mantiveram a luta pela inclusão das negras e dos negros nos sistemas educativos. Na história do país, os povos negros colombianos sempre lutaram para que seus direitos fossem efetivados, obviamente, muito antes da promulgação da constituição; por isso, “no plano político estabeleceram por todo o continente sociedades de insurgentes, de palenques com os fugitivos que foram chamados cimarrones”<sup>48</sup> (MOSQUERA et al., 2002, p. 15, tradução nossa).

Ainda segundo Mosquera, Pardo e Hoffman (2002), teóricos dos estudos afrocolombianos, após a abolição da escravatura, em 1851, os povos negros foram declarados “cidadãos” sem que pudessem, no entanto, exercer a cidadania, por isso “construíram modos genuínos de vida e de produção, entre isolamento, autoconsumo e dependência de uns poucos negociantes de produtos de extração florestal”<sup>49</sup> na costa do Pacífico (MOSQUERA et al., 2002, p. 16, tradução nossa).

Neste ponto, interessa-nos refletir sobre como os povos negros em ambiente rural reforçaram os seus direitos por educação em ambos os países. Na Colômbia, por exemplo, há a conquista da Lei 70, de 1993, que outorga a essa população direitos em educação, cultura e projetos de desenvolvimento próprio, e da Lei 115, de 1994, que formalizou o conceito de etnoeducação,<sup>50</sup> no Artigo 55.

---

<sup>48</sup> En el plano de lo político, establecieron por todo el continente sociedades de arrojados, de palenques con fugitivos que fueron llamados cimarrones.

<sup>49</sup> Construyeron modos genuinos de vida y de producción, entre aislamiento, autoconsumo, y dependencia de unos pocos negociantes de productos de extracción forestal.

<sup>50</sup> ARTICULO 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Se na década de 1990 as causas ligadas às questões educacionais dos povos negros vivendo em ambiente rural ganham destaque na Colômbia, no Brasil o interesse em promover uma educação antirracista pelo uso de práticas curriculares anticoloniais no contexto rural negro é mais recente. Em 2012, quase uma década após a promulgação da Lei 10.639/03, foram conquistadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Embora essas conquistas tenham se formalizado em Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 2012, vale lembrarmos que as e os quilombolas de Conceição das Crioulas já efetivavam a Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola em 2008, como já foi citado neste trabalho. Com a promulgação da Carta de Princípios<sup>51</sup>, a comunidade de Conceição das Crioulas formalizou seu desejo de uma educação diferente, com ênfase em suas perspectivas culturais e identidades.

Com isso, entendemos que a garantia dos referenciais identitários quilombolas e palenqueros na educação é essencial para superar a imposição aos povos negros de conversão em um Outro para ser (CÉSAIRE, 2010). Quando as e os quilombolas e palenqueros incorporarem as narrativas, conhecimentos e modos de vida das suas comunidades no processo de escolarização, a partir de suas perspectivas, podem fazer nascer outras propostas de educação diferentes daquelas que legitimam os estereótipos e preconceitos disseminados contra os povos negros no imaginário social.

Então, ao falarmos sobre os processos de escolarização nas comunidades quilombola e palenquera, precisamos questionar como a educação em geral, e o currículo em particular, podem deixar de privilegiar o chamado “conhecimento legítimo, o conhecimento que todos devemos ter” (APPLE, 1982, p. 98) para dialogar, reconhecer e incorporar de maneira simétrica outros conhecimentos capazes de inspirar modelos plurais de educação que considerem os contextos rurais e urbanos das contribuições dos povos negros. Afinal, como explica Daniela Santos do Rosário, mestre em estudos étnicos e africanos pela Universidade Federal da Bahia, “a base para a construção dessa identidade política, imprescindível no avanço do empoderamento e da tomada de espaço social, em qualquer grupo que dentro da lógica global atual chamamos de ‘minorias’, é a educacional” (ROSÁRIO, 2015, p. 193).

Diante dos desafios impostos para construir referenciais educacionais com base em suas memórias e identidades, quais seriam as similaridades entre os projetos de educação desenvolvidos

---

<sup>51</sup> Ver anexo

por quilombolas e palenqueros? De que maneira as suas práticas pedagógicas podem romper com as barreiras da descolonização, com as formas de silenciamento impostas aos povos negros? Assim, no que diz respeito especialmente aos modelos de educação de cada comunidade, antes de tudo é preciso considerar que, como explica Givânia Maria da Silva:

Não basta uma tentativa de transmissão caricaturada e nem uma interpretação desconectada da realidade. É preciso perceber como essas comunidades se entendem, se afirmam, se reconhecem e querem ser vistas. É preciso o envolvimento das mesmas como agentes de suas histórias, buscando fazer desse processo um momento de aprendizagem coletiva. (SILVA, G., 2011, p. 06)

Nessa perspectiva, trata-se de pensar a educação escolar de quilombolas e palenqueros tendo como eixo norteador o reconhecimento das especificidades históricas, sociais e culturais de cada comunidade. Torna-se necessário, portanto, a elaboração de práticas pedagógicas que exaltem o protagonismo negro através de um processo de libertação ontológica, de valoração e legitimação de valores definidos pelos próprios negros (CÉSAIRE, 2010), os quais não mais serão vistos de modo objetivado e negativizado, pelo estigma da escravidão. Isso é fundamental para o enfretamento de um imaginário social racista que produziu e produz narrativas que relacionam os corpos negros apenas às dimensões de servidão, pobreza e incapacidades.

Por isso, para analisarmos como essas especificidades podem contribuir para os projetos intelectuais de cada comunidade, exporemos, a seguir, três eixos pedagógicos da educação escolar de quilombolas e palenqueros, cuja problematização pensamos ser fundamental para as questões envolvendo a elaboração de políticas educacionais. Os eixos são: currículo escolar, formação de professoras e professores e gestão escolar.

Apesar das diferentes concepções sobre esses temas, concordamos com Sacristán (1999, p. 61) sobre o conceito de currículo. Para ele, o currículo é “a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Sobre os demais temas, dialogamos com o entendimento do educador Paulo Freire. Na obra *Educação na cidade*, o autor sustenta que “ a formação do educador deve instrumentalizá-lo para

que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (FREIRE, 1991, p. 80). Já no que se refere à gestão da escola, ele cita a importância do diálogo, de uma reflexão coletiva sobre as necessidades e os interesses da escola.

Retomando a ideia anterior, nosso interesse nesses temas, portanto, é para dialogarmos com as e os quilombolas e palenqueros e aprendermos como essas questões são pensadas e tratadas em seus projetos de educação.

### **2.3 Educação escolar quilombola: o contexto da comunidade de Conceição das Crioulas**

Uma das facetas do colonialismo é inferiorizar o conhecimento de outros povos e classificá-los como primitivos. E, segundo a lógica colonialista, a única maneira para que encontrem a luz do conhecimento aconteceria pela subalternização dos seus corpos e das suas mentes. Neste ponto, o pensamento de Aimé Césaire nos informa que a “colonização se esmera em descivilizar o colonizado, em emburrecê-lo na verdadeira acepção da palavra” (CÉSAIRE, 1978, p. 17).

Nesse sentido, dialogamos com os estudos de Joaze Bernadino-Costa e Grosfoguel sobre os perigos criados pelo imaginário do colonialismo e como este propiciou os interesses expansionistas da Europa e mais tarde da modernidade. Segundo apontam os pesquisadores, o colonialismo, para se manter, precisa reproduzir um “outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) como atrasado em relação à Europa” (COSTA e GROSGOUEL, 2016, p. 17). Eles nos explicam, ainda, que foi possível inventar o binarismo modernos-coloniais para dissimular, provocar esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento presentes nas dinâmicas de outros povos.

Porém, os sujeitos colonizados são indivíduos que lutam e resistem contra a opressão a partir de criação de projetos anticoloniais; isto é, eles elaboram projetos nos quais os espaços entre as fronteiras do moderno e colonial permitem não apenas a reinvenção das diferenças, mas também a criação de *loci* enunciativos nos quais os conhecimentos estão integrados às perspectivas, cosmovisões ou experiências dos próprios sujeitos (COSTA, 2016, p. 19).

Afirmar o *locus* de enunciação tem sido uma das lutas de quilombolas para garantir a autonomia sobre os seus projetos de educação. Como parte dessa conquista sobre sua autonomia, Givânia da Silva afirma que a luta é por uma “educação diferenciada que incorpore seus anseios e

valores ancestrais que ainda persistem em seus meios” (SILVA, G., 2014, p.4). É com base nessa afirmação que fazemos o seguinte questionamento: quais são os elementos constitutivos para uma educação diferenciada nos quilombos?

Interessante mencionarmos que esses elementos constitutivos, além de estar presentes na Carta de Princípios da Comunidade Conceição das Crioulas, foram efetivados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. De acordo com esse normativo, o ensino ministrado nessas escolas fundamenta-se e alimenta-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (art.1). (BRASIL, 2012, p.3)

Além disso, ainda de acordo com as mesmas diretrizes, há o entendimento de que:

As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas devem considerar as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico. (BRASIL, 2012, Título I, dos Objetivos, art.6, III, p. 04).

Nessa relação entre o previsto nas Diretrizes e o contexto local dos quilombos, discutiremos quais são esses elementos e como eles estão previstos nas práticas pedagógicas existentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da comunidade Conceição das Crioulas. Para o povo de Conceição das Crioulas, a coletividade e a tradição orientam os seus modos de ser e fazer (PPP, 2016, p.5) e guiam as práticas educacionais que “acontecem em vários espaços do território e são transmitidas principalmente pela oralidade, o que significa dizer que os valores, as crenças, os

conhecimentos e as histórias espalhadas pelo território têm significados muito importantes” (PPP, 2016, p.7).

Dessa maneira, essas práticas não acontecem somente no espaço da sala de aula entre as e os educadores e educandos, mas em outros ambientes do campo. Para Ludmila dos Santos Aguiar, licenciada em Educação no Campo,

As aulas de campo em ambientes naturais são de fato mais envolventes e motivadoras. Além de os educandos participarem com mais entusiasmo, este método de aprendizagem possibilita uma visão complexa dos fenômenos naturais existentes ao nosso redor, que muitas vezes nem observamos como se deve. (AGUIAR, 2014, p. 20)

Ainda sobre esse fazer coletivo na educação escolar quilombola, trazemos o entendimento de Maria Helena Serafim Rodrigues, quilombola e professora na Comunidade Escolar de Tinguizal, Monte Alegre de Góias, ao afirmar que “a comunidade e a escola assumem ‘o papel de educar, de educador social’, uma educação por meio da escola e da comunidade” (RODRIGUES, 2017, p. 24). Contribuindo para essa ideia, Givânia Maria da Silva nos diz que as práticas no território quilombola conseguem envolver um “conjunto maior de pessoas, construindo, em um processo de participação ativa, o sentimento de pertença e de busca de autonomia, de liberdade e de mudança real no fazer da escola e com a escola” (SILVA, 2014, p. 09)

Compreendemos nessas falas que os projetos de educação desenvolvidos em comunidades quilombolas, dentre outras características, devem estar aliados à participação de todas e todos nas decisões que envolvem a educação. Assim sendo, de acordo com o que está exposto em lei sobre a participação coletiva, entendemos que essa participação fortalece a elaboração de um:

VII - currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; e

VIII - projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; (BRASIL, 2012, art.8, p. 6)

Diante do envolvimento de todos os sujeitos nos processos de educação da comunidade, ressaltamos mais uma vez o ensinamento de Paulo Freire ao dizer que: “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 2006, p. 25). Além de Freire, adicionamos a contribuição das professoras Jeanes Larchert e Maria Waldenez Oliveira sobre a importância de termos um currículo elaborado pelas comunidades. Segundo as autoras, “é necessário inserir no projeto educativo os conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais, sociais, reconhecendo-os como responsáveis pela formação da cidadania e fortalecimento das identidades culturais” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 54). Por isso, entendemos que o currículo escolar quilombola deve ser fruto dos desejos e anseios desses grupos, e que “dê ênfase a sua trajetória histórica, como lembrança viva de que o tempo não esvaece a disposição para a transformação. Ser quilombola é estar sempre com as armas da perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva” (NUNES, 2006, p. 149).

Tal reflexão nos leva a pensar como a elaboração dos Currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola está determinada nas Diretrizes. Em relação a essa questão, tal documento traz algumas determinações como:

Art. 34 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.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012, p. 13)

Ainda em relação aos valores e interesses das comunidades quilombolas, destacamos as orientações do artigo 35, das citadas Diretrizes, que devem

I- Garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II- Implementar a Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei no 9.394/96, na redação dada pela Lei no 10.639/03, e da resolução CNE/CP no1/2004.

III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. (...) V-garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo. (BRASIL, 2012, p. 13-14)

Dessa forma, para pensarmos quais são os elementos que podem e devem ser transformados em conteúdo no currículo escolar quilombola, abordaremos agora alguns pontos do PPP da comunidade de Conceição das Crioulas que fazem parte do seu projeto de educação. Um desses elementos é o território, que ocupa um papel central, pois é um “espaço tradicional com características específicas de um grupo étnico que nele vive, que reafirma a sua identidade, fortalecendo seus costumes, tradições e valores” (PPP, 2016, p. 17). Associado à importância que o território possui para a educação quilombola está o uso da terra, e por isso concordamos com a quilombola da comunidade Kalunga Vão de Moleque, professora Renivam Jose de Torres, ao dizer que a luta de quilombolas pela terra não é pautada por princípios econômicos e sim por fundamentos culturais (TORRES, 2015).

Outro elemento integrante do currículo de Conceição das Crioulas é a história que “norteia todo o fazer pedagógico e possui uma forte consciência política e identitária, apoiada em luta, resistência e nos saberes dos mais velhos e em valores comunitários” (PPP, 2016, p. 17-18). É fazendo uso dessa consciência política e identitária que os quilombolas criam uma (re)definição corpórea e buscam outra imagem perdida na diáspora (RATTS, 2006). Sendo assim, do encontro entre história e identidade do povo de Conceição das Crioulas, eis que surge o que eles chamam de *pedagogia crioula*. A pedagogia crioula, como nos explica Márcia Jucilene do Nascimento, quilombola, educadora e membro da Comissão de Educação da AQCC, “tem um propósito de luta para nós. O que temos de mais forte é essa pedagogia, que nos ajuda a resitir a tudo que vem acontecendo ultimamente”.<sup>52</sup>

<sup>52</sup> Disponível em: <[https://issuu.com/revistadarcy/docs/revista\\_darcy\\_17\\_web2/40](https://issuu.com/revistadarcy/docs/revista_darcy_17_web2/40)>. Acesso em: 05 fev. 2018

Além do currículo, outro eixo com o qual precisamos dialogar é a formação das professoras e professores. Consta no art. 48, do Capítulo IV, Da formação inicial, continuada e profissionalização dos professores para atuação na educação escolar quilombola, que “a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 16). Em consonância a esse aspecto, o PPP de Conceição das Crioulas considera que os e as professoras da comunidade “tornam-se importante no processo de construção e reconstrução do projeto de sociedade do território, pois compartilham a mesma identidade dos estudantes, conhecem e pesquisam uma história comum e compreendem a organização social e política local” (BRASIL, 2012, p. 21).

Mas como formar educadoras e educadores sem antes possibilitar a sua contratação? Torna-se necessário o ingresso dessas e desses docentes por meio de concurso público, e mais uma vez a comunidade de Conceição das Crioulas consegue avançar na discussão por uma educação diferenciada. Juntos, conseguiram a aprovação e a sanção do Projeto de Lei nº 1.813/2011, possibilitando, assim, a publicação do edital 01/2012, da Prefeitura Municipal de Salgueiro para o ingresso de professora e professor quilombola por meio de concurso público (SILVA, 2012, p. 105). Como já mencionamos no capítulo anterior, a resistência do povo, principalmente das mulheres, fez e faz com que a história de Conceição das Crioulas não seja “apagada”, mas transmitida e fortalecida, através das gerações. (ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS, 2007, p. 3).

Continuando na linha dos pontos considerados indispensáveis para a construção da educação quilombola, destacamos a gestão da educação escolar quilombola. De acordo com o art. 39, capítulo II, das citadas Diretrizes, “a Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas” (BRASIL, 2012, p. 15). Sendo assim, a gestão deve “considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida” (BRASIL, 2012, p. 15).

Embora o texto sinalize para uma gestão participativa nas escolas quilombolas, será que o modelo autoritário, central e geralmente presente nos sistemas educacionais permite que esses grupos tenham iguais oportunidades nas decisões sobre os seus processos de educação? Como fugir

dessa lógica e conseguir envolver a participação de todos na gestão escolar? A solução para as e os quilombolas de Conceição das Crioulas parece ser: “a gestão da escola deve ser referenciada pela comunidade, baseando-se na organização do quilombo e não na lógica do poder público apenas, seja municipal, estadual ou federal” (PPP, 2016, p.26).

Diante do exposto, compreendemos que o PPP de Conceição das Crioulas pode contribuir para refazer as bases ainda excludentes do conhecimento gerado e reproduzido no interior das escolas. Através de um projeto de educação consubstanciado por um currículo pautado em seus valores, pela presença de educadoras e educadores que sentem e pensam os problemas da comunidade e por uma gestão compartilhada, as e os quilombolas de Conceição conquistaram um documento que prevê a experimentação da conquista da educação local segundo seus próprios fundamentos intelectuais. A resistência cultural, como afirma Antônio Bispo dos Santos, quilombola de Saco-Curtume/Piauí (PI), mantém a unidade da identidade negra que tem sido violada, quebrada como estratégia de dominação e reprodução da centralização de poder (SANTOS, 2015, p. 111).

Com isso, os avanços promovidos na educação pelas e pelos quilombolas de Conceição das Crioulas trazem indícios de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, para serem efetivamente incorporadas em territórios quilombolas, precisam levar em consideração as vozes desses sujeitos.

#### **2.4 Etnoeducação palenquera: o projeto PRETAN**

Historicamente, os movimentos negros colombianos assemelham-se ao brasileiro, uma vez que antes mesmo do fim da escravidão, em 1851, são registradas também as práticas subversivas dos povos negros em relação ao regime colonial, contra a opressão dos seus corpos e mentes. Nesse contexto de lutas e resistência, o antropólogo Jaime Arocha Rodríguez nos informa que os povos negros “foram organizando resistências para romper as cadeias da escravidão, daí surgiram vários movimentos cimarrones” (RODRÍGUEZ et al., 2012, p. 55, tradução nossa).<sup>53</sup> *Cimarron* foi o termo dado pelos espanhóis para os negros fugitivos que criaram os palenques; estes, segundo

---

<sup>53</sup> fueron organizando resistencias para romper con las cadenas de la esclavización; de allí, surgieron varios movimientos cimarrones.

Aquiles Escalante, sintentizaram a insurgência anticolonial e criaram as condições para os afrocolombianos fixarem um território onde começariam a organizar suas novas maneiras de viver.<sup>54</sup>

Consideramos que o cimarronismo possibilitou a organização coletiva dos povos afrocolombianos para o processo de abolição da escravidão. Mas com o término da escravidão e conquista da liberdade, os povos negros ainda não eram considerados cidadãos pelas elites políticas colombianas, cuja lógica “para a construção da nação e da identidade nacional passava pela assimilação ou o extermínio das identidades consideradas inferiores” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 62, tradução nossa).<sup>55</sup> Diante da exclusão, estes coletivos empenharam-se na produção de ações pela sua cidadania, seus direitos e pela (re)significação de discursos menos permeados pelas desigualdades étnico-raciais. Conseguem, assim, incorporar na Carta Constitucional de 1991 algumas reivindicações antigas, como a questão territorial, e com isso possibilitar o desenho de futuras políticas públicas para o povo negro, como o caso da educação que veremos mais à frente.

Dessa maneira, é importante reconhecer que o movimento afrocolombiano conseguiu incluir no texto constitucional importantes avanços para as questões étnico-raciais, pois além da perspectiva pluriétnica incorporada ao artigo 7º, no qual “o Estado reconhece e protege a diversidade étnica e cultural da nação colombiana” (COLÔMBIA, 1991, p. 14, tradução nossa),<sup>56</sup> há também uma preocupação com o direito territorial das comunidades negras rurais pela incorporação do Artigo Transitório 55 (AT 55).

Como já mencionamos anteriormente, o AT 55 possibilitou a criação da Lei 70 ou Lei das comunidades negras em 1993, que foi um importante divisor de águas na legislação referente às comunidades negras em contexto rural. A lei incorporou conceitos considerados fundamentais para a garantia de direitos dessas populações sobre os seus territórios e conhecimentos. Dentre esses conceitos, o documento define comunidades negras como “conjunto de famílias de ascendência afrocolombiana que possuem uma cultura própria, compartilham uma história e têm suas próprias tradições e costumes” (COLÔMBIA, LEI 70/93, capítulo 1, art. 2º, tradução nossa).<sup>57</sup> Para além deste, os territórios coletivos ou as ocupações coletivas são definidos na mesma lei como

<sup>54</sup> Disponível em: <[https://html.rincondelvago.com/historia-de-colombia\\_1.html](https://html.rincondelvago.com/historia-de-colombia_1.html)>. Acesso em: 05 dez. 2017

<sup>55</sup> La construcción de la nación y de la identidad nacional pasaba por la asimilación o el extermínio de las identidades consideradas “inferiores”

<sup>56</sup> El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

<sup>57</sup> Conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres

“assentamento histórico e ancestral de comunidades negras para seu uso coletivo, que constituem seu hábitat, e sobre os quais desenvolvem na atualidade suas práticas tradicionais de produção” (COLÔMBIA, LEI 70/93, capítulo 1, art. 2º, tradução nossa).<sup>58</sup>

Com isso, entendemos que a Lei 70, ao reforçar os elementos identitário e cultural das comunidades negras rurais colombianas, pode promover rupturas em um sistema social ainda orientado por valores brancos, pois se cria a possibilidade de incluir as diferenças, já que estas estariam “fora” do projeto de nação falsamente caracterizado como mestiço e monocultural.

Posterior à criação da Lei 70, as lutas afrocolombianas conquistaram ganhos para a educação palenquera pela incorporação do conceito de “etnoeducação”, na Lei 115 de 1994 aqui já mencionada. Segundo Yeison Copete, etnoeducador e ativista afrocolombiano, a “etnoeducação” é uma proposta que promove a “emancipação, autonomia, liberação, ativismo e o fortalecimento do sujeito afro e processos sociais, políticos, econômicos e culturais autônomos nas comunidades de acordo com sua visão de mundo” (COPETE, 2016, p. 43, tradução nossa).<sup>59</sup>

Nesta perspectiva, analisaremos como as e os palenqueros das comunidades de Nariño têm lutado contra o racismo e a marginalização, especialmente na garantia de sua soberania intelectual. Considerando que a história nos palenques também é de luta, incorporamos a essa ideia a opinião de Clóvis Mour, que os define como “núcleos de resistência social e ao mesmo tempo áreas de reencontro do homem consigo mesmo (...), drenos através dos quais o homem oprimido consegue estabelecer contato com aqueles elementos que o re-humanizam” (MOURA, 1977, p. 120). É neste sentido que refletiremos nesta seção sobre como as e os palenqueros de Nariño têm se destacado em uma proposta de educação própria.

Nariño é um dos departamentos colombianos que tem sofrido com as questões fundiárias e com a lógica da globalização baseada na extração de recursos, deixando a população negra em situação de vulnerabilidade (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2011, p. 18-27). Ainda de acordo com o mesmo documento, 300.000 afrocolombianos vivem em Nariño, algo em torno de 18,8% da população total que vivem na exclusão (p.38). Assim, foi pensando na

---

<sup>58</sup> Asentamiento histórico y ancestral de comunidades negras en tierras para su uso colectivo, que constituyen su hábitat, y sobre los cuales desarrollan en la actualidad sus prácticas tradicionales de producción

<sup>59</sup> La emancipación, autonomía, liberación, activación y el fortalecimiento del sujeto afro y procesos sociales, políticos, económicos y culturales autônomos em las comunidades acordes con su visión de mundo.

superação deste e de outros problemas que os negros narinenses se mobilizaram e elaboraram o projeto PRETAN.

O PRETAN, já mencionado no capítulo 1, é fruto dos enfrentamentos pelos povos palenqueros contra os controles coloniais na educação. Para Elizabeth Castillo Guzmán, professora da Universidade de Cauca, esse projeto de etnoeducação é uma reversão das “marcas da violência deixada em seus corpos e suas emoções, com os recursos que suas próprias culturas fornecem” (CASTILLO-GUZMÁN, 2016, p. 348, tradução nossa).<sup>60</sup>

Entendemos que o PRETAN possa abrir os caminhos para que outras e outros palenqueros tenham autonomia para construir um projeto pedagógico anticolonial que tenha o seu entendimento sobre como o currículo será elaborado, quem são as e os educadores e como serão conduzidas as gestões das escolas, pontos que também estão incluídos no projeto de Conceição das Crioulas.

Entendemos que a autonomia por um currículo escolar palenquero pode permitir um cenário mais diverso étnico-culturalmente e contrário à reprodução imposta pelo sistema educativo colonial que, historicamente promoveu tentativas de homogeneização pela imposição de valores culturais; um currículo mais autônomo tende a não mais reproduzir princípios e valores únicos, mas pode ser um elo de construção e circulação de conhecimentos outros que geralmente são percebidos como “menores”. Como afirmam os intelectuais Bordieu e Passeron (2014, p. 25), a reprodução cria “um poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força”. Como, então, negar essa reprodução e ter um currículo mais de acordo com os interesses dos sujeitos palenqueros? De que forma os palenqueros das comunidades de Nariño incorporam seus valores no PRETAN?

Antes de analisarmos como o currículo é pensado pelos palenqueros de Nariño (ou afronarinenses), vejamos o que diz a Lei 70, no capítulo VI, artigo 34. De acordo com o artigo, “a educação para as comunidades negras deve ter em conta o meio ambiente, o processo educativo e toda a vida social e cultural destas comunidades”.<sup>61</sup> Além disso, “os currículos devem partir da cultura das comunidades negras” (COLÔMBIA, 1993, p.10, tradução nossa). Assim, pensando na interação entre educação e cultura, os afronarinenses devem priorizar, na elaboração do currículo

---

<sup>60</sup> Revertir las marcas que la violencia deja en sus cuerpos y sus emocionalidades, con los recursos que sus propias culturas proveen.

<sup>61</sup> La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades[...] Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras.

próprio, todas as vozes da comunidade, pois entendem que “a estruturação, os conteúdos, a metodologia e as formas de avaliação são o resultado de processos de investigação coletiva, os quais resultam nas transformações da vida das comunidades” (PRETAN, 2011, p. 25, tradução nossa).<sup>62</sup>

Com o intuito de integrar os valores culturais aos processos educativos, os sujeitos palenqueros e quilombolas constroem seus processos de aprendizagem em eixos ou elos de aprendizagem. São seis elos de aprendizagem (história e reparação social; território e biodiversidade; político-organizativo; espiritualidade e valores; identidade afro, e etnodesenvolvimento produtivo) interligados para fortalecer e expressar suas soberanias políticas, territoriais, culturais, educacionais, intelectuais. O elo referente à história, por exemplo, “permite conhecer e refletir sobre os danos exercidos a nossos ancestrais no tempo da escravidão, os quais foram maltratados, roubados, sequestrados, assassinados, vendidos e tratados como animais pela oligarquia europeia” (PRETAN, 2011, p. 31, tradução nossa).<sup>63</sup>

Com o segundo elo, há uma preocupação em criar trabalhos que possam ajudar na sustentabilidade dos territórios onde as comunidades habitam porque são locais ricos em biodiversidade e muitas vezes palco de disputas, por isso “a biodiversidade constitui um patrimônio digno de ser considerado no currículo próprio para evitar impactos negativos na natureza” (PRETAN, 2011, p. 32).<sup>64</sup> Assim como as e os quilombolas, as e os palenqueros lutam para manter os seus territórios, e embora a dinâmica de deslocamento fuja ao escopo deste trabalho, trazemos o alerta feito por Vera Rodrigues (2013), professora da Unilab, sobre como essas populações têm sido ameaçadas pelos megaprojetos de desenvolvimento regional (hidrelétricas, rodovias, fumigação aérea de cultivos ilícitos etc.) aliados aos interesses privados econômicos de exploração de recursos naturais, e como isso tem ameaçado os seus territórios.

Igualmente à importância dada ao território pelos quilombolas, os sujeitos palenqueros também têm relação intrínseca com os territórios onde eles sustentam e promovem as “práticas

---

<sup>62</sup> La estructuración, los contenidos, la metodología y las formas de evaluación son el resultado de procesos de investigación colectiva, los cuales redundan en las transformaciones de la vida de las comunidades.

<sup>63</sup> permite conocer y reflexionar sobre los daños ejercidos a nuestros ancestros en el tiempo de la esclavitud, los cuales fueron maltratados, robados, secuestrados, asesinados, vendidos y tratados como animales por la oligarquía europea.

<sup>64</sup> la biodiversidad constituye un patrimonio digno de ser considerado en el currículo propio

tradicionais de produção, a familiaridade, a agricultura” (PRETAN, p. 43, tradução nossa).<sup>65</sup> Assim, o território tem valor significativo como “propriedade coletiva, legado ancestral, lugar de autonomia e liberdade para esse grupo” (RINCÓN, 2011, p. 118, tradução nossa).<sup>66</sup>

Do mesmo modo que o currículo é importante para os processos de etnoeducação palenquera, entendemos que as educadoras e os educadores têm papel de destaque na construção de projetos descolonizadores na educação. Antes de apontarmos como os palenqueros de Nariño compreendem essa questão, selecionamos alguns artigos da Lei 115/94 sobre esse tema ao incorporarem que:

Artigo 58. O Estado promoverá e fomentará a formação de educadores no domínio das culturas e línguas os grupos étnicos, assim como programas sociais de difusão das mesmas; e,

Artigo 62. As autoridades competentes, em conjunto com os grupos étnicos, selecionarão os educadores em seus territórios, preferencialmente, entre os membros das comunidades nelas radicados.

Encontramos também na Lei 70/93 orientações sobre a formação continuada de professores e sobre a execução de políticas para a etnoeducação feitas pelo Ministério da Educação. De acordo com esse documento,

Artigo 38. O Estado deve tomar medidas para o acesso e promover a participação de comunidades negras em programas de formação técnica, tecnológica e profissional.<sup>67</sup>

Artigo 42. O Ministério de Educação formulará e executará uma política de etnoeducação para as comunidades negras e criará uma comissão pedagógica, que assessorará esta política com representantes das comunidades.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Practicas tradicionales de producción, la familiaridad, la agricultura.

<sup>66</sup> Propiedad colectiva, legado ancestral, lugar de autonomía y espacio de libertad.

<sup>67</sup> El Estado debe tomar medidas para permitir el acceso y promover la participación de las comunidades negras en programas de formación técnica, tecnológica y profesional.

<sup>68</sup> El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades.

Entretanto, tal prática tem sido um desafio para muitas comunidades afrocolombianas como nos mostra o professor colombiano Fabio Araque. Segundo ele, as e os educadores

estão fazendo o que podem, de boa fé, de boa vontade, porque não há uma oferta de formação que lhes permita ter acesso aos estudos afrocolombianos, porque a etnoeducação não é uma área fundamental, não é uma disciplina (ARAQUE, 2017, p. 13, tradução nossa).<sup>69</sup>

Mesmo diante das adversidades, as e os palenqueros de Nariño entendem que a e o educador deve ser

comprometido com a etnoeducação da comunidade, com a necessidade de quem viva na comunidade ou que se identifique com a cultura afronariñense e conhecedor do significado de ser afronariñense para enfocar os processos educativos até a defesa dos direitos coletivos e o auto-reconhecimento como grupo étnico. (PRETAN, 2011, p.24, tradução nossa).<sup>70</sup>

Assim, percebemos que o fortalecimento dos conhecimentos endógenos pode permitir “a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos”, como quilombolas e palenqueros (COSTA, J; GROSFOGUEL, 2016, p. 20-21).

O último aspecto que consideraremos na elaboração da educação diferenciada ou etnoeducação de palenqueros é a gestão escolar. Palenqueros (assim como quilombolas) entendem que essa construção deva ser em conjunto, e tal entendimento é assegurado na Lei 70 como um

Mecanismo de proteção da identidade cultural no qual as comunidades negras participarão no desenho, elaboração e avaliação dos estudos de impacto ambiental, socioeconômico e cultural, que se realizam sobre os projetos que se pretendam promover nas áreas a que se refere esta lei. (COLÔMBIA, 1993, art.44, tradução nossa).<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup>Están haciendo lo que pueden, de buena fe, de buena voluntad, porque no hay una oferta de formación que les permita acceder a los estudios afrocolombianos, porque la etnoeducación no es un área fundamental, no es una asignatura.

<sup>70</sup>Comprometido con la etnoeducación de la comunidad, la necesidad que viva en la comunidad o que se identifique con la cultura afro nariñense y conocedor del significado de ser afronariñense para enfocar los procesos educativos hacia la defensa de los derechos colectivos y el autoreconocimiento como grupo étnico.

<sup>71</sup>Mecanismo de protección de la identidad cultural, las comunidades negras participarán en el diseño, elaboración y evaluación de los estudios de impacto ambiental, socioeconómico y cultural, que se realicen sobre los proyectos que se pretendan adelantar en las áreas a que se refiere esta ley

Dessa forma, é preciso considerar que, como explica Rincón, o caráter coletivo para gerir a educação e tratar os problemas da comunidade promove “uma postura política autônoma na qual o processo de educação servirá de cenário para a realização de um projeto de sociedade baseado na aplicação de um conjunto de práticas, valores e construções sociais e culturais próprias dos povos negros” (RINCÓN, 2015a, p. 128).<sup>72</sup>

Somados aos desafios do racismo impostos a quilombolas e palenqueros, existe outra questão importante, que nos leva aos seguintes questionamentos: como o reconhecimento desses sujeitos, em escolas que não estão em territórios quilombolas ou palenqueros, podem ser efetivados com a Lei 10.639/03 e a Cátedra de Estudos Afrocolombianos, respectivamente? Quais são os limites para a efetivação desses normativos? Tais questionamentos passaremos a discutir na próxima seção.

## **2.5 Cátedra de Estudos Afrocolombianos e Lei 10.639/03: desafios para uma educação antirracista**

A Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) é formalizada e instaurada pelo Decreto 1122 de 1998 (MARTÍN, 2015). Este Decreto retoma o art. 39, já previsto na Lei 70/93, e “estabelece a obrigatoriedade de incluir nos diferentes níveis educativos a Cátedra de Estudio Afrocolombianos como parte das Ciências Sociais” (tradução nossa).<sup>73</sup> Além disso, o artigo 1<sup>a</sup>, do citado Decreto, prevê que

Todos os establecimientos estatales e privados de educación formal que oferezcan os niveles pré-escolar, básico e médio, incluirán em seus respectivos proyectos educativos institucionales a Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendendo o

---

<sup>72</sup> Una postura política autonómica em la que el proceso de educación está llamado a servir de escenario para la realización de un proyecto de sociedad basado em la aplicación de un conjunto de prácticas, valores y construcciones sociales y culturales propias de los pueblos negros.

<sup>73</sup> Estabelece la obligatoriedad de incluir em los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del área de Sociales

disposto no artigo 39 da lei 70 de 1993 e o estabelecido no presente decreto (COLÔMBIA, DECRETO 1122, 1998, tradução nossa).<sup>74</sup>

A efetivação da Cátedra pode promover a construção de conhecimentos afrocolombianos e o alcance de uma educação menos marcada por um discurso racista e culturalmente homogeneizador. Segundo Martín (2015), a Cátedra de Estudios Afrocolombianos “é resultado direto de uma série de lutas históricas das comunidades afrocolombianas em torno a reivindicação e defesa de seus direitos sociais e culturais” (MARTÍN, 2015, p. 12, tradução nossa)<sup>75</sup> e da elaboração de outra proposta educacional, que valorize a diversidade pela diferença étnico-racial.

Como consequência, então, pressupõe-se que haveria uma reformulação do currículo escolar oficial colombiano para o enfrentamento do “racismo epistêmico”, conforme esclarecimento do professor colombiano de estudos culturais José Caicedo Ortiz, pela incorporação do conhecimento das culturas negras. Para o autor,

A regulamentação do 1122 pode ser interpretada como um verdadeiro intento de reforma ao sistema educativo colombiano pela via curricular e pedagógica, e na perspectiva da diversidade étnica e cultural, pois o espírito que contém o decreto, claramente, incide no conjunto dos princípios curriculares da nação. (ORTÍZ, 2011, p. 14, tradução nossa).<sup>76</sup>

Neste ponto, interessa-nos questionar se a Cátedra possibilitou o reconhecimento dos afrocolombianos como grupos étnicos culturalmente diferenciados ou manteve-se o modelo social de “normalidade hegemônica” (BHABHA, 2013) da escola. Ora, do ponto de vista dos estudos anticoloniais, a proposta serviria para repensar a agência política de sujeitos que foram negados historicamente, retirando-os de uma norma inferiorizante estabelecida, mas alguns teóricos indicam certas limitações para que isso não tenha ocorrido.

---

<sup>74</sup> Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

<sup>75</sup> Es resultado directo de una serie de luchas históricas de las comunidades afrocolombianas en torno a, la reivindicación y defensa de sus derechos sociales y culturales.

<sup>76</sup> La reglamentación del 1122 puede ser interpretada como un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto, claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación.

Para Martín (2015, p. 14), a Cátedra, “ao contrário, se constitui em uma lógica que promove a transversalidade do conhecimento<sup>77</sup>, isto é, as temáticas e problemáticas afrocolombianas não são somente capítulos aparte, fora ou dentro dos discursos científicos ou disciplinares” (MEN, 2001 apud MARTÍN, 2015, p. 14, tradução nossa).<sup>78</sup> Nesse sentido, concordamos com Martín, pois a transversalidade para a temática das relações étnico-raciais da educação afrocolombiana poderá ser entendida como assunto acessório e sem a necessidade de tratá-la em todas as disciplinas.

Outra mudança que poderia melhorar o alcance da CEA nas escolas é pensar em formas articuladas com a Universidade que poderiam converter a temática afrocolombiana em campo de estudos. Segundo os autores Cecilia Murillo e Alexander Cuervo Varela, licenciados em etnoeducação e desenvolvimento comunitário, “a academia é diretamente responsável pela criação dos campos de estudo e de formação mais adequados à realidade e às necessidades sociais” (MURILLO, V. e VARELA, 2011, p. 39, tradução nossa).<sup>79</sup> Além disso, a Lei 70/93 acrescenta que

Art.39. O Estado cuidará para que o sistema nacional educativo se conheça, se difunda o conhecimento das práticas culturais próprias das comunidades negras e seus aportes a história e a cultura colombiana, a fim de que ofereçam uma informação equitativa e formativa das sociedades e culturas destas comunidades. (COLÔMBIA, LEI 70, 1993, tradução nossa).<sup>80</sup>

De igual maneira, levamos essa reflexão para as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, que após a promulgação da lei 10.639/03, devem obrigatoriamente incorporar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos estabelecimentos de ensino. Com a lei, foi possível incorporar temas referentes às populações negras que foram silenciadas por muitos anos por um discurso racista.

---

<sup>77</sup> sino que por el contrario, se constituye desde una lógica que promueve la transversalidad del conocimiento

<sup>78</sup> Las temáticas y problemáticas afrocolombianas no sean sólo capítulos apartes fuera o dentro de los discursos científicos o disciplinares.

<sup>79</sup> La academia es directamente responsable de la creación de los campos de estudio y de formación más adecuados a la realidad y a las necesidades sociales.

<sup>80</sup> El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades.

Essas Diretrizes visam desencadear ações que valorizem práticas antirracistas na educação, como formação continuada de professores, inserção da questão racial nos cursos de licenciatura, entre outras providências. Por isso, de maneira geral, essas Diretrizes devem “ser observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2004, p. 31).

De forma similar, como existem limites para a efetivação da Cátedra nas escolas colombianas, as dificuldades para a incorporação da lei também são percebidas no Brasil, apesar de as orientações para a sua efetivação estarem presentes nas Diretrizes. Segundo as pesquisadoras em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Teresinha Bernardo e Regimeire Oliveira Maciel (2015), o currículo formal ainda não foi ressignificado porque:

a não implementação da Lei 10.639/2003, assim, pode ser perceptível no trato burocratizado e isolado dos projetos étnico-raciais nas escolas (geralmente atrelados às datas comemorativas) e no silenciamento dos conflitos raciais no cotidiano escolar e na dinâmica curricular. Mas também, e sobretudo, nas formas em que se delinea o racismo brasileiro. Racismo cuja placidez dissimula as práticas discriminatórias e recompõe o jogo entre a vítima e o agressor, banalizando o ato racista em favor do agressor (BERNARDO e MACIEL, 2015, p. 192).

Diante dos limites apresentados, percebemos que a CEA e a Lei 10.639 precisam ser ampliadas em prol de uma educação antirracista na Colômbia e no Brasil com ações práticas que vão além da exigência legal. É preciso pensar na interação entre esses grupos sociais e as instituições, pois assim abriríamos o caminho para envolver as suas ideias, seus conhecimentos, suas histórias e conquistas. Com isso, nosso interesse no próximo capítulo é refletir sobre como as dimensões culturais, a memória das e dos quilombolas e palenqueros presentes em seus projetos de educação não formais podem elaborar ou expressar a soberania intelectual desses coletivos.

### Capítulo 3: Memória, identidades e cultura

Peço que me considerem a partir do meu Desejo. Eu não sou apenas aqui-agora, enclausurado na minha coisidade. Sou para além e para outra coisa”  
Frantz Fanon.<sup>81</sup>

O fragmento acima, de autoria de Frantz Fanon, teve sua primeira publicação em 1963 e aborda, dentre outras coisas, o tema do enclausuramento do corpo negro a determinadas perspectivas racializadas de inferioridade e desumanização. Essas preocupações ainda ecoam nos movimentos sociais negros, uma vez que o imaginário colonialista é parte dessas heranças. Percebe-se, portanto, que as pautas dos sujeitos quilombolas e palenqueros ancoram-se também nesses anseios históricos de superações, revelando estratégias de manutenção de suas identidades culturais e projetos de sociedades em oposição às práticas assimilacionistas de culturas presentes nos projetos da modernidade e colonialialidade.

Quando Fanon traz à tona a problemática das clausuras dos corpos negros entre as práticas da colonização, compreendemos que assegurar a dimensão das identidades negras para além destes referenciais sobressai-se como uma condição fundamental para a luta dos povos negros. Neste caso, é pela manutenção dos valores culturais que mulheres e homens negros podem desconstruir as leituras colonizadoras criadas a partir das representações da alteridade racial, cultural e histórica que foram e são impostas.

Além disso, a contranarrativa pode colocar-se contra o falso discurso de uma sociedade democrática culturalmente, na qual práticas culturais diferentes supostamente têm valores iguais. Como explicam Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, não devemos aceitar esse discurso democrático falso como se houvesse “uma educação igual para todos” ou que “todos fossem iguais”, pois afirmar isto não suaviza as diferenças sociais e étnico-raciais presentes na sociedade brasileira. Pelo contrário, intensificam mais a desqualificação educacional e as desigualdades sociais e culturais (GOMES; MUNANGA, 2006).

Na contramão de projetos educacionais “encaixotados”, cabe às educadoras e aos educadores quilombolas e palenqueros decidirem quais conhecimentos e práticas devem ir ao

---

<sup>81</sup> FANON, Frantz. **Pele negras, mascaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008, p. 181.

encontro das realidades escolares. Para tanto, cada comunidade precisa informar que tipo de educação quer a partir de suas próprias experiências, anseios e projetos de sociedade. Isto demonstra que, conforme afirma Arroyo (2012, p. 172), “quando os educandos são outros, as propostas, as normas e diretrizes terão de ser outras, ao menos exigem outras interpretações”.

Diante do exposto, as educadoras e educadores quilombolas e palenqueros, ao elaborarem seus próprios projetos de educação, conseguem fazer o movimento de se opor aos discursos que se pretendem hegemônicos, calcados em valores brancos, cristãos, eurocentrados, e conseguem ressignificar as memórias das Áfricas. Por isso, nas próximas seções, refletiremos como a memória valoriza conhecimentos e mantém vivas as identidades.

### **3.1 A influência cultural na educação**

Já foi aqui ressaltado que os povos africanos que chegaram às Américas, na busca pela elaboração de formas alternativas e autônomas das suas experiências sociais, tentaram fugir da opressão colonial, e que os quilombos (palenques na Colômbia) são parte dessas estratégias. Neste sentido, como bem observam as pesquisadoras brasileiras Marcella Furtado, Regina Pedroza e Cândida Alves (2014, p. 110), os quilombos, bem como os palenques, são locais onde o povo negro “assume sua identidade, em uma posição ativa de resistência, luta e discordância com o tratamento de submissão e exclusão”.

Liga-se a essa questão como as identidades culturais estão associadas aos projetos de educação de quilombolas e palenqueros. Manter seus aspectos culturais pode refletir em uma educação que de fato respeite e privilegie as especificidades de cada grupo, que viabilize os seus empodamentos e seus mecanismos de ação e autonomia social.

Dessa forma, legitimar essas culturas em projetos de educação/escolarização próprios possibilita a reflexão sobre uma educação diferenciada pela afirmação de conhecimentos que têm sido colocados fora do padrão saber/poder europeu. Segundo Eduardo Restrepo e Axel Rojas, professores colombianos, o reconhecimento das identidades culturais desses grupos afirma que “todo conhecimento é um conhecimento situado”, por isso os povos negros questionam “a

pretensão eurocêntrica de um conhecimento sem sujeitos, sem história e sem relações de poder” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p.20, tradução nossa).<sup>82</sup>

Desenvolver medidas educacionais voltadas a atender os interesses culturais de quilombolas e palenqueros requer considerar as imbricações entre currículo e identidades, pois como bem observado pela educadora Aldésia Márcia de Freitas Vieira Celestino, da comunidade negra rural de Lage dos Negros, Bahia, o currículo,

Ao incorporar e dialogar com os conhecimentos da realidade local dos quilombolas no contexto de aprendizagem terá como eixo principal: a cultura, o trabalho, a oralidade, as lutas pela terra, pelo território e pela sustentabilidade dessas comunidades. (CELESTINO, 2016, p.18)

Nessa lógica de incorporar sentimentos, percepções e significados ao currículo, as palenqueras e os palenqueros nos ensinam o quanto essas experiências sociais e culturais são importantes para a construção e transmissão de seus conhecimentos. Assim, esses coletivos reconhecem que “um enfoque diferencial a favor da população afrocolombiana em matéria de educação exige não só facilidades e oportunidades para o acesso à educação, mas também uma educação adequada a suas condições étnicas e culturais” (PRETAN, p. 06, tradução nossa).<sup>83</sup> Por isso, como nos dizem os educadores Martinazzo, Schmidt e Burg (2014, p. 07), as políticas curriculares precisam destacar as “características físicas, o modo de pensar, ser e agir, bem como permitir ao sujeito construir e desenvolver os traços da sua própria História”.

Neste caso, as políticas educacionais curriculares podem contribuir para mudanças na educação, caso cada currículo seja pensado de acordo com as realidades e as identidades culturais de cada comunidade, pois o currículo não se reduz apenas aos conteúdos escolares. As pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos Cruz e Rodrigues (2017, p. 170) afirmam que o “currículo se entrelaça à territorialidade, à produção e reprodução da existência e à

---

<sup>82</sup> todo conocimiento es un conocimiento situado[...] la pretensión eurocêntrica de um conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder

<sup>83</sup> un enfoque diferencial a favor de la población afrocolombiana en materia de educación exige no solo facilidades y oportunidades para el acceso a la educación sino también una educación adecuada a sus condiciones étnicas y culturales.

reconfiguração das relações sociais para a emergência de outro projeto de desenvolvimento na educação”.

As pautas dos movimentos sociais quilombolas têm mostrado que as políticas públicas devem contemplar caminhos alternativos e encontrar novas respostas para seus projetos de educação; essas respostas, como nos diz o sociólogo Miguel Arroyo, “não devem propor como educá-los, mas devem perceber como eles próprios se educam, nem como ensinar-lhes, mas considerem como eles aprendem, nem como socializá-los, mas respeitem como eles se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são” (ARROYO, 2014, p. 27).

Ainda segundo Arroyo (2014), a construção de outras pedagogias possibilita ocupar o “latifúndio do saber” do qual outros conhecimentos estavam fora, pois estes eram tidos como inferiores. Com isso, entendemos que sem o reconhecimento de que existem outros saberes não poderemos falar de educação das relações étnico-raciais. Desta forma, Nilma Gomes (2010) nos alerta que sem a afirmação destes conhecimentos só perpetuaríamos a folclorização e a superficialidade nas abordagens das culturas africanas.

De modo semelhante, a intelectual Elisa Larkim Nascimento, ao citar o trabalho do professor afro-americano Molefi Assante, criador da teoria da afrocentricidade, explica que por meio dessa teoria o “grupo se define como sujeito de sua própria identidade, em vez de ser definido pelo outro como com base em postulados pretensamente universais”. Os povos negros são detentores da sua agência, isto é, eles são capazes de “pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria” (NASCIMENTO, 2009, p.191-2).

Isso posto, acreditamos que um dos grandes desafios para os projetos de políticas públicas educacionais, em especial para as comunidades negras rurais, é pensar no reordenamento das políticas adotadas pelos Estados brasileiro e colombiano para que quilombolas e palenqueros sejam vistos como sujeitos capazes de romper com barreiras que, ao longo dos anos, desde os tempos coloniais, foram se materializando e se naturalizando (SILVA e RODRIGUES, 2014).

Em relação ao Brasil, ainda conforme Silva e Rodrigues,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões fundantes para se pensar a educação até então não visualizadas de forma explícita, como a territorialidade de um grupo social. O que significa o território para um povo que tem a terra como bem histórico e que estabelece, com esta, não apenas um simples ocupar, estar nela, mas também um pertencimento que envolve laços afetivos e históricos? São questões importantes, porém pouco refletidas, sobretudo, na perspectiva de se elaborarem políticas educacionais. Além disso, é preciso reconhecer que a memória coletiva, as linguagens, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias, os acervos e os elementos simbólicos são partes constituintes da educação escolar quilombola, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Logo, esses componentes devem fazer parte de todo o pensar e elaborar da política da educação básica brasileira. E, se reconhecemos a escola como espaço importante de construção do conhecimento, é porque acreditamos também que o currículo escolar por ela constituído precisa dar espaços para essas novas percepções. Isso significa repensar o conjunto das práticas educacionais, inclusive a formação das e dos professores, as modalidades de ensino, para dar conta das temáticas emergentes e importantes, antes deixadas à margem e agora recuperadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola. (SILVA e RODRIGUES, 2014, p. 25)

A busca pela agência também tem sido a luta de palenqueros. Neste caso, os professores colombianos Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) sintonizam com nossos argumentos aqui defendidos, quando falam em “inflexão decolonial como paradigma outro” para criar uma

Oposição a desenhos globais e totalitários em nome da universalidade (que facilmente correm o risco de fazer um particular eurocentrado representar o universal), a pluridiversidade constitui uma aposta por visibilizar e fazer viáveis a multiplicidade de conhecimentos, formas de ser e de aspirações sobre o mundo (RESTREPO e ROJAS, 2010, p.21, tradução nossa).<sup>84</sup>

Entendemos que os processos endógenos protagonizados por quilombolas e palenqueros foram sequestrados com a colonialidade e uma das formas para recuperá-los é pela construção de um projeto de educação pautado nas identidades desses coletivos, na valorização das memórias e histórias, da cultura e dos saberes tradicionais. Dessa forma, a ação desses sujeitos na elaboração de políticas curriculares é importante para se pensar a diferença, pois como nos afirmam as

---

<sup>84</sup> Oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y aspiraciones sobre el mundo.

pesquisadoras Silva, Cunha, Costa e Ramos (2017, p. 330) as “políticas públicas não podem ser pensadas tampouco analisadas fora do contexto da prática dessas populações”.

Dessa forma, os processos endógenos trazem um significado político mais afirmativo, pois eles reconhecem a dimensão subjetiva das experiências culturais desses sujeitos sociais. A visibilidade desses coletivos, como bem argumenta Arroyo, traz avanços significativos. Para ele,

O caráter afirmativo de suas presenças coloca na arena política, nos órgãos de formulação, análise, avaliação de políticas a necessidade de passar dessas políticas compensatórias de desigualdades e de carências para políticas afirmativas da diversidade (...), para se afirmarem sujeitos políticos de políticas”. (ARROYO, 2014, p. 135)

A assertiva de Arroyo sobre o caráter afirmativo e participativo desses sujeitos sugere os seguintes questionamentos: de que forma a dimensão cultural dos povos pode incorrer em projetos descoloniais de educação? Como os valores de seus projetos de sociedade podem reverberar em prática libertária? Assim, veremos, nas próximas seções, como os projetos de educação são feitos com a constituição das experiências culturais de quilombolas e palenqueros.

### **3.2 Quilombolas e palenqueros: em prol da afirmação cultural.**

Podemos inferir que as aproximações entre quilombos no Brasil e palenques na Colômbia não se dão apenas pelas histórias de resistência negra na diáspora e libertação contra o colonialismo. Além dessas, existe uma aproximação entre ambos os grupos que se dá pela construção de uma razão negra que é definida por Mbembe (2014a, p. 59) como “discursos, saberes [...], uma declaração de identidade. Através dele, o Negro diz de si mesmo que é aquilo que não foi aprendido”. São formas pelas quais quilombolas e palenqueros articulam estratégias de emancipação e de legitimidade de seus conhecimentos, de suas culturas. Nessa perspectiva, parece-nos óbvio que a consciência da chamada razão negra implica, assim, numa afirmação das identidades culturais.

Essa afirmação nos impõe uma questão: é possível identificar nos casos estudados traços de aproximação cultural que fortaleçam a “razão negra” apontada por Mbembe? Entendemos que

essa aproximação é possível pela autonomia do processo de educação em cada comunidade, pois como apontamos anteriormente, nas experiências das e dos quilombolas de Conceição das Crioulas, assim como das e dos palenqueros de Nariño, é impossível separar as práticas culturais dos processos educacionais.

Ora, esta reflexão reverbera no âmbito das políticas públicas, especialmente no campo do currículo, como um dispositivo para resgatar e enaltecer os valores e símbolos culturais da matriz africana. Como nos aponta Bulhões, é preciso um “projeto de sociedade calcado numa grande revolução projetada para o devir” (BULHÕES, 2013, p. 20).

Esse devir pode estar presente em um currículo que não compreenda apenas histórias pretensamente universais contadas pela modernidade, e mantidas pelo seu lado perverso, a colonialidade, quando quilombolas e palenqueros lutam para manter em seus currículos a materialidade de suas culturas com o objetivo de não permitir que a

cosmovisão ‘primitiva’ dos povos nativos fosse convertida à visão europeia e ‘civilizada’ de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de ‘desenvolvimento’ das populações submetidas ao poder colonial (SILVA, T., 2000, p. 133).

Romper a barreira eurocêntrica do saber e afirmar as identidades culturais negras para evidenciar um projeto de educação anticolonial, descolonizador, portanto uma educação emancipadora, realça as disputas que historicamente existem nas relações interétnicas. Para as pesquisadoras Michele Guerreiro Ferreira e Jansen Felipe da Silva (2013, p. 30), é preciso colocar os saberes negros “vis-à-vis com os saberes hegemônicos em função do combate ao racismo e à discriminação étnico-racial”. Assim, essa resistência cultural pode evidenciar uma “cultura de pertença”, ou seja, um

esforço epistemológico de pensar o universo das dimensões de pertencimento dos sujeitos inseridos na sociedade colonial e suas estratégias na acirrada disputa pela construção de processos hegemônicos via ações políticas que compreendam também a produção, circulação e consumo de narrativas que (re)colocam esses sujeitos no mundo segundo premissas pós-coloniais, isto é, de superações políticas, econômicas e culturais do tempo da colonização. (BULHÕES, 2013, p. 64)

Neste caso, podemos inferir que o PPP elaborado pelos quilombolas de Conceição das Crioulas e o PRETAN, de Nariño, não só podem promover essa chamada “cultura de pertença”, mas também o “desenvolvimento da comunidade, o fortalecimento da luta política, da identidade étnica e da causa quilombola” (PPP, 2016, p. 2), pois são criadas as condições para a reprodução de sua cultura em processos de aprendizagem autônomos. Neste caso, quilombolas e palenqueros construíram um projeto de educação de acordo com os seus interesses, o que traz à tona o caráter dinâmico da cultura para a elaboração de uma pedagogia descolonizadora.

As concepções culturais arraigadas nos projetos educativos e que são formulados pelas comunidades negras colombianas, segundo Restrepo e Rojas, podem ressignificar “o papel da educação nos processos de imposição cultural, ao mesmo tempo em que é exigido um tipo de educação que subverta esta história de imposição e faça uma educação alternativa possível” (RESTREPO e ROJAS, 2012, p.159, tradução nossa).<sup>85</sup>

Quanto às dimensões culturais incorporadas aos projetos de educação na comunidade de Conceição das Crioulas estão “as danças, os saberes das pessoas mais velhas, o artesanato, a geografia do lugar, os costumes, as comidas típicas, os remédios caseiros, a história dos seus ancestrais, assim como outros tipos de conhecimentos que deverão ser estudados na escola de forma contextualizada” (PPP, 2016, p. 20). Nesse sentido, quando a comunidade de Conceição das Crioulas associa a cultura às práticas pedagógicas, pode garantir o que Arroyo considera como o saber de si como direito ao conhecimento. E, mais do que isso, ter consciência sobre os porquês das realidades experimentadas pelos sujeitos, marcadas pelas opressões. A escola, nesta perspectiva, não pode se eximir do compromisso de oferecer as ferramentas para que os indivíduos compreendam as situações nas quais estão inseridas, especialmente em contexto que envolve racismo, sexismo, lgbtifobia, pobreza, entre outras vulnerabilidades.

É nesta linha de reflexão que Arroyo explica que “o direito ao saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas de vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal” (ARROYO, 2012, p. 281). Conforme texto previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para

---

<sup>85</sup> el papel de la educación em los procesos de imposición cultural, al tiempo que se demandaba un tipo de educación que subvirtiera dicha historia de imposición y hiciera posible una educación alternativa

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por uma africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...]. E ter uma História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: o papel dos anciões e dos griots como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana. (BRASIL, 2004, p. 17-21)

Com isso, quisemos enfatizar ao longo desta seção que a manutenção de valores culturais possibilita a elaboração de práticas e epistemologias descolonizadoras na educação de quilombolas e palenqueros. Além disso, como bem observado pelo intelectual combatente de dupla nacionalidade (caboverdeano e guineense) Amílcar Cabral, “a resistência cultural (indestrutível) poderá assumir formas novas (políticas, econômicas, armadas) para contestar com vigor o domínio estrangeiro” (CABRAL, 2011, p. 357). Em seguida, explica Cabral, a resistência cultural do povo negro está intimamente ligada à consciência de contestar sua marginalidade e de descobrir uma identidade (CABRAL, 1972, p. 238). Assim, as práticas culturais desses grupos apresentam-se como um meio para dar visibilidade aos seus conhecimentos antes ocultados pela colonização.

### 3.3 Currículo, dimensões culturais e descolonização

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”.

Tierno Bokar<sup>86</sup>

O silenciamento de outras epistemes pela modernidade/colonialidade tem sido uma das tentativas de manter o Outro subjugado pelas amarras da colonialidade do saber, pela legitimação do conhecimento eurocentrado (QUIJANO, 2010). Ao buscar a superação dessa racionalidade

---

<sup>86</sup>Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali) Trecho retirado do texto *Tradição viva*, de Hampate Bá. Disponível em: <http://afrologia.blogspot.com.br/2008/03/tradio-viva.html>

imposta, na qual só o pensamento científico europeu é supostamente válido, os Outros, que são tidos como inferiores, buscam o que Mignolo (2008) chama de “desvinculamento epistêmico”. Nesse sentido, o autor sugere que esses sujeitos silenciados precisam substituir a “geo e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas” (MIGNOLO, 2008, p. 290). Embora dita há alguns anos, esta fala de Mignolo, na verdade, encobre certamente outras tantas vozes de povos negros, indígenas, entre outros povos que foram submetidos às violências coloniais.

Interessa-nos compreender como os documentos PPP e PRETAN sugerem que os caminhos de superação da dominação cultural podem ser dados pela reafirmação da materialidade da sua cultura em projetos de educação. Ou seja, faz-se necessário que outras concepções de conhecimento sejam postas no currículo, este que tem sido palco de hierarquização de saberes, como bem observado por Arroyo (2012). Mas de que forma essas práticas segregadoras podem ser superadas?

Um dos avanços mais significativos que as lutas quilombolas trazem para essa superação são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DQ), visando garantir que os valores, as tradições, os conhecimentos (os chamados “saberes tradicionais”) das e dos quilombolas sejam respeitados. Sobre os conhecimentos tradicionais, as DQ destacam, em um dos seus objetivos, “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p.1).

São os chamados “saberes tradicionais” das e dos quilombolas (bem como das e dos palenqueros) que irão “produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão ‘dentro’ e os que ‘estão fora’” (BRASIL, 2006, p. 140). Para Givânia da Silva,

Educação Escolar Quilombola é a que valoriza as sabedorias locais não escritas nem lidas por meio dos símbolos da grafia. Mas, as reconhece e as transforma em projeto, a que consegue fazer com que os conhecimentos não universais sejam conhecidos também. Que faz com que a vida não perca a essência, que recebe e partilha, que valoriza e é valorizada. Esse é o sentimento que as falas nos apontam para que possamos pensar a educação não apenas para os sistemas oficiais e com

os mesmos sistemas. Indicam ainda que temos que pensar tendo como referência também o outro(a), o eu/nós. E para isso não há um lugar do conhecimento privilegiado, ao contrário, todos os são e precisam ser valorizados, difundidos e aprendidos dentro e fora das salas de aulas. Esse seria o sentido mais real da educação emancipadora, cidadã e plural, na qual os conhecimentos adquiridos têm como função primordial a valorização da vida coletiva, portanto o eu/nós e o meio ambiente, já que é dele/nele a origem e o sentido da vida. (SILVA, G., 2012, p. 167)

Somado a esse entendimento, incorporamos as considerações de Arroyo (2012, p. 346) sobre como os currículos precisam incorporar as lutas desses coletivos, dar centralidade a suas culturas e à formação de suas identidades culturais. Antes dele, os próprios movimentos estão dizendo isso, é claro! Ou seja, a educação escolar quilombola e a palenquera precisam respeitar a utilização dos conhecimentos, da cultura e da organização social de cada comunidade.

Além de quilombolas, palenqueros também tentam construir uma educação diferenciada por meio da inserção cultural em projetos educacionais. Embora a etnoeducação seja uma política de Estado, Luis Francisco Manotas, presidente da Associação de etnoeducadores de Comunidades Afrocaribenhas (ASETCOAFRO), adverte que a etnoeducação não deva ser reduzida “ao ensino do tambor e outros instrumentos musicais” (MANOTAS, 2017, p. 10, tradução nossa),<sup>87</sup> mas que seja mantido “seu objetivo fundamental, qual seja, erradicar o racismo, através de uma prática pedagógica articulada às dinâmicas das comunidades vítimas deste flagelo” (p.14, tradução nossa).<sup>88</sup> Para complementar essa ideia, dialogamos com a antropóloga colombiana Yolanda Bodnar quando sugere que é preciso “o abandono de políticas integracionistas e assimilacionistas, substituindo-as pelas de articulação e interação, em harmonia com o exercício dos direitos da população que um Estado de Direito como tal, estabelece” (BODNAR, s/d, p. 12, tradução nossa).<sup>89</sup>

Considerando que as práticas pedagógicas dessas comunidades preveem enunciação e empoderamento nos currículos, cabe aqui perguntamos de que maneira a chamada “pedagogia crioula”, criada pela comunidade de Conceição, pode explorar/articular noções de escolarização e

<sup>87</sup> Reducen a la etnoeducación al tambor y otros instrumentos musicales

<sup>88</sup> Objetivo fundamental, cual es, erradicar el racismo, através de una práctica pedagógica articulada a las dinámicas de las comunitaria víctimas de este flagelo.

<sup>89</sup> El abandono de las políticas integracionistas y asimilacionistas, substituyéndolas por las de articulación y interacción, em armonía con el ejercicio de los derechos de la población que um Estado de Derecho como tal, establece.

educação com os patrimônios culturais, isto é, os projetos de sociedade dessas comunidades? Ora, a pedagogia crioula, desenvolvida pelas educadoras e educadores de Conceição, “ao articular-se com questões simbólicas e culturais que são presentes no seio da comunidade expressa resistência ao sistema colonizador, valorizando os modos de pensar e os saberes da comunidade” (PPP, 2016, p. 19).

Na pauta das lutas de libertação, a pedagogia crioula dialoga com as ideias de Fanon (1968, p. 181) sobre a descolonização das mentes, pois “para escapar à supremacia da cultura branca, o colonizado sente a necessidade de regressar as raízes ignoradas”. Por isso, a pedagogia crioula afirma “a autonomia e liberdade para planejar uma ação participativa, com práticas pedagógicas diferenciadas a partir de seus conhecimentos e saberes” (PPP, 2016, p. 27).

Por meio das dimensões culturais, quilombolas e palenqueros afirmam suas identidades e saberes de si e traçam caminhos para retirá-los da ausência histórica imposta (ARROYO, 2012). Para isso, formulam seus próprios projetos de educação, nos quais estabelecem suas vivências concretas e formas de conceber o mundo (GOMES, 2003). No caso específico das e dos quilombolas de Conceição das Crioulas, afirmam que a educação diferenciada “é sem dúvida de fundamental importância para toda a população negra quilombola, pois possibilita reafirmar a sua história de luta e resistência, sua identidade étnica, sua cultura, seu jeito de ser e fazer e, sobretudo, ela fortalece a luta pelo território quilombola” (PPP, 2016, p. 16). Também não podemos deixar de mencionar que as palenqueras e os palenqueros mantêm sua afirmação cultural por meio de projetos de educação própria entendida como “a que se dá desde a identidade cultural afronariñense e se define como um processo político, social, econômico, ambiental, espiritual e cultural de construção participativa e coletiva” (PRETAN, 2011, p. 15, tradução nossa).<sup>90</sup>

Incorporamos a essa questão cultural os estudos de Aime Césaire. Destaca o autor que a colonização impiedosamente elimina a civilização colonizada pela barbárie por anarquia cultural, ou seja, “os colonizadores criam consequências psicológicas que fazem vacilar os conceitos sobre os quais os colonizados poderiam construir ou reconstruir o mundo” (CÉSAIRE, 2011, p. 269). Ele segue apontando que os processos colonizadores servem para esvaziar o território colonizado, embrutecer o colonizado, e acrescenta:

---

<sup>90</sup> La que se imparte desde la identidad cultural afronariñense y se define como um proceso político, social, económico, ambiental, espiritual y cultural de construcción participativa y colectiva.

Falam-me de progresso, de ‘realidades’, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios. Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas... (CÉSAIRE, 1978, p. 25- 6)

Nessa mesma perspectiva, Fanon argumenta que a colonização não priva apenas as pessoas da condição material, mas ela inviabiliza também os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem e se entenderem. Para o autor, “todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34).

Contrários a essa opressão civilizacional, quilombolas e palenqueros promovem projetos alternativos de educação nos quais cultura e currículo são eixos entrecruzados, práticas de significação para transformar realidades. Para as e os palenqueros, o currículo adequado “parte da práxis social como cenário onde se constrói a realidade dos homens e mulheres afronariñenses [...] O currículo, ainda, “qualifica o nível de consciência política e dá continuidade ao pensamento próprio” (PRETAN, 2011, p. 25, tradução nossa).<sup>91</sup>

Ainda sobre essa questão, a comunidade de Conceição das Crioulas ao se referir à construção do currículo, nos ensina que os saberes do campo e das pessoas mais velhas devem ser incorporados ao currículo. Por isso, “o currículo das escolas quilombolas de Conceição das Crioulas permite que os estudantes aprendam em outros espaços que historicamente ensinam valores, crenças e outros conhecimentos” (PPP, 2016, p. 25-26).

Dessa forma, quilombolas e palenqueros realizam uma importante reflexão sobre as representações, como elas são produzidas nos currículos para fixar posições consideradas subalternas e dominantes. Associada a essa ideia de quilombolas e palenqueros, incorporamos a explicação do educador Tomaz Tadeu da Silva sobre como a representação oculta o real. E acrescenta:

---

<sup>91</sup> Partiendo de la praxis social como escenario donde se construye la realidad de los hombres y mujeres afronariñenses[...] cualifica el nivel de conciencia política, da continuidade al pensamiento propio.

Um dos efeitos da representação consiste exatamente em ocultar as formas pelas quais o “real” é mediado através de códigos, estilísticas, convenções, dispositivos retóricos e nunca “expressos” de algum modo direto, não mediado. A representação é, pois, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. (SILVA, 2017, p. 193)

Não podemos deixar de mencionar que a questão da representação cultural é importante para compreendermos as reflexões acerca das questões étnico-raciais e identidades negras na educação. Neste sentido, a contribuição do pensamento de Stuart Hall é primordial para refletirmos sobre estereótipos e imagem negativa da raça. No texto *The spectacle of the other* (O espetáculo do outro), ele analisa uma das práticas representacionais conhecida como “estereótipo”. Nesse texto, ele argumenta que o estereótipo é uma arma hegemônica e discursiva de poder para manter um regime racializado, ou seja, “composto por um discurso racializado e estruturado por oposições binárias. Existe a poderosa oposição entre ‘civilização’ (branco) e ‘selvageria’ (negro)” (HALL, 1997, p. 243).

Ainda sobre a questão do estereótipo, Bhabha nos explica como a diferença no discurso colonial é aparato de poder. Para o autor, “o estereótipo é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais” (BHABHA, 2013, p. 130). Concordamos com Fanon e Bhabha que o estereótipo é também uma estratégia de representação colonial para negar outras identidades culturais e manter o racismo.

O desafio de ressignificar identidades construídas negativamente é também nosso, educadoras e educadores, para mudarmos as práticas no interior das salas de aula e não reduzirmos as histórias dos povos negros a lições ou unidade didáticas isoladas. Concordamos com o professor Jurjo T. Santomé quando ele infere que devemos criar propostas de trabalho diferentes de um currículo turístico, ou seja, “não devemos trabalhar unidades isoladas, nas quais, esporadicamente, pretendemos estudar a diversidade cultural” (SANTOMÉ, 2017, p. 167).

Observamos, então, que as ações desempenhadas por quilombolas e palenqueros para terem seus próprios projetos de educação sirvam para criar definições positivas de si mesmos, sem que a diferença, neste caso, seja construída negativamente. Nesta trilha, cabe salientar o quanto as

sociedades não quilombolas e não palenqueras podem também desfrutar destes conhecimentos. Opor-se a essa relação negativa entre identidade e diferença tem sido uma das formas pelas quais os quilombolas e palenqueros tem lutado para protagonizar suas identidades culturais em um currículo que supere a colônia. Dessa forma, concordamos com Tomaz Tadeu da Silva quando ele se mostra contrário às normalizações impostas culturalmente. Para ele,

Normalizar significa eleger-arbitrariamente-uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2014, p. 83)

Neste caso, entendemos, junto com as e os quilombolas e palenqueros, que a afirmação cultural feita por meio de práticas curriculares mais autônomas pode promover a superação de conceitos e posições inferiores na educação. A doutora em Educação Delma Josefa da Silva acrescenta que:

A afirmação da identidade contribui para que a comunidade defina o seu futuro, desenvolva os seus projetos de vida no território e fortaleça a sua cultura. É a identidade que afirma quem somos, onde estamos, o que queremos, de forma a envolver as pessoas individualmente e o grupo enquanto coletivo. (SILVA., s/d, p. 21)

Cabe nesta questão ainda entender como as identidades culturais de quilombolas e palenqueros podem promover a descolonização do conhecimento e possibilitar exercícios de desobediências epistêmicas formalizadas. Mais do que isso, como podem conquistar suas soberanias e reconhecimentos sociais de suas legitimidades. Ao incorporarem no currículo seus projetos de sociedade, entre os quais se incluem o mundo da oralidade, a relação com a terra, a ancestralidade, entre outros, os sujeitos podem romper com práticas do racismo, entre eles o epistêmico, tal como explica Grosfoguel:

o racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. (GROSFUGUEL, 2007a, p. 32)

Ainda na mesma perspectiva, de pensarmos sobre a relação entre identidade cultural e descolonização, citamos novamente Fanon, quando ele se refere à relação entre alienação cultural e domínio colonial. Segundo o autor, para se combaterem as mentiras colonialistas e se lutar contra a sua lógica perversa, que utiliza “todos os esforços para levar o colonizado a confessar a inferioridade de sua cultura” (FANON, 1968, p. 198), torna-se necessário a cultura ser o meio, “ser o conjunto dos esforços feitos por um povo no plano do pensamento para descrever, justificar e cantar a ação através da qual o povo se constituiu e se mantém” (p. 194) até hoje.

Desestruturar essa obliteração cultural torna-se uma das armas de quilombolas e palenqueros contra o discurso colonial, pois a identidade cultural pode transformar dinâmicas históricas relacionadas com o racismo e outras formas de discriminação. Assim, como afirma Bulhões (2013, p. 35), “entram em questão as multiplicidades, as formas distintas que os sujeitos encontraram para lidar com suas vidas; daí, o surgimento de outras adversidades, projetos do passado e do futuro e outras inscrições no tempo passado e no tempo presente”.

Cabe aqui pensarmos como essas multiplicidades de ações frente à obliteração cultural são encontradas no PPP e no PRETAN. Para manter suas dimensões culturais, as e os quilombolas de Conceição das Crioulas experimentam um “modo de vida culturalmente próprio, baseado nas relações de parentesco, nos festejos, no trabalho coletivo” (PPP, 2016, p. 05). Assim, quando as mulheres e os homens de Conceição das Crioulas valorizam a história oral, as práticas religiosas, as relações familiares, no contato com o território e com os seus moradores, eles estão fortalecendo suas memórias, culturas e identidades.

Contrários também à repressão cultural colonial, as e os palenqueros criam seus caminhos para um projeto de sociedade que inclua as suas “visões e práticas específicas nos distintivos campos da vida humana como o fogo, o mar, o velório, entre outros” (PRETAN, 2011, p. 14,

tradução nossa).<sup>92</sup> Neste contexto, concordamos com as e os palenqueros que a “legitimação das raízes ancestrais da comunidade, em suas próprias construções de significado, história, idiosincrasia e experiências” (PRETAN, 2011, p. 15, tradução nossa)<sup>93</sup> possibilita uma auto-abolição cultural, pois eles estão “libertando-se da parte servil constitutiva de si e almejando a auto-consecução” (MBEMBE, 2014b, p. 54).

Percebe-se que as preocupações em deixar registradas e transformadas em orientações educacionais dos projetos de sociedades das e dos palenqueros e quilombolas desconstruem identidades subalternas pela valorização e manutenção de seus conhecimentos, que a ordem colonial intencionou e intenciona retirar-lhes. Entretanto, esses sujeitos desenvolvem outras formas contra os obstáculos opressores do colonialismo. Dessa forma, como sugere Amílcar Cabral (1972), a luta de libertação<sup>94</sup> não só se fundamenta e se inspira na cultura como influencia esta última. E acrescenta:

A luta de libertação, que é mais complexa expressão do vigor cultural do povo, da sua identidade e da sua dignidade, enriquece a cultura e abre-lhe novas perspectivas de desenvolvimento. As manifestações culturais adquirem um novo conteúdo e novas formas de expressão, tornando-se assim um poderoso instrumento de informação e formação política, não apenas na luta pela independência como também na primordial batalha pelo progresso. (CABRAL, 1972, p. 247)

Diante do exposto, quilombolas e palenqueros negam essas representações negativas por práticas de libertação cultural, tal como podemos perceber nos documentos aqui discutidos. Aliás, é pelas práticas culturais, como aqui defendemos com os documentos e autoras e autores, que os povos negros constroem suas identidades e criam alternativas para a centralidade das experiências africanas aqui ressignificadas.

Quando pensamos em como articular a construção de ideias afrocêntricas às práticas culturais, recorreremos aos estudos da doutora em Linguística Ama Mazama. Para a autora, a

---

<sup>92</sup> Visiones y practicas específicas en los distintos campos de la vida humana. [...] el fogón, el mar, el velório.

<sup>93</sup> Legitimación de las raíces ancestrales de la comunidad, en sus propias construcciones de significado, historia, idiosincrasia y experiencia.

<sup>94</sup> Trata-se especificamente das lutas de libertação do continente africano da colonização e do imperialismo da segunda metade do século XX. Mas, trata-se também de lutas de libertação que vários povos negros no mundo precisam fazer.

afrocentricidade é “uma resposta à supremacia branca em que os negros devem operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora, mas devem controlar os seus destinos por meio de uma autodefinição positiva e assertiva” (MAZAMA, 2009, p. 111). Mesmo assim, em diálogo com Mazama, cabe pensarmos no que seriam os referenciais afrocentrados para as e os quilombolas e palenqueros. Em outras palavras, que tipo de centralidade negra sugerem estes documentos normativos de suas educações aqui analisados? Como rememoram ou não a África e os seus legados?

Em Conceição das Crioulas, esses referenciais se dão em vários espaços do território e em suas noções de territorialidade, como os terreiros, os mutirões, os açudes e são transmitidos principalmente pela oralidade, ou seja, os “saberes são transmitidos dos mais velhos aos mais novos, possibilitando conhecer e sistematizar os diversos saberes” (PPP, 2016, p. 07-10) que mantêm viva a história deles. Com as pessoas mais velhas, a comunidade mantém ainda viva a contação de histórias como “história de Barnabé, dos ancestrais e da própria comunidade que são contadas e registradas pelos mais novos” (PPP, 2016, p. 26).

Nesta perspectiva, a educadora quilombola Marinalva Silva, citada por Givânia Silva (2012, p. 127), acrescenta que:

No projeto Político-Pedagógico, a gente diz: escutar a história dos mais velhos que aprende na roça, que aprende na prática, que aprende no açude, tomando banho. Eu acho que a gente já está fazendo um pouco disso, de um currículo nosso, um currículo quilombola. [...] Eu acho que o caminho é esse aí mesmo.

Outro lugar para manter as identidades e a memória ancestral acontece nos espaços religiosos. Existem “rituais de mesa branca e de jurema, além das rezas tradicionais e os cantos tirados pelas mulheres da própria comunidade nas novenas são conteúdos aprendidos e transmitidos de geração em geração” (PPP, 2016, p. 09). Outrossim, um espaço que tem ajudado muito no ensino-aprendizagem são as roças. São nesses espaços onde “os pais e as mães levam seus filhos e filhas para aprender desde cedo a cultivar a terra e plantar os alimentos necessários para o dia-a-dia de forma consciente, e onde eles também ensinam que a terra é parte da luta da comunidade” (PPP, 2016, p. 09). Existe também a Casa da Comunidade, “espaço onde acontecem as reuniões

para elaboração de projetos, festas, reuniões pedagógicas e outras atividades culturais” (PPP, 2016, p. 26).

Para além dessas ações, destacamos mais uma vez o protagonismo das mulheres como sujeitos de ação-afirmação da produção de conhecimentos e da reprodução da memória, elementos essenciais para as identidades quilombolas. As parteiras são

Pessoas de grande importância para a comunidade. Ajudam nas necessidades das mulheres no processo do parto, que ao aproximar o dia do nascimento do nenê, orientam a tomar muitos banhos, chás e defumadores de plantas naturais. (...) As benzeideiras e parteiras usam a vegetação local como alecrim, ameixa, aroeira, babosa, marcela, entre outros para fazerem remédios medicinais que são de grande importância para a saúde das pessoas da comunidade”. (PPP, 2016, p. 10-11)

Como parte desses referenciais, as e os palenqueros mantêm também a cultura da tradição oral e do saber ancestral. Para isso, “as comunidades se reúnem ao redor dos mais velhos para escutar as vozes autorizadas com o fim de apropriar práticas e discursos da religiosidade, das artes, da culinária, entre outros aspectos” (PRETAN, 2011, p. 36; 41, tradução nossa).<sup>95</sup>

Outro traço forte dos legados africanos na comunidade de Nariño está “nas crenças, nos rituais, nos usos e costumes mágico-religiosos (medicina natural: curandeiros, cura de picadas de cobras, segredos, tratamentos com plantas medicinais e parteiras)” (PRETAN, 2011, p. 32).<sup>96</sup> Os mitos e as lendas “são elementos que conectam a comunidade afrodescendente com a divindade e constituem uma parte muito importante de sua identidade” (PRETAN, 2011, p. 32).<sup>97</sup> Dessa forma, eles entendem que com “os princípios me valorizo, respeito e construo, influencio na minha comunidade educativa para desenvolver sentido de pertença afro” (PRETAN, 2011, p. 32-33).<sup>98</sup>

Interessante notarmos também que existem “áreas de formação integral dos afronariñenses” que servem para manter suas identidades coletivas. A história-memória acontece em espaços como:

<sup>95</sup> Las comunidades se reúnan alrededor de los mayores para escuchar las voces autorizadas con el fin de apropiar practicas y discursos de la regiliosidad, las artes, la culinaria, entre otros aspectos.

<sup>96</sup> Creencias, los rituales, los usos y las costumbres mágico-religiosas (medicina natural: curandeiros, curación de picaduras de culebras, secretos, tratamientos con plantas medicinales y parteras).

<sup>97</sup> Son elementos que conectan a la comunidad afrodescendente con la divinidad y constituyen una aprte muy importante de su identidad.

<sup>98</sup> Los principios me valor, respeto y construyo, inluyo em mi comunidad educayiva para desarrollar sentido de pertenencia afro.

O fogão: espaço de encontro familiar, um espaço de celebração, de formação e transmissão da cultura e dos valores especialmente no gênero feminino”;<sup>99</sup>

O terraço: Aqui se transmitem os ensinamentos sobre o cuidado da vida, sobre a medicina tradicional, se conhecem as plantas medicinais, sua forma de preparação e sua capacidade curativa”;<sup>100</sup>

A escola de tradição oral: Neste espaço se reúnem as e os educadores, os mais velhos, as crianças e os jovens com o fim de apropriar práticas e discursos da religiosidade própria, das artes, da culinária, da medicina” (PRETAN, 2011, p. 38; 41).<sup>101</sup>

A força e o poder das palavras para inúmeras sociedades africanas estruturam um conjunto imenso de valores e práticas sociais no continente, especialmente na região da África Ocidental, como destaca Hampatê Bá, no seu texto clássico, “Tradição Viva” (1977). Isso não se perderia com as experiências das Diásporas, sobretudo quando quilombos e palenques são colocados em pauta.

Dessa forma, ao abordarmos o paradigma da afrocentricidade para a afirmação cultural negra, entendemos que essa pode ser uma saída para os membros da diáspora africana criarem projetos anticoloniais. Afinal, o que une quilombolas e palenqueros na diáspora africana? Entendemos que não há apenas o compartilhamento de um legado comum contra a opressão colonial, existe acima de tudo, como bem observado por Elisa Nascimento, a “construção de identidades com base em resistências enraizadas na luta antiescravista e anticolonialista (NASCIMENTO, E., 2009, p. 195). Nessa perspectiva, quilombolas e palenqueros se rearticulam em sentidos de pertencimento, por dentro das provocações feitas por Lélia Gonzalez, aqui citada, quando ela mobiliza o conceito de Améfrica, que questiona as noções também de fronteira e de nacionalidade.

Trazer estas reflexões para este texto é relevante, já que compreendemos, junto com quilombolas e palenqueras, que a capacidade de modificação está no interior de cada comunidade, com suas epistemologias próprias. Essa busca libertária de pensar, de agir e de ser faz com que a

---

<sup>99</sup>El fogon: espacio de encuentro familiar, un espacio de celebración, de formación y transmisión de la cultura y los valores especialmente en el género femenino.

<sup>100</sup>La Azotea: Aquí se transmitem las enseñanzas sobre el cuidado de la vida, sobre la medicina tradicional, se conocen las plantas medicinales, su forma de preparación y su capacidad curativa.

<sup>101</sup>La escuela de tradición oral: los maestros, los mayores de la comunidad, los niños y jóvenes con el fin de apropiar prácticas y discursos de la religiosidad propia, las artes, la culinaria, la medicina.

cultura, isto é, o saber de si, seja um elemento constitutivo para a construção de outros projetos fora da “caixa ocidental”. Para a educadora e gestora Maria Diva, citada por Givânia Maria da Silva, a comunidade

Tem tentado de certa forma, sair um pouco das caixas feitas[...] e construir um PPP que está sendo construído de forma coletiva, ouvindo as comunidades, ouvindo as lideranças, o que é que elas pensam para o presente da educação, mas também para o futuro, e aí, esse diálogo acontece de forma coletiva e em parceria com a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas. (SILVA, 2012, p. 117)

Desse modo, a maneira de compreender os “lugares da cultura” como força anticolonial vai ao encontro das atividades desempenhadas por quilombolas e palenqueros em seus territórios. Os laços culturais, como sugere Beatriz Nascimento (Documentário ORÍ, 1989), trazem o reconhecimento da imagem e esta recupera as identidades, identidades que têm sido negadas pelos processos coloniais.

Ainda com Beatriz Nascimento aprendemos que os povos negros precisam ter a consciência sobre a sua história, a sua memória. Para isso, a autora utiliza o termo Orí, de origem yorubá, que significa “cabeça”, para explicar que cada indivíduo tem o poder necessário para romper as experiências da escravidão e criar outra unidade, outro núcleo societário, que é o quilombo. Ou seja, os quilombos (palenques) servem para os povos negros legitimarem sua cultura e manterem sua memória. Isso significa dizer que a luta pela libertação de quilombolas e palenqueros está associada ao exercício pleno de sua cultura, a ter poder sobre sua agência e a usar a sua cultura para novas interpretações em sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS POSSÍVEIS

Finalizamos esta pesquisa convencidas da sua expansão. Expansão não só da discussão do tema aqui abordado, mas no sentido de percebermos que é preciso aumentar o diálogo entre Brasil e Colômbia para acionar outros caminhos e outros olhares sobre uma questão estruturante ainda prevalente em ambos os países: os problemas sociais causados pelo racismo. A América, conforme pontua Lélia Gonzalez, pode ser uma perspectiva de reorientação cultural, territorial, ancestral, civilizacional que acende trilhas de reorganização dos povos negros lá e cá. Portanto, conectar as estratégias dos povos negros do Brasil, Colômbia, Peru, Equador etc. pode ser tão potente quanto as conexões da Comunidade de Conceição das Crioulas com Rio dos Macacacos na Bahia; com o Mesquita, no DF; o Kalunga, em GO, entre tantos outros.

Ao final deste trabalho de pesquisa, num balanço possível da discussão dos documentos – nos cruzamentos de experiências entre as propostas curriculares PRETAN e o PPP da Comunidade de Conceição das Crioulas – algumas questões podem ser lançadas como possíveis direções por eles apontadas. Uma delas é a luta das populações negras por inclusão no processo de escolarização oficial, somada à incorporação das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras/afro-colombianas na escola comum e pela luta em torno da construção de identidades positivas. Como desdobramento desse processo, os Estados precisam reconhecer que nestas comunidades há formas específicas de produção e circulação de conhecimentos. Identificamos, portanto, como os sujeitos quilombolas e palenqueros têm construído estratégias na educação para a liberdade e como muitas destas práticas funcionam como enfrentamento ao racismo.

Após a discussão do PRETAN e do PPP da Comunidade Conceição das Crioulas feita no capítulo II, percebemos que eles apontam para a crítica ao modelo educacional que reflete o monólogo cultural eurocêntrico imposto pelas instituições. Os documentos sugerem a construção de escolas que possam lidar com os diferentes projetos de sociedades que existem dentro de um Estado-Nação e que estes centros educacionais sejam orientados pelos sujeitos destas comunidades, a partir dos seus valores. Cabe ainda mencionarmos que para uma investigação das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas destas comunidades seria necessário um outro trabalho de pesquisa.

Um dos desafios reside nas possibilidades de entrecruzamentos entre o modelo de escola hegemônico, com suas normativas e processos de legitimidades sociais, com as propostas das comunidades. Isso significa dizer que outras escolas, portanto, precisam ser pensadas de acordo com as demandas dos grupos que fazem as escolas acontecerem. Ou seja, não se trata de construir modelos isolados. Como bem afirma Givânia da Silva, “a diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escola” (SILVA, G., 2012, p. 166).

Em relação às possibilidades de participação desses sujeitos em seus projetos de educação, entendemos que a elaboração, a análise e o monitoramento das políticas públicas educacionais precisam ser guiados pelas vivências de quilombolas e palenqueros e não por soluções advindas somente do exterior. Isso quer dizer que a presença dos povos negros como sujeitos da história poderá superar os sistemas simbólicos do colonialismo com seus interesses de dominação; é pensar, portanto, em políticas que integrem as memórias, as culturas, os projetos de civilização e as identidades desses povos, como a reflexão feita no capítulo III.

Foi a partir das estratégias de construções de outros referenciais viver, aprender e ensinar o mundo que as lutas anticoloniais e emancipatórias foram pensadas por quilombolas e palenqueros, como vimos nessa dissertação. Sendo assim, concordamos com Amílcar Cabral (1995) que a cultura não é apenas fruto da história de um povo, ou uma simples dimensão social que serve para catalogar os povos do mundo, mas também um elemento de resistência contra a opressão colonial, já que se trata de uma espécie de *locus* de salvaguarda que informa quem as pessoas são individual ou coletivamente; o que elas querem ser e para onde querem ir.

Este posicionamento de Cabral dialoga com as questões que estão sendo suscitadas nessa dissertação. O escritor põe em evidência como as lutas pelas libertações implicam, portanto, nos temas das identidades. Assim, ele nos diz que “a libertação nacional dum povo é a reconquista da personalidade histórica desse povo, é o seu regresso à história, pela destruição da dominação imperialista a que esteve sujeito” (CABRAL, 1995, p. 81).

Não queremos afirmar com isso que as desigualdades que atingem quilombolas e palenqueros estarão superadas apenas com a salvaguarda do que aqui podemos chamar de seus patrimônios culturais. No entanto, é possível dizer que a educação escolar ganha outros

significados (em diálogo com suas demandas) e caminha para uma possível equidade étnico-racial quando possibilita uma descolonização do conhecimento pela valorização de histórias silenciadas e pelo protagonismo desses grupos, bem como por pôr em evidência seus conhecimentos. São elementos fundamentais para que se desestabilize a colonialidade do poder e do saber.

Percebemos, portanto, que as ações desempenhadas pelas e pelos quilombolas de Conceição das Crioulas e palenqueros de Nariño propõem seguir um caminho mais autônomo na educação que valorize outros conhecimentos, liberte e valorize o indivíduo permitindo-lhe apropriar-se da realidade, inserir-se nela, tornar-se sujeito e não objeto da história. Essas ações podem apontar para caminhos possíveis para a autogestão em outras comunidades quilombolas e palenqueras espalhadas no Brasil e na Colômbia, respectivamente, por serem ações emancipadoras nas quais os conhecimentos locais devem ser valorizados; acolher outros saberes e pensar em um projeto de sociedade mais de acordo com os interesses recorrentes de cada comunidade.

Atualmente existem 2.235 escolas em áreas remanescentes de quilombos, dentre as quais 63,7% estão no Nordeste, de acordo com os dados obtidos no último Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Inep<sup>102</sup> em 2014 e analisados pelo Ipea.<sup>103</sup> Em relação ao departamento de Nariño, os dados do Censo Educacional<sup>104</sup> mostram que existem 3.035 sedes educativas; destas 2.537 são rurais e 498 ficam em área urbana.

A despeito desses números, estima-se que os dados apresentados não sejam suficientes para compreendermos se todos os estabelecimentos de ensino conseguirão ter seus próprios PPP's, “ponto de partida para a conquista da autonomia” (SECADI<sup>105</sup>, 2015), neste ou nos próximos anos, nem tampouco refletem sobre o currículo para percebermos se “os valores das comunidades quilombolas e palenqueras, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória” (SECADI, 2015) permeiam sua construção. Por fim, não temos como inferir se a gestão escolar tem a participação das lideranças quilombolas. Essas questões ainda se mostram desafiadoras para outras escolas quilombolas e palenqueras e, como

---

<sup>102</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<sup>103</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

<sup>104</sup> Disponível em: <<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacionescolarizada/educacion-formal#informaci%C3%B3n-2016-por-departamento>>. Acesso em: 05 dez. 2017

<sup>105</sup> Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão-SECADI

Disponível em: <[simec.mec.gov.br/login\\_prod\\_2.php?download=13400401](https://simec.mec.gov.br/login_prod_2.php?download=13400401)>. Acesso em: 20 dez. 2018

bem afirma Arroyo (2012, p. 305), “abrir espaços pedagógicos para que seus coletivos se mostrem sujeitos de história é uma forma de disputa política desses coletivos (...). Lutas de sujeitos sociais pelo direito à memória”.

Das informações que tivemos em contato com lideranças quilombolas, apenas a comunidade de Conceição das Crioulas conseguiu elaborar seu próprio documento, que deve ser base curricular de suas escolas. Soubemos ainda que o município de Salgueiro - Pernambuco (onde fica localizada esta comunidade) já tem as bases municipais, algo que teria impulsionado mais um município do estado a também seguir tais orientações. Também é informação das lideranças que o estado de Pernambuco deve ser o primeiro do Brasil que terá suas próprias orientações de Educação Escolar Quilombola – conquista das comunidades quilombolas pernambucanas.

Finalizamos com as inspirações do poeta e militante Solano Trindade de que quilombolas e palenqueros advindos da Diáspora na América compartilham o sentimento de liberdade para traçar suas estratégias de expressão, elaboração ou conquista de suas soberanias intelectuais, políticas, econômicas, territoriais. O caminho é árduo, mas juntos podem construir experiências que possam superar as opressões deixadas pelo regime escravocrata e seus desdobramentos. E assim, quem sabe, como nos diz Solano Trindade, não possamos ter um outro canto na América.

Canta América  
 Não o canto de mentira e falsidade  
 que a ilusão ariana  
 cantou para o mundo  
 na conquista do ouro  
 nem o canto da supremacia dos derramadores de sangue  
 das utópicas novas ordens  
 de napoleônicas conquistas  
 mas o canto da liberdade dos povos  
 e do direito do trabalhador...<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> <https://blogcordepele.wordpress.com/2015/04/14/canta-america-solano-trindade/>.

## REFERÊNCIAS

ADESKY, Jacques d'. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. TED. 2009. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

AGUIAR, Ludmilla dos Santos. **Introdução dos saberes culturais como novas ferramentas de ensino na Escola da Comunidade Kalunga do Engenho II**. Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, 2014.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terra indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundo de pastos: terras tradicionalmente ocupadas**. 2ª ed. Manaus: PNCSA – UFAM, 2008.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

AQUILES Escalante **“Palenques en Colombia”**, en **Sociedades cimarronas**, Richard Price (comp.). Siglo Veintiuno, México, 1981, p. 72-78.

ARAQUE, Fabio. **La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas**. Diálogos sobre Educacion: temas actuales en investigacion educativa. Año 8, número 15. Julio-diciembre, 2017.

ARDAO, Arturo. **Genesis de la idea y el nombre de America Latina**. Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos VILA ARTE. S. A. Caracas: Venezuela , 1980.

ARROYO, Miguel G. **Curriculo, territorio em disputa**. 3.ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS (AQCC). Quilombolas de Conceição das Crioulas, Salgueiro, Pernambuco. **Brasília: Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil**, 2007. Fascículo 6.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. **Racismo e educação: um conflito constante**. V. 5, n. 1. Contemporânea, Jan.–Jun. 2015, p. 191-205.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BODNAR, Yolanda. **Uma mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales**. In: **Corporación para la producción y divulgación de la ciência y la cultura (CORPRODIC)**, sem data. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3355643/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_etnoeducaci%C3%B3n\\_desde\\_las\\_pr%C3%A1cticas\\_pedag%C3%B3gicas\\_culturales?auto=download](https://www.academia.edu/3355643/Una_mirada_a_la_etnoeducaci%C3%B3n_desde_las_pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_culturales?auto=download)> Acesso em 14 fev. 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Poder Legislativo. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das relações étnico-raciais**, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf)> Acesso em 20 jan. 2018

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 10 nov. 2017

BULHÕES, Leandro Santos de Jesus. **Imagens em Angola, Imagens da memória: cinemas, marcas e descobertas (tempos das lutas anticoloniais, tempos das independências)**. Universidade de Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Questões raciais no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: os quilombolas Kalunga e as questões identitárias**. Monografia de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Universidade de Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. *A História, a pós-colônia e os “novos” sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe*. In: **Revista Cadernos de Ciências Sociais**, 2018. No prelo.

CABRAL, Amílcar. **O papel da cultura na luta pela independência**. In: Textos Políticos de Amílcar Cabral. Lisboa: Distribuidora Livraia Ler, 1972.

\_\_\_\_\_. *Libertação nacional e cultura*. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticolonias, contextos pós-coloniais**. Edições 70, 2011

\_\_\_\_\_. *Libertação Nacional e cultura*. In: ANDRADE, Mário (org). **Obras escolhidas de Amílcar Cabral: A arma da teoria**. Unidade e Luta, vol.1, Lisboa, Seara Nova, 1995. Disponível em: <<http://www.amilcabcabral.org/livro.pdf>> Acesso em 13 de fev. 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Mulher negra e o poder: um ensaio sobre a ausência**. 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/367037568/TC-6-CARNEIRO-Suely-Mulheres-Negras-e-Poder-pdf>>. Acesso em: 14 de fev. 2018

CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. **Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco**, Núcleo de Educação, março de 2008.

CARVALHO, Maria Leticia de Alvarenga. **Quilombo de Conceição das Crioulas**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

CASTELBLANCO, Libia Rosario Grueso. **El proceso organizativo de comunidades negras en el pacífico sur colombiano**. PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, 2000.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**, Cuiabá, EDUFMT, 2011.

CASTILLO, Guzmán, E. *Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación*. **Revista Colombiana de Educación**, (71), 343-360, 2016.

CASTILLO, Sandra Soler; ABRIL, Neyla Graciela Pardo. Colômbia: invisibilidade e exclusão. In: VAN DIJK, Teun A. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

CELESTINO, Aldésia Márcia de Freitas Vieira. **Educação escolar quilombola: perspectivas de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Escola Rural Quilombola de Lage dos Negros**, Universidade da Madeira, FUNCHAL, 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandayla, 2010.

\_\_\_\_\_. *Cultura e colonização*. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticolonias, contextos pós-coloniais**. Edições 70, 2011.

COELHO, Elisabeth Maria Beserra. **A Política Indigenista no Maranhão Provincial**. São Luis, SIOGE, 1990.

COLEÇÃO TERRAS DE QUILOMBOS. Carvalho, Maria Letícia de Alvarenga **Quilombo de Conceição das Crioulas** - Belo Horizonte: FAFICH, 2016. Disponível em:<[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/conceicao\\_das\\_crioulas-pe\\_26-10-16\\_miolo\\_0.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/conceicao_das_crioulas-pe_26-10-16_miolo_0.pdf)> Acesso em 13 de fev.2018

COLÔMBIA. Constituição (1991). **Constituição política da Colômbia de 1991**.

\_\_\_\_\_. Lei 70 de 1993.

\_\_\_\_\_. Lei 115 de 1994. Expede a lei geral de Educação.

\_\_\_\_\_.Decreto 1122 de 1998. Expede normas para o desenvolvimento da Cátedra de Estudos Afrocolombianos, em todos os estabelecimentos de educação formal.

\_\_\_\_\_. Afrocolombianos, población com huellas de africanía. **Ministerio de Cultura**. Disponível em < <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>> Acesso em 04 nov. 2017.

CONVENÇÃO Nº 169, da OIT sobre povos indígenas e tribais. <[http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=959:convencao-169-da-oit&catid=65&Itemid=571](http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=959:convencao-169-da-oit&catid=65&Itemid=571)>. Acesso em 15 dez. 2018.

COPETE, Yeison Arcadio Meneses. La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A proposito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana** - Vol. 18 No. 27, julio – diciembre, 2016, p. 35 – 66.

CÓRDOBA, Amir Smith. *Cultura negra y avassallamiento cultural*. In: **Descolonizando mundos: aportes de intelectuales negras y negros al pensamiento social colombiano**. CAICEDO, José et al (org). CLACSO, 2017.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**, Soc. estado. vol. 31 no.1 Brasília Jan./Apr. 2016.

CRUZ, Ana Cristina; RODRIGUES, Tatiane Consentino. *Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares*. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Uma abordagem sobre a educação dos negros*. In: **História da Educação do negro e outras histórias**. Secad/ Mec. Brasília, 2005.

DA SILVA, Simone Rezende. **Quilombos no Brasil: A memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra**, Colóquio de Geocrítica, 2012 Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>>. Acesso em: 02/11/2017.

DECLARAÇÃO DE DURBAN E PROGRAMA DE AÇÃO. In: **Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Fundação Cultural Palmares, 2001.

Dolcey Romero Jaramillo. **Revista Educación y Humanismo**, No. 15 - Noviembre, 2008 - p. 177-187 - Universidad Simón - Barranquilla, Colombia - ISSN: 0124-2121. Disponível em: <<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2161/2053>>. Acesso em: 27 de jan 2018

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. 2007, vol. 12, n. 23, p. 100-122. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141377042007000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141377042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 23 nov. 2017.

ELTIS, David; RICHARDSON, David. **Atlas of the Transatlantic SlaveTrade**. New Haven & Londres: Yale University Press, 2010, p. 307.

ESCALANTE, Aquiles. *Palenques en Colombia*. **Revista del CESLA**, núm.7, 2005, p. 385-390.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Civilização Brasileira. 1968.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

\_\_\_\_\_. *Racismo e cultura*. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticolonias, contextos pós-coloniais**. Edições 70, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. *Identidade negra entre exclusão e liberdade*. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. N.63. abril 2016, p. 103-120.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce. **Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola**. In: Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, edição n.03, 2014

FERREIRA, Michele Guerreiro; JANSEN, Felipe da Silva. **Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdo selecionados e silenciados**. In: Revista Teias v. 14, n. 33 , 25-43, (2013): Dossiê Especial

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, Identidades e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural**. *Psicologia&Sociedade*, 26(1), 106-115, Universidade de Brasília, 2014.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira**, 1993 – 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira**. Disponível em <<http://docplayer.com.br/7634811-Raca-e-classe-na-gestao-da-educacao-basica-brasileira-renisia-cristina-garcia-filice.html>> defesa de Doutorado, 25 mar. 2010

Giroux, Henry. *Praticando estudos culturais na faculdade de educação*. In: SILVA, Tomaz T da. (org). **Alienígenas da sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 85-103.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro: século XIX**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. *Quilombo do Rio de Janeiro no século XIX*. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por Um Fio: história dos Quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.p.263-290

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. Liberdade, quilombos e pós-emancipação: caminhos da cidadania e usos do passado no Brasil Contemporâneo. In: **Golpes na História e na Escola**. MACHADO, André Roberto de A; TOELDO, Maria Rita de Almeida (orgs). 1ª ed. São Paulo: Cortez: ANPUH, 2017

GOMES, Nilma Lino. *Cultura Negra e Educação*. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, 2003.

\_\_\_\_\_. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

\_\_\_\_\_. MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Golbal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>

\_\_\_\_\_. *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes*. **Política e Sociedade**. Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011.

\_\_\_\_\_. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. In: Educ.Soc, Campinas, v.33, n.120, p. 727-744, jul-set 2012

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, No. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GROSFOGUEL, Ramón. **La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales : transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global**, 2007a. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Panama/cela/20120718102251/descolonizacion.pdf>>

\_\_\_\_\_. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007b. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1832671/Descolonizando\\_los\\_universalismos\\_occidentales\\_el\\_pluriuniversalismo\\_transmoderno\\_decolonial\\_desde\\_Aim%C3%A9\\_C%C3%A9saire\\_hasta\\_los\\_zapatistas?auto=download](https://www.academia.edu/1832671/Descolonizando_los_universalismos_occidentales_el_pluriuniversalismo_transmoderno_decolonial_desde_Aim%C3%A9_C%C3%A9saire_hasta_los_zapatistas?auto=download)> Acesso em 11 de fev.2018

GRUESO, L. **El proceso organizativo de comunidades negras en el pacífico surcolombiano**. Dissertação de Mestrado. Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Estudios Políticos, Bogotá, 2000.

GUEDES, André Dumas. *Lutas por terras e território, desterritorialização e território como forma social*. **Revista Bras. Estudos Urbanos Regionais**. Recife, v.18, n.1, jan-abr 2016, p.23-39.

GUERRA, François-Xavier. *A nação na América espanhola: a questão das origens*. In. **Revista Maracanan**, PPGH/UERJ, ano I, Nº 1, 1999-2000.

HAESBAERT, R. *Território e multiterritorialidade: um debate*. **GEOgraphia**, ano IX, n 17, 2007. Disponível em: <<http://www.marcoareliosc.com.br/12haesbaert.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

HALL, Stuart. **Representation: Cultural representations and signifying practices**. SAGE, Open University, 1997.

\_\_\_\_\_. *Que “negro” é esse na cultura negra?* In: **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 2a ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

\_\_\_\_\_. *O ocidente e o resto: discurso e poder*. **Projeto História**. São Paulo, n. 56, pp. 314-361, Mai.-Ago. 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 1994.

IGREJA, Rebeca Lemos. *Afrodescendentes na América Latina e Caribe: novos caminhos, novas perspectivas em um contexto global multicultural.* **Revista de Estudos e pesquisas sobre as Américas.** V.8, n.1, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análises.** Brasília, 2010 (Boletim n.18)

JARAMILLO, Dolcey Romero. **Los palenques y Benkos: mito y realidade para pensar la educación.** *Revista Educación y Humanismo*, no.15, p.177-187, Colômbia, 2008.

LANDER, E. *Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos.* **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade rural Quilombola do Fojo-BA.** São Carlos: UFSCAR, 2014.

\_\_\_\_\_, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez da. **Panorama da Educação Quilombola no Brasil.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013, p.44-60.

LÉON, Edizon Federico. **La etnoeducación como política y práctica de la representación.** *Revista Colombiana de Educación*, núm. 48, enero-junio, 2005, p. 56-68.

LUZ, Marcelo Giovannetti Ferreira. “Negro”, “preto”, “mulato” e “afrodescendente” e o **silenciamento dos sujeitos nos discursos sobre as ações afirmativas.** III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE, 2012.

MALCHER, Maria Albenize Farias. **Identidade Quilombola e Território.** Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/120.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MANOTAS, Luis Francisco Rodriguez. **La etnoeducación Afrocolombiana Acción Antirracista: tensiones, perspectivas y posibilidades.** In: *Revista Tumbutú*, 2017 Disponível em:

<[http://www.congresoeducacionruralcoreducuar.com/images/Doc\\_web/6.-REVISTA-TUMBUTU-06-FINAL-2.pdf](http://www.congresoeducacionruralcoreducuar.com/images/Doc_web/6.-REVISTA-TUMBUTU-06-FINAL-2.pdf)> Acesso em 12 de fev. 2018.

MARTÍN, Nilson Javier Ibágon. **La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes**. Plumilla Educativa, 2015.

MARTINAZZO, Celso José; SCHMIDT, Aline; BURG, Cristiani Isabel. **Identidade e diversidade cultural no currículo escolar**. Contexto&Educação, Editora Unijuí, ano 29, n.92, jan-abr.2014

MAZAMA, Ama. *A Afrocentricidade como um novo paradigma*. In: **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo: Selo Negro, 2009.

MENDES, Pedro Vítor Gadllha. **Ações afirmativas para Afrodescendentes: as políticas de reserva de vagas no ensino superior no Brasil e na Colômbia**. CLACSO, 2013.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Editora Antígona, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Sair da Grande Noite**. Edições Mulemba, Angola, Tradução Narrativa Traçada, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Necropolítica*, 2016 In: **Arte & Ensaios**. Disponível em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>> Acesso em 12 de fev. 2018.

MEMORIAL TERRITÓRIOS INDÍGENAS E REMANESCENTES DE QUILOMBOS, 2017. Disponível em:<[https://www.cimi.org.br/pub/DF/2017\\_Ato\\_MarcoTemporal/Memorial\\_UNB.pdf](https://www.cimi.org.br/pub/DF/2017_Ato_MarcoTemporal/Memorial_UNB.pdf)>. Acesso em 13 de fev. 2018.

MELGAREJO, Patricia Medina (org). **Pedagogias insumissas: movimentos políticos-pedagógicos y memoria colectivas de educaciones otras em América Latina**. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Educación para las Ciencias en Chiapas: Juan Pablos Editor, 1.a edición, 2015.

MIGNOLO, W. **The geopolitics of knowledge and the colonial difference**. The South Atlantic Quarterly, v.101, n.1 2002

\_\_\_\_\_. **The idea of Latin America**. Malden: Blackwell, 2005.

\_\_\_\_\_. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade. Niterói: EFF, n. 34, 2008, p. 287-324.

MIRANDA, Cláudia. *Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente*. **Revista Brasileira de Educação**. V. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

MOSQUERA, Claudia; PARDO, Mauricio; HOFFMANN, Odile. **Afrodscendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia**. Universidad de Colombia, 2002.

MOURA, Clóvis (org). **O Negro, de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões de senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ed Atica, 1989.

\_\_\_\_\_. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3ª edição, São Paulo: Ed. Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: Edefal, 2001.

MOURA, Glória. **Festas dos quilombos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2a.ed. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MURILLO VALENCIA, Cecilia Janeth; VARELA, Alexander Cuervo. **Catedra de Estudios Afrocolombianos: limites y perspectivas**. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencia Sociales. Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. 2011.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares, 2ª. Edição, 2002.

NASCIMENTO, Beatriz. **Documentário Orí**, 1989 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=35H0lbrSGbI> Acesso em 13.fev. 2018

\_\_\_\_\_. **O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira**. In: **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo: Selo Negro, 2008

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008

\_\_\_\_\_. *O olhar afrocentado: introdução a uma abordagem polêmica*. In: **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). São Paulo: Selo Negro, 2009.

NUNES, Georgina Helena. **Educação Quilombola- Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.

NUNES, Ranchimit Batista. *Tentando entender a diferença: por que afrodescendentes e não negro, pardo, mulato, preto?* **Revista África e Africanidades**, ano X, n.24, jul-set 2017.

ORTIZ, José Caicedo. *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como processo diaspórico en la escuela*. **Pedagogía y Saberes**. No. 34 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2011, p. 09 – 21.

PEREIRA, João Batista Borges. *Racismo à brasileira*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, Edusp, 1996, pp. 75-94

PORTAL NACIONES UNIDAS-DERECOS HUMANOS- **Afrodescendientes-Colombia**. Disponível em: <

<http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/files/PDF%20ALTA%20PAG%20INTERNAS%20AFROS%20TERCERA%20ENTREGA.pdf>>. Acesso em: 10 de dez 2017  
 PRETAN – Proyecto Etnoeducativo Afronariense, 2011.

PRIOSTE, Fernando; BARRETO, André. **Território quilombola: uma conquista cidadã. Material de apoio para oficina de formação com jovens lideranças quilombolas.** 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Afrocolombianos: sus territorios y condiciones de vida,** 2011, Disponível em: <[http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human\\_development/afrocolombianos—sus-territorios-y-condiciones-de-vida.html](http://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/library/human_development/afrocolombianos—sus-territorios-y-condiciones-de-vida.html)>. Acesso em: 15 nov. 2017.

PROCESO DE COMUNIDADES NEGRAS. **Territorio y conflicto desde la perspectiva del Proceso de Comunidades Negras PCN.** Colombia. Disponível em: <[https://lasa.international.pitt.edu/otrossaberes/uploads/colombiareport\\_001.pdf](https://lasa.international.pitt.edu/otrossaberes/uploads/colombiareport_001.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2018

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. **Afrocolombianos: sus territorios y condiciones de vida.** Colección Cuadernos Indh, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA DE CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS - PPP, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. *Colonialidade do poder e classificação social.* In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2010.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** Instituto Kuanza, São Paulo, 2006.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Infléxion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Colección Políticas de la alteridad. Editorial Universidad del Cauca, 2010.

\_\_\_\_\_. *Políticas Curriculares en tempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia.* **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp.157-173, jan/jun 2012.

RINCÓN, Jorge Enrique García. *La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano*. **Pedagogía y Saberes** No. 34 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2011, p. 117 – 121.

\_\_\_\_\_. **Insumisión epistémica y pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX**. Universidad de Nariño, 2015 (a).

\_\_\_\_\_. *Pensamiento educativo afrocolombiano. De los intelectuales a las experiencias del movimiento social y pedagógico*. **Revista Colombiana de Educación**, N.º 69, Bogotá, Colombia, 2015 (b).

\_\_\_\_\_. *Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del pacífico sur colombiano*. In: **Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**, 2015 (c).

ROCHA, Gabriel dos Santos. *Antirracismo, negritude e universalismo em Pele negra, máscaras brancas de Frantz Fanon Sankofa*. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano VIII, N.ºXV, Agosto/2015.

RODRIGUES, Cristiano. *Movimentos negros, políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil e Colômbia*. **Debates Latinoamericanos**. Año 12, n.º 24, volumen 1/2014 (abril).

RODRIGUES, Maria Helena Serafim. **Oralidade e letramento em uma perspectiva de inclusão social do povo Kalunga**. Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, 2017.

RODRÍGUES, Vera. *Simbioses de um conflito. Desplazamiento e identidade negra na Colômbia* **Revista CS**, núm. 12, julio-diciembre, Universidad ICESI Cali, Colombia, 2013, p. 129-156.

RODRÍGUEZ, Jaime Arocha et al. **Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcción**. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2012.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSA, Eurotildes dos Santos. **Os costumes e as tradições da comunidade Vão de Almas.** Cavalcante- GO, Fup- UnB, 2014.

ROSÁRIO, Daniela Santos do. *As adversidades na diversidade educacional: a educação quilombola como um projeto descolonizador.* In: **Educação, diversidade e diferenças: olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas.** Editora CRV, 2015.

SACRISTAN, J.Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª reimpressão 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Instituto de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa- INCTI, Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, Carlos Alexandre B. Plínio dos. **As comunidades negras rurais nas ciências sociais no Brasil: de Nina Rodrigues à era dos programas de pós-graduação em antropologia.** Anuário Antropológico, Brasília, UnB, 2015, v.40, n.1: p. 75-106.

\_\_\_\_\_. **Quilombo: a construção de um direito fundamental.** Editora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2017. No prelo.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2.ed- São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SHOHAT, Ella; Stam, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica.** Editora Cosac Naify, 2006.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação escolar quilombola: um direito a ser efetivado.** In: <http://docplayer.com.br/8715693-Educacao-quilombola-um-direito-a-ser-efetivado.html>. Acesso em 20 de março 2018

SILVA, Givânia Maria da, **O currículo escolar: identidade e educação quilombola**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0213.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. Universidade de Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação e identidade quilombola: outras abordagens possíveis**, 2014. Disponível em: < [www.fe.ufg.br/nedesc/cmV/control/DocumentoControle.php?oper=download](http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmV/control/DocumentoControle.php?oper=download). > acesso em 13 nov. 2017.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. *Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE*. **Revista Comunicações**, ano 21, n.1, jan-jun.p.23-38, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2050> Acesso em 12 jan. 2018.

SILVA, Janini Paula da; CUNHA, Kátia Silva; COSTA, Jessica Flaíne dos Santos; RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. *Currículo: terreno de disputas e articulações políticas*. In: **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. MORGADO, José Carlos; NORBERTO, Hildizina; SOUSA, Joana (orgs). Série Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, Recife: ANPAE, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *A produção social da identidade e da diferença*. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

\_\_\_\_\_. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª reimpressão 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro**. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG, 2ª ed., 2014.

TORRES, Renivam José de. **Educação do Campo e Educação quilombola: cultura e saberes tradicionais na comunidade Kalunga Vão do Moleque.** Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, 2015.

VALENCIA, Henry Arenas. *Da Guiné- Bissau à Colômbia. Benkos Biohó, resistência e (é) palenque: um caso da diáspora africana.* **Revistas Científicas de América Latina y el Caribe**, n.16, maio-agosto, 2015.

VAN DIJK, Teun A. **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.

WADE, Peter. **Gente negra: nación mestizo.** Medellín: Uniandes, 1997.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial.* In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

ZAMBRANO, Catalina Gonzalez. **De Negros a Afro-Colombianos: Oportunidades Políticas e Dinâmicas de Ação Coletiva dos Grupos Negros na Colômbia.** São Paulo: Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-29082012-095322/fr.php>>. Acesso em: 21 set. 2016.

## SITES

[www.hchr.org.co](http://www.hchr.org.co). Qué es el proceso de comunidades negras? Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

[https://lasa.international.pitt.edu/.../colombia-report\\_001.pdf](https://lasa.international.pitt.edu/.../colombia-report_001.pdf) *reconocimiento de la comunidad negra en el contexto del conflicto social.* Acesso em 20 de nov. 2017.

*SECADI. Educação Escolar quilombola Simec, 2015. Disponível em: <[http://simec.mec.gov.br/login\\_prod\\_2.php?download=13400401](http://simec.mec.gov.br/login_prod_2.php?download=13400401)>. Acesso em 14 fev. 2018.*

## ANEXOS



**QUILOMBOS**  
de Pernambuco  
COMISSÃO ESTADUAL

SECRETARIA EXECUTIVA  
Associação Quilombola de Conceição das Crioulas  
Vila de Conceição das Crioulas, s/nº  
Salgueiro : Pernambuco | CEP : 56.000-000  
Fone/fax : 87 3946.1011  
E-mail : quilombosdepernambuco@yahoo.com.br

### **Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco**

#### **CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Este documento retrata o entendimento da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas em Pernambuco sobre a educação escolar que queremos.

É resultado de uma consulta em várias de nossas comunidades e encontros de educadores e educadoras quilombolas durante os anos de 2007 e 2008, quando juntos discutimos a escola que temos e a escola que queremos.

Entendemos que somos comunidades étnicas, com modos de vida, costumes, tradições, lutas e saberes diferentes da sociedade envolvente. Nossa principal luta é pela conquista de nossos territórios tradicionais.

Por isso a nossa escola deve ser pensada do nosso jeito, como instrumento de nossa luta pelo território, na valorização da nossa identidade étnica e dos saberes e histórias transmitidas pelas pessoas mais velhas, buscando a melhoria de vida para cada quilombo.

Deste modo segue abaixo nossas primeiras reflexões sobre a escola que queremos, para ser amplamente discutida, aprofundada e ampliada por todas as comunidades quilombolas de Pernambuco e com o movimento quilombola.

A educação escolar que queremos:

1. Uma educação escolar que fortaleça e participe da luta pela regularização dos nossos territórios tradicionais;
2. Que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os espaços onde nossas crianças e jovens aprendem e se educam, como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas das pessoas mais velhas;
3. Que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e aprender;

4. Que os professores e as professoras sejam quilombolas da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da sua história;
5. Que seja garantida formação específica e diferenciada para os professores e as professoras quilombolas;
6. Que o currículo seja elaborado pela própria comunidade garantindo os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade.
7. Que eduque para o cuidado com o meio ambiente e com o patrimônio cultural presente em nossos territórios;
8. Que esteja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossas comunidades, para que nossa juventude permaneça em seu território tradicional garantindo a continuidade da nossa existência e das nossas lutas;
9. Que o modelo de gestão e funcionamento seja de acordo com o jeito de ser e de organizar de cada quilombo;
10. Que a merenda seja de acordo com a cultura alimentar de cada quilombo;
11. Que tenha material didático escrito e ilustrado pelo povo quilombola.
12. Estrutura física adequada ao jeito de ser e a geografia de cada quilombo, observando o cuidado com o meio ambiente;
13. Que seja garantida uma legislação específica para educação escolar quilombola, que nos assegure esse direito e principalmente que seja elaborada com a participação do movimento quilombola;
14. Que seja garantida a participação dos quilombolas através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessa diretamente, conforme reza a legislação em vigor Convenção 169 da OIT;
15. Que qualquer organização seja governamental ou não governamental respeite a nossa autonomia e nos consulte sobre qualquer projeto, ação, evento que afete diretamente a nossa vida.

Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco, Núcleo de Educação, março de 2008.