



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JAQUICLENE FERREIRA DA SILVA ALVES

**VIOLÊNCIA E RECONHECIMENTO: A GRAMÁTICA MORAL
DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

**JOÃO PESSOA
2024**

JAQUICILENE FERREIRA DA SILVA ALVES

**VIOLÊNCIA E RECONHECIMENTO: A GRAMÁTICA MORAL
DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Gusmão de Góes Brennand

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474v Alves, Jaquicilene Ferreira da Silva.

Violência e reconhecimento : a gramática moral da
educação quilombola / Jaquicilene Ferreira da Silva
Alves. - João Pessoa, 2024.
219 f. : il.

Orientação: Edna Gusmão de Góes Brennand.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação quilombola. 2. Luta por reconhecimento.
3. Violência. 4. Antirracismo. I. Brennand, Edna Gusmão
de Góes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:94(81).027(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DA DOUTORANDA JAQUICILENE FERREIRA DA SILVA ALVES, ALUNA DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos vinte e nove (29) dias do mês de agosto do ano dois mil e vinte e quatro (2024), às 17:00 horas, pelo endereço eletrônico <https://meet.google.com/wcj-gshy-gaj>, realizou-se a sessão de defesa de Tese da doutoranda Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, matrícula 20201000844, intitulada “VIOLÊNCIA E RECONHECIMENTO: A GRAMÁTICA MORAL DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA”. Estavam presentes, os Professores Doutores: Edna Gusmão de Góes Brennand (Orientadora/PPGE/UFPB); Delamar José Volpato Dutra (UFSC); José Washington Morais de Medeiros (IEFCT/PB); Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (UFPB); Diego dos Santos Reis (UFPB/PPGE); Eduardo Jorge Lopes da Silva (PPGE/UFPB) e demais convidados. A Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente; em seguida passou a palavra à doutoranda Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua dissertação. Após exposição oral apresentada pela doutoranda Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, a doutoranda Jaquicilene Ferreira da Silva Alves respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pela Orientadora, a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: **A Banca Examinadora considerou o trabalho de relevância acadêmica com comprovada inovação metodológica e recomenda sua publicação em formato de livro, bem como sugere uma rigorosa revisão linguística e normativa**

A seguir, a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand apresentou o parecer da Banca Examinadora à doutoranda Jaquicilene Ferreira da Silva Alves, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Edinalva Alves Aguiar Carvalho de Melo, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 29 de agosto de 2024.

Edna Gusmão de Góes Brennand - PPGE/UFPB


Edna G. de G. Brennand



Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira – PPGCI/UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Delamar José Volpato Dutra – PPGFII/UFSCUNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Delamar J.V. Dutra

Diego dos Santos Reis – PPGE/UFPB

Diego dos Santos Reis

José Washigton de Moraes Medeiros – PPGE/IFPB

José Washigton de Moraes Medeiros

Eduardo Jorge Lopes da Silva – PPGE/UFPB

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Dedico à vida e a todos os processos que dela
fazem parte.
Às comunidades quilombolas do Brasil, em especial, a Gurugi e a Ipiranga.
Ubuntu!

AGRADECIMENTOS

O doutorado foi um sonho que plantei no coração do Senhor. A Ele, toda honra e toda glória, agora e para sempre. A Deus, meu primeiro agradecimento.

Aos meus pais, pela presença constante e pelo amor dedicado a mim e aos meus.

Ao meu esposo, Plínio Dutra Alves, pelo companheirismo de todos os dias. Às minhas filhas, Maria Helena da Silva Alves, pelo amor e compreensão infantil, e Maria Heloísa da Silva Alves, que, além de filha, foi uma grande amiga e companheira em todos os momentos, escutando, incentivando e me estimulando.

Ao amigo Fabrício Fernandes, que também se fez ouvido para as reflexões acadêmicas.

Aos amigos do Mestrado em Formação de Professores, turma de 2018, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que foram motivadores e acreditaram desde o início que era possível chegar até aqui.

A Marcila Almeida, Érica Cibelle Ana Paula Augusta, do mestrado para a vida.

Aos amigos da turma 40 do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB: Jislayne Fidelis, Mayanne Tomaz, Adrielly e Francisco Júnior.

Aos subgerentes da Educação de Jovens e Adultos do município de Conde, Paraíba, Professora Betânia e Professor Johatan.

Aos quilombos do Gurugi e de Ipiranga, que me ensinaram uma outra forma de exercício docente. De forma especial, aos amigos que fiz na Escola Municipal José Albino Pimentel: Maria da Penha Rodrigues dos Santos, Elisangela Rodrigues dos Santos, Maria Verônica Martins de Lira, Manoel Cosmo da Silva, Maria das Neves Soares de França, Severina Rodrigues da Silva, Ana Maria Rodrigues de França e Silva e Alessandra Araújo da Silva.

Aos companheiros da EM Luíza Lima Lobo; à gestora Martha Verônyca, à supervisora Priscilla Leandro e a Gilberta de Fátima (*in memoriam*).

À minha querida gatinha Nela, que, em vida, esteve comigo em todos os momentos de escrita. A ela, meu carinho, reconhecimento e saudade.

À minha orientadora, Professora Doutora Edna Gusmão de Góes Brennand, pela acolhida, compreensão e incentivo.

À Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências (RIEV), espaço de estudos, acolhida e incentivo.

Aos membros da banca examinadora, que aceitaram participar desta defesa: Professor Doutor Delamar José Volpato Dutra, Professora Doutora Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira, Professor Doutor Diego dos Santos Reis, Professor Doutor Eduardo Jorge Lopes da Silva, Professor Doutor José Washington de Moraes Medeiros e Professor Doutor Amarildo Trevisan.

Por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, minha gratidão.

RESUMO

As marcas de violência na história da formação dos quilombos no Brasil manifestaram-se ao longo do tempo pelo racismo e pela discriminação e afetaram o reconhecimento e as identidades das comunidades tradicionais quilombolas. A tese que norteou o estudo foi pautada na afirmação de que os marcos normativos que regulamentam os seus direitos, incluindo o direito à educação, são insuficientes para o enfrentamento das injustiças geradoras de violências. A investigação teve como *corpus* os documentos normativos direcionados a estas comunidades. O objetivo do estudo foi investigar se estes marcos jurídico-normativos possuem garantias para o enfrentamento das injustiças, geradoras de violências. A problemática apresentou o histórico documental dos marcos normativos que regulamentam os quilombos no Brasil e a Educação Escolar Quilombola. A evolução do estudo confrontou estas informações com fontes oficiais que desvelam suas realidades. A pesquisa abordou as formas de repressão contra esses povos, baseando-se no reconhecimento e justificando-se a partir da experiência docente em comunidades remanescentes de quilombo e interpretações sociais sobre o que é viver nesses territórios. Os procedimentos metodológicos foram fundamentados na pesquisa documental dos marcos referenciais voltados às comunidades tradicionais e na legislação educacional para educação escolar quilombola. Para a exploração dos documentos, foi utilizado o *Software* Nvivo, que colaborou com a criação das categorias e, por conseguinte, dos códigos: Educação, Quilombo, Quilombola, Violência, Direito, Política, Racismo, Conflitos, Homicídios e Luta. Estes códigos foram interpretados com base na Análise de Conteúdo. Ao examinar os códigos a partir das lentes do reconhecimento, de forma conjunta, permitiu afirmar que o resultado para os enfrentamentos das injustiças geradoras de violências contra as comunidades quilombolas é uma construção urgente de uma educação antirracista que legitime a representatividade e enegreça os debates na sociedade, com vistas a uma reparação histórica.

Palavras-chave: Educação quilombola. Luta por Reconhecimento. Violência. Antirracismo.

ABSTRACT

The marks of violence in the history of the formation of quilombos in Brazil have manifested over time through racism and discrimination, affecting the recognition and identities of traditional quilombola communities. The thesis that guided the study was based on the assertion that the normative frameworks regulating their rights, including the right to education, are insufficient to address the injustices that generate violence. The investigation's corpus consisted of normative documents directed at these communities. The objective of the study was to investigate whether these legal-normative frameworks have guarantees for confronting the injustices that generate violence. The research problem presented the documentary history of the normative frameworks that regulate quilombos in Brazil and Quilombola School Education. The evolution of the study confronted this information with official sources that reveal their realities. The research addressed forms of repression against these peoples, based on recognition and justified by teaching experience in quilombo communities and social interpretations of what it is like to live in these territories. The methodological procedures were based on documentary research of the reference frameworks aimed at traditional communities and the educational legislation for quilombola school education. For the exploration of the documents, Nvivo Software was used, which helped create categories and, consequently, the codes: Education, Quilombo, Quilombola, Violence, Law, Politics, Racism, Conflicts, Homicides, and Struggle. These codes were interpreted based on Content Analysis. Examining the codes through the lens of recognition, collectively, allowed for the assertion that the result for confronting the injustices that generate violence against quilombola communities is the urgent construction of an anti-racist education that legitimizes representation, intensifies debates on racial issues in society, and aims at historical reparation.

Keywords: Quilombola Education. Struggle for Recognition. Violence. Anti-racism.

RESUMEN

Las marcas de violencia en la historia de la formación de los quilombos en Brasil se han manifestado a lo largo del tiempo a través del racismo y la discriminación, y han afectado el reconocimiento y las identidades de las comunidades tradicionales quilombolas. La tesis que orientó el estudio se basó en la afirmación de que los marcos normativos que regulan sus derechos, incluido el derecho a la educación, son insuficientes para enfrentar las injusticias que generan violencia. El corpus de la investigación consistió en documentos normativos dirigidos a estas comunidades. El objetivo del estudio fue investigar si estos marcos jurídico-normativos tienen garantías para enfrentar las injusticias que generan violencia. El problema de investigación presentó la historia documental de los marcos normativos que regulan los quilombos en Brasil y la Educación Escolar Quilombola. La evolución del estudio confrontó esta información con fuentes oficiales que revelan sus realidades. La investigación abordó las formas de represión contra estos pueblos, basándose en el reconocimiento y justificándose a partir de la experiencia docente en comunidades quilombolas y las interpretaciones sociales sobre lo que es vivir en estos territorios. Los procedimientos metodológicos se basaron en la investigación documental de los marcos de referencia dirigidos a las comunidades tradicionales y la legislación educativa para la educación escolar quilombola. Para la exploración de los documentos, se utilizó el software Nvivo, que ayudó a crear categorías y, en consecuencia, los códigos: Educación, Quilombo, Quilombola, Violencia, Derecho, Política, Racismo, Conflictos, Homicidios y Lucha. Estos códigos fueron interpretados con base en el Análisis de Contenido. Examinar los códigos desde la perspectiva del reconocimiento, de forma conjunta, permitió afirmar que el resultado para enfrentar las injusticias que generan violencia contra las comunidades quilombolas es la construcción urgente de una educación antirracista que legitime la representatividad, intensifique los debates sobre cuestiones raciales en la sociedad y apunte a una reparación histórica.

Palabras clave: Educación quilombola. Lucha por el Reconocimiento. Violencia. Antirracismo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos específicos e estratégias utilizadas.....	33
Quadro 2	Trabalhos relevantes para a pesquisa.....	37
Quadro 3	Documentos utilizados na pesquisa.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantitativo de trabalhos publicados por ano.....	35
Gráfico 2	Quantitativo de trabalhos por IES.....	36
Gráfico 3	Publicações por região brasileira.....	37
Gráfico 4	Hierarquia dos códigos.....	86
Gráfico 5	Orçamento federal para a titulação quilombola.....	144
Gráfico 6	Panorama das pessoas quilombolas no Brasil.....	193
Gráfico 7	Educação antirracista.....	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenvolvimento da análise em Bardin (2016).....	43
Figura 2	Tela inicial do <i>software</i> Nvivo.....	45
Figura 3	Mapa dos quilombos paraibanos.....	49
Figura 4	Trajectoria de pesquisa.....	51
Figura 5	Reconhecimento e violência nos quilombos.....	73
Figura 6	Tela dos documentos importados.....	76
Figura 7	Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre violência.....	77
Figura 8	Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre reconhecimento.....	79
Figura 9	Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre enfrentamento.....	80
Figura 10	Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre luta	82
Figura 11	Nuvem de palavras por frequência no conteúdo.....	83
Figura 12	Códigos selecionados.....	85
Figura 13	Diagrama violência e educação.....	87
Figura 14	Diagrama racismo e educação.....	88
Figura 15	Diagrama luta e violência.....	89
Figura 16	Diagrama políticas e violência.....	89
Figura 17	Diagrama documentos Artigo 68 CF e Racismo e Violência nos quilombos do Brasil.....	90
Figura 18	Diagrama DCNEEQ e Decreto 4.887.....	91
Figura 19	Diagrama DCNEEQ e Atlas da Violência no Campo no Brasil.....	93
Figura 20	Diagrama DCNEEQ e Racismo e Violência nos quilombos no Brasil.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Incidência de palavras para violência.....	77
Tabela 2	Incidência de palavras para reconhecimento.....	78
Tabela 3	Incidência de palavras para enfrentamento.....	80
Tabela 4	Incidência de palavras para luta.....	81
Tabela 5	Referências codificadas.....	84

LISTA DE SIGLAS

EMEIFJAP	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola
EDH	Educação em Direitos Humanos
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESQ	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
FCP	Fundação Cultural Palmares
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituto de Educação Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Trans, Queers, Transexuais, Agêneros, Pessoas não binárias e Intersexo
Parfor Equidade	Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFPel	Universidade Federal de Pelotas
PURGS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul
RIEV	Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPA	Universidade Federal do Paraná
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Mari
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	DECOLAGEM: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS.....	20
2	PLANOS DE VOO: ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	28
2.1	Um sobrevoo: contorno da tese.....	30
2.2	Visão binocular: estado de conhecimento.....	34
2.3	Voo tridimensional: tipo de pesquisa.....	41
2.4	Visão alargada: Análise de Conteúdo.....	43
2.5	Sobrevoo: o Nvivo.....	45
2.6	Adaptação à escuridão: principais problemas educacionais e violências vivenciadas pelas comunidades tradicionais quilombolas.....	52
2.7	Entre pousos e decolagens: ancoragem analítica.....	53
3	VOOS EXPLORATÓRIOS.....	56
3.1	Sensibilidade de ultravioleta: caracterização dos documentos.....	56
3.1.1	Legislação sobre as comunidades tradicionais quilombolas.....	62
3.1.2	Legislação sobre a educação quilombola.....	66
3.1.3	Documentos oficiais sobre violência contra os quilombolas.....	76
4	VOOS SINUOSOS.....	74
4.1	A codificação dos documentos.....	75
4.1.1	Os códigos.....	83
4.2	A análise de conteúdo entre documentos e códigos.....	87
5	VOOS REFLEXIVOS.....	96
5.1	Educação.....	97
5.2	Quilombo.....	111
5.3	Quilombola.....	122
5.4	Violência.....	128
5.5	Direito.....	139
5.6	Políticas.....	149
5.7	Racismo.....	159
5.8	Conflitos.....	167
5.9	Homicídios.....	173
5.10	Luta.....	178

6	VOO CREPUSCULAR: OS QUILOMBOLAS NO BRASIL DE HOJE.....	186
6.1	Atualizações normativas sobre os quilombolas.....	191
6.2	Por uma educação antirracista.....	194
7	POUSO PARA OUTROS VOOS: AS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	200
	REFERÊNCIAS.....	204
	APÊNDICE – Memorial Acadêmico-Profissional.....	218



Minha ilha é o meu lugar de reflexão e a minha zona de conforto; muitas vezes, minha ilha era maior que o mundo. Um lugar de certezas, convicções e verdades absolutas. Desestabilizada pelo doutorado, compreendo a necessidade de sair desse lugar que me impedia de perceber a realidade. Sair da minha ilha é sair da caverna. É compreender que a educação não está apenas dentro da sala de aula. Minha ilha é minha existência e sempre fará parte de mim. Essa saída é a busca de uma análise das minhas relações com o mundo e reconfiguração das dimensões entre o mundo e minha ilha. A imagem acima é de registros do meu cotidiano e, a partir dela, percorro filosoficamente por caminhos que possibilitarão reencontros entre meu eu pessoal, profissional e acadêmico. Tempo de voar.

Jaquicilene Alves

1 DECOLAGEM: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos e não saímos de nós
José Saramago.

Rumo a outros lugares, este estudo parte de um lugar de certezas e permanências para grandes e longos voos ao desconhecido. A palavra voo está diretamente relacionada a um percurso que se inicia com metas planejadas e resultados desconhecidos, marcados pelo ingresso ao curso do Doutorado em 2020, primeiro ano da pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2), tempo doloroso em que fomos impactados com o inesperado e convidados a rever prioridades e reformular modos de viver. Um momento que coincidiu com a saída da ilha para olhares panorâmicos sobre a educação.

A pesquisa intitulada, **Violência e reconhecimento: a gramática moral da educação quilombola**, enfatiza as questões étnico-raciais e a problemática identitária, que permeia tantas negações sociais em um país historicamente miscigenado. De acordo com Ribeiro (1995, p.20), “A confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras (que) poderia ter resultado numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis”. Para o autor, aconteceu exatamente o contrário, uma grande mistura, denominada miscigenação, que disputa suas autonomias sem ainda conseguir celebrar a beleza da diversidade. Com efeito, a gramática moral que abordamos é o conjunto de princípios de convenções, normas e valores que regem as relações sociais que, na realidade das comunidades tradicionais quilombolas, configuram-se nas marcas históricas de violência.

Justificamos o interesse pela temática a partir da experiência docente nos anos iniciais da Educação Básica, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel (EMEIEFJAP), situada na interseção dos quilombos de Gurugi e Ipiranga, área rural do município de Conde, Estado da Paraíba, localizada a, aproximadamente, 30 quilômetros da capital. A imersão nessa ilha, por vezes limitada no percurso da ida e volta do trabalho, e a mecanização da profissão docente foram motivações para adentrar a pesquisa acadêmica, avaliando o processo como um todo, por fazer parte dele, por problematizar a realidade com vistas à

educação para conscientização.

A pesquisa destina-se a defender a tese de que **os marcos normativos que regulamentam os direitos das comunidades tradicionais quilombolas e suas necessidades educativas são abordados de forma superficial, não consolidando o reconhecimento dessas comunidades na busca por enfrentamentos contra injustiças geradoras de violência**. A tese anunciada emerge do entrelaçamento entre a luta por reconhecimento e a educação escolar quilombola, um espaço em crescente ocupação e abertura para investigações como esta, que demarca sua originalidade no campo da pesquisa acadêmica por recortes dentro desta temática central, com os seguintes desdobramentos: o sofrimento social produzido pela visibilização, preconceito, discriminação, racismo e violência; a legitimação na educação das escolas dos quilombos como um direito universal, subjetivo, e como um direito humano.

Considerando a negação de direitos e outros elementos que desencadeiam uma sucessão de violências, o presente estudo está direcionado à investigação de documentos norteadores que garantem os direitos dos quilombolas na luta por reconhecimento na sociedade e documentos que denunciam as violências vivenciadas por eles. Assim, a pesquisa perscruta marcos normativos sobre a temática quilombola e contrapontos sobre o reconhecimento dessas comunidades e como a educação contribui para que este seja efetivado.

O objetivo geral deste estudo é investigar, nos marcos normativos das comunidades tradicionais quilombolas, elementos educacionais que permitam enfrentar injustiças geradoras de violências. Para situar a problemática, apresentaremos o histórico documental dos marcos normativos que regulamentam os quilombos no Brasil e a Educação Escolar Quilombola. De acordo com a evolução do estudo, serão confrontados com fontes oficiais que revelam a realidade violenta que essas comunidades enfrentam em seu contexto social. Esses registros compõem o *corpus* desta pesquisa que é de caráter documental. As informações serão inseridas no *software* Nvivo, e os dados resultantes dessa colaboração serão analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil (CF), de 1988, até a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, a educação para os quilombos apresentou avanços e estagnações em sua efetivação. Entre os

avanços, podemos destacar a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), uma conquista que foi possível graças às iniciativas dos movimentos sociais, que contribuíram para a visibilidade e o reconhecimento político e pedagógico dos quilombolas.

A educação quilombola surgiu no início da década de 1980 para incentivar o protagonismo dessas comunidades. Ações afirmativas do Movimento Negro foram de suma importância para dar visibilidade aos quilombolas, que, por muito tempo, foram invisibilizados pelas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, os artigos n.º 68¹, n.º 215² e n.º 216³ da CF garantem a todos o direito de manifestar-se culturalmente, reconhecendo também o seu patrimônio cultural.

Nesse percurso, a Lei n.º 7.668, de 22 de agosto de 1988⁴, que constituiu a Fundação Cultural Palmares, legitimou a preservação econômica, social e cultural da influência negra e dos quilombos brasileiros. Além disso, o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003⁵, sistematiza o artigo n.º 68 da Carta Constitucional, identificando, reconhecendo, delimitando, demarcando e titulando as comunidades quilombolas. Esses marcos visam ao reconhecimento dessas comunidades e normatizam oficialmente seus direitos a partir de sua caracterização.

A Lei n.º 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), no artigo 26, inciso 4⁶, dispõe que o ensino de História deve considerar as contribuições culturais e étnicas do povo brasileiro. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no eixo temático pluralidade cultural, trouxeram para a educação a ideia de um Brasil pluriétnico. Essa perspectiva abriu novas possibilidades para um diálogo edificante nos espaços educativos. Até então, nenhum documento havia tratado da especificidade da educação nos quilombos, mas, ao conter elementos afirmativos de uma educação para as relações étnico-raciais,

¹ Artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

² Artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.”

³ Artigo 216: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.”

⁴ Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP e dá outras providências.

⁵ 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.

⁶ O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

esse cenário corresponde ao amadurecimento e à relevância dessa questão e sinaliza também um percurso histórico de negação e poder.

A Lei n.º 10.639/03, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, alavanca a identidade social de um país que, em sua composição, tem uma forte contribuição africana, de modo a considerar os saberes dos negros e negras. Essa inserção ampliou as perspectivas do fazer educacional e possibilitou que os quilombos sejam vistos e ouvidos, não apenas pela ótica da marginalização. Ser negro ou negra no Brasil começa a deixar de significar apenas um traço biológico e direciona-se para um reconhecimento com vistas às suas identidades culturais e toda a sua complexidade histórica.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, uma regulamentação que atua como marco legal para a educação nos quilombos e fortalece o reconhecimento dos saberes e práticas culturais nas escolas, comunidades e demais espaços, que interseccionam suas funções sociais e propiciam outros aprendizados. Na verdade, devido à intergeracionalidade, formas de vida e saberes nos quilombos, a educação quilombola já acontecia isoladamente. Porém, essas diretrizes regulamentaram e os reconhecem legalmente, tornando visíveis a educação quilombola e a educação escolar nesses territórios.

Com relação à BNCC, no que diz respeito à parte comum do currículo, esta não expressa particularidades para a educação escolar nos quilombos. O referido documento foi elaborado com o objetivo de ser um norteador curricular que delimita e regula o ensino em todo o país. No entanto, observamos, na BNCC, sob a égide de uma “educação comum”, um grande desafio, tendo em vista as divergências da realidade da educação básica, com tantas desigualdades sociais e culturais, não contemplando as demandas da educação quilombola ou indígena.

Entre o que é importante aprender e ensinar nos quilombos, quais saberes são válidos e reconhecidos, por analogia, sabemos que existe uma fenda entre o que é escrito e o que é vivido na escola. Freire (2021, p. 30) afirma que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Não contrariando a assertiva, enquanto docentes, adentramos a pesquisa acadêmica ocupando espaços desbravadores, cientes de que ser docente no Brasil, principalmente nas comunidades quilombolas, é habitar uma casa construída sem um projeto arquitetônico condizente com as necessidades de

seus proprietários.

As lentes de análise dos achados na pesquisa estão voltadas para o reconhecimento, conforme Honneth (2003), filósofo e sociólogo alemão, considerado representante da terceira geração da Escola de Frankfurt. A redistribuição também colabora diretamente com a proposta deste estudo, por meio das ideias de Fraser (2006) e de um significativo corpo literário que inclui autores negros e quilombolas, favorecendo uma investigação relevante contemplando os objetivos propostos.

Ao considerar que a teoria do reconhecimento contém premissas de análise e que “a prática de exclusão social sempre se deu de maneira muito natural, em geral, todos os que não fossem economicamente independentes foram excluídos dos direitos mais elementares” (Provin, 2019, p.69), as ideias advindas de Honneth proporcionam uma releitura sobre as desigualdades nas sociedades plurais, pois os sentimentos de injustiça devem fomentar ações coletivas, que repercutam no ensino e na pesquisa.

Provin (2019, p.65) observa que muitos grupos permanecem excluídos da participação política, já que vivemos a ilusão de uma democracia, dos meios de dignificação e distribuição de direitos. Os processos civilizatórios transformaram uma pequena porção de pessoas como detentoras da maior parte dos recursos financeiros. O modo de produção capitalista disseminou o egocentrismo e transformou a maioria da população em observadores passivos dessa realidade. As comunidades quilombolas e a educação destinada a elas estão inseridas nesses processos de exclusão, o que justifica a possibilidade de uma leitura sobre o reconhecimento e redistribuição para essa realidade.

De acordo com Herzog (2009, p. 611), “a noção de exclusão social impõe uma atenção na direção dos excluídos, provocando uma desatenção ao processo de exclusão”. Ao compreender esse processo, é possível sair do campo da existência para o campo do conhecimento, tornando-se viável o conhecer para reconhecer. No campo da existência, existe a invisibilização, que consiste em estar ciente de uma realidade e ignorá-la. Já no campo do conhecimento, a negação desse direito prévio ou o reconhecimento de uma realidade ou grupo causa um sofrimento social, que revela a existência de um conflito e aponta que há um problema na sociedade e, por extensão, na democracia.

Silenciar as comunidades quilombolas, invisibilizando sua cultura nos espaços de aprendizagem, é ferir o direito à dignidade que deveria ser objetivo e intersubjetivo.

Tendo em vista esses aspectos, em uma visão educacional, os conflitos sociais são agregados legitimamente às problemáticas do cotidiano dos estudantes. Conversas dos docentes nos corredores das escolas narram as dificuldades e o quão chocante é o mundo real nesses espaços, nas relações sociais, no currículo e nas suas interfaces do poder. Para Honneth (2003; 2018), a gramática moral de reconhecimento, na qual se evidenciam os conflitos sociais, também insere o esquecimento do reconhecimento (reificação) e os processos que envolvem as possibilidades de liberdades e tudo o que faz parte delas, como a produção de patologias sociais existentes na sociedade contemporânea e que são interpostas nas escolas.

Entre os normativos institucionais e a realidade econômica, social e educacional, a violência ocupa um espaço deixado pela negligência. Para Arendt (1969, p. 25), “um ato de violência poderia ser capaz de suscitar a obediência”. Nessa perspectiva, os estudos sobre a violência acrescentam reflexões acerca de como essas lacunas avançam ou regridem sob as lentes do reconhecimento e como a gramática moral quilombola é direcionada a obedecer a uma sociedade racista que impõe, pelos mais diversos tipos de violência, uma forma de vida excludente e discriminatória, fato que se justifica com as pesquisas estatísticas realizadas no tocante aos negros e aos quilombolas.

A violência contra os quilombolas é um viés de análise desse contexto que se envereda na pesquisa científica. Herzog e Hernandez (2017, p.118) acrescentam:

As perguntas pela gramática moral, pela emancipação, pela possibilidade de formas de vida livres de patologias sociais e pelas possibilidades da crítica devem parecer antiquadas em um mundo sociológico no qual o positivismo dominante, o impacto imediato e as investigações vinculadas às instituições existentes ameaçam substituir as reflexões sociológicas por meros exercícios descritivos de pesquisas de opinião, quer dizer, por investigações que se limitam a pintar a situação existente, sem a ambição de melhorá-la. Se a Teoria Crítica se mantém com vida hoje em dia, se ainda prossegue em seu esforço de autocrítica e de exigência conceitual, é porque intui que seguimos vivendo em uma sociedade cuja racionalidade patológica produz múltiplos mecanismos de desprezo.

A afirmativa dos autores tem profunda relação com a pretensão deste estudo, que ambiciona reflexões sobre a violência contra os quilombos, não como mera aceitação, mas problematizando uma realidade que acompanha a presença do negro

no país. A assertiva dos autores insere também um posicionamento sobre o papel da Teoria Crítica na sociedade e suas intencionalidades, pois essa se justifica pela necessidade da manutenção intelectual e do estímulo ao pensamento crítico em seu relacionamento intrínseco a patologias sociais que dilaceram a humanização.

Estreitando essas aproximações à pesquisa, compreendemos quão importante é a reflexão sobre o pensar crítico a respeito da exclusão social do quilombola e sua escravização a partir da razão, trazendo essa memória para que possamos interpretar criticamente quais mecanismos de desprezo impulsionaram tamanha exclusão, e nos posicionarmos sobre quais ações podem favorecer a reversão dessa realidade, pela teoria e pela prática.

Para esta construção teórica, tivemos a cooperação científica da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências – RIEV⁷, que desenvolve investigações interdisciplinares sobre violência, um conjunto que envolve, entre outras instituições, a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, a Universidade de Valência – Espanha e a colaboração de pesquisadores desses países. Destacamos, ainda, a valorosa colaboração do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq⁸, que, juntamente ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, e a Fundação de Apoio da Pesquisa da Paraíba – FAPESQ, fomentam o ensino, a pesquisa e a extensão.

O texto está estruturado em sete capítulos, incluindo este, “Decolagem: Aspectos Introdutórios”, no qual a estrutura da tese está elucidada. No segundo, intitulado “Planos de voo: itinerário metodológico”, apresentamos a metodologia, realizando um contorno sobre a temática, por meio de uma analogia a partir de uma ave filosófica que dá forma à tese e intenta voos diversos, que, embora conhecidos, são pouco explorados. Para esse itinerário, faremos um voo exploratório com vistas à construção da tese e dos objetivos. Dessa forma, como base para a elaboração do estado do conhecimento, utilizaremos a seleção do tipo de pesquisa e suas características para a análise de conteúdo, bem como discorrer sobre a ancoragem analítica que fundamenta a tese.

No terceiro capítulo, intitulado “Voos exploratórios”, iniciamos a análise de

⁷ Essa plataforma pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: www.ufpb.br/riev.

⁸ Essa plataforma pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>.

conteúdo propriamente dita, com a caracterização dos documentos que acompanham o estudo e suas relações com a temática abordada. Neste capítulo, subdividimos esses documentos em categorias que nos auxiliarão para uma análise mais detalhada e para o cruzamento de suas informações.

No quarto capítulo, cujo título é “Voos sinuosos”, explica-se toda a relação entre o uso do *software* Nvivo e sua colaboração na pesquisa. O capítulo versa sobre toda a codificação dos documentos, criação dos códigos e a análise do conteúdo destes, concatenando a temática aos documentos e aos códigos que permeiam a análise.

No quinto, “Voos reflexivos”, explicitamos os códigos de forma individualizada, fazendo uso teórico das lentes do reconhecimento para realizar esse diálogo. No sexto capítulo, “Voo crepuscular: os quilombolas no Brasil de Hoje”, abordamos a temática na atualidade, propondo, principalmente, as ideias de educação antirracista como eixo da luta por reconhecimento das comunidades tradicionais quilombolas.

Nas últimas considerações, sétima seção, revisitamos os objetivos, o percurso da pesquisa e confrontamos os resultados com a tese defendida na investigação e a sistematização final, evidenciando os limites e desafios dos quilombolas na luta por reconhecimento e os enfrentamentos contra as injustiças geradoras de violência, por meio de uma educação antirracista. Após essa sucinta apresentação, é chegado o momento de decolagem. Que possamos levantar o voo, desnudados de certezas e convicções.

2 PLANOS DE VOO: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Gonzaguinha – Caminhos do Coração (1982).

O objetivo deste capítulo é apresentar o itinerário metodológico da tese. Iniciaremos o percurso a partir da construção do problema, posteriormente dos objetivos, da questão de pesquisa e, por fim, a tese a ser defendida. Os voos iniciais são denominados, neste estudo, como planos de voo, e contêm a colaboração da narrativa mitológica da Coruja de Minerva para sua construção. Essa servirá como itinerário metodológico, de modo a contribuir com o delineamento da pesquisa documental, destacando os documentos que serão analisados, quais pretensões desejadas, a delimitação do campo teórico utilizado e as categorias que subsidiarão o estudo.

Hegel (1997) finaliza o prefácio da obra *Princípios da Filosofia do Direito* com um pensamento que atravessa o tempo e se abre para inúmeras interpretações. De acordo com o autor:

Quando a filosofia chega com a sua luz crepuscular a um mundo já a anoitecer, e quando uma manifestação de vida está prestes a findar. Não vem a filosofia para a rejuvenescer, mas apenas reconhecê-la. Quando as sombras da noite começaram a cair e que levanta voo o pássaro de Minerva.

O filósofo se refere à coruja, símbolo da filosofia, que representa a reflexão e o conhecimento racional. Uma ave que tem como característica principal a visão panorâmica noturna. Na mitologia, a Coruja de Minerva é um animal companheiro da deusa da sabedoria, Atena, na Grécia, e Minerva, em Roma. Para Hegel (1997), essa metáfora filosófica explica que qualquer análise sob a luz da filosofia ocorre após um fato acontecido, uma realidade vivida.

Nesse estudo, a Coruja de Minerva é um artefato metodológico que nos acompanhará no decorrer da pesquisa. Tomemos para nós as asas desta ave e, ao sair da ilha, sobrevoemos teorias e dados do mundo concreto, que serão descortinados por meio da análise documental. Esta experiência é inspirada em Rouanet (1993), que se utiliza da coruja como símbolo da razão universal, para observar e analisar as sociedades no final do século XX. Nesse afã, o autor percebe

como as causas individuais são projetadas para além das universais. A Coruja de Minerva se decepciona plenamente com o egoísmo que dilui a universalidade conquistada pelo Iluminismo. Uma forma igual, mas não totalitária de ver e viver em sociedade, esfacelada de tal forma que torna difícil sua compreensão em micropartículas.

Outra referência é a Iyami que, na religião afro-brasileira, constitui um conjunto de divindades femininas associadas à maternidade, à ancestralidade e aos mistérios da vida e da morte. Elas são consideradas as mães primordiais, as criadoras de tudo o que existe, e possuem um profundo conhecimento sobre os destinos dos seres humanos.

É imprescindível acrescentar que, nesta metodologia, a Coruja levantará voos cautelosos, destacando a educação como um direito universal, dialogando com as particularidades, a educação e a violência nos quilombos, a invisibilização social e as possibilidades de um diálogo com autores negros e quilombolas que, de acordo com Gonçalves (1999, p.131), “vislumbra a possibilidade de que, através do diálogo, o homem possa retomar seu papel de sujeito”.

Nesse contexto, o diálogo compreende a linguagem como caminho para alcançar o entendimento não coagido e o princípio de integração social para o consenso. Uma teoria que parte da linguagem para o agir em um campo dialógico, discursivo, coletivo e contrário à instrumentalização da comunicação, que é de interesse individual e tende à reificação. Nas ideias habermasianas, o direito é um processo de social estruturado pela comunicação para a reivindicação, sendo assim, é inseparável da democracia. Desse modo, sua teoria nos remete às questões de justiça e direito, com busca para a transformação política e social.

De forma complementar, Honneth (2022) contextualiza a comunicação como uma das elucidações para a liberdade social, num pensamento transcendente ao capitalismo. Construir um estudo documental sobre os quilombos é também traçar rotas de voos de compreensão isolada que alçam perspectivas de compreensões sobre as exclusões sociais numa dimensão histórica.

Em sua teoria, Honneth (2003) destaca o direito como uma das esferas do reconhecimento, que suscita a igualdade e o tratamento universal. Partindo dos construtos de Hegel e de sua lógica dialética, ele colabora ao explicitar a missão da filosofia na compreensão da razão. Ampliando essa afirmativa, é possível questionar se existe alguma teoria que explique ou justifique a violência contra quilombos e dentro

desses territórios, e sob qual aparato teórico fundamenta-se a ofensa, a denegação e a barbárie. Dessa forma, são propostas formas de ver e vivenciar, por meio de um percurso metodológico permeado pela pesquisa e análise de documentos, caminhos para a compreensão e a interpretação do objeto em destaque.

2.1 Um sobrevoo: contorno da tese

Como anunciado, o estudo propõe um itinerário com voos e aterrissagens que defendem a seguinte tese: **os marcos normativos que regulamentam os direitos das comunidades tradicionais quilombolas e suas necessidades educativas são abordados de forma superficial, não consolidando o reconhecimento dessas comunidades na busca por enfrentamentos contra injustiças geradoras de violência.**

Constitucionalmente, são garantidos, a todos os brasileiros, direitos sociais básicos, como consta no artigo 6º: “a educação, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”. Tal inferência nos permite compreender que, antes de qualquer marca de diferença étnico-racial, somos todos brasileiros. A partir disso, deveria ser notório que nascer no Brasil seria suficiente para gozar de todos os direitos constitucionais de forma livre e igualitária. Uma realidade que é confrontada com a realidade marcada pelo preconceito e discriminação dos povos tradicionais que incorpora um cenário de lutas e desafios para exercer um direito que se tem.

Nessa problemática, buscamos a compreensão sobre o que é ser reconhecido nesse contexto. Se, nacionalmente, temos uma constituição que nos ampara (ou deveria nos amparar), no guarda-chuva das leis, internacionalmente, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que nos assegura a liberdade e a dignidade de direitos, o que seria suficiente para manter o reconhecimento sob os rigores normativos. O distanciamento entre quilombos e reconhecimento nasce na formação da sociedade brasileira construída com base na exploração de pessoas e controle do poder para o acúmulo inescrupuloso de riquezas alimentado pela exacerbação do capitalismo.

Frente ao exposto, coube aos povos tradicionais resistir e reexistir. Resistir para não serem esfacelados socialmente, frente a sua denegação histórica, e reexistir lutando por criação e efetivação de direitos direcionados nas necessidades ancestrais

dos seus povos. Assim sendo, a luta pelo reconhecimento quilombola nasce do Movimento Negro, pautada historicamente por grandes embates políticos. Sob hipótese nenhuma, houve comodismo, durante os séculos, da presença africana e afro-brasileira no país. Todos os registros históricos apontam uma luta incansável pelas suas identidades e, principalmente, pelas próprias vidas. Algo que ganha notoriedade com a organização do movimento negro e, por conseguinte, do movimento quilombola.

A tese anunciada surge da experiência docente na educação básica, nos quilombos de Gurugi e Ipiranga, localizados no município de Conde – Paraíba. Trata-se de fazer parte da realidade de uma comunidade e de suas lutas internas e externas para manterem vivas suas memórias e costumes. Dentre os fatores internos, foi possível observar, no cotidiano escolar, uma negação às características identitárias internalizadas com o acesso à variedade de conteúdos nas redes sociais que se distanciam da realidade quilombola. Fatores externos incluem a busca pela organização e pelo conhecer mais sobre direitos negados e para a ocupação de espaços de visibilidade a essas comunidades. Uma análise que enfatiza como as questões raciais se organizam de dentro para fora, uma vez que os direitos universais não alcançam sua efetivação mediante tamanha particularidade, mas foram basilares como ponto substancial de partida, somando garantias a essas comunidades.

Também na educação, o aparato normativo surge do universal para o particular. A garantia de uma educação pública para todos permite o enveredar para problematizar a educação para os quilombos e, dentro dele, a possibilidade do reconhecimento de uma modalidade de educação, reflexos de seus aspectos culturais, sociais e de tudo o que envolve os direitos básicos dessas comunidades, não sendo o bastante reconhecer, mas efetivar. Um percurso que, paulatinamente, vem somando forças no âmbito legal que precisam chegar ao conhecimento do ambiente educativo como algo para complementar, e não como uma ação a mais. De acordo com as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (2010, p. 140):

Inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas passa pelo momento da reflexão e da ação, não dicotomizados, formadores da unidade que se chama práxis. Práxis, no sentido conferido por Freire (1987), é uma teoria do fazer e, nesse momento, precisamos exatamente isto: ousar fazer um caminho, na forma de diretriz, sem querer, de forma alguma, que este seja o caminho absoluto.

Nessas orientações, vemos a colaboração de Paulo Freire com a práxis educativa que, nessa realidade, é emergente em todo o tempo de atualização, pois tende a corporificar um ampliar de lentes, pensamentos e ideias, uma forma de trabalhar, uma autolocalização no mundo e de atitudes diante dele com atenção às especificidades de grupos sociais marginalizados, uma condução ao norte de uma consciência emergente. Pelas práxis, o sentido aos conteúdos, à aprendizagem e ao conhecimento é uma semente para a colheita de uma sociedade mais fraterna, plural e justa.

A partir da tese anunciada e das discussões até então apresentadas, propomos, no decorrer do estudo, responder à seguinte questão: como os marcos normativos contemplam as necessidades educativas para consolidar o reconhecimento das comunidades quilombolas no enfrentamento contra as injustiças geradoras de violência?

Sair da ilha, sair de casa, cair na estrada e procurar caminhos. Refletir sobre a docência e, mais especificamente, a docência dentro de um quilombo (ver memorial de vida acadêmico-profissional em apêndices). Por muito tempo, ouvimos que a teoria e a prática estão separadas. É dado o momento de aprofundar leituras e permitir outras formas de sentir a educação. Tais reflexões transformam professores em pesquisadores, profissionais que questionam, problematizam, buscam respostas, produzem conhecimento científico e compartilham o que descobriram. Construir uma tese para que seja lida pelos pares é o maior desafio. O que pretendemos, no momento em que fazemos, lemos e escrevemos, é trazer rigor e leveza por meio de uma linguagem simples, didática e objetiva, que seja de fácil acesso e que possa provocar em outras pessoas o encontro com a práxis educativa ou a busca por ela.

Para tais pretensões, temos o objetivo geral de Investigar, nos marcos normativos das comunidades tradicionais quilombolas, elementos educacionais que permitam enfrentar injustiças geradoras de violências e colaborem com a consolidação do reconhecimento.

Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: contextualizar o reconhecimento como lente de análise, entrelaçando-a aos construtos teóricos sobre violência e o movimento negro e quilombola; mapear os marcos normativos dos quilombos no Brasil e da Educação Escolar Quilombola; confrontar os marcos normativos com documentos oficiais sobre violência contra os povos tradicionais

quilombolas, mediante a codificação dos dados e categorias encontradas com o apoio do *software* NVivo; elaborar uma abordagem analítica descritiva, considerando os resultados encontrados.

Para cada objetivo específico, elaboramos estratégias para que estes pudessem ser consolidados, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Objetivos específicos e estratégias utilizadas

Objetivos específicos	Estratégias
Contextualizar o reconhecimento como lente de análise, entrelaçando-a aos construtos teóricos sobre violência e o movimento negro e quilombola.	<ul style="list-style-type: none"> – Realização de estudos sobre a teoria do reconhecimento de Axel Honneth e sobre a redistribuição segundo Nancy Fraser. – Levantamento de literatura sobre temáticas que envolvem as questões étnico-raciais negras e quilombolas. – Investigação sobre a multiplicidade do conceito de violência e seus níveis. – Construção minuciosa sobre a relevância do movimento negro como educador e como o movimento quilombola nasce dentro desse primeiro. – Organização de um diálogo entre a exclusão e a produção de ausências dos quilombos na esfera educativa enquanto violação de direitos.
Mapear os marcos normativos dos quilombos no Brasil e da Educação Escolar Quilombola.	<ul style="list-style-type: none"> – Localização dos documentos que versam sobre os direitos quilombolas. – Eleição daqueles que se apresentam com mais proximidade com a pesquisa. – Seleção dos marcos normativos que versam sobre a Educação Escolar Quilombola e dos documentos oficiais sobre a violência contra os quilombos.
Confrontar os marcos normativos com documentos oficiais sobre violência contra os povos tradicionais quilombolas, mediante a codificação dos dados e categorias encontradas no <i>software</i> NVivo.	<ul style="list-style-type: none"> – Inserção no NVivo, dos documentos como unidades de registros. – Classificação das categorias encontradas e elencar as que agregam informações consistentes para a codificação. – Exploração de material através da análise de conteúdo com a apresentação das categorias de análise.
Elaborar uma abordagem analítica descritiva considerando os resultados encontrados.	<ul style="list-style-type: none"> – Seleção e construção da análise dos códigos e suas relações entre o arcabouço teórico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O quadro orientou o plano de voo da Coruja de Minerva, que, de forma exploratória, aprecia ângulos diversos das características de sua visão. Na pesquisa,

a construção do estado da arte relaciona-se com sua visão binocular, pois amplia o campo de visão. Em se tratando do tipo de pesquisa, a sua visão tridimensional será utilizada, já que analisaremos a metodologia em dimensões diferentes. Utilizaremos também a visão alargada da coruja, com olhos maiores do que os de todas as aves, para construir a análise de conteúdo. Assim, por meio da sensibilidade de ultravioleta, pretendemos localizar algo específico, ao selecionar e caracterizar os documentos que serão analisados na pesquisa. E, por último, com sua capacidade de adaptação à escuridão, buscamos localizar os principais problemas e violências vivenciadas por essas comunidades.

2.2 Visão binocular: estado do conhecimento

A coruja, em sua visão binocular, inicia seu voo em busca do histórico de pesquisas relacionadas com esta, configurada na construção do estado da arte, parte da pesquisa que contribui com “uma visão geral de estudos que já foram desenvolvidos sobre a temática, para acrescentar as contribuições à realidade posta ou contestar o conhecimento já produzido” (Brennand, Medeiros; Figueiredo, 2012, p. 84). Um momento crucial para que a pesquisa ganhe sustentação por meio da colaboração das produções científicas antecedentes, além de validar os estudos outrora realizados.

Realizamos, no dia 16 de janeiro de 2023, uma pesquisa *online* no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de realizar um mapeamento acadêmico e reunir, assim, conclusões de outras pesquisas, analisando como essas podem colaborar com o trabalho de investigação. Primeiramente, utilizamos o descritor Educação Escolar Quilombola. A essa resposta, nas mais diversas áreas de conhecimento, foram encontradas 193.935 teses e dissertações. Esse levantamento nos trouxe um apontamento sobre a importância da produção científica na temática, permitindo-nos afirmar que a ciência busca se atualizar e colabora com as reflexões sobre o assunto.

Em seguida, realizamos uma experiência com os termos Educação escolar quilombola e reconhecimento, sendo encontradas 100.486 pesquisas entre teses e dissertações. Na experiência com os termos Educação escolar quilombola e violência, foram localizadas 51.615 pesquisas. Ao abrir algumas delas, observamos que algumas não abordaram as duas temáticas, mas nos permitiram perceber a evolução

sobre o assunto, a integração de perspectivas diferentes, os referenciais teóricos que subsidiaram e a variedade de áreas contempladas. É perceptível a existência de muitos trabalhos e o movimento científico propondo ações relevantes.

Após os testes, iniciamos a organização do levantamento. Para a otimização do tempo, limitamos a busca, utilizando os operadores booleanos. Sendo assim, realizamos a pesquisa da seguinte forma: “educação escolar quilombola” and “violência” and “reconhecimento”. A intenção, com esses termos, foi mapear as pesquisas que dialogam com educação escolar quilombola, violência e reconhecimento simultaneamente, e localizamos um total de 89 teses e dissertações. Após, utilizamos o filtro por período e limitamos os trabalhos realizados entre 2018 e 2022, obtendo o resultado de 47 dissertações e 10 teses.

Se considerarmos que o primeiro trabalho localizado com os descritores em questão é do ano de 2011, do total de 89, é conveniente afirmar que 32 trabalhos foram produzidos entre os anos de 2011 e 2017, constatando-se uma evolução representativa entre esse período e o intervalo de 2018 a 2022.

A distribuição por ano se deu da seguinte forma:



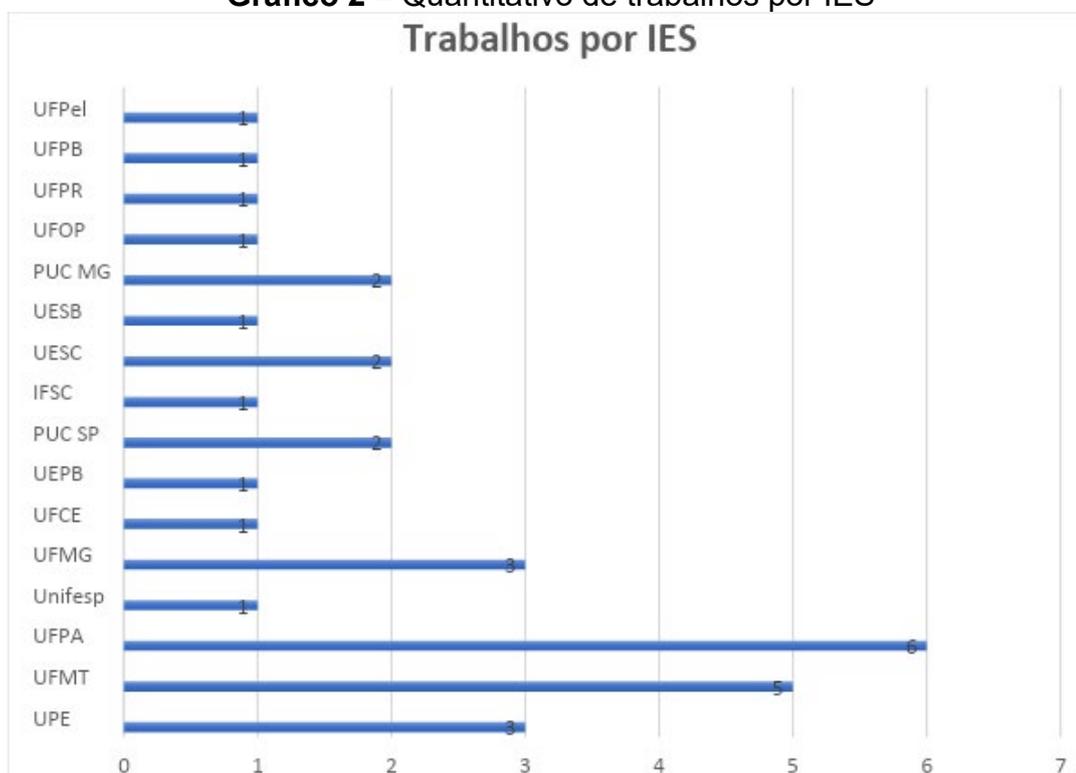
Fonte: Elaborado pela pesquisadora(2023).

Ao analisarmos o Gráfico 1, observamos que o maior quantitativo de produções aconteceu em 2018, um resultado que pode estar relacionado ao desestímulo proporcionado pelo governo em sua esfera federal, pela falta de incentivos ocorridos nesse período e, ainda, a finalização da pandemia de COVID-19, que pode ter sido

um agravante para a queda das produções acadêmicas, a partir do ano de 2019. Além disso, o ensino remoto, estabelecido com a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, trouxe, por consequência, outras dificuldades que acompanharam todo esse processo, inclusive, na produção acadêmica.

Mesmo considerando que o descritor utilizado é multidisciplinar, refinamos, mais uma vez, a nossa busca, desta vez, limitando a área de conhecimento para Educação. Com isso, localizamos 32 trabalhos, sendo 27 dissertações e cinco teses. Em suma, buscamos as teses e dissertações com os descritores: “educação escolar quilombola” and “violência” and “reconhecimento”, entre 2018 e 2022 e área de conhecimento da Educação. Desse recorte, analisamos o quantitativo de trabalhos por Instituto Superior de Educação – IES e detectamos uma variedade de instituições que confere a importância da temática, como podemos observar no gráfico abaixo:

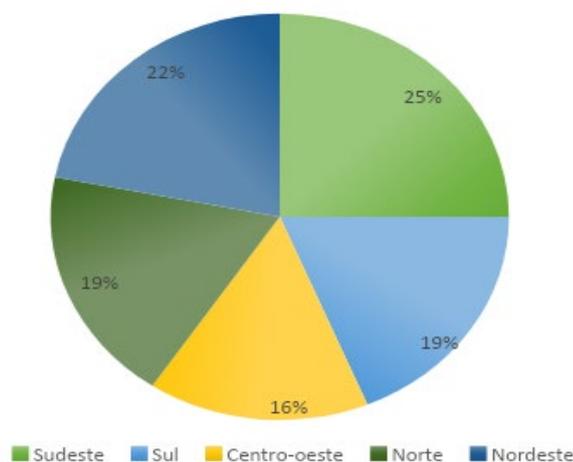
Gráfico 2 – Quantitativo de trabalhos por IES



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Dando continuidade, exploramos a quantidade de teses e dissertações publicadas por região brasileira, o que nos dá a ideia de uma divisão equilibrada, como apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Publicações por região brasileira
Quantitativo por região



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

O Gráfico 3 apresenta uma quantidade superior de publicações na região Sudeste, com oito publicações, correspondente a 25%, seguida pela região Nordeste, com sete publicações, equivalente a 22%. As regiões Sul e Norte estão empatadas com seis publicações, totalizando 19%, e o Centro-Oeste, com cinco, ou seja 15%. Se tivéssemos considerado apenas a distribuição de trabalhos em quantitativo por região, a região Nordeste poderia ter mais estudos, uma vez que é a região com mais quilombos, mas o descritor utilizado não nos permite inferir informações dessa natureza, pois, como observamos no início desta seção, existe um quantitativo amplo e temáticas variadas sobre a EEQ.

Consideramos as teses como forma de encontrar níveis de relevância e suas características. Para tanto, buscamos a aba **detalhes dos trabalhos** para maior compreensão, porém, dois desses trabalhos não possuíam divulgação autorizada. Desta forma, consideramos os seguintes trabalhos:

Quadro 2 – Trabalhos relevantes para a pesquisa

N.º	IES	Ano	Título	Autor
1	UFPeI	2020	Estado Gerencial, BNCC e a Escola: O currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS	Cristiane Bartz de Ávila
2	PUC – MG	2021	Tendências De Pesquisa Em Educação Escolar Quilombola: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-	Ricardo Tadeu Barbosa

			Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019	
3	UFMT	2022	Etnomatemática Na Educação Escolar Quilombola: Perspectivas decoloniais para o Ensino da Matemática nos quilombos Mata Cavalo E Abolição em Mato Grosso	Maria Do Socorro Lucinio Da Cruz Silva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Nas três teses, violência e reconhecimento não compõem objeto de estudo ou o *corpus* da pesquisa. Na tese de Ávila (2020, p. 165), a violência não é uma das ideias centrais. Embora o estudo dialogue diretamente com o currículo da EEQ, o termo que a autora utiliza é “violentas” e se refere à “grande resistência à escravização, através de formas violentas ou estratégicas”. Sobre o reconhecimento, a autora discorre sucintamente sobre a questão cultural e agrária, traçando pontes com uma determinada escola, *locus* da pesquisa.

Barbosa (2021, p. 29) dialoga com a EEQ e a violência histórica, escravagista, estrutural, que, de forma “simbólica e física, resistências e chacinas desferidas àquela população quilombola por parte de latifundiários e posseiros, sempre à espreita pela ampliação de seus domínios locais”. Sobre o reconhecimento, a autora remete à questão do direito de ser quilombola.

O estudo de Silva (2022) dialoga com a etnomatemática, e, nesse contexto, o termo violência está diretamente relacionado com os africanos escravizados nas senzalas, no desejo da fuga: “Revoltados, organizavam-se para fugir das senzalas e das plantações onde eram severamente explorados, castigados e submetidos a diversos tipos de violência” (Silva, 2022, p. 7). Quanto ao reconhecimento, o texto da autora versa sobre múltiplas formas de reconhecimento, entre elas: o reconhecimento dos saberes matemáticos dos quilombolas, o reconhecimento da EEQ na educação e o reconhecimento das culturas quilombolas.

As análises das teses apresentadas colaboraram com as escolhas em diversos aspectos, sobretudo, a respeito dos documentos a serem analisados na pesquisa documental. Compreendemos a importância e a necessidade de visitar outros estudos para a composição deste, valorizando construtos anteriores como base da continuidade na ciência em educação.

2.3 Voo tridimensional: Tipo de pesquisa

Outra característica da visão das corujas é o fato de ser tridimensional. Sob dimensões diferentes, o percurso metodológico deste estudo se subsidiará da pesquisa documental, como eixo norteador para a análise do problema apresentado e tese a ser defendida. Não raro, muitos autores apresentam largas diferenças entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Essas reflexões auxiliam na reafirmação da metodologia selecionada, para análise do fenômeno da violência nos quilombos.

A definição de documento é ilimitada e se atualiza com a evolução tecnológica. Esse conceito transcende o registro escrito e reconhece as diversas formas de autenticidade de comunicar, por meio de determinada linguagem, um fato, um acontecimento ou uma informação. Sobre o conceito de pesquisa documental, Júnior *et al.* (2021, p. 42) a definem como:

[...] aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com banco de dados que são considerados heterogêneo.

Fonseca (2002, p. 32) acrescenta:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Nessas fontes documentais, os registros estatísticos, institucionais escritos, documentos pessoais e demais documentos de comunicação em massa classificam-se e caracterizam-se em variações parecidas, sendo subdivididos em: documentos públicos, documentos privados e documentos pessoais. É válido ressaltar que essas classificações variam de acordo com os autores e com o tempo durante o qual construíram suas análises. As fontes documentais se apresentam de múltiplas formas e atendem às mais diversas finalidades na pesquisa. Dessa maneira, as únicas formas de composição de uma pesquisa documental não são apenas “os documentos oficiais: processos, pareceres, leis, documentos, relatórios, publicações parlamentares, atas, debates e projetos de lei” (Brennand, Medeiros; Figueiredo, 2012 p. 71).

No que se refere ao tipo de análise da pesquisa documental, ela pode ser classificada como análise documental ou análise de conteúdo. Para Richardson (1999, p. 230), “A análise documental trabalha sobre os documentos. A análise de conteúdo sobre as mensagens. A análise documental é essencialmente temática; esta é apenas uma das técnicas utilizadas pela análise de conteúdo”. No estudo, caracteriza-se a pesquisa documental, mas toda a análise de conteúdo tem base nas contribuições de Bardin (2016).

As abordagens podem ser utilizadas separadamente ou mescladas, desde que o pesquisador tenha a compreensão de como utilizá-las em sua pesquisa. A tese, por se tratar de um estudo qualitativo, analisou os documentos, buscando sua historicidade e o que eles comunicam, não havendo a necessidade de quantificar nenhuma informação. Dessa forma, seguimos as etapas da análise de conteúdo.

Ao enunciar o campo teórico da tese, temos o objetivo de identificar o seu percurso a partir da temática central proposta e das temáticas que dialogam entre si, para que o estudo tenha validade, coesão e originalidade. Extraímos, a princípio, quatro abordagens: reconhecimento, quilombo, educação escolar quilombola e violência, ramificados de forma a ladear a composição do estudo.

O conceito de reconhecimento está diretamente relacionado à teoria honnethiana, pela luta constante do que é ser reconhecido como humano em todas as suas especificidades. As esferas do reconhecimento são pontos dialógicos para compreender (ou não) o equilíbrio (ou desequilíbrio) nas percepções intersubjetivas dos conflitos internos com proporções externas. Na visão de Axel Honneth, a intersubjetividade se renova, com base nos estudos do jovem Hegel e a socialização em Mead, dando continuidade à Teoria Crítica num viés da autorrealização pessoal.

O conceito de quilombo é bastante amplo. Nesta tese, ele foi delimitado a tudo o que se relaciona com os processos identitários e de promoção de direitos, em territórios remanescentes de quilombo. Dentro desse aparato, destacamos os normativos educacionais que dão a garantia desse direito e outros aspectos que impossibilitam a sua manutenção. Além disso, nessas comunidades, a educação não acontece apenas dentro da escola (prédio), visto que se trata de um território de múltiplos saberes, e não existe uma limitação entre o que é escola e o que é comunidade, assim como qual aprendizado é mais importante.

Essas abordagens se interseccionam na busca pela compreensão e interpretação de possíveis aproximações, dando abertura para outras discussões e

campos de estudo. Podemos problematizar se existe alguma relação entre a teoria honnethiana, cujo autor é um filósofo e sociólogo alemão, e a violência nos quilombos, lugar tradicionalmente latino-americano e dotado de particularidades. A resposta é, obviamente, positiva. No entanto, a indagação é, justamente, se esse conceito tem condições de responder às necessidades de reconhecimento do qual essas comunidades precisam. A ciência nos oportuniza, em suas redes e articulações, aplicabilidades que objetivam melhorar o convívio social das pessoas intelectual e culturalmente, como também compreender aspectos naturais, químicos e físicos. Uma gama de ramificações que se cruzam e entrecruzam para dar qualidade de vida à humanidade. Os nexos existentes entre esses conceitos principais dão flexibilidade para uma interligação entre os demais, e ainda possibilidades de temáticas que serão abordadas de acordo com o avançar da pesquisa.

A Coruja de Minerva plana nesse voo rumo à compreensão da análise de conteúdo realizada na pesquisa. A cada voo, menos certezas e mais questionamentos. Um quebra-cabeça com muitas peças, que, mesmo juntas, dão abertura para que essas peças componham outros quebra-cabeças.

2.4 Visão alargada: Análise de Conteúdo

Os olhos das corujas são grandes e largos e possuem córneas, pupilas e cristalinos maiores que as demais aves. Com essa característica, sua visão permite uma maior entrada de luz, e, conseqüentemente, esses animais enxergam a uma grande distância. Utilizaremos a técnica metodológica de análise de conteúdo à luz de Bardin (2016), para compor a parte analítica da pesquisa, respeitando as etapas nos três polos cronológicos: “1. A pré-análise, 2. A exploração do material, 3. O tratamento dos resultados a inferência e a interpretação” (Bardin, 2016, p. 125).

A pré-análise está detalhada minuciosamente na seção deste estudo intitulada “Voos exploratórios”. Assim sendo, é iniciada pela leitura flutuante dos documentos, que caracteriza “um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso” (Bardin, 2016, p. 125). Essa abordagem envolve um plano em que se escolhem os documentos, formulam-se as hipóteses e objetivos e elaboram-se os indicadores que deverão fundamentar a interpretação final. No primeiro momento, os documentos são pré-selecionados; posteriormente, são selecionados aqueles que farão parte da

composição do *corpus* da pesquisa. Essa constituição deve levar em consideração cinco regras: 1) da exaustividade; 2) da representatividade; 3) da homogeneidade; 4) da pertinência e 5) da exclusividade. A primeira atua para ser esgotada a totalidade dos documentos relacionados. A segunda objetiva uma amostragem de documentos que representem esse universo. A terceira considera que os documentos escolhidos devem referir-se ao mesmo tema. A quarta evidencia a pertinência, uma vez que precisa fazer parte do conteúdo, integrando-se aos objetivos. E a última propõe exclusividade na seleção das futuras categorias (Bardin, 2016).

O próximo passo é a exploração do material, momento de refinamento da pesquisa, quando se estabelecem as unidades de registro e contexto. Os últimos são a base para os eixos temáticos. E, por fim, o tratamento dos resultados, com a categorização, a descrição e a análise dos dados para a inferência e a interpretação. No estudo, a exploração do material teve como suporte o *software* NVivo e está devidamente explicitada na seção “Voos sinuosos”.

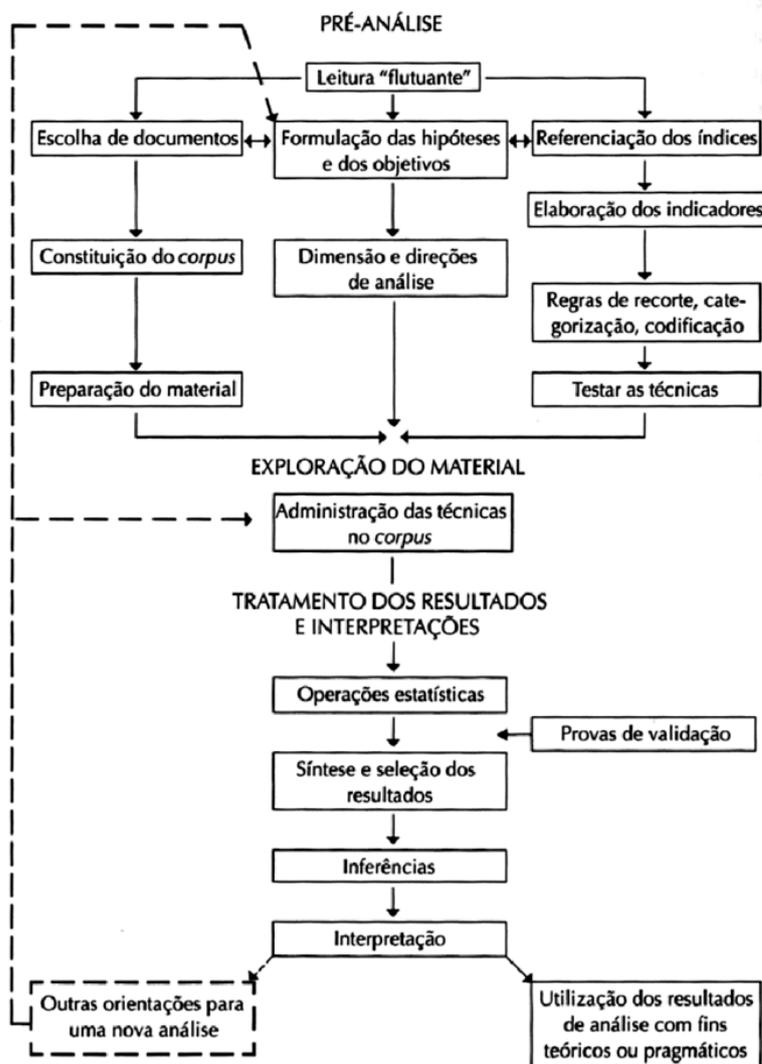
Na sequência, no capítulo intitulado “Voos reflexivos”, é chegado o momento em que ocorre o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. De acordo com Bardin (2016, p. 101), nessa etapa, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Nesta tese, os resultados foram confrontados com a base teórica e, assim, interpretados para fins teóricos.

No estudo, todo o itinerário, que vai desde o levantamento de documentos relacionados aos documentos normativos quilombola no âmbito nacional, educacional e oficial, tem como ponto crucial a violência que acompanha essas comunidades historicamente. Por esse motivo, foram selecionados os principais documentos para atender às demandas desta pesquisa. A análise de conteúdo na pesquisa documental não apresenta certezas sobre os resultados, mas insere o pesquisador numa postura reflexiva para que a compreensão e interpretação sejam fiéis e possam colaborar com a ciência. Coadunamos com a autora, ao afirmar que o pesquisador

[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos então previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes (Bardin, 2016, p. 129-130).

A assertiva contempla a universalidade dos processos e procedimentos que envolvem a pesquisa científica. A tese propõe um itinerário que pode variar de acordo com as dimensões teóricas e metodológicas. Sendo assim, reafirmamos a escolha pela análise de conteúdo, tendo como base o esquema construído por Bardin (2016), como podemos observar na figura seguinte:

Figura 1 – Desenvolvimento da análise em Bardin (2016)



Fonte: Bardin (2016, p. 132).

2.5 Sobrevoos: o Nvivo

O Nvivo é um *software que importa* textos, áudios, mensagens eletrônicas, imagens, planilhas e demais documentos e organiza, explora e transcreve, caso seja necessário, as informações. Organiza e caracteriza as informações, apoia diretamente

a análise, mas não a realiza. Facilita o armazenamento, o gerenciamento dos conteúdos com acesso fluido e preciso num conjunto de ferramentas que inovam esse procedimento na pesquisa, perscrutando a exploração gráfica e a visualização dinâmica dos resultados.

O uso de *softwares* nas pesquisas qualitativas está cada vez mais recorrente, embora seja de amplo conhecimento, como algo que já ocorre na pesquisa quantitativa e em processo de amadurecimento pelos estudos realizados na área da saúde por seu uso em maior escala. O aumento gradativo na procura de *softwares* ampliou bastante sua oferta no meio acadêmico. Por funcionar como ferramenta auxiliar, contribui para uma melhor visualização das possibilidades da realização da pesquisa de documentos na análise de conteúdo.

A escolha foi pautada em alguns critérios, uma vez que existem várias opções de ferramentas com funções compatíveis ao processo analítico. Neste caso, a opção manteve-se pela quantidade de possibilidades e recursos apresentados para a pesquisa documental, a presença de artefatos disponibilizados e o formato simples de acesso da ferramenta em si, do idioma em língua portuguesa e do *layout* familiar aos programas que utilizamos no cotidiano. Sobre os desafios, podemos acrescentar o valor da chave anual e pouca produção acadêmica enfatizando o uso.

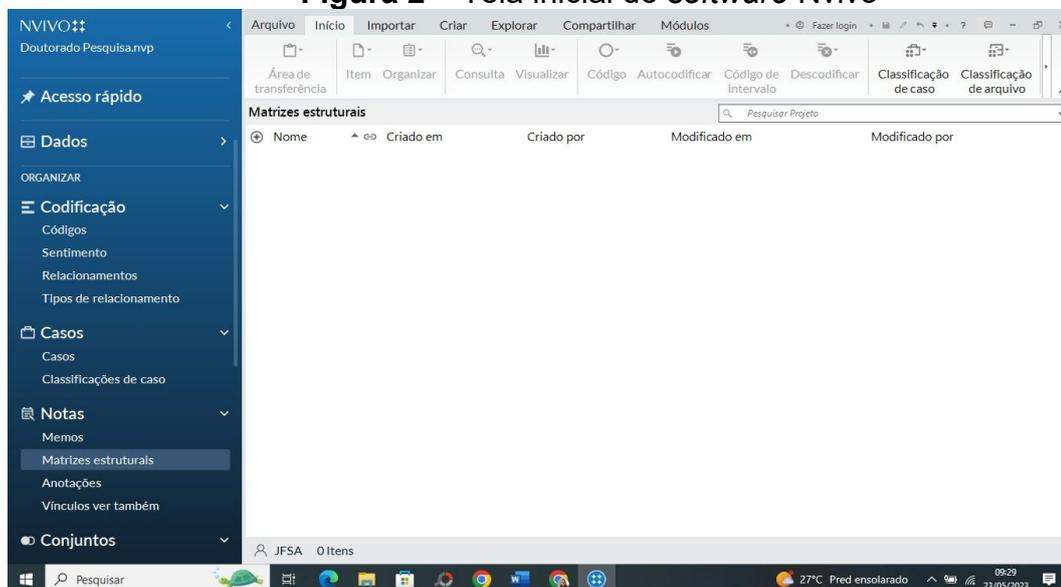
O primeiro desafio foi buscar subsídios para manuseá-lo. No intuito de atender a essa necessidade, participamos de formações ofertadas gratuitamente pelo suporte remotamente agendadas por *e-mail*. Acompanhamos ainda vídeos tutoriais no *YouTube* sobre como utilizar a ferramenta e pesquisamos produções científicas que utilizaram o Nvivo como auxiliar em pesquisas qualitativas. Toda essa cautela foi para que a busca não tivesse superior importância em relação aos futuros resultados, pois o detalhamento desta etapa tem o objetivo de apresentar o percurso e as escolhas necessárias, enfatizando a autonomia da pesquisadora pelos sobrevoos sobre os achados.

A versão utilizada foi a *New Nvivo*, sob a responsabilidade da empresa QRS internacional⁹, sendo a mais atualizada e com novas configurações, simplificando seu uso. A chave foi adquirida com recursos da pesquisadora com o fundamento de auxiliar na realização da pesquisa, não como uma técnica, mas como recurso metodológico. Por ele, gerenciamos o projeto com a importação dos dados, para que

⁹ Disponível em: <https://qrs-international.com/>.

fossem inseridos arquivos e, conseqüentemente, suas classificações. Para organizar, utilizamos a aba codificação e, por ela, a criação de códigos. Como podemos observar em sua tela inicial:

Figura 2 – Tela inicial do software Nvivo



Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

Conforme observado, na versão utilizada, a palavra “nós” foi substituída por códigos, simplificando, assim, a compreensão e o manuseio. A parte superior apresenta comandos para as consultas e as construções da pesquisa. Após a importação dos documentos, é possível criar códigos e explorar combinações para as devidas classificações. Todos os achados podem ser compartilhados no formato de imagem e PDF. No estudo de documentos, nem todas as ferramentas disponíveis puderam ser utilizadas, como a aba que se refere a sentimentos, por exemplo, que sinaliza a presença de entonações de voz perceptíveis e destaques nas entrevistas. A pesquisa utilizou o recurso digital para cruzar os dados codificados, buscando pontos de interseção entre os documentos, para, a partir das informações encontradas realizadas, inferir as lentes honnethianas.

2.6 Adaptação à escuridão: principais problemas educacionais e violências vivenciadas pelas comunidades tradicionais quilombolas

Devido às suas necessidades fisiológicas de adaptação, a coruja se transformou no animal com a maior capacidade de visão noturna. Apresentaremos, nesta seção, alguns aspectos do quilombo no Brasil, para que haja uma compreensão

inicial do lugar ao qual estamos fazendo referência e de sua representatividade. Também abordaremos os problemas educacionais e as violências vivenciadas pelas comunidades quilombolas, não com uma característica iminente, mas como uma necessidade de se adaptar, para questionar e modificar a forma de serem vistos pela sociedade.

Embora o conceito de quilombo, presente nos dicionários físicos e digitais, aponte apenas para o esconderijo de escravos fugitivos, nesta pesquisa, aprofundaremos esse conceito buscando uma interpretação mais consistente. Em Silva (2020, p. 212):

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, conceito construído com base em conhecimento científico antropológico e sociológico, e fruto de ampla discussão técnica, reconhecido pelo Decreto nº 4.887/03 em seu art. 2º.

Por essa via de compreensão, o quilombo é a evolução da escravidão que, como uma categoria colonial, vai muito além de uma comunidade para refúgio. Os quilombos eram verdadeiras organizações que se assemelhavam à sua forma de vida originária, com resistência e autonomia. Viviam da caça, pesca, agricultura de subsistência e das trocas, tinham lideranças militares, políticas e religiosas em prol da segurança e da liberdade de culto. Na visão opressora, “um quilombo era um foco de negros livres numa sociedade que se baseava em relações sociais de caráter escravista. Era, pois, um mau exemplo para outros escravos e uma esperança concreta para os fugidos” (Pinsky, 2010, p. 40).

Com o tempo, os lugares que abrigavam escravizados fugitivos transformaram-se em comunidades remanescentes de quilombo. Porém, essa caracterização passou a ser aceita somente após a certificação da Fundação Cultural Palmares, que garantia os direitos da cultura negra e afro-brasileira, ou com a titulação do governo federal, estadual ou municipal. Um território simbólico e com direitos garantidos, como uma educação e saúde com atendimento específico e a regularização fundiária. Nessa perspectiva, território é um “sistema físico e também sêmico (comunicação por linguagem e símbolos), que permeia as relações entre as pessoas e o espaço, contribuindo para a definição dessas relações e também sendo definido por elas”

(Albagli, 2004, p. 37). Um lugar social e emocional, que envolve afetos e uma profunda relação, na qual se internaliza um misto de valores.

Ainda, segundo a autora, o território “não se reduz então à sua dimensão material ou concreta; ele é, também, ‘um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais’ que se projetam no espaço”. Uma diversidade histórica com dimensões variáveis, “daí que o território seja objeto de análise sob diferentes perspectivas – geográfica, antropológico-cultural, sociológica, econômica, jurídico-política e bioecológica” (Albagli, 2004, p. 37). Um conceito aplicado sob a quantidade de sustentação, dando-lhe significado particular.

Essa aproximação entre território e quilombo e todo o juízo de valor que está imbuído nessa relação justificam-se pela negação do direito e ofensa a essas comunidades. A consolidação de muitas dessas comunidades está ligada à conquista da terra e à ancestralidade, marcada por lutas violentas, perdas, humilhação e mortes. Uma história de opressão como caminho até que essas terras fossem suas propriedades definitivas.

A existência dos quilombos representava uma afronta direta ao sistema escravagista e à ordem social estabelecida, baseada na superioridade racial dos colonizadores. As autoridades coloniais e os proprietários de terras viam nos quilombos uma ameaça e organizavam expedições militares para destruí-los. As pessoas capturadas eram frequentemente torturadas e reescravizadas, servindo de exemplo para dissuadir outros escravizados de fugir, memórias que impactam diretamente na construção das identidades quilombolas e como elas se relacionam na sociedade.

Dessa forma, compreendemos que as identidades quilombolas no Brasil são diversas e complexas, refletindo uma rica herança cultural e histórica de resistência e resiliência. De fato, a identidade quilombola não se limita apenas à descendência direta, mas também envolve a preservação de uma cultura comunitária e tradicional, que busca manter vivas as diversas tradições culturais, incluindo danças, músicas, culinária e festividades, e ainda sua religião, espiritualidade e crenças trazidas da África pelos ancestrais dos quilombolas.

Uma identidade múltipla que esbarra num sistema de opressão baseado na discriminação de pessoas por sua cor, raça e etnia, o racismo. Racismo e identidade quilombola estão imbricados na negação de direitos territoriais, uma vez que muitas comunidades quilombolas lutam há décadas pelo reconhecimento e pela posse de

suas terras. Embora a Constituição de 1988 garanta o direito à terra, o processo de reconhecimento é frequentemente lento e burocrático. Muitas vezes, essas comunidades enfrentam pressões de latifundiários, empresas agrícolas e até do governo, resultando em conflitos fundiários violentos e despejos forçados.

Na discriminação institucional em várias áreas, incluindo educação, saúde, e acesso a serviços públicos. As políticas públicas nem sempre são implementadas de forma a atender às necessidades específicas dessas comunidades, exacerbando as desigualdades sociais e econômicas. No preconceito e na estigmatização, sendo vistos como inferiores ou atrasados por setores da sociedade, o que perpetua um ciclo de exclusão e marginalização. Na violência e na intimidação pelas ameaças de morte e ataques por defenderem seus direitos territoriais e culturais.

E ainda na exclusão econômica notável nos altos níveis de pobreza e falta de acesso a recursos, crédito e oportunidades de emprego que contribuem para a manutenção das desigualdades, obrigando muitos quilombolas a dependerem da agricultura de subsistência e do trabalho informal, mantendo-os num ciclo de vulnerabilidade econômica. Na desigualdade de acesso à educação de qualidade, pela ausência de uma infraestrutura adequada, recursos e docentes qualificados, currículo inclusivo e comprometido com a valorização da história e cultura quilombola. Na saúde, pelo enfrentamento de barreiras de acesso, localização e disparidade de atendimento. Entre outros atenuantes, no reconhecimento cultural, que é parte integrante da luta mais ampla pelos direitos quilombolas contra o racismo.

Na Paraíba, de acordo com Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes e a Coordenação das Comunidades Negras e Quilombolas, são certificadas 45 comunidades pela FCP, subdivididas nas quatro mesorregiões do Estado: Mata Paraibana, Agreste, Borborema e Sertão, como podemos observar no mapa que segue.

Figura 3 – Mapa dos quilombos paraibanos 2021



Fonte: <http://quilombosdaparaiba.blogspot.com/p/mapas.html> Acesso em: 10 abr. 2023.

O mapa foi localizado num *blog* alimentado pela iniciativa da Associação de apoio às comunidades afrodescendentes (AACADE) e da Coordenação das comunidades negras e quilombolas (CECNEQ). No portal do governo do Estado da Paraíba, essa informação não teve atualização recente. Cada uma dessas comunidades traz memórias e histórias de como tiveram início as lutas e conquistas de seus antepassados. Heranças que passeiam entre a escravidão, a liberdade e a manutenção dela e que deveriam fazer parte da educação como referência de orgulho e determinação.

Tendo como base as construções sociais sobre o que são os quilombos no Brasil e na Paraíba, tomamos, como ponto de partida, alguns enfrentamentos e violências que afetam essas comunidades no âmbito educacional. Iniciamos pela lentidão que envolve todos os processos de reconhecimento, desde a escravidão. Durante muito tempo, a legislação educacional formou pessoas conscientes de que aquele modelo atendia a um determinado grupo social. Por essa via, podemos afirmar que esse pensamento era excludente, discriminatório e racista, uma vez que se mantinha contemplando uma minoria como forma de manutenção de poder.

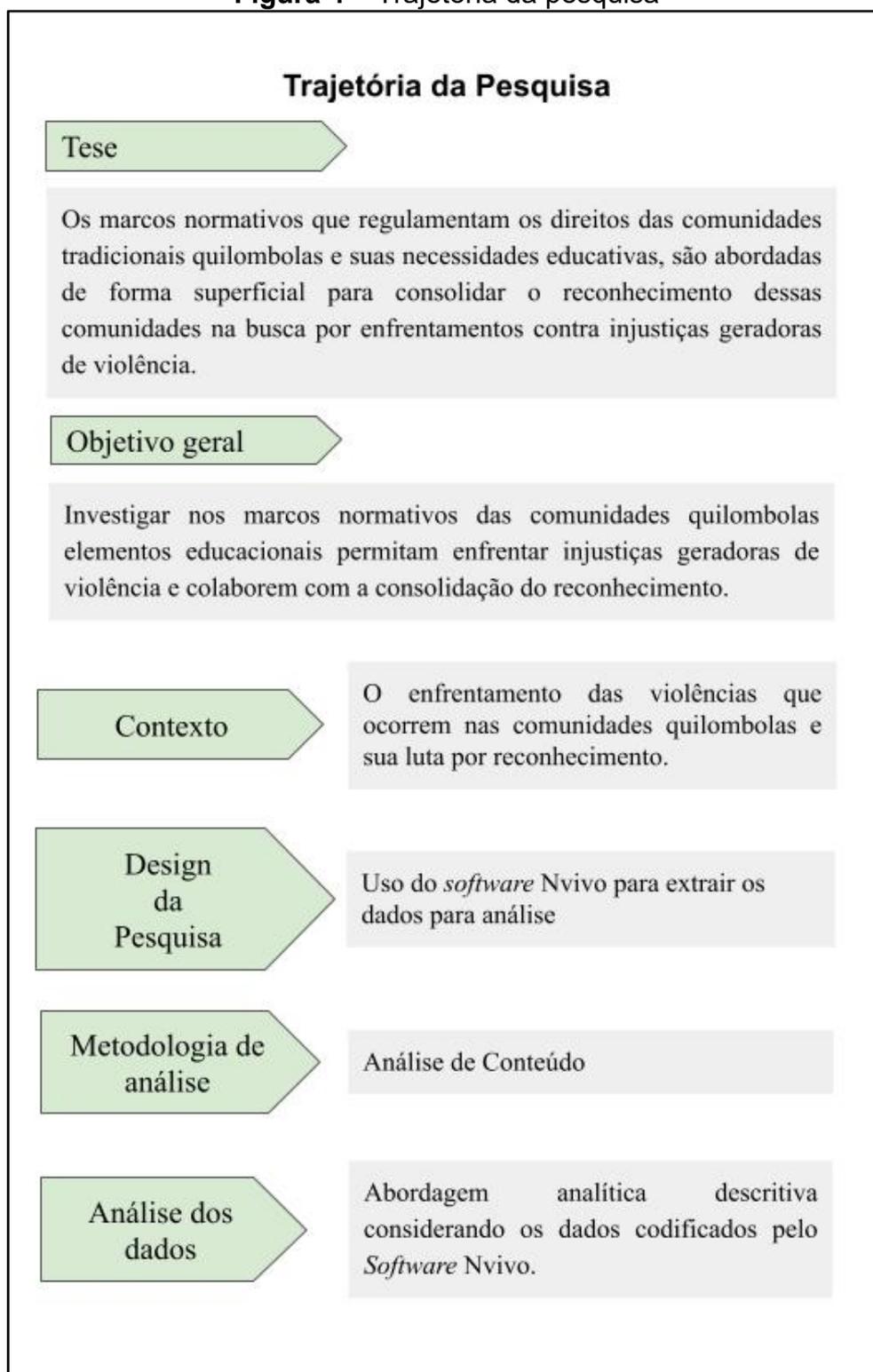
Alcançar garantias de respeito à diversidade e às necessidades das comunidades quilombolas demandou e ainda demanda organização do movimento negro, numa luta pela manutenção de cada direito conquistado. Sendo assim, mesmo com as garantias que foram implementadas, ainda existe uma falta de entendimento sobre o negro e o negro quilombola. Além disso, a quantidade de escolas não contempla essas comunidades, as políticas públicas não são suficientes, e, em muitos casos, as escolas quilombolas não conseguem construir um currículo específico, voltado para sua realidade, pela necessidade de atender aos propósitos e avaliações externas. Um efeito dominó que se inicia por meio de políticas públicas e chega às escolas dessas comunidades.

Por extensão, observamos as mais variadas formas de violência que acompanham esses processos, com destaque para o racismo e a discriminação, que podam a dignidade e os princípios da democracia (maioria, liberdade e igualdade). Um movimento que se direciona para a normalização da exclusão, pela perpetuação do mito da superioridade racial que leva as pessoas a praticarem as mais absurdas formas de violência.

Ao concluirmos esta apresentação metodológica, contemplamos a imensidão do voo que a coruja precisará alçar. Em sua aventura no mundo contemporâneo, nossa coruja se questiona se ainda há lugar para ela (Rouanet, 1993, p. 46), já que a ênfase está direcionada às particularidades, ao invés da universalidade, e a razão não se apresenta como interesse comum. Adiante, o autor nos oferece boas novas ao afirmar que o caminho da libertação para a universalidade perdida passa pela reconquista e se completa quanto “os indivíduos particulares se aproximarem do paradigma do homem universal (Rouanet, 1993, p.68)”. Que a coruja possa voar livremente num movimento amplo e plural e que vislumbre o que nos torna universais e particulares ao mesmo tempo..

A fim de sintetizar as questões abordadas, até então, apresentamos uma figura que contorna o estudo de forma compacta e completamente direcionada para a ação e a compreensão.

Figura 4 – Trajetória da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

2.7 Entre pousos e decolagens: ancoragem analítica

A Coruja de Minerva posa na teoria do reconhecimento, observa essa parte do construto de Axel Honneth e alça um voo paralelo entre as bases teóricas da violência e os ideais de negritude. Compreende que a verdade é vista ao anoitecer, no passado e na história. Nesse percurso, inicia-se uma leitura de possibilidades, com vistas à análise sobre a intersubjetividade e a violência nos quilombos, suas relações identitárias e os conflitos sociais que acompanham a gramática moral quilombola. Iniciaremos uma busca pelas contribuições que essa teoria pode oferecer, lugares belos para esse voo e a sua correlação para a análise dos documentos propostos no estudo.

A ave realiza seu pouso e analisa a conjuntura da construção da Constituição Federal de 1988 e percebe algumas nuances sobre sua promulgação, assim como alguns marcos legais de reconhecimento das comunidades quilombolas. Nesse sentido, a coruja paira sobre os decretos nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, e nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que fomentaram o reconhecimento e a titularidade dessas construções. Além disso, também levantaram questionamentos e reflexões, de modo a contribuir para a elaboração da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da conquista Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Escolar Quilombola.

Voos que se entrelaçam com a formação do povo brasileiro e que possibilitam aos negros um lugar de fala, conquistado pelo empoderamento e luta constante. Porém, frequentemente, limitado e silenciado. Por isso, a luta por essas garantias deve ser contínua, tornando evidente a existência de silenciamentos e produção de ausências que direcionam a exclusão social e as rotas que nos conduzem a refletir sobre como a comunicação se articula com a questão do reconhecimento dos quilombos.

No esboço, propõe-se contextualizar historicamente a teoria do reconhecimento, descrevendo o percurso das descobertas de Honneth, e quais desdobramentos das esferas do reconhecimento podem contribuir com as análises, situadas na educação escolar quilombola. Uma releitura que será envolta por outros pensamentos e visões, correlacionando a teoria honnethiana e a educação. Numa colaboração transversal, o estudo perpassa as questões de redistribuição e se atenta às vozes negras e quilombolas sobre ser reconhecido.

3 VOOS EXPLORATÓRIOS

Sonífera ilha
Descansa meus olhos
Sossega minha boca
Me enche de luz
Titãs – Toda cor (1984)

O objetivo deste capítulo é apresentar os passos da busca dos documentos, expondo como foram localizados e os critérios dos escolhidos para sua utilização na pesquisa. O voo exploratório da coruja observa, de longe, uma sonífera ilha, lugar de silêncio com visitas esporádicas, mas um lugar de luz para quem procura e deseja se deleitar nessa atmosfera dos marcos normativos que garantem aos quilombos o direito de exercer o que são.

Essa é uma fase destinada diretamente à organização. Um momento de busca e seleção, de flexibilidade e sensibilidade para compreender quais documentos devem compor a análise e quais podem ser acrescentados no itinerário da pesquisa. Desse modo, iniciamos por documentos que regem os quilombos no Brasil na Constituição Federal e, em seguida, *sites*, como o do Governo Federal e Ministérios Públicos dos Estados. Como resultado, obtivemos um compilado de informações, de volume considerável, contudo, não nos fornecia uma ideia de completude, pois passavam a sensação de sempre estar faltando algo ou alguma informação ou documento.

Perscrutamos, então, o *site* da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, e tal descoberta foi, de fato, um grande divisor de águas no estudo, pois contribuiu para a compreensão da relevância do Movimento Quilombola dentro do Movimento Negro e direcionou para a localização de toda a legislação que resguarda os direitos dessas comunidades. Na aba “Legislativo Quilombola”, desvendamos duas abas secundárias: No Brasil e Terra e Território.

Na subaba Brasil, localizamos todos os textos das leis e normas federais, entre eles, os artigos da CF, portarias, portarias interministeriais, decretos, leis, medidas provisórias e instruções normativas. Um total de 97 documentos versando sobre a referida legislação. Por conseguinte, na subaba Terra e Território, observamos um texto dialogando apenas com o artigo 68 da CF que, como apresentado anteriormente, atribui o reconhecimento da propriedade definitiva a esses povos.

Em seguida, buscamos documentos sobre a educação escolar quilombola. Considerando os frutos da pesquisa no Mestrado profissional¹⁰, acrescentamos a Lei n.º 10.639/03, com inferência na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a resolução que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Na sequência, as lentes foram direcionadas à busca por documentos oficiais sobre as violências contra os quilombolas, e localizamos, no *site* da CONAQ, o documento intitulado Racismo e violência contra os quilombos no Brasil (2018); no *site* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, o Atlas da Violência no Campo no Brasil (2020) e o Atlas da Violência (2021). E, por fim, no *site* do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022).

Após o levantamento de todo o material, realizamos a leitura flutuante¹¹, que consolidou essa primeira etapa da pré-análise de contato com os documentos. Logo, passamos a observar com mais profundidade os documentos que apresentavam mais aproximação com o problema de pesquisa que nos propomos pesquisar.

As categorias surgiram naturalmente, uma vez que separamos os âmbitos das pesquisas dos documentos. Dessa forma, o primeiro indicador foi denominado: Legislação Quilombola; o segundo indicador, Legislação Educacional Quilombola, e o terceiro indicador, Violência contra os quilombos. Nesse direcionamento, o *corpus* foi composto pelos marcos normativos sobre o reconhecimento dos quilombos, pela Legislação educacional para as comunidades tradicionais quilombolas e os Documentos estatísticos sobre a violência contra os quilombos.

Após o levantamento dos documentos apresentados, a pesquisa traça um delineamento e elege aqueles que compreendem o *corpus* e, por extensão, aos objetivos propostos. A base da análise foi composta por documentos com estreita relação com a questão do reconhecimento dessas comunidades na busca por enfrentamentos contra a violência.

Para a primeira categoria, Legislação Quilombola, selecionamos os documentos de base, os iluminadores e que servem de referência para a elaboração dos demais. Sendo assim, dos 97 documentos encontrados, selecionamos o Artigo nº 68 da Constituição Federativa do Brasil, no ano de 1988, como a base de todos; a Lei

¹⁰ Cursado pela pesquisadora entre os anos de 2018 e 2019 no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

¹¹ Primeiro contato com os documentos da pesquisa (Bardin, 2016).

n.º 7.668, de 22 de agosto de 1988, que constitui a Fundação Cultural Palmares e regulamenta o início de uma caminhada rumo ao reconhecimento, e o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que traz o procedimento de regularização dos povos quilombolas, representando uma continuidade na luta (adormecida e invisibilizada durante anos) por esse reconhecimento.

Para a segunda categoria, Legislação Educacional Quilombola, optamos por documentos normativos, deixando para outros estudos o que se refere às orientações e sugestões sobre o trabalho pedagógico sobre, para e nos quilombos. Frente ao exposto, os documentos que farão parte da pesquisa são: a Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório no currículo o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira – um marco para a educação; a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que normatizam o currículo para essas comunidades e demais espaços educativos, pois a educação escolar quilombola alcança muito além dos territórios em que está situada.

Para a terceira categoria, Violência contra os quilombos, optamos por trabalhar com todos os documentos localizados, pois apenas o documento estatístico Racismo e violência contra os quilombos no Brasil (2018) refere-se somente aos quilombos, já que os demais apresentam somente recortes estatísticos sobre esse tipo de violência.

Para sistematizar as informações apresentadas acima, vejamos o Quadro 4:

Quadro 3 – Documentos utilizados na pesquisa

Categoria	Documentos
Legislação Quilombola	<ul style="list-style-type: none"> – Artigo nº 68 da Constituição Federativa do Brasil, no ano de 1988. – A lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, que constitui a Fundação Cultural Palmares. – Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que traz o procedimento de regularização dos povos quilombolas.
Legislação Educacional Quilombola	<ul style="list-style-type: none"> – Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório no currículo o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. – Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
Violência contra os quilombos	<ul style="list-style-type: none"> – Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil (2018). – Atlas da Violência no Campo no Brasil (2020).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Neste quadro, é possível observar os diversos documentos relacionados à legislação quilombola. Há, portanto, decretos, lei e resoluções que regulamentam a educação desses povos. Documentos que nutrem a educação nos quilombos com vistas à garantia, manutenção e perpetuação dos seus direitos. Porém, também colocamos em análise documentos estatísticos, que apresentam informações coletadas nessas comunidades e que revelam a violência contra os quilombos, assim como a realidade em questão. Nesse entendimento, a caracterização parte da hipótese de que as legislações supracitadas, com seus avanços e retrocessos, têm abrangência mínima, para que seus direitos sejam garantidos e sirvam de base para o estímulo à luta pelo reconhecimento por meio de conflitos sociais.

Na próxima subseção, abordaremos os documentos selecionados e suas características primordiais para a consolidação desta pré-análise, já vislumbrando as dimensões e direções que o estudo irá compreender.

3.1 Sensibilidade de ultravioleta: caracterização dos documentos

As corujas apresentam uma sensibilidade de ultravioleta para localizar algo específico. Nossa ave se empodera dessa visão para encontrar os documentos necessários para dar validade à pesquisa. Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 243), “o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta”. Assim, cabe ao pesquisador localizar, selecionar e analisar os documentos basilares para seu estudo. Os autores acrescentam que o pesquisador não pode se ater apenas ao conteúdo, mas “deve considerar o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que são meios de compreender e decifrar um caso específico da história de vida ou de um processo”.

3.1.1 Legislação sobre as comunidades tradicionais quilombolas

O artigo n.º 68, da Constituição Federal de 1988, é uma fonte documental pública, escrita em forma de lei. A CF foi o primeiro documento a garantir direitos às comunidades quilombolas. O artigo supracitado trata da garantia legal à propriedade definitiva para os quilombolas que estivessem ocupando territórios remanescentes. O

texto da carta magna foi aprovado por Ulysses Guimarães e promulgado no dia 05 de outubro de 1988, pelo então presidente José Sarney.

A Carta Magna de 1988 foi a primeira constituição brasileira a dedicar um artigo exclusivo para a questão dos quilombos no país. O artigo n.º 68 da CF revela uma luta antecedente, iniciada pelo Movimento Negro, na década de 1980, com encontros que objetivavam discutir estratégias para a inserção da temática quilombola na CF. É relevante compreendermos que a construção dessa constituição, que ainda está em vigor, traz consigo a responsabilidade de democratizar uma nação com resquícios da Ditadura Militar.

Gomes e Rodrigues (2018) destacam que, por conta desse contexto, nasce uma democracia frágil, mas fruto de intensas lutas sociais. Esse processo de redemocratização, de acordo com as autoras, não foi protagonizado apenas “pela tensão entre os partidos políticos, os sindicatos, os grupos religiosos e os capitalistas. Há um sujeito político que atuou intensamente na luta contra a ditadura e pela retomada democrática: os movimentos sociais”. E acrescentam que, em sua composição, essas organizações contaram com a presença de “negras e os negros que lutaram e lutam contra o racismo e o movimento negro organizado são alguns desses sujeitos políticos atuantes socialmente; porém, invisibilizados política e epistemologicamente” (Gomes; Rodrigues, 2018, p. 930).

O Movimento Negro refletiu sua densidade na atuação política, com relação à conquista e ao reconhecimento das terras quilombolas, mas não teve o mesmo sucesso nos indicadores relacionados à educação, pois suas ideias não foram acolhidas. A CF (1988), a “Constituição Cidadã”, um paliativo diante do enfrentamento de problemas históricos da questão racial no país. Foi o Movimento Negro que abriu e ampliou as possibilidades para que, de dentro dele, surgisse o movimento quilombola na década de 1990. Atualmente, é preciso analisarmos o que efetivamente mudou e o que precisa ainda ser feito. Leite (1999) questiona se existiu a consolidação cidadã ou apenas a folclorização étnica e afirma a necessidade urgente de novos referenciais para superar o reducionismo.

A luta do Movimento Negro justifica-se historicamente pela escravização. Sabemos que o primeiro navio negreiro chegou ao Brasil em 1530 na expedição de Martim Afonso de Souza, e, intensificado legalmente, o tráfico de pessoas era completamente legal e naturalizado, perdurando até 1850, momento em que passou a ser proibida a entrada de navios negreiros no Brasil. No entanto, isso continuou

acontecendo na surdina. Foram iniciadas tentativas graduais de emancipação dos escravizados, denominadas de leis abolicionistas. A primeira delas foi a Lei do Ventre Livre (1871), que declarava livres os escravizados nascidos no Brasil a partir de 28 de setembro de 1871. Em seguida, a Lei dos Sexagenários, que alforriava, sob condições rígidas, os escravizados com mais de 60 anos. E a Lei Áurea em 13 de maio de 1888, que, supostamente, aboliu a escravidão no Brasil.

Se tivermos em conta a data em que foi sancionada a lei Áurea, 13 de maio de 1888, norma que, supostamente, aboliu a escravidão no Brasil, e a data da promulgação da Constituição Federal, 05 de outubro de 1988, temos um século. Um questionamento cabível é: o que aconteceu com os negros antes de tudo isso? Se chegaram até a partir de 1530, como viveram até a chegada oficial do último navio negreiro em 1850? São 320 anos. Acontece que, durante esses 320 anos, os negros iniciaram paulatinamente um grande projeto de organização, os quilombos.

Em continuidade, sob uma história de invisibilização, em 1987, o Movimento Negro encaminhou uma proposta de capítulo para a constituição. A proposta foi apresentada formalmente pela deputada Benedita da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), uma motivação para as lutas por uma mudança concreta na forma de lei como meio de reconhecer a história do negro no Brasil, assegurando-lhe o direito de continuidade e dignidade. Nesse contexto, a Constituição Federal, em seu artigo 68, determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Inicia-se um novo ciclo, uma caminhada incansável e um voo interminável na busca pela consolidação do que, a partir de então, consiste em um direito assegurado.

Para colaborar com a implementação do artigo 68 da CF, a Lei Federal n.º 7.668, de 22 de agosto de 1988, é uma fonte documental pública que trata da constituição da Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição vinculada ao Ministério da Cultura e conveniada aos Estados, municípios e entidades públicas e privadas para a preservação dos valores culturais decorrentes da influência negra. É de responsabilidade desta fundação realizar a identificação, promover intercâmbios, delimitar e demarcar as terras ocupadas pelos remanescentes de quilombos e das suas titulações. De autoria do Congresso Nacional, a lei foi sancionada pelo presidente José Sarney.

Sancionado dois meses antes na CF, o Decreto n.º 7.668, de 22 de agosto de 1988, veio para preparar um novo tempo para negros quilombolas em seu reconhecimento, já que, por ele, o governo federal criou a Fundação Cultural Palmares, que, vinculada ao Ministério da Cultura, com sede em Brasília, foi a primeira instituição pública voltada a “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (Brasil, 1988). Uma política pública efetiva criada para dar visibilidade e legitimidade às manifestações culturais e artísticas negras brasileiras. Uma ampla responsabilidade que teve como premissa, segundo a FCP, o

[...] comprometimento com o combate ao racismo, a promoção da igualdade, a valorização, difusão e preservação da cultura negra; Cidadania no exercício dos direitos e garantias individuais e coletivas da população negra em suas manifestações culturais; Diversidade no reconhecimento e respeito às identidades culturais do povo brasileiro (Palmares, [2022?]¹²).

Marques (2017) analisa e explica o processo de criação da Fundação Cultural Palmares, iniciado em 1971, pela constituição do Grupo Palmares, planejado e organizado em reunião. No dia 20 de novembro do mesmo ano, o grupo celebrou o dia em homenagem a Zumbi dos Palmares. A primeira fase desse grupo foi encerrada em 1978, retornando ao cenário em 1980, com o nome de Movimento Negro Unificado (MNU). Na segunda fase, o grupo se dividiu: uma parte retornou com o Grupo Palmares, e a outra seguiu com a MNU. Marques (2017, p. 29) afirma que, “entre 1978 e 1988, foi uma fase de muitas articulações nacionais, protestos, reivindicações e manifestações políticas, artísticas e culturais”. Como fruto dessas lutas pelo reconhecimento em 1988, surgiu o Decreto n.º 7.668 e o artigo nº 68 da Constituição Federal, ambos colocando a pauta negra e quilombola em destaque.

Coube à Fundação Cultural Palmares o papel importante de dar início ao movimento de reconhecimento aos quilombolas. A princípio, este seria o órgão de referência para essas comunidades para a inter-relação de suas culturas e direitos, mas lhe cabiam também grandes responsabilidades, como a de realizar toda a identificação, a titulação e a demarcação das propriedades. Uma grande responsabilidade de administração para o início de uma retratação histórica, como

¹² Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=95 Acesso: 10 jun. 2022.

podemos analisar na redação do artigo 2 desta lei, que insere a sua atuação e responsabilidades:

I - Promover e apoiar eventos relacionados com os seus objetivos, inclusive visando à interação cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do país;

II - Promover e apoiar o intercâmbio com outros países e com entidades internacionais, através do Ministério das Relações Exteriores, para a realização de pesquisas, estudos e eventos relativos à história e à cultura dos povos negros.

III - realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.216-37, de 31 de agosto de 2001).

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares - FCP é também parte legítima para promover o registro dos títulos de propriedade nos respectivos cartórios imobiliários (Incluído pela Medida Provisória n.º 2.216-37, de 31 de agosto de 2001) (Brasil, 1988b).

Podemos observar que outras responsabilidades foram acrescentadas ao órgão, posteriormente, e que sua criação, embora houvesse um projeto arquitetado para a ação, era algo que saíria do papel a partir dali. Dessa forma, o aprendizado seria construído de acordo com as experiências adquiridas com o tempo. Cientes de todo o avanço que a FCP representou, compreendemos que todo o processo entre a sua constituição e o início de suas atividades com um quadro reduzido de profissionais foi bastante desafiador, levando em consideração a amplitude do seu atendimento:

[...] não podemos esquecer que a criação da FCP é uma demanda da sociedade civil (movimentos negros) interferindo positivamente nas políticas de estado e no campo político. O que não é pouca coisa, principalmente sendo uma demanda de um movimento social extremamente marginalizado e subalternizado. Em um contexto de estado neoliberal, criar um órgão específico responsável por desenvolver políticas para promoção e preservação da cultura negra era extremamente significativo (Xavier, 2018, p. 39).

Sem deixar de perceber os avanços nessa área e considerando que uma política afirmativa não repara mais de meio milênio de violência e silenciamento, a Fundação Cultural Palmares tem um histórico, o acompanhamento das lutas dos quilombolas pelos seus direitos. Nessa evolução, outras atividades passaram a fazer parte de sua responsabilidade, como a atuação junto ao Ministério da Cidadania na distribuição de alimentos; a emissão das certidões, para que estudantes quilombolas

egressos tenham acesso a bolsas de estudo; acompanhamento nas obras que melhoram a qualidade de vida nas comunidades; colaboração com o IBGE em discussões sobre a inclusão desses povos no censo, além de tantas outras atividades de cunho pedagógico.

Outro desafio recente da FCP tem sido superar os resquícios de uma gestão que afrontou a dignidade das pessoas negras e quilombolas entre 2019 e 2022, momento em que deixou de ser vinculada à cultura, sendo transferida para o Ministério do Turismo, tendo como presidente Sérgio Camargo, representante de um governo federal de direita e desconhecedor do racismo no Brasil. Atualmente, a FCP é presidida por João Jorge Rodrigues, militante do Movimento Negro, e busca uma reconstrução de suas identidades pela cidadania para afrodescendentes.

O Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, traz o procedimento para regularização dos povos quilombolas. Fonte documental pública, escrita na forma de decreto, amplia o artigo n.º 68 da CF e reestrutura o procedimento de identificação dessas comunidades. Neste decreto, a caracterização é atestada mediante a autodefinição. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) passa a ser responsável pela demarcação das terras, tendo o acompanhamento e a assistência da FCP. Esse decreto entrou em vigor com a sanção do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato. É um documento completo que prevê a integração de todos os órgãos federais no planejamento do etnodesenvolvimento.

Este decreto acrescentou mudanças significativas nas políticas referentes às comunidades remanescentes de quilombos, ampliando esse movimento. Com uma definição sólida sobre as comunidades remanescentes de quilombos, o decreto direciona a demarcação para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que atua de “forma a ordenar o processo administrativo deste reconhecimento levando em consideração a auto atribuição comunidade que busca a sua regularização” (Leal; Silva; Oliveira, 2021, p. 12), ficando para a FCP expedir a certidão respectiva na forma de regulamento. Além de subsidiar trabalhos técnicos e preservar sua identidade cultural.

O decreto apresentou um ganho nessa regularização: a autodefinição da própria comunidade. Houve, então, um movimento inverso nesse processo: o que antes era iniciativa da FCP passou a ser um atributo das próprias comunidades, adicionando autonomia e a compreensão de pluralismo, diversidade e heterogeneidade a esse processo. Para tal acompanhamento, após a identificação, o

INCRA partilha sua responsabilidade com o Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional (IPHAN), o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Secretaria Executiva do Conselho Nacional e, por fim, a Fundação Cultural Palmares, para que sejam analisados e publicados seus pareceres, manifestações e concordâncias.

Após esse processo, o referido decreto responsabiliza juridicamente e assiste essas comunidades em sua defesa integral na territorialidade, sendo ainda elaborado um plano de etnodesenvolvimento por um comitê gestor envolvendo a Casa Civil da Presidência; os ministérios da justiça, da educação, do trabalho e emprego, da saúde, do planejamento, orçamento e gestão, das comunicações, da defesa, da integração nacional, da cultura, do meio ambiente, do desenvolvimento agrário, da assistência social, do turismo, das cidades; o Gabinete do Ministro do Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome e Secretarias Especiais da República de Políticas Especiais da Presidência da República, de Aquicultura e Pesca e dos Direitos Humanos. Toda uma organização para ressaltar o direito ao tratamento em financiamentos e demais necessidades, para a manutenção dessas comunidades.

Por uma visão multidimensional, teoricamente, a questão do reconhecimento em comunidades quilombolas, com base nos documentos citados, poderia estar resolvida. Mas, mesmo com tanta evolução e democratização, é perceptível que todo o construto não foi suficiente, uma vez que existem muitas comunidades que ainda não conseguiram avançar nos processos de sua certificação, discussão essa a ser aprofundada no capítulo cinco.

3.1.2 Legislação sobre a educação quilombola

A primeira legislação a ser citada sobre a educação, neste estudo, é a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório, no currículo oficial, o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileiras, alterando também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN n.º 9.394/96). Um momento ímpar para o reconhecimento da história dos povos negros e quilombolas, uma vez que a lei apresenta a possibilidade de transformação, em uma perspectiva pedagógica e didática, de modo a reconhecer os negros e quilombolas como parte integrante do

processo da formação do povo brasileiro. Nesse sentido, os conteúdos referentes a essa temática deverão ser disseminados em todo o currículo escolar, em especial, nos componentes de artes, literatura e história brasileira.

A Lei n.º 10.639/03 é uma conquista do Movimento Negro e efetivação de uma política afirmativa para a diversidade. Propicia um maior conhecimento, reconhecimento e pertencimento das raízes africanas e da participação da construção social do nosso país, de forma a superar mitos sobre a inferiorização africana e afro-brasileira. Essa revisão histórica também contribui para repensar os preconceitos arraigados contra o povo negro, fadado ao sofrimento e à rejeição. Na prática, ao longo de duas décadas, essa lei passou por visibilidades e invisibilidades, já que sua implementação depende de muitos fatores, entre eles, um olhar crítico e antirracista na representação política e espaços educativos.

A implementação dessa lei, nos municípios onde há quilombos e escolas quilombolas, significa pensar intervenções que superem uma suposta democracia das raças que escanteia essas comunidades num imaginário ilusório sobre um passado estático. E, mais ainda, atualiza a importância do reconhecimento de suas lutas das injustiças econômicas e sociais em comparação com os autodenominados brancos.

E, principalmente, ao “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ (Brasil, 2012)”, estamos dialogando não apenas com as comunidades quilombolas para a sociedade, mas de forma contrária, da sociedade para as comunidades, uma vez que as pessoas negras e quilombolas não são uma parte da sociedade, elas fazem parte de toda ela. Por essa via, a justificativa de que todos os documentos que se relacionam com os negros e quilombolas são para todos, pois essas pessoas estão em todos os lugares e envolvidas em inúmeras situações, inclusive, nas questões sociais.

O ensino dessa temática de forma obrigatória desestabiliza um currículo colonial, reproduzido, inclusive, pelos docentes, durante todo o tempo. Revisitar a História e a Cultura Afro-brasileiras pelo prisma afrodescendente é atribuir outra importância à colaboração desses povos para a formação do povo brasileiro no sentido de fazer parte, ou, ainda, tornar-se parte. Por esse normativo, é possível a inserção da temática nos palcos culturais, nos planos das gestões municipais e estaduais, e ainda nos projetos pedagógicos das escolas e planos de aulas dos professores.

Outro ganho importante, para os negros e quilombolas, foi a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. O intuito não é que esse movimento aconteça apenas nesse dia, de forma folclorizada, mas como uma possibilidade de culminância de tudo o que fosse trabalhado, de forma integrada e interdisciplinar, durante todo o ano letivo. A Lei n.º 10.639/03 foi sancionada no primeiro mandato do presidente Luíz Inácio Lula da Silva e do então ministro da educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque e, certamente, foi a porta de entrada para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, consolidando uma obrigatoriedade na educação que, durante muito tempo, esteve presente apenas no campo da sugestão como uma trans ou interdisciplinaridade.

A Resolução CNE/CEB n.º 8 configura-se como um marco na educação para os quilombos. Aprovada em 05 de junho de 2012, o normativo que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ teve como relatora a professora doutora Nilma Lino Gomes, sendo publicada em 20 de novembro de 2012, no mandato da então presidenta Dilma Rousseff e do ministro da educação Aloizio Mercadante. Esse documento apresenta o percurso de luta das comunidades quilombolas e estabelece conceitos e políticas para a efetivação da educação escolar nessas comunidades. Além disso, também expõe os desdobramentos e as tensões na luta pelo Movimento Negro, movimento quilombola e demais organizações, para que tal especificidade fosse reconhecida. O documento considera, nos artigos que o regulamentam, o contexto histórico dessa modalidade de ensino e as necessidades específicas das comunidades quilombolas.

A educação escolar nos quilombos passou por muitos percalços para ser instituída. Desde 1988 até o presente, uma trajetória que se inicia na Constituição Federal e transita por diversos documentos legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Lei n.º 10.939/03 fizeram parte de um itinerário acompanhado pelo movimento negro e quilombola, que explicita uma realidade de migalhas dedicadas à educação nos quilombos, uma vez que não é suficiente notar que ele existe, é essencial dar-lhe visibilidade e propor continuidade cultural e cognitiva aos estudantes que dela são parte integrante.

O quilombo brasileiro é uma inspiração provindo de uma experiência de diáspora africana pouco conhecida no Brasil. Suscitar debates sobre sua existência

na área rural e urbana, suas formas de vida na atualidade, tecnologias, fontes de renda e demais fatores socioeconômicos é uma das formas de incentivar o reconhecimento de reivindicações históricas, não como algo do passado, mas pelo respeito de sua importância e continuidade.

Nos desdobramentos atuais, negar ou invisibilizar tais reivindicações é insistir no reducionismo que ainda impera no apagamento histórico dos quilombos e colaborar diretamente com o racismo, a visão colonial nos materiais didáticos e na memória de todo um povo. A Fundação Cultural Palmares, ao certificar e titular essas comunidades e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ao reconhecer, demarcar e delimitar essa titulação, confere aos povos tradicionais quilombolas uma perspectiva de repensar uma educação plural e representativa.

As lutas, tensões e desafios da implementação da educação escolar quilombola como modalidade de ensino foram e são intensas. Foram porque os processos iniciais de implementação buscaram romper com séculos de retrocesso, não alcançando somente aspectos normativos. E são porque, mesmo após 20 anos de sua implementação, ela ainda não se consolidou, fato que ocorre nas próprias comunidades e, principalmente, na forma com as gestões de todas as esferas direcionam sua atenção, seja valorizando, inviabilizando ou inferiorizando os povos dessas comunidades.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola sugere alinhada ao conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, “como destaque para a legislação educacional, as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte (Brasil, 2012, p. 441)”, devendo atentar para o referido regimento, o que evidencia uma responsabilidade coletiva para sua efetivação. Nesse contexto, todas as escolas precisam estar cientes dessas diretrizes como regulamentação, sensibilidade e garantia de uma acolhida digna aos quilombolas em todas as unidades de ensino.

Em sua principal característica,

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais. festejos, usos, tradições e demais elementos que

conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012, p. 447).

Tal organização se relaciona com a Educação Básica nas suas etapas e modalidades de ensino, destinando-se sempre ao atendimento educacional dos quilombolas. Dialogando com seu currículo, projeto pedagógico da instituição pública ou privada, e plano de ensino dos educadores, sendo garantida, assim, como um direito, ao atender os estudantes nessas comunidades ou em qualquer outra instituição educativa onde estiverem.

Quanto à existência de mais uma lei em vigor para atender essa demanda, a pré-análise observou o tamanho da colaboração das DCNEEQ, seu alcance nas comunidades quilombolas e demais instituições no atendimento a pessoas oriundas dessas comunidades. Percebemos a necessidade e a importância de fomentar debates sobre sua efetivação. Outro aspecto pertinente é compreender como estão sendo formados os docentes nas IES. Se existe uma obrigatoriedade nos estudos sobre essas diretrizes, se tais componentes curriculares também deveriam ser obrigatórios na formação inicial e parte integrante da formação continuada na federação, Estados e municípios. Uma questão que perpassa a fragilidade da formação inicial, das instituições e da formação continuada, perspectiva que não abordada neste estudo.

3.1.3. Documentos oficiais sobre violência contra os quilombolas

A pré-análise foi iniciada a partir da busca por documentos oficiais com bases em estudos que retratam a violência contra as comunidades tradicionais quilombolas. Como resultado, encontramos, inicialmente, o documento Racismos e Violência contra os quilombos no Brasil (2018); em seguida, o Atlas da Violência no Campo no Brasil (2020), ambos apresentando informações estatísticas relevantes para o cenário nacional da violência contra os quilombolas.

Encontramos também o Atlas da Violência (2021), que apresenta muitas informações sobre a violência aos negros, mas não existe discriminação entre negro e quilombola. O mesmo se refere ao Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022). Nesses dois documentos, realizamos uma busca rápida utilizando as ferramentas de pesquisa da palavra no texto completo e não localizamos nenhuma palavra quilombo

ou quilombola. É importante acrescentar que ambos colaboram bastante no tocante à violência contra os negros, havendo uma real possibilidade de existirem quilombolas dentro do grupo dos negros citados. Mas, para nos mantermos fiéis ao propósito de buscar marcos normativos que versem sobre as comunidades quilombolas, optamos por não os acrescentar no estudo.

O documento *online* Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil, publicado no ano de 2018, é um estudo estatístico construído pela Organização Não Governamental Terra de Direito e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). O estudo se deu por meio de um mapeamento da violência no Brasil, realizado entre os anos de 2008 e 2017.

Nesse construto, foi evidenciado um aumento significativo da opressão contra quilombolas e o agravamento dessa violência em determinados Estados do país. Um estudo que revela como a falta de atuação do Estado, em relação às garantias de direito a essas comunidades, direta ou indiretamente, possibilita a perpetuação da violência.

As organizações não governamentais da Terra de Direitos¹³ e a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ)¹⁴ organizaram, em 2018, o documento Racismo e Violência Contra Quilombos no Brasil. Uma análise de dados compreendidos entre os anos de 2008 e 2017, que revelou como essa violência é uma constante e tem crescido assustadoramente em quantidade e gravidade. De acordo com o mapeamento, em 2017, a violação de direitos nos quilombos recebeu uma categorização, devido à ampla forma de tipologia encontrada. Destacam-se: assassinatos, contaminação por agrotóxicos e/ou poluição de águas, criminalização por processos cíveis, criminais ou administrativos, destruição de casas ou plantações, perda ou possibilidade de perda do território e intervenção de terceiros e outras formas, como abuso de autoridade, assédio moral, tortura, falta de políticas básicas, violência de gênero e contra as crianças. É válido destacar que a maior parte dessas violações de direitos localiza-se na região Nordeste.

Esse documento não reflete uma totalidade das violações sofridas pelos povos tradicionais, é apenas uma amostragem que ilustra a grave situação vivenciada. São ações e atitudes que se repetem com o tempo, mostrando como essa violação é

¹³ Essa plataforma pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <https://terradedireitos.org.br/#>.

¹⁴ Essa plataforma pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <http://conaq.org.br/>.

crescente e continuada. Sobre o contexto no qual ocorrem esses conflitos, podemos assinalar a disputa fundiária socioeconômica, ambiental e política, o racismo religioso e institucional, o tráfico de drogas e a invasão de grupos milicianos nesses territórios.

O estudo identifica os agentes perpetradores de violência, como: privado-desconhecido, privado-empresa, privado-fazendeiros/latifundiário; privado-Outros, desconhecidos e o Estado-Executivo, Estado-Justiça e Estado-polícia. Outros tipos de violências também são identificados de forma específica contra mulheres quilombolas, a saber: violência sexual, homicídios com crueldade e violências cometidas pelos próprios companheiros.

O material sinaliza avanços e retrocessos nos últimos anos, que poderiam incluir os quilombolas na sociedade, mas que acabam por ampliar sua exclusão social. A título de exemplo, podemos citar a política pública de titulação e reconhecimento dos territórios quilombolas, de ordem orçamentária, que apresentou uma diminuição ao longo dos anos, reafirmando a redução orçamentária destinada ao pagamento de despesas, como diárias, publicações em diários oficiais, bem como qualquer outra que se fizer necessária ao andamento dos processos de titulação. Esses dados revelam que, conforme acontece o aumento da titulação de territórios quilombolas, existe a diminuição no orçamento do Estado para essas necessidades, um descompasso entre avanços e os obstáculos na sua efetivação de direitos, que confirmam o racismo institucional.

A violência e retrocessos na luta por direitos quilombolas são mais evidentes na Bahia, Estado que possui a maior quantidade de comunidades remanescentes de quilombo, certificadas pela Fundação Cultural Palmares. O desmonte das políticas públicas ressalta o racismo e o acirramento da violência, que também cresce devido à expansão da mineração e dos interesses de facções em disputa por terra e água localizadas em territórios quilombolas. A morosidade nas respostas a essas denúncias e ameaças, por parte da justiça, é uma forma de conter as organizações coletivas e os processos de resistência dessas comunidades.

A naturalização da violência contra os quilombos salienta a hierarquização racial e a continuidade da colonialidade no país. O aumento do autoritarismo em algumas narrativas torna maior o preconceito e a discriminação no Brasil. As agendas de políticas públicas que pareciam iniciar a abertura para diálogos entre quilombos e direitos humanos para o século XXI sofreram os fortes impactos a partir de 2015, o

que pôs em dúvida a intensidade e a resistência da democracia, com o apagamento e a negligência das questões raciais.

Nas ideias de Araújo e Silva (2019, p. 199), “o caráter racista e criminalizante constituído pela colonização portuguesa ao termo quilombo” passa por constante evolução e transformação, já que esse território é um lugar cultural e contínuo, que não foi concluído pela escravidão, mas que mantém o sentido de transgressão e liberdade em uma busca incessante dos povos negros por uma sociedade menos racista.

Dessa forma, o racismo é um problema de ordem pública, e seu combate é de responsabilidade de instituições públicas (Gomes; Brandão; Madeira, 2020, p. 319). Para acabar ou reduzi-lo gradativamente, é necessário que haja uma abordagem em todos os setores da sociedade, públicos ou privados, efetivando-se políticas públicas que enalteçam os negros e quilombolas e repensando profundamente, pela lente dos direitos humanos, a opressão racial, a exploração e a exclusão. Por essa via, torna-se prioridade a existência de escolas que adotam as DCNEEQ com uma pedagogia de pertencimento, segurança e justiça, da participação política, da comunicação, da cultura e da agricultura familiar, que se articulem junto ao Sistema Único de Saúde, de modo a contemplar as diversas particularidades. Um conjunto de medidas que fortalecem a identidade dessas comunidades, dando-lhes visibilidade.

Um desafio constante, pois, mesmo com essas ações, estamos cientes da necessidade de superação de um cenário recente e contraditório, acentuado durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o poder do agronegócio, do ataque ao meio ambiente e à natureza, o que fragilizou o conjunto de medidas de proteção aos povos tradicionais e barrou seu acesso. Como resultado, vemos o retrocesso no olhar sobre as diferenças interculturais e o descarte de vidas negras e quilombolas.

Além disso, a agenda dos direitos humanos não alavanca esse debate. Como salientam os autores:

Compreender as raízes dessa incapacidade coletiva ou negligência calculada dentro do movimento e sistema global de direitos humanos exige uma reflexão profunda e mudanças centrais na forma de produzir conhecimento e garantir espaços de tomadas de decisão para aqueles que sofrem nas linhas de frente da discriminação,

subordinação e exclusão raciais (Gomes; Brandão; Madeira, 2020, p. 321).

O fato é que a questão quilombola deve estar presente nos debates sobre os direitos humanos, e é fundamental dar notoriedade a essa causa. A resistência não pode ser apenas por parte das comunidades e das associações por ela organizadas. O desafio atual é estabelecer uma rede de proteção em todas as esferas e instâncias, para que possamos atravessar esse período de descompassos. A defesa das garantias constitucionais, nesse percurso obscuro, é uma responsabilidade compartilhada por todos, envolvendo não somente os direitos humanos, os movimentos sociais, os grupos e organizações que defendem sua ancestralidade, mas também a ciência, nas diversas formas de produção acadêmica.

No cenário da pandemia da COVID-19, essa produção de vulnerabilidade das populações negras e quilombolas não foi diferente. De acordo com estudos, a pandemia de Influenza Vírus H1N1, causador da gripe espanhola, infectou e matou, em sua imensa maioria, pessoas negras, que, contaminadas em lugares públicos, morreram de forma isolada e desassistida. De acordo com Laurecin e McClinton (2020), as taxas mais altas de pessoas propensas a contrair o novo coronavírus e virem a óbito também são os negros. Assertiva verificada pela diferença de óbitos entre brancos e negros em monitoramentos realizados pela CONAQ¹⁵. Dados não oficiais revelam ainda que “a taxa de letalidade da COVID-19 entre os quilombolas é quase três vezes maior se comparada à taxa nacional (11,61% x 4,6%)” (Marquezini; Guimarães; Barreto, 2021, p. 117).

Essas informações são fruto de violações governamentais na omissão e na precariedade no trato à saúde de negros e quilombolas. A alta mortalidade de pessoas de raça negra nessa pandemia levanta discussões importantes e revela os impactos que a negligência governamental pode causar, com posturas de notório racismo e legitimação da exclusão, que valorizam o racismo, a discriminação e a manifestação de violência na sociedade. E, ainda, evidencia o genocídio dessas populações na pandemia.

As relações entre os quilombos e o Estado se apresentam com característica de omissão e, desde o período escravagista, reproduzem-se em todos os momentos. Essas violações são a ausência de reconhecimento de sua dignidade e a negação do

¹⁵ Para mais informações: <https://quilombosemcovid.org/>.

acesso aos direitos, uma violação moral e de suas identidades coletivas como sujeitos constitucionais. Essas violências só são entendidas quando levamos em consideração o contexto político que estamos vivendo, evocando-se todas as pessoas ao pensamento crítico e reflexivo de que o racismo existe e que não é suficiente conhecer, é essencial assumir posturas no seu combate.

O outro documento a ser evidenciado é o Atlas da Violência Campo no Brasil (2020). Trata-se da última publicação da categoria a tratar da questão da violência no campo, inserindo de forma direta a questão da violência nos quilombos e contra os quilombolas. Elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o referido documento atenta para os condicionantes socioeconômicos e territoriais e aprofunda o debate acerca da violência do Atlas do ano de 2019, que apresentou a continuidade crescente e evidente da violência contra as pessoas negras no Brasil.

Este documento correlaciona

[...] a prevalência da violência no campo com um conjunto de variáveis socioeconômicas e especificidades territoriais, entre as quais a existência de territórios quilombolas (TQs) e projetos de assentamentos da reforma agrária (PAs), terras indígenas (TIs) e unidades de conservação (UCs) e áreas pertencentes à Amazônia Legal (Atlas da violência campo no Brasil, 2020, p. 8).

Cabe frisar que o documento dedica-se à violência no campo, reconhecendo-a como um “traço estruturante na historiografia brasileira” (Atlas da violência campo no Brasil, 2020, p. 7) e que se perpetua desde o período colonial formal e simbolicamente, subalternizando povos originários e tradicionais em conflitos gerados, principalmente, pela exploração econômica e social, justificando que a violência não é um fenômeno apenas urbano.

De certo, a propagação da violência também se relaciona com a falta de oportunidades, os lucros com atividades ilícitas e a baixa punição dos mais abastados. Uma herança colonial da base escravocrata, que movimentava diretamente a economia com a mão de obra de vinte horas diárias – ou mais – de trabalho, excluída da dignidade humana. Portanto, qualquer diálogo entre os quilombolas aponta para um passado de violência. O documento surge para interpretar essa violência num recorte rural, sendo preciso ressaltar a existência de quilombos urbanos. Mas, neste caso, o recorte se dá com a definição do espaço rural e suas especificidades territoriais.

Ao articular os estudos sobre violência no campo aos territórios pertencentes à Amazônia, às unidades de conservação, aos assentamentos, aos indígenas e quilombolas, associamos os conflitos na área rural a fatores que intercalam a exploração de recursos naturais, a concentração fundiária e a titularidade da terra. Acrescentamos também a violência gerada pela falsa ideia de superioridade racial. Um problema de direitos, de educação e de segurança pública que tem sido insuficiente e limitado pelas vistas superficiais dos órgãos responsáveis pela sua manutenção, pela falta de profissionais e ausência de punição, tudo devidamente orquestrado por uma pequena minoria que tem como único objetivo manter-se no poder, mesmo que seja às custas da vida de outras pessoas.

O Atlas da Violência no Campo no Brasil (2020, p. 17), sobre a presença de territórios de ocupação tradicional quilombola e indígenas, afirma que estes diferem entre si nos modos de “organização social, espacial, econômica e cultural; distribuição geográfica; maior ou menor inserção em dinâmicas urbanas e /ou rurais; assim como proximidade e localização em áreas com maior incidência de conflitos”, mas que explicitam fatores identitários e étnico-raciais como indicadores de violência.

Ao longo do documento, observamos o aumento significativo da violência em todo o recorte que ele propõe analisar. Ficou evidenciado o aumento de homicídio no campo em relação ao mesmo aumento nas áreas urbanas e os fatores condicionantes desta violência pela pressão fundiária, exclusão socioeconômica, precariedade de oportunidades educacionais e oportunidades dignas de trabalho e, ainda, a gravidez precoce na adolescência.

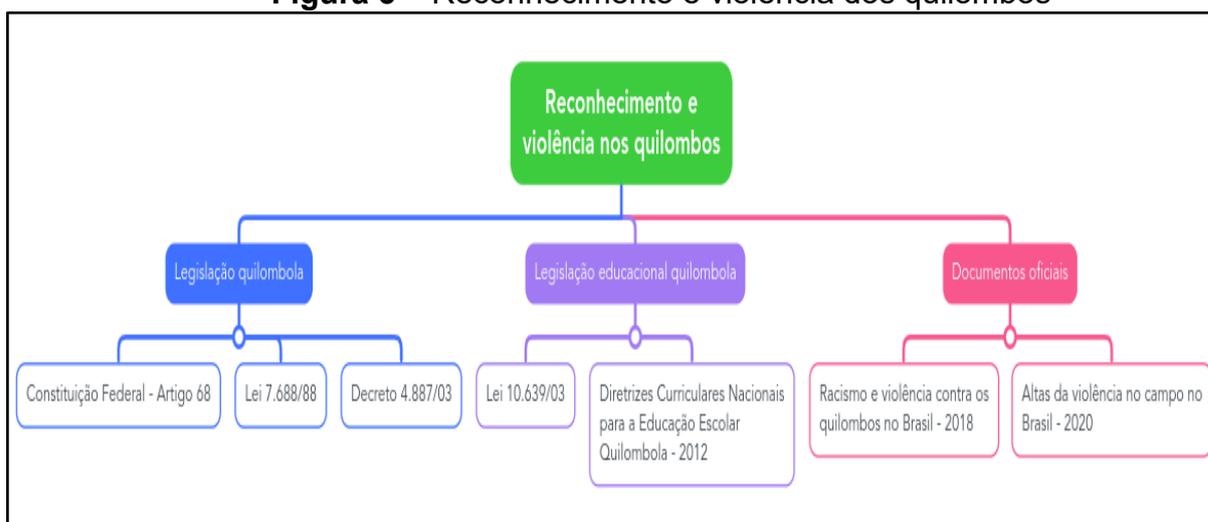
Outro indicador percebido pelo documento questiona as mudanças nos marcos políticos legais nos últimos anos que colaboram para o aumento da violência no campo, pois neutralizam a responsabilidade de fiscalizar e deixam fendas no aparato legal, demorando, principalmente, no reconhecimento do processo de homologação ou titulação dessas comunidades. Para a obtenção dessas informações, foram analisados 333 municípios com territórios quilombolas do Brasil.

A escolha dos documentos apresentados na pré-análise nos leva a uma reflexão: a ausência de documentos oficiais que inter-relacionam educação, violência e quilombos, considerando que a temática em questão está presente na realidade, apresentando-se como um constante desafio no cotidiano escolar. Acreditamos que isso se deve ao processo tardio de maturação na divulgação social e acadêmica da violência contra os negros, a efetivação de um sistema de ensino antirracista, a

ineficiência na desconstrução da cultura de ódio, o despreparo no enfrentamento à violência, como também a associação dos negros aos quilombolas, sem o alcance da compreensão de que nem todo negro é quilombola, e nem todo quilombola é negro, ou apresenta seus traços físicos.

Finalizamos a pré-análise com os documentos que foram escolhidos para a análise em suas divisões por categoria, tendo como eixo norteador o reconhecimento da violência nos quilombos, apresentados no organograma seguir:

Figura 5 – Reconhecimento e violência dos quilombos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

4 VOOS SINUOSOS

Voar voar
Subir subir
Ir por onde for
Descer até o céu cair
Ou mudar de cor
Anjos de gás
Asas de ilusão
E um sonho audaz feito um balão
Byafra - Existe uma ideia (1984).

Na mitologia grega, Ícaro buscava se livrar do aprisionamento com suas asas para a liberdade. De fato, ele não teve um final feliz em seu voo, mas nos deixou a possibilidade de refletir sobre a liberdade. Na canção interpretada por Byafra, a ideia de voo é enfatizada na liberdade de Ícaro, uma descoberta sem medo. Neste estudo, essa ideia nos leva a voos sinuosos, do ápice da busca até a apresentação dos achados. Experimentamos a liberdade no desejo da procura e a responsabilidade e fidelidade de apresentar o que foi encontrado. A emoção do sonho de uma pesquisa audaciosa, balizada pela dirigibilidade de um balão, garantindo rigor a esse voo.

Na exploração do material, analisamos os documentos e seus conteúdos e apresentamos os achados da pesquisa, que contou com o suporte do *software* NVivo. Existe um desafio nesta parte do trabalho, que é “tornar os resultados significativos e válidos” (Bardin, 2016, p. 101), transformando cautelosamente dados em informações que, certamente, atribuirão significados importantes para a análise.

Cabe acrescentar que o avanço tecnológico trouxe muitas possibilidades para a pesquisa qualitativa, pois as informações eram realizadas de forma manual. O uso dos *softwares* aumentou a transparência e garante maior confiabilidade, não havendo o risco de os pesquisadores se deixarem levar pelas emoções do que se espera encontrar, o que embaça e altera os resultados e, conseqüentemente, as análises. Porém, o auxílio tecnológico desse processo não isenta a responsabilidade do pesquisador, que precisa conhecer as ferramentas e saber utilizá-las corretamente para garantir a originalidade dos resultados.

Em linhas gerais, realizaremos a codificação dos documentos que, para Bardin, consiste em um “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2016, p. 103-104). A análise de

conteúdo dentro da análise documental é um procedimento de grande importância para desvelar achados e suscitar discussões que serão realizadas *a posteriori*. Etapa que, se bem estruturada, contribui com a pesquisa qualitativa, pois a base da validade da pesquisa científica é a organização para atender aos objetivos explicitados.

Dada a importância do planejamento e considerando que os documentos a serem analisados já haviam sido selecionados, ocupamo-nos em realizar a codificação dessas informações, para a qual, como já anunciado, utilizamos o *software* NVivo. Nas particularidades do *software*, estão os termos que ele utiliza em sua tradução para o português. A partir disso, destacamos, principalmente, a repetição do termo palavra, que, para a Língua Portuguesa, representa uma unidade gramatical; já para o Nvivo, é um vocábulo que faz referência ao encontro dos dados, códigos, casos, notas e conjunto da pesquisa, o que justifica sua repetição no desenvolver metodológico.

4.1 A codificação dos documentos

Após a familiarização com o *software* e alguns experimentos com outros escritos, criamos um novo projeto intitulado “Doutorado Pesquisa”, iniciando a importação dos arquivos. Para cada arquivo importado, acrescentamos casos¹⁶, para que pudessem ser analisados nos dois formatos. Não foram realizadas edições nos arquivos, mesmo havendo essa possibilidade após a sua importação. Mantivemos a originalidade das fontes para conservar o conteúdo dos dados encontrados. Em suma, a codificação é uma chave para o acesso da apropriação de informações que dão corpo para o estudo, selecionando as mais relevantes para análise. A figura a seguir apresenta a tela dos documentos importados.

¹⁶ Na versão utilizada do Nvivo, casos correspondem às pessoas, instituições, lugares, documentos envolvidos no estudo.

Figura 6 – Tela dos documentos importados

Nome	Código	Referência	Modificado em	Modificado	Classificação
Legislação quilombola Decreto 4887	4	37	11/04/2023 16	JFSA	
Legislação quilombola Constituicao Federal de 1988 - Art 68	3	4	11/04/2023 16	JFSA	
legislação quilombola Lei 7668	2	4	11/04/2023 16	JFSA	
Legislação educacional quilombola Diretrizes curriculares	10	1398	11/04/2023 16	JFSA	
Legislação educacional quilombolla lei_10639_03	3	7	11/04/2023 16	JFSA	
Violencia contra os quilombos Racismo e violencia contra os quilom	11	772	11/04/2023 16	JFSA	
Violencia contra os quilombos Atlas violencia campoBrasil	10	313	12/04/2023 18	JFSA	

Fonte: Documentos da autora (2023).

Ao serem importados, os arquivos ficam automaticamente disponíveis para a exploração. O primeiro movimento feito foi ir ao assistente de consulta, para a frequência de palavras. Esta função seleciona a quantidade de palavras mais frequentes encontradas nos arquivos. Para cada pesquisa, retiramos aquelas irrelevantes¹⁷ com menos de 4 caracteres, construindo na ferramenta uma lista de palavras impedidas, um filtro que colabora diretamente com o resultado ao excluir palavras descontextualizadas.

Na pesquisa de texto, realizamos a consulta apenas com palavras exatas, analisando onde esses termos ocorriam no conteúdo. Sendo assim, as palavras selecionadas foram: violência, reconhecimento e enfrentamento. Tal escolha se justifica devido ao fato de essas palavras estarem diretamente relacionadas ao objeto de pesquisa, bem como com os quilombos, quilombolas e educação, nos documentos inseridos.

A palavra violência foi localizada em três dos sete arquivos importados, como podemos analisar no quadro que segue.

¹⁷ Palavras irrelevantes são palavras encontradas, mas que não acrescentam nenhum valor significativo à pesquisa, como, por exemplo, a palavra porque, pela, mais, etc.

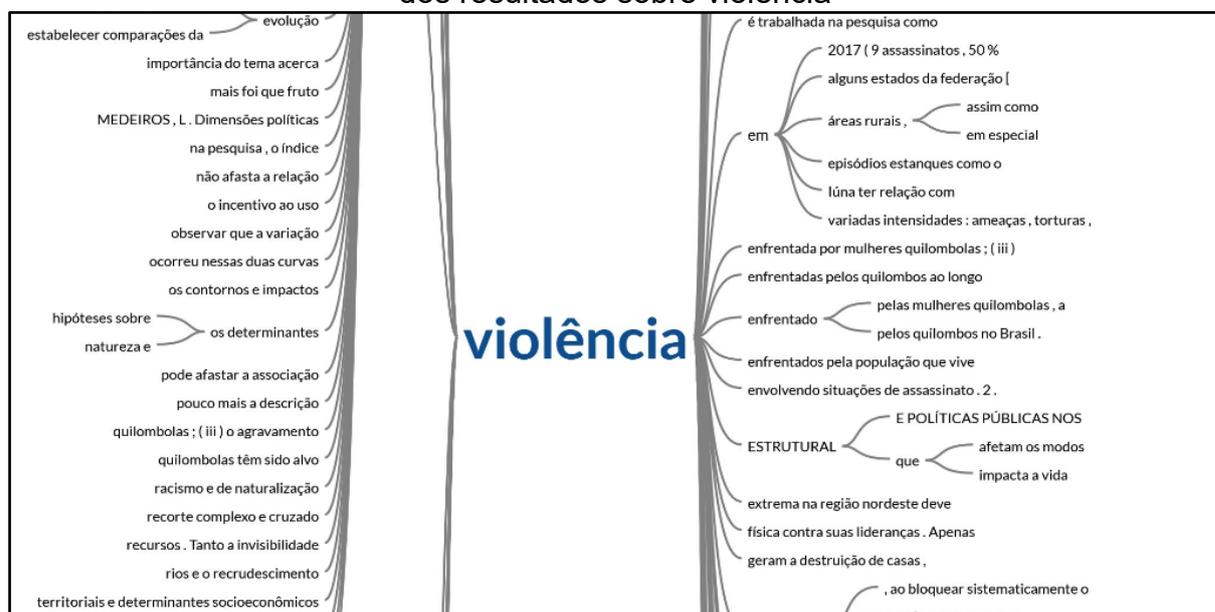
Tabela 1 – Incidências de palavras para violência

Documento	Incidência de palavras
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	8
Atlas da Violência no Campo no Brasil	81
Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil	162
Total	251

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Numa coincidência, houve a incidência do termo violência nos documentos mais recentes selecionados para a análise. Tal observação não significa que não tenha ocorrido violência contra os quilombos e quilombolas, mas que a pauta passa a ser subtraída da obscuridade e acrescentada como uma das urgências dos debates sociais, fruto das denúncias contra as mazelas históricas, na busca incessante do empoderamento dos povos tradicionais quilombolas.

A seguir, apresentaremos a árvore da palavra violência. Como o termo aparece em diversas configurações nos documentos, devido a sua extensão, apresentaremos uma versão recortada, dando ênfase a algumas nuances.

Figura 7 – Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre violência

Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

As ramificações da árvore de palavras do termo violência foram as maiores, de acordo com o Nvivo. Além do seu tamanho, chamam a atenção, também, as palavras-chave e suas aproximações com a temática do estudo, sendo as principais: racismo, retrocesso, estrutural, institucional, ataques e rural. Com exceção da última, todas as palavras destacadas compreendem uma relação do termo em questão como algo enraizado na sociedade e perceptivelmente normalizado, mas também algo emergente e inserido em debates atuais. No recorte realizado para uma maior compreensão do leitor, destacaram-se ramificações sobre assédio moral, desigualdades e históricos delas, racismo, apropriação de território, enfrentamento ao sistema escravocrata, a necessidade de combate, assassinatos, dimensões políticas e motivações e causas de sua existência e permanência.

A palavra reconhecimento foi localizada em cinco dos sete arquivos, como podemos observar abaixo:

Tabela 2 – Incidências de palavras para reconhecimento

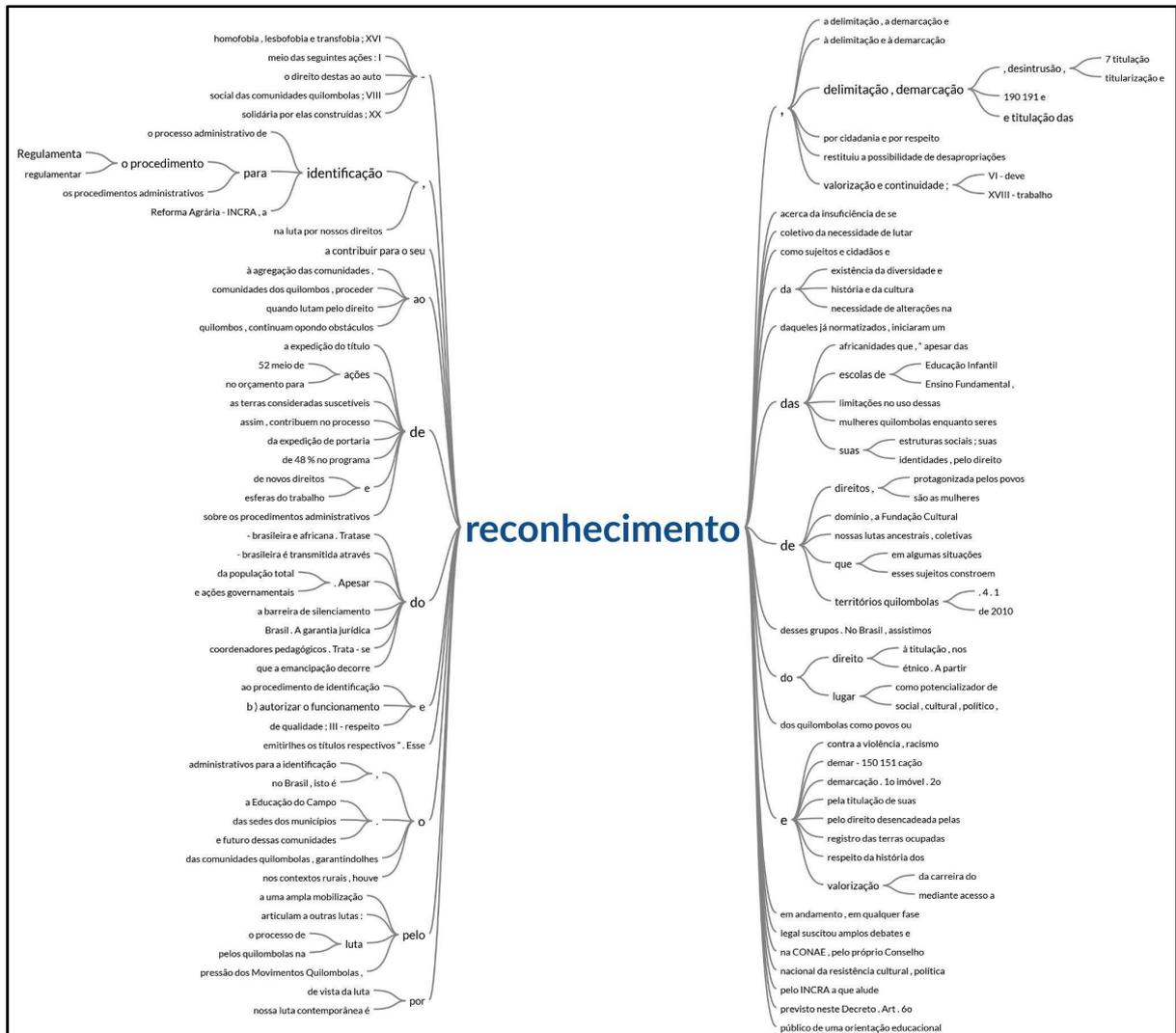
Documento	Incidência de palavras
A Lei n.º 7.668, de 22 de agosto de 1988, que constitui a Fundação Cultural Palmares.	1
Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que traz o procedimento de regularização dos povos quilombolas.	8
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	31
Atlas da Violência no Campo no Brasil	3
Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil	14
Total	57

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

É importante destacar que a palavra reconhecimento, mesmo com baixa incidência, quando nos reportamos a sua importância, consta na maior parte dos documentos que fazem parte da pesquisa. O que nos remete a compreender que é um conceito basilar para a compreensão das questões relacionadas aos quilombos. Cabe ainda ressaltar que, no artigo 68 da CF e na Lei n.º 10.639/03, pela objetividade na escrita do texto, não consta o termo reconhecimento, mas, em ambos os normativos, subentendemos esta correlação.

A árvore de palavras do termo reconhecimento, além desses quantitativos, apresentou também algumas particularidades, como podemos observar a seguir:

Figura 8 – Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre reconhecimento



Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

Pela árvore, o termo “reconhecimento” apresenta muitas familiaridades com quilombos e quilombolas. Destacamos, pela sua estruturação, as palavras-chave: direito, valorização, lugar, luta, delimitação e demarcação e identificação. Inferimos que o direito é essencial para o reconhecimento e que este precisa ser valorizado para que os quilombolas possam preservar suas identidades e seu lugar (território), por meio da delimitação e da demarcação. Como existem negações a esse direito, a palavra-chave luta aparece com uma forma de busca, de perseguição ao que lhes foi historicamente negado.

Em continuidade, realizamos a consulta utilizando a palavra enfrentamento, e o *software* localizou a incidência em dois dos sete arquivos documentais, como podemos analisar:

Tabela 3 – Incidências de palavras para enfrentamento

Documento	Incidência de palavras
Atlas da Violência no Campo no Brasil	1
Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil	6
Total	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Embora o termo enfrentamento tenha uma relação direta com quilombos e quilombolas por toda a sua trajetória na busca por direitos, é uma palavra que passou a ser mais usual em documentos oficiais recentes, como podemos observar pelo quantitativo de palavras e nos documentos em que são localizadas, como vimos no quadro anterior. As sete palavras formam uma árvore pequena, mas bastante significativa:

Figura 9 – Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre enfrentamento



Fonte: Documentos da pesquisadora, 2023.

Embora seja uma árvore pequena, é bastante significativa, pois suas vertentes apontam, em maioria, o enfrentamento a algo diretamente relacionado à violência, mas, mesmo estando subentendido que existem conexões com os quilombos e quilombolas, consideramos uma realidade incipiente para a análise. Ao modificarmos a busca substituindo a palavra enfrentamento pela palavra prevenção, não foi localizado nenhum resultado, uma ausência que traz consigo muitos significados discutidos na próxima seção. Em seguida, realizamos a busca de incidência da palavra combate e obtivemos oito resultados em quatro documentos, mas analisamos

que, em nenhuma delas, havia relação com a palavra violência e, por essa razão, invalidamos a busca.

Nesse contexto, optamos por realizar a mesma consulta, permitindo que a ferramenta pudesse localizar palavras sinônimas para a palavra enfrentamento, e esse filtro localizou a palavra luta nas seguintes proporções:

Tabela 4 – Incidências de palavras para luta

Documento	Incidência de palavras
Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que traz o procedimento de regularização dos povos quilombolas.	1
Lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório no currículo o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira.	1
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	60
Atlas da Violência no Campo no Brasil	7
Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil	98
Total	167

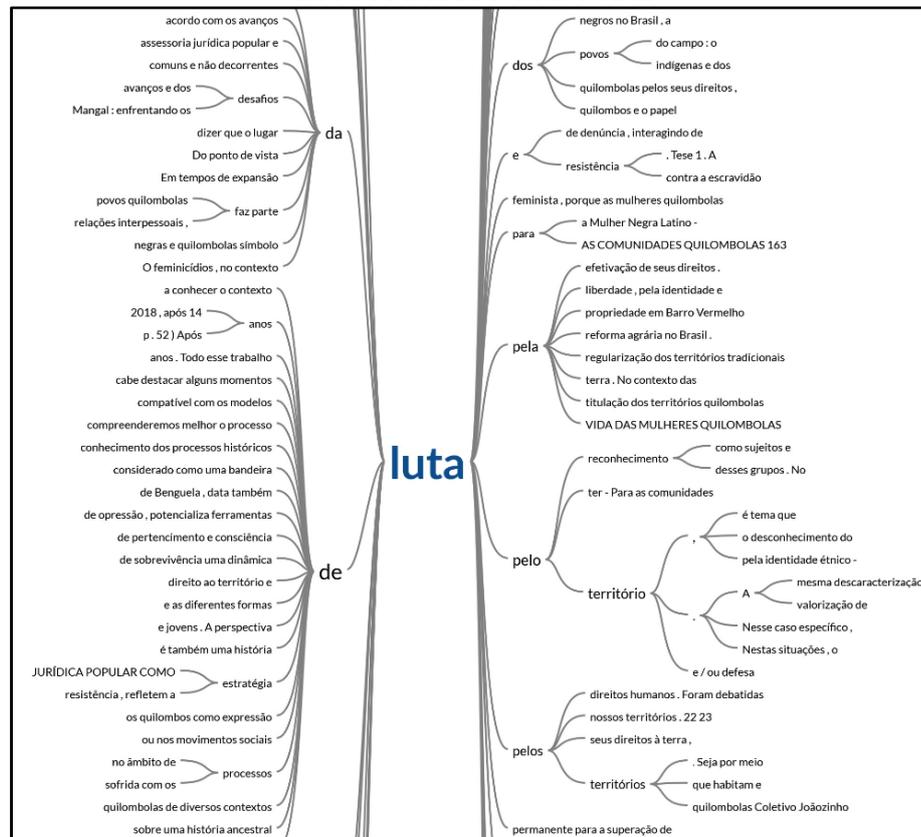
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Atentamos que, no quesito incidência de palavras, nos documentos da pesquisa, os termos “violência” e “lutas” apresentaram uma grande representação quantitativa, com a presença das palavras-chave: quilombola, reconhecimento, território, direitos humanos, política, violência, educação e resistência. A partir do contexto de cada uma, compreendemos como a palavra luta está inserida nos documentos, buscando garantir e problematizar a questão dos quilombos e quilombolas de forma explícita.

A árvore de palavras com o termo luta relata um início pela África e africanos, tirando dessas origens o enfrentamento ao racismo como forma de violência, a violência física em geral e aquela também contra as mulheres. Um racismo que imperou historicamente e que ainda não foi vencido, pois existe uma longa caminhada para a construção de uma educação e forma de vida antirracista. Assim como a árvore sobre violência, a árvore sobre “luta” chamou atenção pelo tamanho, conduzindo-nos à decisão de apresentar um recorte central dela para uma apreciação leitora objetiva. Na árvore, destaca-se também o Movimento Negro e, por extensão, o movimento

quilombola, como maior raiz de resistência a essa luta que transcende muitas questões, pois trata da regularização de direitos, da valorização do protagonismo negro quilombola pela luta por seu reconhecimento, como podemos observar a seguir:

Figura 10 – Consulta de pesquisa de texto e visualização dos resultados sobre luta



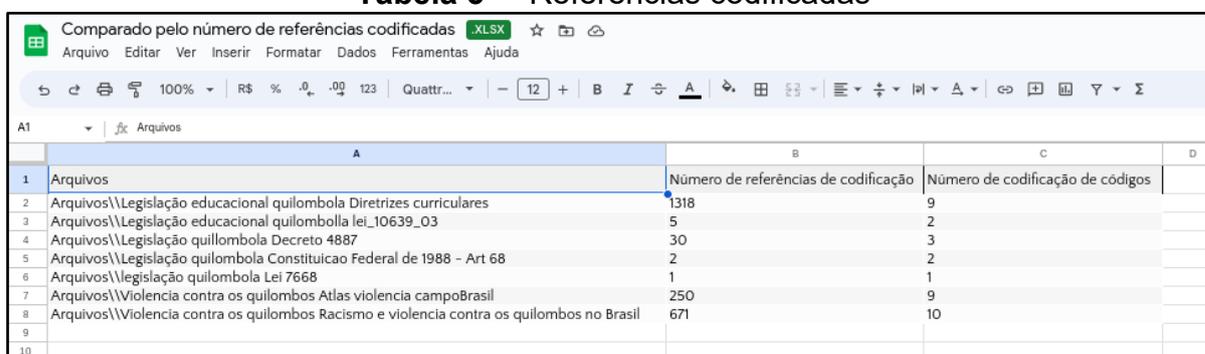
Fonte: Documentos da autora (2023).

Na parte da árvore que foi recortada, as lutas estavam caracterizadas na esfera política pelo antirracismo, pela organização dos coletivos, pelo território, pelos direitos garantidos pela constituição, pelos direitos humanos, contra o feminicídio e, principalmente, contra a violência. Assim, enfatizamos que as árvores sobre violência e luta colaboraram com as percepções da pesquisa, ganhando notoriedade no avançar metodológico e aguçando a sensibilidade para uma compreensão da importância dos documentos numa perspectiva educativa para o fenômeno em questão.

Percebemos que essa primeira análise foi substancial para a evolução da análise do conteúdo. Que alguns documentos são mais incisivos em seus textos, e outros, embora curtos, inferem valor significativo para a garantia de direitos. Nesta etapa, tendo como ponto de partida as palavras mais relacionadas ao trabalho, apenas

traçando justificativas válidas para a seleção dos códigos para as análises. Outro artefato utilizado antes de iniciarmos o processo de codificação foi a realização de uma comparação pelo número de referências por documento, e obtivemos o resultado abaixo:

Tabela 5 – Referências codificadas



	A	B	C	D
1	Arquivos	Número de referências de codificação	Número de codificação de códigos	
2	Arquivos\\Legislação educacional quilombola Diretrizes curriculares	1318	9	
3	Arquivos\\Legislação educacional quilombola lei_10639_03	5	2	
4	Arquivos\\Legislação quilombola Decreto 4887	30	3	
5	Arquivos\\Legislação quilombola Constituicao Federal de 1988 - Art 68	2	2	
6	Arquivos\\Legislação quilombola Lei 7668	1	1	
7	Arquivos\\Violencia contra os quilombos Atlas violencia campoBrasil	250	9	
8	Arquivos\\Violencia contra os quilombos Racismo e violencia contra os quilombos no Brasil	671	10	
9				
10				

Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Essa comparação nos possibilitou presumir a quantidade de códigos que poderiam ser localizados automaticamente, dando respaldo para a quantidade de códigos a serem selecionados manualmente, para que o estudo mantivesse um contorno original e significativo. É possível analisar o nome de cada documento e as referências automáticas de codificação e, ainda, perceber que os menores documentos não são necessariamente os que sugerem menos códigos, como a Lei n.º 7.668, que trata da constituição da Fundação Cultural Palmares, e o artigo 68 da CF. Um panorama que antecipa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e o documento oficial Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil, pela quantidade de referências e codificação para códigos colaborativos para a composição dos frutos da pesquisa.

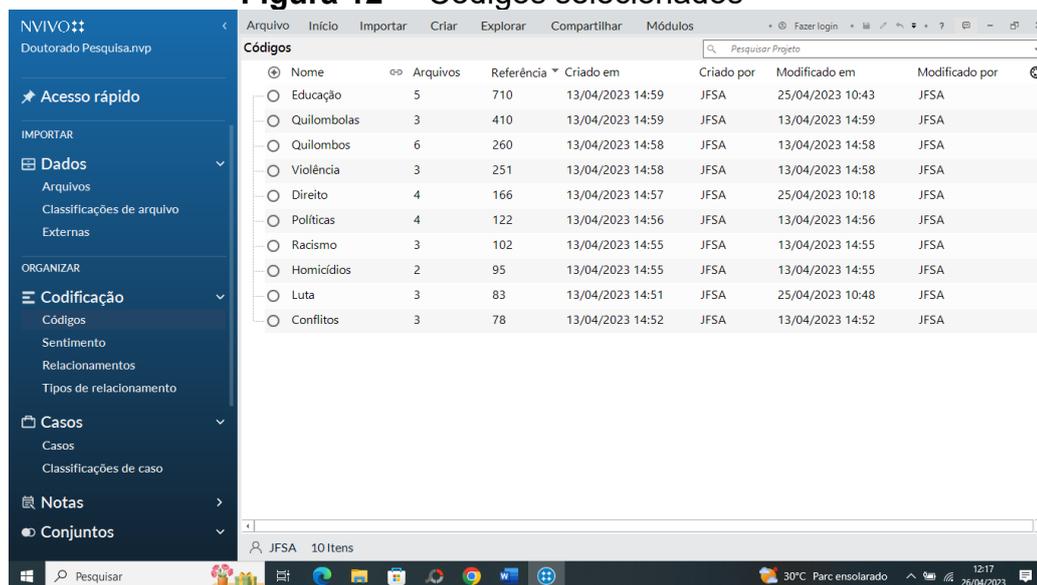
A codificação foi realizada em dois formatos, manual e automático. No formato manual, o pesquisador realiza a seleção, tomando como parâmetro vocábulos relevantes localizados na análise dos documentos. Dessa forma, selecionamos trechos significativos de todos os documentos inseridos. No formato automático, o *software* realiza uma seleção automaticamente, tendo como parâmetro as palavras com maiores referências nos arquivos e identificação de temas.

Na codificação manual, selecionamos, nos documentos, as palavras Violência, Racismo e Homicídios, respectivamente. A seleção partiu da pré-análise da natureza dos documentos e por estas serem palavras relacionadas ao estudo. Observamos que

o código Violência foi encontrado em três dos sete documentos; Racismo, em três, e Homicídios, em dois. De forma quantitativa, nessa ordem, as referências foram 251, 102 e 95, revelando que os documentos trazem a palavra violência, apontando o racismo como algo recorrente, mas ainda sem enfatizar os homicídios.

Nos códigos, selecionados automaticamente, observamos que, pelo formato dos documentos que fazem parte do *corpus* da pesquisa, nenhum código foi localizado em todos os documentos. O que teve mais incidência foi o código “Quilombos”, em seis arquivos, 260 vezes. O que teve mais referências, num total de 710, foi “Educação”. Dos códigos automáticos, os que tiveram menos incidência em arquivos (três) e menor referência foram “Luta” e “Conflitos”, com 83 e 78, respectivamente. No formato automático, o *software* sugeriu inúmeros códigos, excluindo-se palavras irrelevantes. Dessa forma, a escolha foi pelos seguintes: Educação, Quilombolas (pessoas), Quilombos (território), Direito, Políticas, Luta e Conflitos. Como podemos verificar a seguir:

Figura 12 – Códigos selecionados



Nome	Arquivos	Referência	Criado em	Criado por	Modificado em	Modificado por
Educação	5	710	13/04/2023 14:59	JFSA	25/04/2023 10:43	JFSA
Quilombolas	3	410	13/04/2023 14:59	JFSA	13/04/2023 14:59	JFSA
Quilombos	6	260	13/04/2023 14:58	JFSA	13/04/2023 14:58	JFSA
Violência	3	251	13/04/2023 14:58	JFSA	13/04/2023 14:58	JFSA
Direito	4	166	13/04/2023 14:57	JFSA	25/04/2023 10:18	JFSA
Políticas	4	122	13/04/2023 14:56	JFSA	13/04/2023 14:56	JFSA
Racismo	3	102	13/04/2023 14:55	JFSA	13/04/2023 14:55	JFSA
Homicídios	2	95	13/04/2023 14:55	JFSA	13/04/2023 14:55	JFSA
Luta	3	83	13/04/2023 14:51	JFSA	25/04/2023 10:48	JFSA
Conflitos	3	78	13/04/2023 14:52	JFSA	13/04/2023 14:52	JFSA

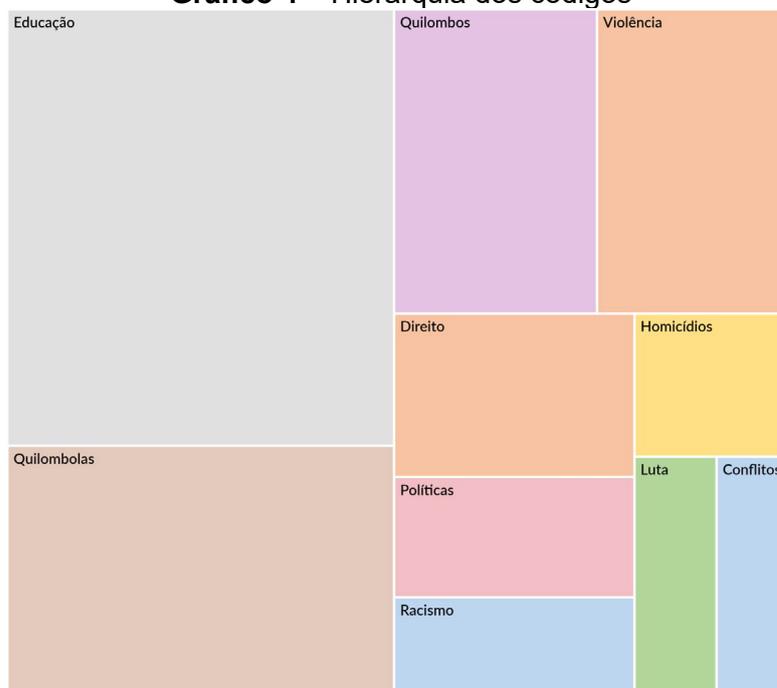
Fonte: Documento da pesquisadora (2023).

A palavra “reconhecimento” foi cogitada na codificação manual, aparecendo também na automática, mas, após analisarmos a árvore de palavras que se encontra no início do capítulo, compreendemos que ela se apresenta de forma muito genérica, não se direcionando ao sentido atribuído no estudo.

Na ordem em que aparecem, por referências, ou seja, quantidades encontradas, a Educação é a base da questão referencial da tese, tendo uma maior

inferência o que se deve à natureza dos documentos selecionados para o estudo. “Quilombolas” é o código relacionado às pessoas remanescentes das comunidades, residindo ou não nelas. “Quilombos” refere-se ao território, à sua importância interligada à ancestralidade e à conquista como direito. Violência é o processo histórico sofrido historicamente pelos quilombolas. A partir deste código, há um encadeamento de fatores que interligam os próximos. Por conseguinte, Direito é a confirmação das Políticas de combate ao Racismo, discriminação e os homicídios, como injustiças que geram violências. Para essa realidade, os quilombolas buscam pelas Lutas para o seu reconhecimento e o enfrentamento de conflitos sociais. Para ilustrar tal assertiva, basta observarmos, a seguir, o gráfico de hierarquia dos códigos.

Gráfico 4 – Hierarquia dos códigos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

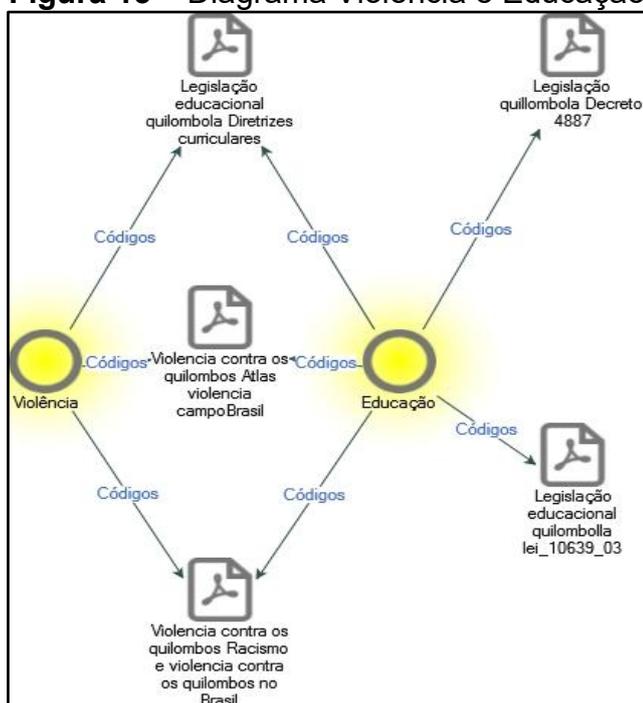
O gráfico é o resultado dos códigos selecionados, confirmando os critérios utilizados a partir dos documentos. Nele, as referências aparecem proporcionalmente. Nessa visualização, os códigos “Luta” e “Conflitos” são suprimidos, seguidos pelo código “Racismo”. Considerando que “Violência” é o quarto em quantidade, descortinamos, por esse prisma, as ausências quantos às formas de enfrentamento e como essa violência é sofrida pelos quilombos e quilombolas. Principalmente, como a Educação aparece nos documentos tão soberana e distante das Lutas e conflitos dessa realidade.

4.2 A análise de conteúdo entre documentos e códigos

A análise de conteúdos na análise documental colabora com os significados e as comunicações que ocorrem entre documentos e códigos. Nessa etapa, não cabe classificar os documentos pela sua importância, uma vez que todos são relevantes, e, conseqüentemente, independentemente do tamanho e data de publicação, foram necessários para a elaboração dos posteriores. Indexar no sentido de organizar e comparar é uma parte do estudo que nos permite compreender essa comunicação e a realidade que essa infere significado. A aproximação entre os documentos e os códigos foi realizada com utilização do *software* Nvivo, com a construção de diagramas. Dessa forma, analisamos o conteúdo dos documentos juntamente com alguns códigos e, ainda, com as árvores de palavras construídas anteriormente.

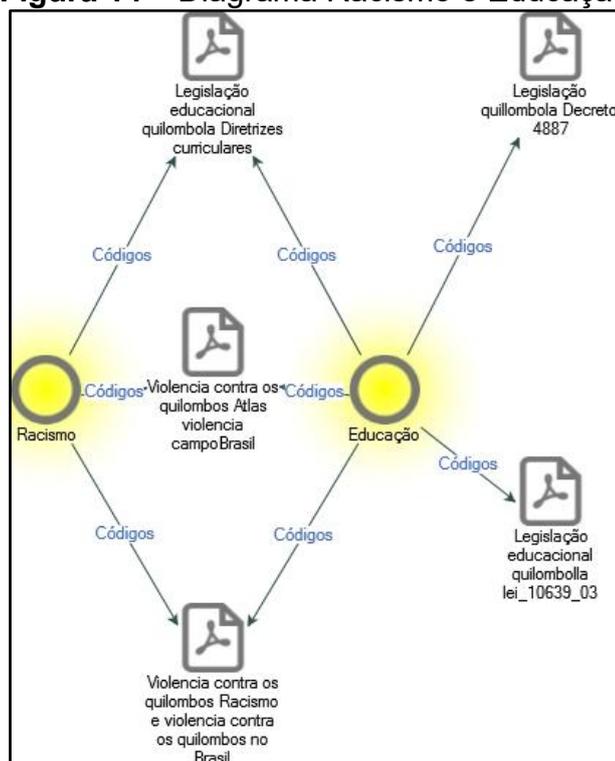
Ao organizarmos o diagrama pela maior quantidade de documentos, obtivemos duas situações, que podemos escrutinar nas figuras 13 e 14. O código “Educação” aparece ladeado pelas legislações: DCNEEQ, a Lei n.º 10.639/03, o Decreto n.º 4.887/03 e pelos documentos oficiais “Atlas da Violência no Campo no Brasil e Racismo” e “Violência contra os quilombos no Brasil”. No diagrama abaixo e nos próximos, os pontos amarelos representam os códigos, e, a partir deles, é possível localizar os documentos.

Figura 13 – Diagrama Violência e Educação



Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

Figura 14 – Diagrama Racismo e Educação

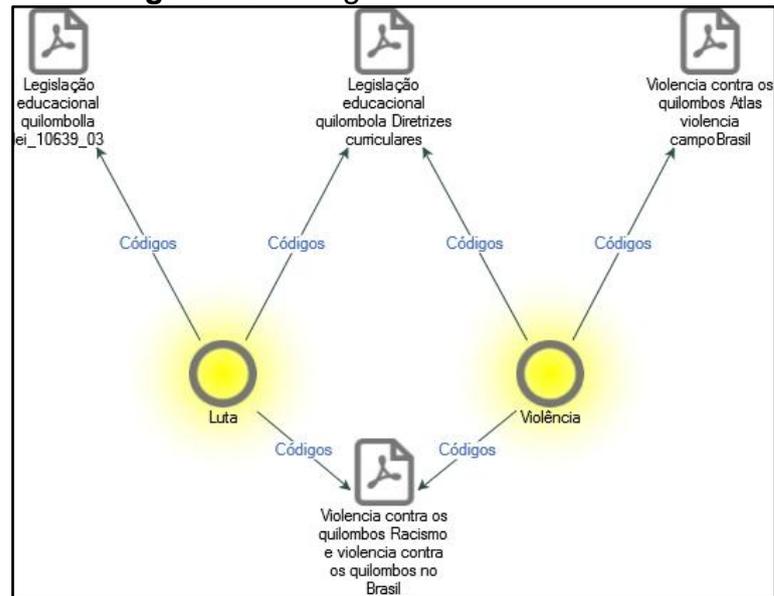


Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

Nos dois cenários, a inferência dos documentos sobre Educação apresenta elementos que evidenciam a violência e sua manifestação em forma de racismo. Outro indicador relevante é o fato de que esses cinco documentos têm data a partir de 2003, permitindo-nos acrescentar que os processos de democratização no que diz respeito às relações étnico raciais no Brasil avançam ou não no campo da legislação e das políticas, de acordo com a atenção governamental que lhes é atribuída. E ainda, salientar que, quando esses direcionamentos deixam de acontecer, a sociedade civil organizada pelos movimentos sociais e os institutos de pesquisa, embora mantidos pelo governo, conseguem denunciar as violências, sinalizando o monitoramento delas e denunciando as ausências em ações de enfrentamento.

Do mesmo modo, quando os documentos que versam sobre educação traçam ligações com a Luta e a Violência e, como podemos observar a seguir, dão notoriedade e legitimam a ocorrência da violência nessas comunidades. No entanto, sinalizar não é combater; é apenas um conhecimento sem ações. O racismo e a violação de direitos dos quilombolas tornaram-se mais conhecidos com as legislações implementadas a partir de 2003, mas esse amadurecimento não migrou completamente dos textos para as ações, e as que aconteceram foram insuficientes para conter a violência contra essas comunidades e as pessoas que dela fazem parte.

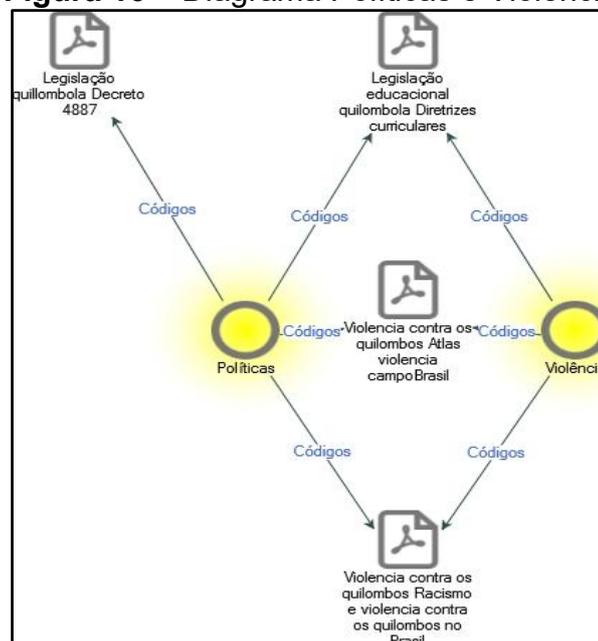
Figura 15 – Diagrama Luta e Violência



Fonte: Documento da pesquisadora (2023).

Sobre o código “Luta”, cabe elucidar que se refere ao enfrentamento às formas de violência. Não se trata de atacar ou defender uma causa para mostrar superioridade. Como já afirmado no decorrer do texto, é incipiente apresentar um fenômeno que fere os direitos humanos, sem suscitar questionamentos sobre os silenciamentos que atravessam a realidade vivenciada por esses povos. Isso justifica a presença do código “Políticas”, interligado a “Violência” e aos documentos que abordam as temáticas em questão.

Figura 16 – Diagrama Políticas e Violência

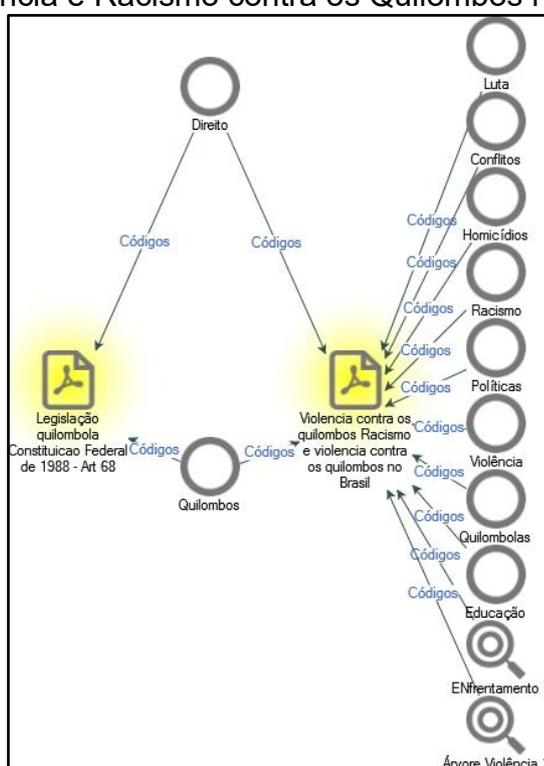


Fonte: Documentos da pesquisadora (2023)

Nesse contexto, o diagrama nos remete ao entendimento de que as lutas desencadeiam (ou deveriam desencadear) políticas públicas em resposta a esses fenômenos sociais. Isso porque, por meio dessas ações, os governos deveriam desenvolvê-las para garantir à população direitos para o exercício básico da cidadania, incentivando a construção de algumas respostas para as preocupações enunciadas nos documentos das duas últimas décadas.

No diagrama a seguir, os pontos amarelos são os documentos, o que significa que a análise ocorre dos documentos para os códigos. Na próxima comparação, temos como ponto de partida o Artigo 68 da Constituição Federal e o documento “Racismo e Violência Contra os Quilombos do Brasil”:

Figura 17 – Diagrama dos documentos Artigo 68 da CF e Violência e Racismo contra os Quilombos no Brasil



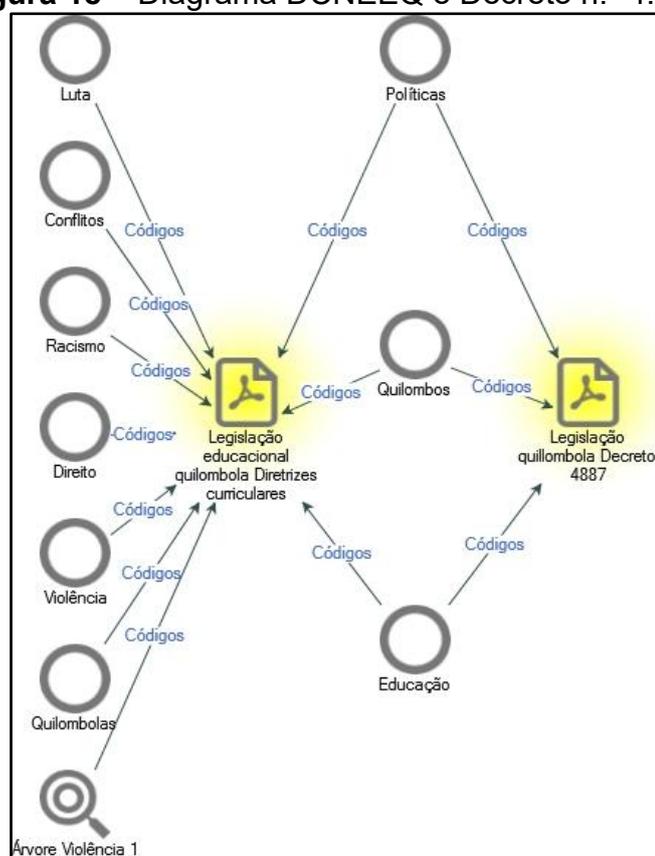
Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

O artigo 68 é o ponto de partida da seguridade dos quilombos e quilombolas, sendo a primeira garantia de seus direitos. De fato, não foi suficiente, mas abriu pontos de discussão para sua efetivação. O Movimento Negro e o Movimento Quilombola desbravaram sua inserção na Constituição Federal e, além de uma conquista, caracterizaram, principalmente, notoriedade para a época. Desde então, as pesquisas científicas e a representatividade quilombola cresceram em alguns momentos e

minguaram em outros, fato ocorrido de acordo com a prioridade e o perfil inclusivo ou excludente de cada governo. Mas é evidente que esse artigo norteou novos marcos normativos e, posteriormente, suas atualizações. As lupas no diagrama são as árvores de palavras encontradas pelo *software* e apresentadas no início desta seção, formalizando relações entre os códigos e os documentos que fazem parte do estudo.

Nos diagramas seguintes, analisa-se o viés da educação, no caso, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Outro fator em comum é a presença da árvore de palavras da violência como base deles. Isso se deve devido ao fluxo intenso de termos relacionados que constam nos documentos que compõem os diagramas. No diagrama a seguir, as DCNEEQ estão interligadas com o Decreto n.º 4.887/03 pelos códigos Políticas, Quilombos e Educação.

Figura 18 – Diagrama DCNEEQ e Decreto n.º 4.887



Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

Embora esse decreto tenha a responsabilidade de regulamentar a identificação, o reconhecimento, a demarcação e a titulação das comunidades

tradicionais quilombolas, ele está relacionado à Educação com a qual se integra, conforme consta no artigo 19 do decreto:

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

I - Casa Civil da Presidência da República;

II - Ministérios:

a) da Justiça;

b) da Educação;

c) do Trabalho e Emprego;

d) da Saúde;

e) do Planejamento, Orçamento e Gestão;

f) das Comunicações;

g) da Defesa;

h) da Integração Nacional;

i) da Cultura;

j) do Meio Ambiente;

k) do Desenvolvimento Agrário;

l) da Assistência Social;

m) do Esporte;

n) da Previdência Social;

o) do Turismo;

p) das Cidades;

III - do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome;

IV - Secretarias Especiais da Presidência da República:

a) de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;

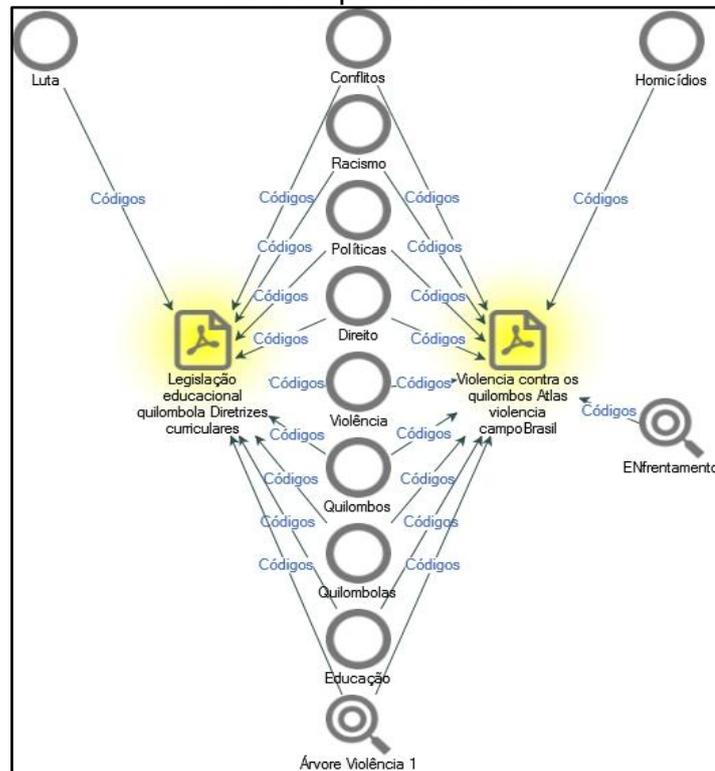
b) de Aqüicultura e Pesca; e

c) dos Direitos Humanos (Brasil, 2003).

O plano de etnodesenvolvimento no referido artigo tinha o objetivo de integrar os órgãos para subsidiar todo o processo de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo, visando à sua conservação e preservação. A educação é uma parte essencial desse processo, justificando a relevância do documento para as comunidades e para o estudo.

A Figura 19 relaciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) com o documento “Atlas da Violência no Campo no Brasil”(2020). Nesse recorte, oito dos dez códigos apresentam ligações com esses documentos:

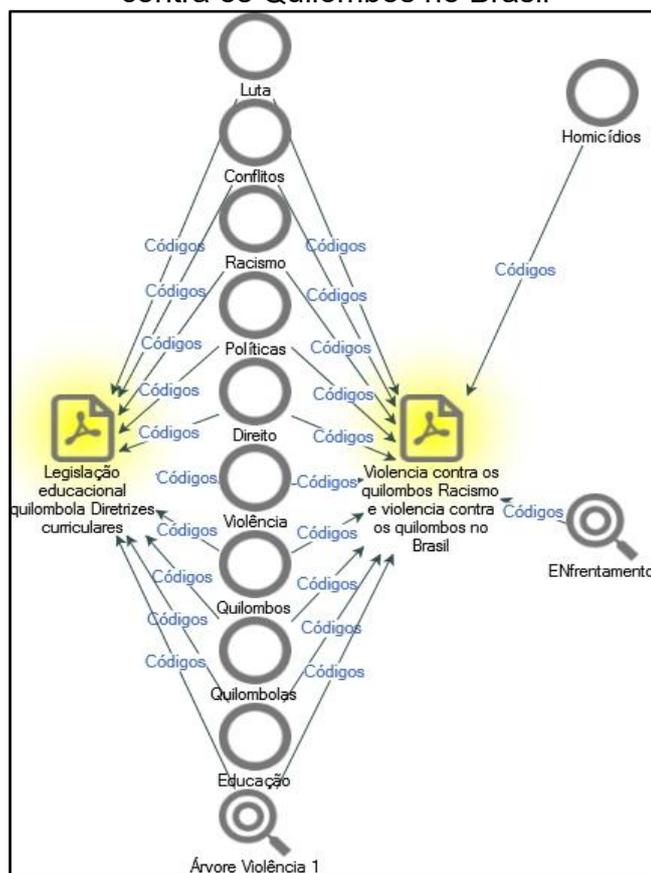
Figura 19 – Diagrama DCNEEQ e Atlas da Violência no Campo do Brasil



Fonte: Documentos da pesquisadora (2023).

O “Atlas da Violência no Campo do Brasil”, embora apresente com bastante paridade entre os códigos, distancia-se da DCNEEQ pelo objetivo do próprio documento. Trata-se de um relatório institucional que atenta para o quantitativo de violências sofridas por comunidades, como as tradicionais quilombolas, por suas variáveis socioeconômicas e especificidades territoriais no meio rural. Sendo assim, notamos que o código “Homicídio” aproxima-se deste documento, assim como a árvore de palavras “Enfrentamento”. Nota-se, ainda, o distanciamento entre o código “Luta” e a árvore “Enfrentamento”, considerando que as duas representam ações que partem da gênese da Educação, um fator que se diferencia na composição do diagrama a seguir:

Figura 20 – Diagrama DCNEEQ e Racismo e Violência contra os Quilombos no Brasil



Fonte: Documentos da pesquisadora (2023)

O diagrama acima, com as DCNEEQ e o documento “Racismo e Violência contra os Quilombos no Brasil” gerou uma combinação que apresentou relações com mais códigos em toda a pesquisa. Com naturezas bem diferentes, o primeiro é um normativo, uma orientação para uma educação em construção. Já o segundo apresenta e denuncia as faces do racismo e as negações de toda a legislação apresentada no estudo. É um trabalho inédito que quantifica a violência, dando a conhecer a realidade dos quilombos e o papel das lideranças no monitoramento e no enfrentamento dessa realidade, seus desafios e falta de respostas dos governos. Nessa dimensão, os códigos são comunicações que desvelam as negações das comunidades tradicionais quilombolas a suas ancestralidades e formas de continuar existindo no país.



Quando nos propomos a sair de um lugar, decerto, não queremos voltar, ou não queremos retornar como éramos. É chegado o momento de uma rebeldia com a ilha, já não pretendo mais voltar para ela. Os impactos das descobertas me levaram a sobrevoar outros lugares, e a minha ilha reduziu seu tamanho. Hoje, o meu mundo é maior que a minha ilha. Entre lágrimas e sorrisos, sigo voando nesse percurso reflexivo que só pode ser feito por mim. Um caminho solitário, mas plenamente solidário. A única certeza que existe nesse momento é a de que é preciso seguir (Jaquicilene Alves).

5 VOOS REFLEXIVOS

Fogo!...Queimaram Palmares,
 Nasceu Canudos.
 Fogo!...Queimaram Canudos,
 Nasceu Caldeirões.
 Fogo!...Queimaram Caldeirões,
 Nasceu Pau de Colher.
 Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
 E nasceram, e nascerão tantas outras
 comunidades que os
 vão cansar se continuarem queimando.
 Porque mesmo que queimem a escrita,
 Não queimarão a oralidade.
 Mesmo que queimem os símbolos,
 Não queimarão os significados.
 Mesmo queimando o nosso povo,
 Não queimarão a ancestralidade.
 Nego Bispo – Colonização, quilombos (2015).

Nossa coruja, além de ser uma ave noturna ágil, de voos precisos e visão aguçada, é também o símbolo da sabedoria. A companheira de Atena, de acordo com Rouanet (1993, 46), “representava a razão universal, tanto a razão teórica, capaz de compreender o mundo, como a razão prática, capaz de legislar para os homens”. Atenta e vigilante, ela inicia outro tipo de voo, o reflexivo crepuscular, para compreender o que se passa no anoitecer das relações entre reconhecimento, quilombos e violência e, em meio ao fogo do racismo e da discriminação, problematiza o que o fogo não poderá consumir. Apresentamos, neste capítulo, a análise dos códigos encontrados nos documentos, a partir das lentes do reconhecimento.

Nessa seção, serão abordados individualmente os códigos da pesquisa, apreciando definições, de acordo com os documentos integrantes no estudo, sua relevância, validação e relacionamento com a teoria do reconhecimento e demais construtos teóricos de Honneth, entre outros estudiosos, sobre a temática em questão.

Tais indagações serão substanciais para compreendermos como a gramática moral quilombola pode consolidar seu reconhecimento e como este reverbera em enfrentamento às injustiças geradoras de violências. Entre o mitológico e o fisiológico, as características da coruja serão comparativos introdutórios em cada um dos dez códigos, uma etapa de desnudamento e reflexão.

5.1 Educação

A sabedoria é simbolizada pela coruja, que possui o conhecimento racional e intuitivo. Suas habilidades são admiráveis, assim como as dos docentes. A educação é o código das revelações intelectuais, da transformação e da busca pelo saber. O código “educação” está presente numa frequência de 710 repetições e consta em cinco dos documentos analisados. O Decreto n.º 4.887/03 tem o objetivo de convidar um representante do Ministério da Educação, a fim de compor o comitê gestor para colaborar com o plano de etnodesenvolvimento destinado aos remanescentes de quilombos. A Lei n.º 10.639/03 e as DNCEEQ são princípios norteadores para evidenciar e regulamentar a política educacional quilombola. No documento “Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil”, a educação é apresentada como acesso ao serviço público; um instrumento histórico de submissão e um princípio relevante para a circularidade e a ancestralidade. No “Atlas da Violência no Campo no Brasil”, a educação é um indicador comparativo, já que, de acordo com o documento, o menor acesso à educação promove uma maior taxa de crimes contra os quilombolas.

Partimos do pressuposto de que, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2021, p. 96). Dessa forma, a educação, numa perspectiva freireana, é um ato político de libertação e, por isso, comunicação, interação e intervenção no mundo. Freire acrescenta, ainda, que a educação é “dialética e contraditória (Freire, 2021, p. 96)”, pois ela tanto desmascara quanto reproduz uma ideologia dominante. O que nos permite acrescentar que ela pode representar, ou não, transformações sociais.

Para Freire (2020, p.127), trata-se de um ato de amor e coragem e, portanto, “não pode temer o debate”. Na Educação Escolar Quilombola, esse debate surge das lutas para o reconhecimento e como consequência de séculos de violência vivenciada por esses povos. Uma forma de reparar a educação dos negros e quilombolas que, desde a “condição de libertos indesejáveis como cidadãos, passam a estar sujeitos a procedimentos educacionais de contenção, exclusão e assimilação” (Carneiro, 2023, p.96).

Na análise, as respostas em formato legal foram graduais, extremamente lentas e dependentes de esporádicas iniciativas governamentais. A educação escolar nos quilombos passou por muitos percalços para ser instituída. Desde 1988 até o presente, uma trajetória que se inicia na Constituição Federal e transita por diversos documentos

legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Lei n.º 10.939/03, todos fizeram parte de um itinerário acompanhado pelo movimento negro e o movimento quilombola, explicitando uma realidade de pequenas migalhas dedicadas à educação nos quilombos. É essencial dar visibilidade e propor continuidade cultural e cognitiva aos estudantes que dela são parte integrante, não sendo suficiente apenas notar que ela existe.

A Lei n.º 10.639/03 é uma conquista do Movimento Negro e efetivação de uma política afirmativa para a diversidade. Ela propicia um maior conhecimento, reconhecimento e pertencimento das raízes africanas e da “participação do povo negro na construção da sociedade brasileira [podendo] nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado” (Gomes, 2008, p. 72). Essa revisão histórica também contribui para repensar os preconceitos arraigados ao povo negro, fadados ao sofrimento e à rejeição.

Na prática, ao longo de duas décadas, essa lei passou por visibilidades e invisibilidades, já que sua implementação depende de muitos fatores, entre eles, um olhar crítico e antirracista na representação política e em espaços educativos. Não acrescentaria muito a existência de mais uma lei em vigor que não alcança a educação formal e, portanto, não fomenta uma repercussão positiva. Outra questão pertinente é: após esse tempo, como estão sendo formados os docentes? Se existe uma obrigatoriedade, tais componentes curriculares também deveriam ser obrigatórios na formação inicial e parte integrante da formação continuada na federação, Estados e municípios. Essa questão que perpassa a fragilidade da formação inicial, das instituições e da formação continuada, perspectiva que não será abordada neste estudo.

Nesse diapasão, além dos passos já anunciados, a educação para a construção das DCNEEQ foi pensada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com a seguinte orientação:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no

funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2010, p. 46-47).

Outro documento norteador foi o documento final da Conferência Nacional da Educação (2010), que, assim como outros construtos das lutas do movimento quilombola, ansiava uma legislação específica para modalidade, bem como recursos para mantê-la. Essa afirmação nos conduz ao entendimento de que a Educação escolar quilombola (EEQ) se tratava de um direito adquirido que necessitava de muitas discussões para ser efetivado e se tornar a principal referência para a educação nos quilombos. As DCNEEQ florescem dos espinhos de uma história de negação para buscar um fazer pedagógico capaz de atender às suas especificidades, como disserta o trecho a seguir do artigo 1 do referido documento:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais

fundamentando-se, informando-se e alimentando-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.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação

Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial,

Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas

mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades

reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos

tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e

estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

O capítulo apresentado acima é incisivo e abrangente. Acentua o fomento cultural das comunidades, estabelece normativos para sua funcionalidade e, principalmente, orienta a sua implementação como uma política pública, que necessita de manutenção constante para se manter garantida. E subsidia a abordagem da temática em todas as etapas da educação em outras realidades e localidades para a imprescindível compreensão da história e cultura africana e afro-brasileira. Vinculada a essa proposta bastante contemplativa, a próxima etapa seria tornar cientes as comunidades quilombolas e, principalmente, gestores, docentes e todos os envolvidos nesse processo educativo, outro grande desafio, uma vez que demanda tempo para disseminar as informações, levantar essas discussões e – o mais desafiador – transformar, em algumas pessoas, a imagem preconceituosa e humilhante dos quilombolas no país, atribuindo-lhes o respeito e méritos a sua colaboração na composição do país.

Para Gomes (2017, p. 68), “os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional”, fazendo emergir uma disputa pedagógica de tensão entre o currículo vivido e o previsto. hooks (2017) conta sua experiência pedagógica negra com as obras de Paulo Freire e afirma que os professores que “tiveram coragem de transgredir as fronteiras” (hooks, 2017, p. 25) aproximam o educando do desejo de aprender, compreendendo “a possibilidade do reconhecimento está sempre presente” (hooks, 2017, p. 25) e denomina esse processo de educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada” (hooks, 2017, p. 28).

Na relação entre violência e educação, compreendemos que a violência acompanha todos os processos da evolução e vivências humanas e reafirma o entendimento de que ela está em todos os espaços sociais, inclusive, na educação. Não reconhecer o papel social que o processo educativo desempenha contribui para que a educação seja “rebaixada à condição de objeto, mediante o uso do poder, da força física ou de qualquer outra forma de coerção” (Minayo, 2013, p. 250). Uma realidade que pode acontecer dentro da escola, no seu entorno ou a caminho dela e que, embora recorrente, ainda não despertou para a devida importância sobre o

fenômeno.

Dentro dos espaços escolares, são múltiplas as formas de violência. Nas relações interpessoais, materializam-se entre professores, funcionários, gestores, técnicos, estudantes e seus familiares. De acordo com Silva e Negreiro (2020, p. 328), “ a violência nas escolas é uma realidade vertiginosa que reflete no processo educacional do indivíduo em desenvolvimento e na constituição de seus saberes”. Ela expressa a vulnerabilidade e a violação dos direitos da humanidade e, principalmente, do direito à vida, um padrão de comportamento que é reproduzido com base nas observações das pessoas de sua convivência.

A violência na educação, por muito tempo, foi pouco abordada e, muitas vezes, confundida com a indisciplina escolar. Instituições públicas e privadas trazem marcas, diretas ou indiretas, de ações violentas, sejam elas praticadas durante a convivência ou nos meios virtuais, como é o caso das manifestações de *bullying* e *ciberbullying*. Não há o entendimento da complexidade das consequências causadas por essas formas de violência que, na maioria das vezes, não possuem justificativas plausíveis. Existe apenas a normalização da denegação de direitos, comumente por puro prazer. Outras vezes, utilizam-se de argumentos infundados, como a regionalidade, o país de origem, o racismo, a sexualidade, a faixa etária, a insegurança (dentro, no trajeto e no entorno), sendo a postura violenta mais notória nas pessoas do gênero masculino, com a força, agressividade e machismo.

Para Charlot (2002), existe diferença entre a violência na escola, violência à escola e violência da escola. A primeira é aquela que não tem relação com a natureza das atividades escolares. A segunda, a violência à escola, está ligada às atividades escolares, a instituição que representa o espaço educativo. A última, a violência da escola é institucional, agressão simbólica suportada pelos jovens e produzida pelos indivíduos que fazem parte da instituição. A saber, “os modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas”, como salienta Charlot (2002, p. 435). Sem propostas coerentes,

[...] a educação tem sido utilizada como ferramenta de projetos de poder, esgarçando sua função de formar cidadãos críticos, criativos e partícipes importantes nos processos de construção da democracia pelos caminhos da ciência e do pensamento crítico (Brennand; Silva, 2020, p. 3).

Para os autores, o projeto educacional molda-se propositalmente para um desmonte da democracia, da ética e da justiça. Por um viés mais amplo, a violência se adequa “comodamente dentro do mercado econômico-financeiro e outras são claramente ilegais, como é o caso do tráfico de drogas e armas” (Minayo, 2013, p. 256). Dessa forma, as mudanças e disparidades socioeconômicas, a violência política e a busca pelos bens de consumo são reflexos do capitalismo, que incentiva a violência na sociedade, podando a cidadania e a dignidade dos sujeitos.

Uma angústia social gerada pela violência normalizada desde a infância, reafirmada pelos adolescentes e reproduzida da juventude à vida adulta, fatores que desencadeiam no adoecimento do professor. Essa violência velada sobrecarrega a responsabilidade docente, “que no dia a dia tem que fazer enfrentamentos em relação a isso e que apresentam várias formas de conceituar tal realidade” (Facci, 2012, p. 132). Um ataque à dignidade e à identidade docente.

Um fato a considerar nestas reflexões é que os estudantes são autores e vítimas da violência, uma tensão que produz efeitos complexos e ao mesmo tempo contraditórios. A violência, quando se mescla aos comportamentos cotidianos, debilita o diálogo e a efetivação de uma comunicação bem-sucedida e provoca o apagamento da escola, como um lugar agradável e de valor. Um efeito gradiente no qual

As violências sofridas e praticadas por adolescentes interferem na qualidade de vida dos mesmos, afetando também os familiares, amigos e a comunidade, podendo provocar desempenho educacional insatisfatório, comportamentos de risco em saúde, incapacidades, doenças e mortes (Pinto *et al.*, 2018, p.3).

Fruto de uma justiça social deficitária e frustrada pela alienação da realidade, a violência foge das instâncias da escola. Ela carece da intervenção de instâncias superiores, por meio de um conjunto de ações que busquem a problematização da realidade, contemplem um diálogo produtivo e considerem que não existe uma solução instantânea para esse problema.

Gomes (2017) traz algumas inquietações sobre o fazer educacional e seus desdobramentos na prática. Assim, questiona:

É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que

saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma nova teoria crítica na educação que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (Gomes, 2017, p. 43).

Essas preocupações refletem os desafios pedagógicos que permeiam a prática cotidiana nas instituições escolares. A inversão de valores, a perpetuação do desrespeito e as iniciativas antidemocráticas que podam as possibilidades de criação e os princípios básicos de liberdade. A educação escolar, antes de chegar aos educandos, esbarra na violação e no esfacelamento da esfera pública, que resvala também no processo educativo. Existe um abismo entre as inferências da legislação e tudo o que, de fato, é ofertado e efetivo. Acrescentamos outros fatores que transcendem às questões regulamentais e que se alicerçam no campo formativo. Não há um caminho certo e seguro. O que prevalece são ideais de luta por uma gramática que traga para o debate essas questões, promovendo diálogos críticos e propositivos.

No que tange ao uso e à produção de materiais didáticos, Alves (2019, p. 65) afirma que “o negro está na história social e cultural, mas na educação apresenta uma presença ausente, considerando que mesmo estando nos livros didáticos está ausente da sua cultura e dos seus saberes”. Nesse sentido, ao tomarmos como ponto de partida a base comum do currículo, fica evidente que a realidade está envolta de silenciamentos e produção de ausências. O racismo e a discriminação estão no alicerce da formação do povo brasileiro, sendo assim, parte da produção cultural manifesta um pensamento paralelo a isso. Não há motivo para admirar a existência de textos literários racistas nos livros didáticos. Precisamos que, no corpo desses materiais, existam reflexões antirracistas.

Como já observamos, a educação para as relações étnico-raciais e quilombolas está inserida em todas as modalidades de ensino. Não precisamos de livros didáticos direcionados para uma realidade específica, mas de materiais que abordem a temática de forma ética e plural e de matérias complementares que desmistifiquem a presença do negro e do quilombo na história, visto que apresenta apenas o olhar do colonizador.

Se escancararmos a questão da escravidão no Brasil, observaremos que toda a ênfase é atribuída às relações de produção, à beleza da casa-grande e a seus intocáveis senhores de engenho, “deixando de apresentar as lutas e resistências dos negros, seus conhecimentos, tecnologias, histórias e participação na construção e

formação da nação brasileira” (Muller, 2018, p. 13). De acordo com a autora, o livro didático é um instrumento de trabalho docente “e parte da cultura material escolar, que ainda estão eivados de discriminação, preconceito e ideologias com as quais o racismo opera através das relações culturais e sociais” (Muller, 2018, p. 13). A crítica a esse material e a exposição da versão de quem lida com ele no cotidiano podem permitir que os docentes e as escolas tornem-se mais competentes para perceber e denunciar com propriedade o racismo no cotidiano escolar, contribuindo para uma educação com vistas à democratização racial.

Nas realidades em que o livro didático é o único recurso, é extremamente perigoso usá-lo sem problematizar seu conteúdo. A liberdade de questionar e refletir sobre as informações que estão postas, traçando contrapontos com o contexto real, são saídas pedagógicas que devem ser parte integrante da docência. Além dos livros e materiais didáticos, outros recursos que podem contribuir para uma educação antirracista, o audiovisual, por exemplo, é um veículo propositivo, se usado criticamente. A música, cinema, *podcast*, propagandas, redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e impressos têm um ótimo alcance e se atualizam constantemente. De acordo com Rojo (2012), são multiletramentos que além da escrita manual dialogam com as culturas e semiótica na construção de textos e outros aprendizados.

O audiovisual como recurso conflita entre novas perspectivas de pensar uma educação libertadora e reproduzir uma educação racista. As duas perspectivas transitam entre a folclorização, denegação, ofensa e preconceito e conscientização e humanização. Cabe à escola também pensar em uma educação para a diversidade por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Elaborar esse documento, envolvendo o coletivo da escola e da comunidade com base na realidade, é construir um “projeto emancipatório baseado em um perfil epistemológico que abriga o conflito” (Brasil, 2012, p. 467). O conflito mencionado é o centro da experiência pedagógica emancipatória, o desestabilizar de modelos dominantes centrados no sofrimento humano indesculpavelmente. Leite (2017, p. 39) afirma que o PPP deverá conter

[...] uma proposta transgressora, que induza também um currículo transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão preconceituosa sobre a história e cultura de matrizes afro-brasileira e Africana no Brasil. Trará também como temática, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do

território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

Pensar em uma escola para a comunidade requer diálogo e uma gestão democrática que mobilize todos os agentes educacionais: a organização da escola, os professores e funcionários, o planejamento escolar, avaliação, conselhos, reuniões e eventos, em aproximação com o currículo escolar. Uma gestão que compreende “critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e de interesses” (Brasil, 2012, p. 468). Além disso, prima-se que o percurso seja inesgotável, nutrido por muita empatia. O ideal seria que, nas comunidades remanescentes, houvesse pessoas habilitadas para ocupar os diversos espaços escolares, mas, na maioria dos casos, isso não acontece, por questão de formação acadêmica ou partidarista. Este último traz instabilidade e rotatividade no contexto escolar.

Nesse viés, é necessária uma educação na qual todos, desde cedo, tenham consciência da diversidade do país, pois a formação profissional acontece com a maturação, mas a formação cidadã se inicia na infância. A falta de diálogo, a normalização de comportamentos negativos e, principalmente, de fatores políticos e socioeconômicos (a polarização de bens) são responsáveis pela reprodução de opressão, das violências e silenciamentos. Por isso, os valores e os princípios da humanidade devem acompanhar a formação de todas as pessoas desde a infância.

Ao compartilhar as responsabilidades da formação humana, o núcleo familiar divide suas responsabilidades com as instituições formativas. À escola, cabe a organização curricular e ações planejadas, para que esse currículo seja efetivado na prática cotidiana. Nesse sentido, é válido lembrar quem é responsável por sua elaboração e efetivação, para que possamos compreender quais as suas proporções no cotidiano e na vida.

No Brasil, Estados e municípios devem seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que prevê as habilidades que todos os educandos precisam adquirir para evoluir gradativamente nos anos de ensino. Neste documento, algumas modalidades de ensino não são devidamente contempladas, por suas próprias especificidades, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os educandos atendem a toda a regulamentação da LDB, no que se refere aos princípios, organização, carga horária e demais disposições. Porém, considerando suas particularidades, é preciso ter uma maior liberdade para que sejam organizadas, a

partir das diretrizes, matrizes de ensino, adequação e flexibilização curricular. Situações como essa explicam o porquê de termos uma base curricular tão distante da realidade e, no caso do Brasil, de muitas realidades.

Na Educação Escolar Quilombola (EEQ), é imprescindível um zelo ainda maior para que o currículo comum, acompanhado de suas avaliações externas e as exigências pedagógicas burocráticas, não sufoquem o que foi garantido pelas DCNEEQ. Municípios, Estados e suas secretarias também precisam estar atentos a essas particularidades, de modo a garantir que o currículo real seja equilibrado com o oculto, e o espaço escolar possa se mesclar com a comunidade, de tal maneira que sejam um só, capazes de “valorizar o passado e recriar o presente como um dos caminhos na construção da identidade quilombola” (Brasil, 2012, p. 462). Dessa forma, é urgente respeitar essas vivências sem folclorizar as raízes dessas comunidades tradicionais.

Outro ponto crucial é a formação dos professores. A DCNEEQ, no capítulo IV, artigo n.º 48, no que se refere à formação inicial, continuada e profissionalização dos professores, afirma que “a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 41), assim como os cargos de gestão. Por motivos já mencionados, o que a lei estabelece fica bem distante da realidade, visto que, muitas vezes, a comunidade quilombola ocupa, dentro da escola, os cargos com menor inferência pedagógica. Esse capítulo aponta ainda as bases para essa formação inicial e continuada e todas as orientações para esse processo. De acordo com o artigo n.º 51, do mesmo documento, na formação inicial, os estudos devem promover:

I - as lutas quilombolas ao longo da história; II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; III - as ações afirmativas; IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; V - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2012, p. 491).

Os cursos iniciais de licenciatura e graduação, em sua maioria, buscam contemplar a formação de um profissional completo. Entretanto, nesse ínterim, tencionando abarcar o todo, deixa aquém as orientações para a educação das

relações étnico-raciais. Acrescentamos também que, embora cientes da importância e da necessidade de se pensar sobre todas as modalidades da educação, é impossível uma formação inicial que englobe a totalidade. Nesse sentido, consideramos que esse percurso inicial pode acontecer ladeado por discursos divergentes e manobras que se aproximam ou se afastam das normativas da Lei n.º 10.639/03, pois muitas práticas são cristalizadas e aliadas à “manutenção de estruturas socioeconômicas nas quais as desigualdades fundamentam-se em bases raciais inequívocas” (Oliveira; Silva, 2017).

Honneth (2013) acredita que a educação deve ser vista não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas também como um processo de reconhecimento mútuo e desenvolvimento moral. Ele argumenta que o sistema educacional deve promover o reconhecimento recíproco entre os envolvidos no processo, sendo cada indivíduo valorizado e respeitado em sua singularidade.

Para Honneth (2003), o reconhecimento é um elemento central na educação. Ele acredita que o respeito é crucial para o desenvolvimento pessoal e social. O reconhecimento não é apenas um meio de incentivar a autoestima dos estudantes, mas também uma base para a formação de identidades autênticas. Por essa via, a educação deve ir além do aprendizado acadêmico e incluir o desenvolvimento moral e social. Ele defende que a escola deve ser um espaço onde se aprenda a participar de forma ativa e crítica na sociedade, desenvolvendo valores de justiça e solidariedade.

Por isso, a educação numa perspectiva honnethiana é um instrumento de emancipação, pois visa capacitar os indivíduos para questionar e transformar estruturas sociais injustas, promovendo uma sociedade mais equitativa e democrática. O autor enfatiza também a importância da autonomia no processo educacional, pois a educação deve ajudar os envolvidos a se tornarem seres autônomos, capazes de pensar criticamente e tomar decisões informadas sobre suas vidas e o mundo ao seu redor.

Honneth acrescenta sua colaboração sobre educação numa perspectiva de esfera pública democrática. O autor insere “os conflitos em torno da subdivisão, da forma e do conteúdo do ensino escolar” (Honneth, 2013, p. 545) no sistema público de educação nos Estados democráticos. Para ele, uma boa educação depende da ordem estatal republicana, pois, para formar autonomia política, é preciso antes formar para a liberdade. Por esse pensamento, existe uma dualidade entre educação e esfera

pública democrática, uma vez que o Estado Democrático de Direito apresenta uma falsa neutralidade por permitir que professores, instituições educacionais e famílias se mesquem nos papéis sociais. O que se configura num formato ambíguo de pensar educação, pois se omite o delineamento dos principais desafios em construir um programa educacional renovado e democrático, pautado na tolerância, uma postura permissiva para comportamentos criminosos, ao considerarmos que, no Brasil, discriminação e preconceito (de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional) são punitivos em forma de lei.

Para o autor, quando a pedagogia, a filosofia, política e democracia se distanciam, acontece uma ambiguidade na concepção de uma educação para cidadania, pois:

O tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos, pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia, promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a autoestima individual, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral (Honneth, 2013, p. 548).

Uma dualidade que enfatiza a postura de outro ator social nessa realidade: o Estado. Por essa via, o autor defende a vinculação entre Estado, educação e democracia, que, infelizmente, encontra-se frágil como ação política e desconectada entre si. Para Honneth (2013, p. 549), esse crescente desligamento ocorre porque precisamos galgar outros níveis de educação, superando o modelo de “disciplinas avulsas” que fragmentam os aprendizados e seus conceitos. O autor acrescenta que a democracia e educação dependem diretamente de reproduções anteriores para ser regeneradas e que atitudes morais, como a tolerância, por exemplo, não se aprende “em processos de ensino, por melhor que sejam conduzidos, mas somente no ambiente de socialização ética de comunidades pré-políticas” (Honneth, 2013, p. 550), o que salienta a coparticipação da responsabilidade escolar.

Para o autor, as funções atuais da escola englobam “a qualificação profissional, a compensação de déficits formacionais relacionados à família ou ao ambiente e a preparação geral para o papel de cidadão” (Honneth 2013, p.555). Entretanto, legítima que a terceira apresentada foge mais do âmbito escolar, pois estes espaços não podem ser responsáveis pela formação da cidadania com transmissão de conhecimentos, cabendo à sociedade civil formar, com as famílias, hábitos práticos do cotidiano. Esses ensinamentos reverberam na autoconfiança e no domínio de práticas

adequadas cooperativas para o convívio na sociedade.

As exigências feitas à escola também tiveram mudanças significativas: “os números de alunos aumentaram enormemente, a expectativa de flexibilidade e disposição para o desempenho que tem a economia, os déficits educacionais as camadas inferiores que persistem inalterados apesar de todos os esforços sociopolíticos” (Honneth, 2013, p. 557). Fatores que tornam o ensino escolar instrumento de pressão e controle, com avaliações externas elitistas e excludentes que nivelam o alunado, sem considerar fatores culturais, econômicos e sociais. Tais mudanças indicam que os comportamentos precisam ser repensados frente aos desafios, entre eles, o formato de apresentação do conteúdo na hierarquização dos componentes curriculares. Para isso, uma resposta óbvia é a interdisciplinaridade para estruturação da cooperação desses componentes na construção do conhecimento.

Em sequência, Honneth (2013, p. 559) destaca a revolução digital da comunicação como uma transformação na “formação e manutenção de relações privadas, mas também da formação da vontade pública”, uma vez que a *internet* amplia os limites das interações e acelera o acesso à informação.

Isso direciona maior responsabilidade à educação pois, para o autor, “é tarefa do ensino escolar preparar técnica e socialmente os alunos para o uso dessa nova mídia, e o enfrentamento ao conjunto de consequências”, o que não deve esgotar por aí, considerando os novos temas e conhecimentos digitalmente disseminados pelas novas mídias e redes sociais de comunicação. Na ideia da educação democrática, juntamente com a revolução digital, vem o multiculturalismo.

Para Honneth (2013, p. 560), as valorizações das diferenças culturais são compreendidas como “oportunidade de enriquecimento mútuo”. O que justifica a inclusão de conteúdos de composição étnica e cultural como fundamento de uma educação para uma autonomia cidadã. Uma afirmativa que permite uma releitura sobre a importância de uma educação para as relações étnico-raciais e também para a indagação: se, nesse processo, a educação já dispõe dessas orientações, o que nos falta?

Para respondermos a esse questionamento, precisamos estar atentos para o tipo de educação que acontece nas escolas, que se debate com o capitalismo e o colonialismo, buscando fôlego para resistir. Que ainda se utiliza dos avanços para perpetuar retrocessos. A exemplo, podemos citar a escolha do livro didático e a produção de material pedagógico. E também a atenção que atribuímos para

fenômenos sociais gritantes dentro e fora dos quilombos, mas que interferem direta e indiretamente na educação no país.

As colaborações de Honneth são comparações dos construtos do autor, principalmente sobre a teoria do reconhecimento, com a realidade da educação, e não diretamente relacionadas aos quilombos no Brasil. Em nossas leituras, identificamos comparativos que colocam o reconhecimento com uma chave para a resolução dos problemas raciais, deixando lacunas no que remete a intervenções dessas realidades.

Nancy Fraser oferece uma perspectiva distinta sobre a educação, centrada nas suas ideias de justiça social e redistribuição de recursos. A abordagem de Fraser enfatiza a necessidade de equilibrar duas dimensões da justiça: redistribuição econômica e reconhecimento cultural. Ela argumenta que, para alcançar a justiça na educação, é necessário atender tanto à redistribuição de recursos quanto ao reconhecimento das identidades culturais. A autora sugere que as desigualdades econômicas e as injustiças culturais estão interligadas, e ambas precisam ser abordadas para criar um sistema educacional verdadeiramente equitativo. Ela acredita que o acesso equitativo à educação de qualidade é essencial para a justiça social, defende políticas que garantam que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham as mesmas oportunidades educacionais. Isso inclui financiamento adequado para escolas em comunidades desfavorecidas, programas de apoio para estudantes de baixa renda e a eliminação de barreiras econômicas ao acesso à educação superior, um pensamento que se aplica à educação escolar quilombola.

Além da redistribuição econômica, Fraser enfatiza a importância do reconhecimento das diversas identidades culturais dentro do sistema educacional. Ela defende um currículo que inclua e valorize as histórias, culturas e perspectivas de grupos marginalizados. Isso é fundamental para combater o preconceito e a discriminação, promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. Ela propõe a ideia de paridade de participação, devendo todos os indivíduos ter a capacidade de participar como iguais em todos os aspectos da vida social, incluindo a educação. Isso significa que as instituições educacionais devem ser estruturadas de maneira a permitir que todos se envolvam plenamente e beneficiem-se da educação, independentemente de suas circunstâncias iniciais.

Juntamente com a autora, acreditamos que a educação pode ser uma força para a transformação estrutural da sociedade. Pois é um meio para capacitar os

indivíduos e promover a justiça social mais ampla, ao desafiar e transformar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade. Para isso, esse olhar precisa abordar justiça econômica e reconhecimento cultural, promovendo um sistema educacional inclusivo, equitativo e transformador.

Em suma, é pertinente afirmar que a colaboração da Lei n.º 10.639/03 para a educação justifica-se na tentativa de desconstruir a imagem negativa do povo negro e alterar a posição social dessas pessoas. Entendemos que, para colaborar com essa tentativa, a educação é o mecanismo mais importante. Nos 20 anos de implementação dessa lei, muito foi conquistado, e temos certeza de que ainda existe muito a conquistar, pois, mesmo nos certificando de que a educação é um veículo e um mecanismo eficiente, não deve ser a única forma de alcance, pois a legislação em vigor nos remete a uma evolução imensamente subjetiva, por esse motivo, vagarosa, mesmo sendo um lastro para o reconhecimento. Fato que defende o apego a essa lei, pois, se tomarmos como referência, por exemplo, a BNCC, temos um documento que não representa uma educação para negros e quilombolas, uma vez que essa temática transcende a base, exigindo dos profissionais da educação um posicionamento pedagógico crítico e histórico.

5.2 Quilombo

Os quilombos são verdadeiros ninhos de coruja, defendidos bravamente por elas, e os filhotes são cobertos e alimentados pelos seus responsáveis até que esses possam sobreviver sozinhos. O código quilombo apresenta uma referência de 260 repetições e consta em seis dos sete arquivos da pesquisa. O único documento que não apresenta referência à palavra quilombo é a Lei n.º 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, o que nos dá o respaldo necessário para afirmar que a temática repercute e dá ênfase ao código, sem o citar no texto original.

O modelo de quilombo brasileiro é originário dos povos de línguas bantu. “Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra (Munanga, 1996, p. 58)”. Na África, a área cultural bantu situa-se entre os séculos XVI e XVII. O quilombo se consolidou com uma sociedade guerreira estruturada que reuniu uma quantidade significativa de estranhos de linhagens diversas numa disciplina militar, amadurecendo

como uma instituição política e militar transcultural. Na sua iniciação, eram conferidas as forças e qualidades desses sujeitos, e, em seguida, eram recrutados para a formação ministrada por um líder para, então, compor um exército poderosíssimo de guerreiros nômades denominados *Imbangala*. Eles praticavam agricultura itinerante. Cultivavam, principalmente, milho e mandioca e caçavam como atividade secundária. Eram socialmente organizados, política e religiosamente, e tinham, na culto aos ancestrais, a busca e a conservação das forças da vida como fonte inesgotável.

No Brasil, os quilombos representam uma cópia do *kilombo* africano. Esta versão é construída por escravizados que se opuseram à estrutura escravocrata e, estimulados pela revolta e opressão, organizavam fugas das senzalas e ocuparam territórios vazios e de difícil acesso. “[...] imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (Munanga, 1996, p. 63)”. Um modelo transcultural que formou identidades ricas e plurais, respeitando cada cultura com a colaboração da comunicação. O quilombo brasileiro, enquanto instituição, é uma lição política e organizada com vistas ao respeito às diferenças e à liberdade cultural.

De acordo com Moura (2014, p. 87):

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíria-se em fato normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava.

Essa explicação sobre os quilombos alavanca entendimentos sobre o quão ameaçadores eles eram, portanto, conter os quilombos era manter a ordem, o que

justifica o quão tardias são as leis que asseguram essas comunidades. Na seara da regulamentação, os documentos que compõem o estudo, os quilombos relacionam-se com o reconhecimento quanto a sua titularidade e à regularização fundiária ao que é remanescente, em outras palavras, ao que restou dos quilombos. No artigo 68 da CF, o direito à propriedade; na Lei n.º 7.668/88, a constituição de uma fundação (FCP) para sua identificação, delimitação e demarcação de terras e, no Decreto n.º 4.887/03, uma regulamentação procedimental, uma identificação desburocratizada, com o respeito às características econômicas e culturais dessas comunidades. Para Munanga (2020), as identidades negras atuais se constituem por diversos fatores. No histórico, são marcadas pelo ser, saber e na transmissão de sua ancestralidade. No fator linguístico, comunicam-se por meio dos estilos de cabelo, músicas, roupas e religiosidade, por exemplo. E, no fator psicológico, as identidades transitam entre a manipulação da consciência identitária, pela folclorização, a ideologia dominante e a militância.

Compreendemos, assim, que a identidade quilombola não deve se isolar, tampouco conter traços totalitários. A educação como um direito universal, que aprofundaremos neste capítulo, não é separatista ou isolada, mas capaz de alcançar diversas realidades. O movimento negro, que surgiu no Brasil na década de 1970, agregou muito a essa ideia. Sua chegada “produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articulam” (Gomes, 2017, p. 47), instaurando outros significados e ações no âmbito político e social. Esse movimento trouxe para o debate social uma realidade que desmascara a escravidão, que foi entendida como uma política de Estado, e problematiza questões coloniais, uma vez que “o Brasil se consolidou como nação, mesmo apartando do convívio social aqueles responsáveis por construir parte significativa da riqueza do país” (Santos *et. al*, 2019, p. 1).

O movimento negro é educador e histórico, produz saberes emancipatórios e sistematiza os conhecimentos que se entrelaçam e demarcam a questão racial no Brasil. Segundo a autora, dialoga com temáticas sobre:

[...] racismo, discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive as produções teóricas raciais do século XIX disseminadas na teorias e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017, p. 17).

Além do mais, o Movimento Negro utiliza-se da tradução intercultural por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), produzindo e compartilhando conteúdos para um alcance amplo. Ele também foi responsável por ressignificar a “arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (Gomes, 2017, p. 18), com o objetivo e a responsabilidade de semear uma consciência racial afirmativa antirracista e democrática.

Toda a trajetória do Movimento Negro dialoga com a ancestralidade e compreende que toda a imputabilidade moral do povo negro no Brasil não tem a relação unicamente com a herança do sistema de trabalho escravizado. A negritude no Brasil é mais política do que cultural e, ainda, econômica. Essa relação, em uma perspectiva contemporânea, enfatiza o empoderamento ancestral, a luta contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado.

O Movimento Negro, ao estabelecer conexão com a diáspora africana, produz novos entendimentos e, principalmente, “ressignifica e politiza a ideia de raça no país, entendendo-a como potência de emancipação, e não como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (Gomes, 2017, p. 21). Quando esse significado não é inferiorizado, é possível a construção, segundo a autora, de “enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”.

Gomes (2017) apresenta uma nova abordagem sobre como o Movimento Negro acrescenta ideias emancipatórias às questões sobre raça, transcendendo as construções identitárias. A autora elabora uma pedagogia de urgência e emergência, na qual afloram nuances teóricas e ideológicas que possam indagar ao Estado políticas de reparação. A princípio, esses passos são lentos, invisíveis e invisibilizados, porém, com tempo, evoluem para a emancipação das ideias, corpos, beleza e cultura que assumem sua ancestralidade. Ascendências que esbarram nos descompassos e regressões que são resquícios do modo colonial de viver e pensar e nas escolhas turvas dos representantes, escolhas essas que vão desde um líder de uma associação às lideranças da nação.

O movimento negro estabeleceu uma ponte entre o que é ser negro no Brasil e o que lhes foi negado durante séculos. Tais inserções nos fazem refletir sobre os

quilombos e como deve acontecer a educação escolar nessas comunidades. Nas palavras de Alves (2019, p. 59), “O quilombo é um espaço identitário, que transcende um espaço geográfico e agrega inúmeros valores e territorialidade”. Sendo assim, pensar no quilombo é pensar em um lugar que agrega muitas aprendizagens que antecedem a educação escolar. De fato, é natural uma criança, jovem, adulto ou idoso levar suas experiências para a escola, e é importante que os docentes respeitem esses saberes. Nas escolas do quilombo, esses conhecimentos devem ser enaltecidos e abordados no currículo escolar, visto que são portadores de uma ancestralidade que precisa se manter viva. Freire (2021, p. 31) afirma que os “saberes socialmente construídos na prática comunitária podem colaborar com a prática cotidiana”, pois alguns desses saberes têm relação direta com o ensino dos conteúdos, um estreitamento entre a escola e a vida.

A contar pela chegada do primeiro navio negreiro ao Brasil em 1530, atentamos, da mesma forma, para o início da luta dos negros no país. Os quilombos surgem entre 1600 e 1695 liderados por nomes, sendo os mais conhecidos Ganga Zumba, Ganga Zona e Zumbi. O movimento quilombola surge do movimento negro na década de 1990, ampliando as pautas particulares e dando visibilidade às questões específicas aos quilombolas. Essa divisão foi iniciada pelas lideranças das comunidades, e, paulatinamente, cada uma no seu tempo, foi organizando e corporificando o movimento nacional. Ela se “insere no contexto dos novos movimentos sociais que começaram a se configurar como novo sujeito político e coletivo (Leite, 2016, p. 20)”. O aparecimento do movimento quilombola traz consigo a “criação de um novo sujeito social, histórico e coletivo, criado pelos próprios movimentos, a partir da conquista de novos lugares para o exercício da política (Leite, 2016, p. 102)”.

O movimento quilombola é composto por sujeitos coletivos. Quanto a isso, Leite (2016, p. 103) explica que:

[...] são sujeitos porque agem como protagonistas de sua própria história; suas necessidades e carências são transformadas em reivindicações de direitos e cobram do Estado ações eficazes para a melhoria de suas condições de vida. São coletivos porque atuam de forma associada, em nome de uma causa comum, afirmando direitos, a partir de um conjunto de reivindicações passível de universalização, superando, assim, as reivindicações fragmentadas.

E torna-se assim, quando, a partir do próprio movimento, exercita a consciência

das causas e das consequências das problemáticas políticas e sociais, agindo na busca por mudanças. O movimento quilombola se diferencia do movimento negro ao criar uma agenda de reivindicações direcionadas às comunidades tradicionais quilombolas com respaldos legais plantados na luta do movimento negro. Assim:

Uma jovem militância quilombola emerge em todo o país, herdeira da luta dos pais e avós – que muitas vezes a travaram dentro dos sindicatos, sob o rótulo genérico de posseiros ou trabalhadores rurais – mas realimentada por uma nova política atual, formada a partir da influência do discurso negro urbano (Arruti, 2003, p. 2).

Essa militância quilombola, que também representa o movimento negro, contribui com a construção da identidade para a negritude, não apenas pela cor da pele, mas no vestir, arrumar o cabelo, utilizar adornos e termos culturais de seus ancestrais, fortalecendo o sentimento de pertença. E, pela identidade, o movimento quilombola se faz conhecido “por meio de pronunciamentos públicos, enfrentamento aos ataques da mídia e da sociedade, reações às posturas governamentais e, como todo movimento social, busca reconhecimento público” (Leite, 2016, p. 113). Um reconhecimento que não pode ser limitado à posse de um bem que não pode ser negociado, mas um território de valor ancestral que permite a continuidade, a preservação da cultura e a sucessão geracional.

Em 1992, a primeira comunidade foi reconhecida como quilombola, sendo o primeiro reconhecimento oficial desde a CF de 1988 no artigo 68. Em 1995, aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo e pela igualdade de vida, mesmo ano em que foi instituído o Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária – INCRA. Durante a Marcha, foi realizado o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, sendo criada uma comissão, com a meta de criar uma organização não governamental. Dessa forma, em Bom Jesus da Lapa, Bahia, em 1996, formou-se a CONAQ – Coordenação Nacional de Comunidades Rurais Negras Quilombolas, com o objetivo central de se constituir como movimento social.

[...] lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; o protagonismo e autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do (a) jovem no quilombo e acima de tudo pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e

pela em harmonia com o meio ambiente (Informações encontradas no *site*¹⁸ da CONAQ).

Desde sua criação, a CONAQ atua diretamente na busca de soluções, direitos, monitoramento e defesa das comunidades contra o racismo, a discriminação e a violência que está na raiz das relações sociais com os povos tradicionais no Brasil, resistindo física, cultural, histórica e socialmente. Os arquivos da CONAQ assinalam 97 leis e normativos federais que tratam sobre a questão das comunidades quilombolas, num percurso árduo na peregrinação em busca da democracia e do direito ancestral de ser quilombola. Considerando que parte dos entraves dessas comunidades perpassa os conflitos agrários, é natural que parte dessas normas tenha esse enveredamento.

A categoria de trabalho da entidade abrange os avanços e retrocessos para a luta quilombola; a educação; a juventude; as mulheres; a moradia; a saúde; os projetos relacionados às questões ambientais, à ancestralidade, à violação dos Direitos Humanos dos quilombolas e à violência contra quilombolas e campanhas, como a contra a COVID-19, por exemplo. Desde sua criação, a CONAQ realizou quatro encontros nacionais, no intuito de reivindicar direitos e notoriedade nacional. Assim sendo, não existem contornos definidos para a luta, são entidades que as representam de forma autônoma. Atualmente, são 17 coordenações estaduais¹⁹ que buscam envolver os quilombos dos seus respectivos estados no movimento de empoderamento racial e luta por reconhecimento.

Em passos lentos, o movimento quilombola ganha ou perde espaço em suas reivindicações políticas de acordo com a atenção que lhe é direcionada, uma vez que essa resistência é algo que se eleva quando as lentes da administração governamental são direcionadas para quilombos e demais grupos historicamente renegados e violentados. Uma educação antirracista nasce quando existe representatividade desses grupos e quando a legislação existente é cumprida, atualizada e reformulada a partir da escuta direta, fruto de uma ocupação de espaços de fala. A CONAQ segue informando por suas redes sociais constantes ações e atuações que são fruto de sua luta e sobre a dificuldade de existir e sobreviver ao facismo e às mais variadas formas

¹⁸ Disponível em: <https://conaq.org.br/>.

¹⁹ As coordenações estaduais existentes e citadas pela CONAQ são dos estados de São Paulo, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraíba, Minas Gerais, Maranhão, Ceará, Paraná, Piauí, Alagoas, Tocantins, Pará, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

de violência.

Na educação, a luta por esse reconhecimento é mais humanizada. Na Lei n.º 10.639/03, há a obrigatoriedade para o ensino da história e da cultura afro-brasileira, que vem desmistificar saberes preconceituosos e racistas sobre a diáspora africana e as vivências no Brasil. Nas DCNEEQ, “O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola” (Brasil, 2012). Uma ressignificação das identidades existentes e vigor para as identidades em construção, não somente das pessoas negras e quilombolas, mas de todos que fazem parte dos processos educativos.

Nos documentos oficiais sobre a violência, a palavra quilombo é um alvo, um número, um grito, uma luz que guerrilha (como em todo o tempo da história) para se manter acesa. É como se todos os documentos normativos fossem invisibilizados para essas comunidades, a representação de uma resistência para continuar existindo. A certeza da vulnerabilidade num processo sistemático de violação que afirma por si a fragilidade das políticas públicas existentes.

Na história, o fato é que alguns quilombos sobreviveram muitos anos durante a escravidão, alguns com a posição geográfica isolada e de difícil acesso, e ainda mantendo alianças com brancos pobres, indígenas e outros grupos sociais excluídos, fatores que justificam o tempo de esconderijo, o modelo do Quilombo dos Palmares, maior do país. Gomes (2016, p. 72) denomina o quilombo como “uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade”, tomando como referência as comunidades palmarindas. Cada quilombo tinha uma forma de organização particular, diferenciando-se pelo tamanho, localização, móveis ou fixos, todos “possuíam uma Casa do Conselho, um templo, cisternas, oficinas de ferreiro e olarias, além de roças e plantações localizadas fora das contracercas ou paliçadas e guardadas por vigias” (Gomes, 2016, p. 77). Todos buscavam a sustentabilidade e um relacionamento equilibrado com a natureza e com os demais integrantes, prevalecendo sempre o que era comum a todos.

De acordo com Santos, o Quilombo dos Palmares insere-se no mesmo contexto dos quilombos de Canudos, Caldeirões e Pau de Colher e se relacionavam com a

[...] terra como um ente gerador da força vital e os frutos dessa relação

não só com a terra, mas com água, a mata e demais elementos da natureza, isto é, com o seu território, eram produtos vitais por serem produtos extraídos através de um processo de cultivos festivos recheados de religiosidade (Gomes, 2015, p. 63).

O autor problematiza as acusações dos coloniais para com essas comunidades, entre tantas, de serem selvagens, sem civilização e sem cultura e, principalmente, por serem “ameaça à integridade moral, social, econômica e cultural dos colonizadores” (Santos, 2015, p.63). Mas o motivo dessa ameaça, para o autor, perpassava a intensidade da organização quilombola, de sua circularidade, que era uma afronta ao poder, podendo despertar rebeldia dos demais explorados da colônia. Por isso, tamanha violência no extermínio dessas comunidades, e por isso, também, Palmares fora destruída por “frentes militares que portavam armas com poder de destruição muitas vezes maior que o poder de defesa das armas da população palmarina” (Santos, 2015, p.63). Isso nos faz crer no desenvolvimento da ciência e da tecnologia a favor da dizimação de pessoas, aniquilando toda e qualquer memória que pudesse simbolizar aquele modo de viver.

As contribuições literárias de Honneth sobre os quilombos aparecem como estudos comparativos e não versam diretamente sobre o assunto. Existem colaborações que transitam entre o reconhecimento dessas comunidades e as esferas do reconhecimento, que certamente colaboram com um novo narrar as vivências nos quilombos, mas que não contemplam as particularidades que são a base para que esse reconhecimento ocorra nos normativos e que sejam devidamente respeitados, para, assim estarem efetivados no cotidiano dessas comunidades. Se a teoria do reconhecimento afeta as relações sociais, direcionamos o olhar para essa experiência dentro dos quilombos brasileiros, a partir de uma interpretação filosófica dessa realidade. Para tanto, o caminho proposto nasce no quilombo e tem como plano de fundo o marco teórico nacional e educacional para essas comunidades, a importância da interdisciplinaridade e a intervenções tecnológicas que estão inseridas na educação.

Honneth (2003), com a teoria do reconhecimento, não fez um direcionamento para determinadas realidades, porém não há limites ou fronteiras para adequações. Assim, utilizamos seus estudos para localizar pontos de fusão entre a gramática moral e a luta por reconhecimento dos quilombos. Problematicamos quais formas de desrespeito impedem os quilombos de evoluírem em seu potencial e suas

autorrelações. Ademais, buscamos dialogar com outros estudos de Honneth e de outros teóricos e escritores.

Nesse sentido, este estudo transita entre as temáticas centrais e conceitos afins que complementam a composição de diálogos em telas que propiciam profundidade ao que temos como conhecido. Muitas vezes, a realidade é neutralizada com o conformismo colonial, e estudos que envolvem temáticas como essa são despercebidos no universo acadêmico. Seguiremos descrystalizando a neutralidade, trazendo ao centro dos debates os conflitos sociais na educação nos quilombos, esboçando concepções formais de eticidade dos três distintos padrões de reconhecimento. Para Honneth (2003. p. 274):

As formas de reconhecimento do amor, do direito e da solidariedade forma dispositivos de proteção intersubjetivos que asseguram as condições da liberdade externa e interna, das quais depende o processo de uma articulação e de uma realização espontânea de metas individuais de vida.

As ideias do autor se alinham com o percurso teórico que apresenta, nesses códigos, os conflitos sociais com vistas à violência dentro do quilombo, a partir das raízes históricas desses territórios e como esse passado interfere intersubjetivamente no presente e no futuro dessas comunidades.

Considerando que os quilombos representam não apenas a resistência à escravidão, mas também a luta contínua pelo reconhecimento e direitos sociais, ao trazermos as ideias de Honneth (2003) para essa análise, acrescentamos que o autor argumenta que o reconhecimento é crucial para o desenvolvimento de uma identidade autêntica. Os quilombos, como comunidades de resistência, são espaços onde os indivíduos podem preservar e celebrar suas identidades culturais e históricas, que, muitas vezes, são marginalizadas ou ignoradas pela sociedade dominante.

Dessa forma, Honneth (2003) destaca a importância do respeito como base para a justiça social. As comunidades quilombolas lutam por reconhecimento legal e respeito da sociedade e do Estado, buscando garantir que suas tradições, territórios e modos de vida sejam respeitados e protegidos. Ao contemplar a luta pelo reconhecimento como uma forma de emancipação, ele insere que a luta dos quilombolas pela titulação de suas terras e pelo reconhecimento de seus direitos é um exemplo claro de uma luta por justiça social e emancipação. Nesse contexto, acrescentamos a solidariedade social. Dentro dos quilombos, há uma forte rede de

solidariedade que ajuda a manter a coesão e a resistência da comunidade. Essa solidariedade é essencial para a sobrevivência e o fortalecimento das comunidades quilombolas contra as pressões externas e as injustiças sociais.

Em Fraser (2006), grupos sociais como os quilombolas são subordinados socialmente e precisam de redistribuição além de reconhecimento. A autora justifica que “o reconhecimento inapropriado implicaria diretamente má distribuição” (Fraser, 2002, p. 14), realidade que ladeia as comunidades tradicionais. Ela destaca a importância de abordar tanto as injustiças econômicas quanto as culturais para alcançar uma justiça completa. Aplicando suas ideias aos quilombos, podemos compreender melhor as dinâmicas de luta e resistência dessas comunidades.

Fraser (2006) argumenta que a justiça social deve abordar a redistribuição econômica para corrigir as desigualdades materiais. No contexto dos quilombos, isso significa garantir que essas comunidades tenham acesso igualitário a recursos econômicos, incluindo terras, financiamento para desenvolvimento comunitário, infraestrutura básica, educação e saúde. Outra ação relevante é implementar políticas públicas que visem redistribuir recursos de maneira justa, garantindo que os quilombos tenham os mesmos benefícios econômicos que outras partes da população. Isso pode incluir programas de apoio financeiro, desenvolvimento agrícola e projetos de infraestrutura.

Imediatamente, a autora destaca a importância do reconhecimento das identidades e culturas marginalizadas. Para os quilombos, isso significa valorizar e proteger suas tradições culturais, línguas e modos de vida específicos, bem como garantir que sua história e contribuições sejam reconhecidas e celebradas, abordando as formas de discriminação e preconceito que afetam os quilombolas, promovendo uma sociedade que respeite e celebre a diversidade cultural.

Face ao exposto, o estudo adentra visceralmente no que se ensina e se aprende nas escolas sobre os quilombos e sobre como os materiais didáticos apresentam esse conteúdo. Refletimos sobre a superficialidade nas informações e a necessidade de buscar e saber. Por tudo isso, a urgente necessidade de conhecer essa história em suas raízes, não apenas da forma que foi contada, mas pesquisando outras fontes de informação que confrontam verdades pré-elaboradas. Adichie (2019, p. 26) afirma que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Fica perceptível a importância do saber, para que essa

história não tenha uma única forma de ser contada, urge conhecer os quilombos para reconhecê-los.

5.3 Quilombola

Capaz de perceber os sons a uma distância considerável, as corujas apresentam uma audição aguçada, uma atenção que acompanhou a vida dos quilombolas, seja na defesa dos quilombos, seja na escuta de ofensas. O código “quilombola” aparece 410 vezes em três dos sete documentos que fazem parte deste estudo. São eles: as DCNEEQ, que buscam legislar uma educação para eles, “Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil” e o “Atlas da Violência do Campo no Brasil”, que apresentam um duplo significado. O primeiro se refere ao território quilombola que remete ao quilombo, apresentado anteriormente, e o segundo, à pessoa quilombola, que é de interesse da pesquisa. Acrescentamos que muito do que foi apresentado no código “quilombo” tem estreita relação com o que se aplica aos quilombolas. E, ainda, há e sempre haverá a necessidade e a importância de reafirmar que houve resistência à escravização, que houve lutas e revoltas devidamente organizadas na busca pela sua sobrevivência.

Os achados do Nvivo e as análises dos documentos encontraram os códigos “quilombos” e “quilombolas” em significações diferenciadas, pois, embora parecidas na grafia, elas apresentam significações diferentes. Os quilombolas são os frutos dos quilombos, e esses frutos da escravização, o que forma uma cadeia de luta e violência. Devido à grandeza territorial, os quilombolas se organizam em demandas variadas, mas todas permeadas pelas negações do seu reconhecimento. Dessa forma, os quilombos estão representados pela ideia de lugar, território geográfico, afetivo e de direitos. Os quilombolas, por sua vez, são os agentes de uma luta constante, ativos e passivos de violências, aqueles que incomodam não apenas pela marca de sua pele. Os quilombolas são e representam a resistência.

Lamentamos que ainda existam definições de quilombolas como escravos fugitivos, esse conceito urge ser atualizado. Entre guerrilheiros africanos e quilombolas brasileiros, existe uma história que vem sendo reconstruída com o tempo, fruto de muitas batalhas e que trazem junto com elas as marcas da violência. Na história, os quilombolas são as pessoas que não aceitaram viver num regime de escravidão e que arristacaram a própria vida para experienciar a liberdade. Porém, contrariar o poder

é um risco absurdo, e caminhar contra os interesses que objetivavam o acúmulo de riquezas desenfreado custou a essas pessoas o papel de vilões dos acontecimentos e a exclusão social. Aos quilombolas, durante muito tempo, prevaleceram as narrativas que diminuem seus méritos, e desconstruí-las nos permite celebrar o recontar, mas sem perder a atenção, pois, mesmo que consideremos que tem sido pensado para enaltecer as identidades quilombolas, ainda há muito a fazer.

Na história, os quilombolas eram também chamados de “mocambeiros ou calhambolas e foram perseguidos pelos senhores de escravos e pelo aparato militar colonial e imperial onde quer que estivessem” (Gomes, 2016, p.72). É explícito que, antes de serem quilombolas e escravizados, vieram de lugares variados da África e propositalmente separados, para que não tivessem nenhum tipo de vínculo familiar. Os escravizados eram generalizados com o objetivo de “quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/ desumanizar” (Santos, 2015, p. 27) e, enquanto quilombolas, buscavam reconstruir seus laços por meio do “parentesco aberto” (Gomes, 2016, p. 85), fruto da organização variada das famílias escravizadas no Brasil.

Santos (2018), em suas vivências no quilombo, compara os quilombolas com os indígenas ao afirmar:

Tanto os quilombolas quanto os indígenas do Brasil só passaram a ser sujeitos de direito na Constituição de 1988. Até essa Constituição, ser quilombola era ser criminoso e ser indígena era ser selvagem. A Constituição de 1988 disse que nós temos direito a regularizar as nossas terras pela escrita – o que é uma agressão, porque pela escrita nós passaríamos a ser proprietários da terra (Santos, 2018, p. 7).

Para o autor, a forma de regularização da terra é desrespeitosa, por se tratar de um modelo padrão em que prevaleceu a forma colonizadora de organizar. Ele acrescenta que é preciso aprender a transformar as armas do inimigo em defesa, pois quem só aprende a atacar perde as lutas que enfrenta. Por isso, lidar com a certificação escrita como demarcação de titularidade é uma maneira de defesa, para que o direito não seja perdido, uma vez que a luta para ser reconhecido também passa pela escrita, e esta não pode ser inutilizada.

Partimos do entendimento sobre o que é ser reconhecido e o que é preciso reconhecer na realidade negra e quilombola. Compreendemos que o reconhecimento de uma educação para todas as pessoas, que comunique a realidade da formação nacional de forma não depreciativa, tende a reparar e colaborar com a transformação

na forma de pensar. Para isso, ações afirmativas são essenciais e não menos importantes que as políticas públicas destinadas a esses grupos que são rejeitados desde a sua corporeidade, até as formas de pensar e viver.

Desde os primórdios da história até os dias atuais, vivemos uma realidade contrária ao que destacamos, e, de forma direta, o racismo e a violência são os principais entraves desse reconhecimento. Para Sodré (2006, p. 7), existe uma “recusa sistemática ao reconhecimento”, pois, mesmo havendo demonstrações de preocupações esporádicas sobre temáticas relacionadas à religiosidade e demais culturas, os quilombolas, principalmente, sofrem a folclorização das intenções meramente turísticas. Assim sendo, o autor acrescenta que ser ou não reconhecido não é um problema a ser derresolvido pelo excluído, é um problema social que precisa ser trabalhado com quem exclui, um problema de valor, numa lógica que o valor não vem carregado de neutralidade, pois “todo valor reflete as convicções e crenças de um sistema particular” (p. 8). Nessas particularidades, não reconhecimento são as bases para a violência. Sodré (2006, p. 14) afirma que o “reconhecimento da diversidade é na prática um pedido de palavra contra a violência frente ao outro”. Em outras palavras, o reconhecimento intelectual e sensível à liberdade do outro é uma forma direta de combate à violência.

De acordo com hooks (2017, p. 51), a ausência do reconhecimento perpassa a educação pela invisibilização dos debates sobre os temas raciais e a resistência ao autoritarismo e à supremacia branca na não aceitação multicultural, uma vez que “não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão”, um afirmativa que atinge as questões curriculares, pela cultura e liberdade social. Para a autora, libertar é fugir da segregação, e a educação é a forma mais completa de prática de liberdade. Dessa forma, uma escola racista que estereotipa as pessoas intenciona manter a população negra marginalizada e aprisionada, e, sem liberdade, não há reconhecimento.

Para Mbembe (2018, p.5), esse reconhecimento é negado quando se estabelece um controle sobre a vida. Assim, “matar ou deixar viver constituem os limites da soberania”, e “ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como implantação e manifestação de poder”, o que autor conceitua como necropolítica. Nas palavras de Bento (2022, p. 25), esse poder é o lugar de privilégios, da branquitude, fruto de uma história negada, um pacto, “uma aliança que expulsa,

reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo”. Portanto, foi escolhido o que as pessoas saberiam e como saberiam dos fatos ocorridos na escravidão, uma herança negativa transmitida erroneamente e silenciada durante séculos, cabendo à atualidade a responsabilidade de “resolver o que ficou no passado, para, então, construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios” (Bento, 2022, p. 25).

A colaboração sobre reconhecimento quilombola de Santos (2015; 2018; 2020) evidencia que essa lacuna é iniciada pelas hierarquias religiosas, perpassando a discriminação, uma vez que a palavra quilombo teve historicamente uma denominação criminosa, pois essas comunidades que viviam de forma autônoma representavam ameaça ao poder colonial. Elas eram organizadas politicamente e interagem coerentemente com a natureza num modo de vida contrário ao do colonizador, o que justifica, em parte, o objetivo de destruir completamente e violentamente essas comunidades.

Ao se referir aos processos da colonização e aos colonizadores, Santos (2015, p. 48) infere um conceito próprio contra colonização, como “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios”. Para o autor, ser quilombola transcende o reconhecimento por um título ou uma demarcação territorial, haja vista a identificação de perfil de resistência e pelos saberes transmitidos pela sua oralidade.

Após a abolição da escravatura, a criminalização dos quilombolas caiu em desuso juntamente com o termo quilombo. Mesmo assim, “a criminalização e a violência contra essas comunidades permaneceram, tendo como alvo seus modos de vida, suas expressões culturais e seus territórios, isto é, as suas formas de resistência e de auto-organização comunitária contra colonial” (Santos, 2012, p 49). A exemplo disso, temos a perseguição à prática capoeirista, o direito ao voto apenas para alfabetizados e ainda a Ditadura Civil Militar.

No entendimento do autor, o reconhecimento quilombola é negado, não pelo tom de pele, mas, principalmente, por eles, assim como os povos indígenas apresentam um formato circular e excludente de viver bem.

Nosso pensamento é um pensamento que nos permite dimensionar melhor as coisas, os movimentos e os espaços. Nos espaços

circulares cabe muito mais do que nos espaços retangulares. E isso nos permite conviver bem com a diversidade e nos permite sempre achar que o outro é importante, que a outra é importante. A gente sempre compreende a necessidade de existirem as outras pessoas (Santos, 2018, p. 4).

A circularidade quilombola, as formas de incluir a todos em sua pluralidade também configuram confluência e transfluência. No que se refere à confluência, Santos (2015, p. 89) compreende como “a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual”. Parafrazeando, é o modo de vida comum nas diversas comunidades tradicionais brasileiras e suas interdependências de forma opositora ao exploratório capitalista. Já a transfluência “é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta” (2015, p. 89), estando a interdependência relacionada com a natureza e as formas de se relacionar com ela de forma respeitosa e que garanta sua preservação.

Em ambos os conceitos, para o autor, são abertos caminhos para aqueles que se veem excluídos do sistema capitalista e que compreendem essa forma circular de reconhecimento como um “início, meio e início”, numa circularidade infinita marcada pela resistência e pela oralidade.

Nesse contexto, na ideias do autor, estudiosos e pesquisadores sobre os povos tradicionais quilombolas, como organizações confluentes e transfluentes, erraram por tentar explicar o conceito de quilombo a partir do processo escravocrata, pois o quilombo é uma forma de civilidade humana. Por esse motivo, os documentos que legislam sobre essas comunidades não traduzem um reconhecimento aos quilombolas, pois são reconhecimentos que não os reconhecem em sua totalidade, já que foram escritos e pensados a partir da visão colonial.

Atualmente, os quilombolas são, de acordo com o INCRA, pessoas que se autodefinem pelas estreitas relações ancestrais de parentesco, território, tradições e práticas culturais próprias. Estão nas áreas urbanas e rurais, buscam sucesso em seus projetos de vida e buscam ocupar novos espaços na sociedade. As contribuições literárias de Honneth não são direcionadas aos quilombolas, mas é possível a compreensão a partir dos seus escritos sobre violação, privação de direitos e degradação. Como exemplo, o tratamento aos quilombolas de fugitivos e preguiçosos, em Honneth, são conceitos negativos que “se referem a formas de desrespeito, ou seja, às formas de reconhecimento recusado” (2003, p. 2013). Nessa perspectiva, a

violência é extremamente abominável, não deve ser sofrida, ou praticada como forma de conquistar o reconhecimento. E também não pode ser perdida a confiança em si e no mundo, para que os sujeitos não sejam acometidos por uma espécie de “vergonha social” (Honneth, 2003, p. 215), que é exatamente o fruto do desrespeito oriundo de maus-tratos físicos ou psicológicos sofridos diretamente ou indiretamente.

A teoria do reconhecimento de Honneth aborda como o reconhecimento é essencial para o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva, e como a falta de reconhecimento pode levar à injustiça social. Para aplicar as ideias honnethianas aos quilombolas, acrescentamos que as comunidades quilombolas têm identidades culturais únicas que são, muitas vezes, marginalizadas pela sociedade dominante. O reconhecimento dessas identidades é essencial para que os quilombolas se sintam valorizados e respeitados. O reconhecimento da história e das contribuições dos quilombolas para a sociedade brasileira é fundamental. Isso inclui a preservação de seus costumes, tradições e línguas. Por isso, quilombolas devem ser tratados com igual respeito, independentemente de sua origem ou condição social.

Ao mesmo tempo, é essencial que os direitos humanos dos quilombolas sejam plenamente respeitados, garantindo-lhes acesso igualitário a serviços básicos, como saúde e educação. A luta dos quilombolas pelo reconhecimento legal de suas terras é um exemplo claro de uma luta por reconhecimento. O acesso à terra é crucial para a sobrevivência e a autonomia dessas comunidades. Os quilombolas devem ter voz ativa nos processos políticos que afetam suas vidas. Isso inclui participação em conselhos municipais, estaduais e nacionais que discutem políticas públicas relevantes.

As comunidades quilombolas frequentemente dependem de fortes redes de solidariedade interna para resistir às pressões externas. Essas redes são essenciais para a coesão social e a resiliência das comunidades. A solidariedade também deve ser buscada fora das comunidades quilombolas, com a criação de alianças com outras organizações e movimentos sociais que compartilham objetivos comuns. Honneth acredita que a educação e o desenvolvimento moral são fundamentais para a justiça social. Para os quilombolas, isso significa acesso a uma educação que respeite e valorize suas identidades culturais e promova sua autonomia. E o reconhecimento moral para envolver a valorização das contribuições dos quilombolas para a sociedade e o respeito por suas lutas e conquistas históricas.

A participação igualitária, social e econômica é defendida por Fraser numa compreensão de que todos os indivíduos devem ter a capacidade de participar como iguais em todos os aspectos da vida social. Para os quilombos, isso implica garantir que as comunidades quilombolas tenham voz ativa nas decisões políticas e sociais que afetam suas vidas. Outro fator é o empoderamento político pela inclusão dos quilombolas nos processos de tomada de decisão, desde o nível local até o nacional, assegurando que suas necessidades e perspectivas sejam ouvidas e respeitadas.

Para tanto, a justiça deve ir além de simplesmente corrigir injustiças individuais, buscando transformar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. No caso dos quilombos, isso significa desafiar e mudar as políticas e práticas que historicamente marginalizam essas comunidades. E, ainda, promover a autonomia das comunidades quilombolas, apoiando iniciativas que fortaleçam sua autossuficiência e capacidade de resistir às pressões externas.

A aplicação das ideias de Nancy Fraser aos quilombos destaca a importância de uma abordagem integrada à justiça social, que combine a redistribuição econômica com o reconhecimento cultural e a participação igualitária. Isso envolve não apenas abordar as desigualdades materiais enfrentadas pelos quilombolas, mas também garantir que suas identidades culturais sejam respeitadas e valorizadas e que tenham voz nas decisões que afetam suas vidas.

As teorias de Honneth (2003) e Fraser (2006) sobre reconhecimento podem ajudar a entender a importância dos quilombolas na contemporaneidade, não apenas como símbolos históricos de resistência, mas como comunidades vivas que continuam a lutar por reconhecimento e justiça. O reconhecimento legal e social dos quilombos é fundamental para a promoção da justiça social e para o fortalecimento da diversidade cultural e histórica do Brasil.

5.4 Violência

A ação destrutiva humana é uma marca na vida das corujas. Muitos associam sua passagem à morte ou à falta de sorte, e outros tiram sua vida e sua liberdade. Assim, é violência apenas pelo existir, sem justificativa. As 251 menções do código violência estão distribuídas em três documentos: as DCNEEQ, “Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil” e o “Atlas da Violência do Campo no Brasil”. De fato, os documentos que compõem o estudo, sob nenhuma hipótese, poderão mensurar o que

esse código significa na realidade e na totalidade. A princípio, afirmamos que existe uma ideia fantasiosa de que a violência contra os quilombolas foi erradicada com o fim da escravização e que a escravização de humanos teve um fim em determinado capítulo da história.

O conceito de violência é polissêmico. Apresenta-se de diversas formas no tempo e espaço, é um fenômeno que se atualiza, e sua complexidade dificulta o alcance de sua raiz e, por extensão, de suas possíveis soluções, cabendo à Filosofia compreender essas manifestações, suas consequências e diversas formas. Essa multiplicidade não corresponde a um fenômeno abstrato, a violência é concreta e acontece repetidamente na sociedade.

Benjamin (2011), em seus construtos, distingue entre a violência “mítica” (ou constitutiva) e a violência “divina” (ou destrutiva). A violência mítica é aquela que cria e mantém a lei e a ordem, enquanto a divina intervém para destruir um sistema injusto de leis. O autor oferece uma análise profunda e diferencia o conceito de violência, distinguindo entre diferentes tipos e suas relações com a lei e a justiça.

Em suas concepções, a violência mítica está associada à criação e à manutenção da lei. Benjamin (2011) a descreve como a violência que institui o direito e, ao mesmo tempo, a violência que o preserva. É uma violência fundadora, que estabelece novas ordens e sistemas legais. A violência mítica é exemplificada nas narrativas mitológicas, nas quais deuses ou heróis realizam atos violentos que fundam novas leis ou sociedades. Esta violência está ligada à força e à autoridade do poder instituído, sendo, muitas vezes, violenta e repressiva.

O autor apresenta a violência divina como uma força purificadora e destrutiva que age fora e contra o direito estabelecido. Diferente da violência mítica, que cria e mantém a lei, a violência divina é aquela que intervém para destruir um sistema de leis que se tornou injusto ou opressor. A violência divina é, para Benjamin (2011), uma forma de justiça superior que transcende as leis humanas. Não é instrumental, ou seja, não busca estabelecer novas leis, mas sim aniquilar o que é corrupto ou injusto. É uma violência que redime e liberta, em vez de oprimir. Ele explora a interdependência entre direito e violência, argumentando que a fundação e a manutenção da lei sempre envolvem algum grau de violência. Ele questiona a legitimação da violência pelo direito e como o direito, por sua vez, legitima a violência. Essa relação simbiótica entre violência e direito é vista como problemática, pois a lei usa a violência para se

estabelecer e se proteger, criando um ciclo contínuo de violência justificada legalmente.

Walter Benjamin oferece uma crítica sofisticada da violência, destacando suas formas mitológica e divina e explorando a complexa relação entre violência, direito e justiça. Ele desafia a visão convencional da violência como meramente um meio para um fim, propondo uma análise mais profunda de suas implicações éticas e políticas. Ele critica a ideia de que a violência pode ser justificada como um meio para um fim (seja ele justo ou injusto) e propõe que a legitimidade da violência deva ser avaliada não pelos fins que visa alcançar, mas pela sua natureza intrínseca e pelas formas que assume. Além disso, diferencia violência fundadora (mítica) e violência que serve à justiça verdadeira (divina), questionando a instrumentalização da violência para fins políticos ou sociais.

Arendt (1994) vê a violência como uma força instrumental, uma ferramenta que pode ser usada para alcançar certos fins. Ela distingue violência de poder, argumentando que a verdadeira potência política não precisa de violência. A violência é, para ela, um sintoma de perda de poder. A autora aborda o conceito de violência de maneira distinta em seu livro "Sobre a Violência" ("On Violence", 1970). Sua análise é ampla e profunda, diferenciando a violência de outros conceitos relacionados ao poder e à autoridade. Ela a vê como essencialmente instrumental, um meio para atingir determinados fins, e enfatiza que a violência, por si só, não possui valor ou justificativa moral: seu valor é derivado dos objetivos que busca alcançar. Trata-se de uma ferramenta que pode ser usada por indivíduos ou grupos para impor sua vontade, mas sua eficácia é sempre limitada e temporária.

Em suas concepções, Arendt (1994) faz uma distinção explícita entre violência e poder, argumentando que são conceitos fundamentalmente diferentes. Poder, para ela, é a capacidade de agir em conjunto, uma habilidade que surge da cooperação e do consenso entre as pessoas. A violência, por outro lado, é o oposto do poder. Ela emerge quando o poder está ausente ou em declínio. O uso da violência é um sinal de fraqueza, pois mostra a incapacidade de manter o poder por meios não violentos.

Ela também distingue violência de autoridade. Autoridade, em seu entendimento, é o reconhecimento legítimo de alguém ou algo como digno de obediência. A verdadeira autoridade não precisa de violência para se impor, pois é baseada na aceitação voluntária e no respeito. Quando a autoridade recorre à violência, ela está demonstrando a perda de sua legitimidade e sua incapacidade de

governar de maneira consensual. Assim, a violência pode desempenhar um papel na derrubada de regimes opressivos. No entanto, a violência revolucionária pode perpetuar ciclos de violência e levar a novos regimes igualmente opressivos.

Por esses argumentos, o verdadeiro poder revolucionário deve vir da formação de novas formas de organização políticas baseadas no consenso e na participação ativa da população. Sobre o uso da violência como um meio de ação política, ela acredita que isso tende a destruir o tecido da política, devendo esta basear-se no diálogo, na persuasão e na construção de consensos. Ademais, a violência é inerentemente imprevisível e caótica, frequentemente resultando em consequências não intencionais, que podem minar os objetivos que se pretendia alcançar. Uma ferramenta instrumental, distinta do poder e da autoridade, que deve ser usada com extrema cautela e reflexão. E que não pode criar poder legítimo, quando usada politicamente, pois corrompe os objetivos de justiça e liberdade que se pretende alcançar.

De acordo com Minayo (2009, p. 23), “não se conhece nenhuma sociedade totalmente isenta de violência”, visto que sempre há manifestações do uso da força, do poder e dos privilégios de dominação para com indivíduos ou grupos sociais. O autor acrescenta que “há sociedades mais violentas do que outras, o que evidencia o peso da cultura na forma de solução de conflitos” (Minayo, 2009, p. 23). Dessa forma, a construção social colabora diretamente com o aumento ou com a diminuição da violência e se integra nas pesquisas sobre segurança, saúde, educação e outras áreas do conhecimento.

Em diálogos envolvendo segurança, violência, intolerância e violações aos direitos humanos, entendemos que a intolerância nasce do sentimento de que a diversidade é um obstáculo, “que toda diferença deve ser suportável, desde que ela seja hierarquizada” (Adorno, 2015, p. 96). Logo, a violência está nas condições de comando, assim como na intensidade da intolerância. Nonato e Adorno (2015) e Adorno (2019) enfatizam as raízes da violência no Brasil como uma história social, embora se trate de um povo solidário e festivo. A violência, dentro desse contexto, materializa-se como algo singular, pois não dá conta de atender à universalidade. Durante muito tempo, esteve associada apenas ao crime, mas está enraizada dentro de todos os espaços e instituições sociais, com pequenos e grandes insultos, uma história que pode ser contada desde a colonização.

Adorno (2015) afirma que a intolerância e a violência contra mulheres e

crianças e contra negros e quilombolas foram uma constante. Mais recentemente, problemas dessa natureza na sociedade tornaram-se públicos. Essa consolidação legal ocorre devido ao autoritarismo, que se manifesta pela repressão. Era esperado que a pacificação social acontecesse com a motivação de retomadas democráticas, como o pós-ditadura, porém, mesmo após incontáveis conquistas e reconhecimentos de direitos, a violência continua sendo naturalizada como uma estatística nas relações sociais. Ela nos divide e acentua as desigualdades, e, em um viés explicitamente político, como se percebe, os direitos também são desiguais.

A violência é praticada pelo Estado quando a administração pública não conscientiza e forma pessoas para a guerra e a eliminação de inimigos, invisibilizando as classes populares. Por motivos como esse, o Estado também é responsável pela produção e potencialização da violência quando estimula a exacerbação hierárquica, facilita e encoraja o acesso às armas. É imprescindível problematizar essas atitudes que ampliam as desigualdades, pois o Estado tem o dever, como afirma a Constituição Federal, de assegurar a saúde, a educação e a segurança. Omitir ou incentivar a violência é ir de encontro a esses princípios fundamentais.

Todas as manifestações violentas provocam consequências na vida social e pessoal. Minayo (2009) apresenta as seguintes manifestações: violência criminal, estrutural, institucional, interpessoal, intrafamiliar, autoinfligida e de conflitos. Dessa forma, a construção social colabora diretamente com o aumento ou com a diminuição da violência e se integra nas pesquisas sobre segurança, saúde, educação e outras áreas do conhecimento.

As manifestações da violência, segundo Minayo (2009), são criminal, estrutural, institucional, interpessoal, intrafamiliar e autoinfligida. Em suma, todas as manifestações violentas provocam inevitáveis consequências na vida social e pessoal. A afirmativa nos permite reproduzir a expressão popular “violência gera violência”, narrativa que se complementa com a visão de Arendt (1969, p. 8), uma vez que, “todas essas antigas verdades sobre o relacionamento entre a guerra e a política ou sobre a violência e poder tornaram-se inaplicáveis”. A autora constrói seu argumento na sucessão da guerra fria após a Segunda Guerra Mundial, no discurso de paz que surge no pós-guerra, que, no entanto, mascara sua continuidade.

Para Foucault (2010), a violência é um elemento de demarcação das especificidades entre poder e governo. O autor dedicou sua pesquisa para as relações de poder existentes na sociedade, essas não eliminam as violências, mas podem ser

reduzidas pela racionalidade que norteia as interações sociais na conduta humana. Nesse sentido, “há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas suas formas mais violentas” (Foucault, 2010, p. 319). O poder não se tem, mas é exercido e se inclui em todas as relações sociais. Sendo assim, a violência e o poder se diferenciam na intensidade de coerção. O teórico também rompe com ideias marxistas sobre as relações de poder e as classes sociais, uma vez que esse não está isolado a determinantes sociais, mas dialoga em todos os sentidos e em todas relações.

Conforme o arcabouço teórico de Bourdieu (2001), o conceito de violência simbólica foi criado com o objetivo de elucidar as relações de poder existentes pela dominação e coerção. Assim sendo, o poder também é simbólico. A violência simbólica precede a violência física e provoca danos psicológicos e morais de forma tão sutil que, muitas vezes, as pessoas que a sofrem ou praticam não a percebem. Nas palavras do sociólogo:

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é seu ser social (Bourdieu, 2001, p. 206-207).

A partir dessa explicação, podemos concluir que a violência simbólica está no seio das relações de dominação, tanto pela submissão afetiva, como pelo poder, propagado por meio da imposição e da indução. O autor estende seu pensamento para os aspectos educacionais e acrescenta que o ambiente escolar é um grande reproduzidor das mais diversas formas de violência simbólica.

As reflexões sobre a violência que foram, até então, discutidas atualizam-se no contexto e reverberam na convicção de que os estudos sobre esse tema precisam ser aprofundados, pois o diálogo unicamente sobre a cultura de paz é insuficiente para a superação da violência. Assim, pensar em projetos, programas e iniciativas para a propagação da paz é uma ilusão. Precisamos urgentemente de uma reestruturação

na segurança, na saúde e na educação por meio de políticas públicas, para que os princípios democráticos sejam evidenciados com a validação do direito.

Sobre a escravização humana e negra, citamos, como exemplo, a extração de um minério, o cobalto. Esse minério é um componente fundamental para a composição de baterias de celulares, computadores e carros elétricos. A República Democrática do Congo, na África, é responsável pela metade da produção e extração desse minério em todo o planeta. Nesta feita, o minério que colabora diretamente com a tecnologia ainda é extraído às custas das mãos humanas e em condições escravas. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apresentou um relatório²⁰ apontando um quantitativo significativo de crianças e adolescentes que trabalham em condições escravas no país, o que também se estende aos adultos, sinalizando que a tecnologia está serviço do capitalismo e que este ainda encontra como base a escravidão.

No caso dos quilombolas, a escravidão é uma forma de violência efetiva, inclusive, acrescentamos que ela se atualiza de acordo com as necessidades do poder e do acúmulo de riquezas, bases do capitalismo. O fato é que não existe violência mais ou menos violenta, como já foi explicitado. Os quilombolas lutam em defesa das terras, da sua cultura e do seu direito de ser e continuar existindo. Um caso análogo a essa realidade é o assassinato da Mãe Bernadete²¹, ocorrido em 17 de agosto de 2023, uma mulher negra, quilombola e ativista. Coordenadora Nacional da CONAQ e líder quilombola do Quilombo de Pitanga dos Palmares, Simões Filho/ Bahia, sendo o conflito de terra motivo aparente de tamanha violência.

Os quilombolas têm um laço afetivo com seu território. Para eles, a terra tem um valor coletivo, bem diferente do que representa para os grandes proprietários. É um resgate de memória e tradições. A disputa pela terra é um dos conflitos sociais que incitam à violência contra os quilombolas. Nas DCNEEQ (Brasil, 2012, p.437), conta-se que a discriminação e o preconceito raciais “são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras”. Uma violência que também recai sobre a educação escolar dessas comunidades, pois, devido ao histórico de desigualdades, pode-se afirmar que “é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos

²⁰ Disponível em: <https://www.unicef.org/drcongo/media/7866/file/COD-rapport-ESEMA.pdf>.

²¹ Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/a-conaq-repudia-o-assassinato-da-coordenadora-nacional-bernadete-pacifico/>.

seus valores culturais” (Brasil, 2012, p. 440). O documento insere, ainda, que “a intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia” (Brasil, 2012, p. 463).

O aumento exponencial da violência contra os quilombolas é um dado que consta no registro “Racismo e Violência contra os quilombos no Brasil”, apontando que as diversas situações de violência mapeadas revelam a vulnerabilidade em que os quilombos se encontram, “dando indicações do tipo e dos níveis dos ataques à vida, às relações culturais, às identidades, aos meios de subsistência e à posse sobre os territórios” (Brasil, 2018, p. 18), sendo o racismo o elemento estruturante dessas violências, seguidas das formas discriminatórias conhecidas. Já o “Atlas da Violência no Campo no Brasil” apresenta esse mapeamento principalmente nas áreas rurais, o que não minimiza sua gravidade.

De acordo com Honneth, as violências se configuram como consequências das patologias sociais, para que o reconhecimento seja padronizado como um direito,

[...] o indivíduo precisa ser protegido do perigo de uma violência física, inscrito estruturalmente na balança precária de toda ligação emotiva: consta das condições intersubjetivas que possibilitam hoje a integridade pessoal não somente a experiência do amor, mas também a proteção jurídica contra as lesões que podem estar associadas a ela de modo causal (Honneth, 2003, p. 278).

Com esse posicionamento, Honneth (2003) interpõe que todos precisam estar protegidos da violência física, em suas relações intersubjetivas na esfera do amor e do direito, mesmo que esta violência ocorra de modo casual, o que não confere aos quilombolas. Adicionamos que um indivíduo ou grupo social, segundo o autor, não pode alcançar o reconhecimento havendo um desequilíbrio e que não existem compensações entre as esferas. A integridade social vem do equilíbrio e do sentimento de reconhecimento, o que se opõe completamente à violência sofrida pelos quilombolas. Nessa relação de reconhecimento, está embutida a reciprocidade, “que sem violência obriga os sujeitos que se deparam a reconhecerem também seu defrontante social de uma determinada maneira” (Honneth 2003, p. 78).

Para Honneth, faltavam ainda conceitos complementares sobre subjetividade para ampliar o modelo de eticidade. Para isso, buscou atender a essa necessidade e encontrou, no viés psicológico de George Herbert Mead (1863-1931), um estímulo

para a compreensão sobre sociologia e psicologia social, pois o pensamento de Mead, como os de muitos filósofos de sua época partilha a “esperança de que uma psicologia que proceda empiricamente possa contribuir a elevar nosso saber sobre operações cognitivas particulares do ser humano” (Honneth, 2003, p.126).

O autor explica o pensamento de Hegel sobre o movimento natural, que é o fato social do reconhecimento recíproco. Ao atualizar a teoria do reconhecimento hegeliana, Honneth não direciona a identidade como uma questão cultural, embora compreenda as questões identitárias e seus diversos grupos sociais. Para o filósofo, a identidade é a forma como nos relacionamos com o outro, equacionando também a necessidade de distanciamento e descentralização, para que seja construída a autonomia. Nesse sentido, a identidade precisa ser uma formação saudável, com experiências positivas, que permita outros modos de conhecimento que fazem parte da vida social, individual e pública.

Por conseguinte, as experiências positivas se vinculam à confiança, e as negativas, aos maus-tratos e à violação, que ameaçam a integridade física das pessoas. Os conceitos negativos deturpam a estima social e dilaceram as autocorreções e as relações intersubjetivas. Eutras palavras:

[...] Conceitos negativos designam um comportamento que não representa uma injustiça só porque ele estorva os sujeitos de sua liberdade de ação ou lhes inflige danos; pelo contrário, visa-se àquele aspecto de um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são feridas numa compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva. [...] (Honneth, 2003, p. 213).

Tais conceitos são feridas na integridade do ser humano, são frutos de linguagens do cotidiano como referências empíricas de assentimento mútuo. As pessoas vivenciam relações sociais degradantes e recebem ofensas e agressões moralmente injustificáveis. O filósofo acrescenta que muitas pessoas passam por experiências negativas, sem que percebam que são desrespeitadas. Por não se autorreconhecerem, não conseguem alcançar as dimensões causadas pela violência psíquica, imobilizando, inclusive, as iniciativas de luta numa visão prática e política.

Honneth (2003) tem uma perspectiva única sobre a violência, que está intimamente ligada à sua teoria do reconhecimento. Assim, a violência não é apenas um ato físico de agressão, mas também pode ser entendida como uma forma de negação de reconhecimento, que afeta a integridade moral e a identidade dos

indivíduos. Ele diferencia violência física, que envolve danos corporais, e violência simbólica, que inclui formas de humilhação, desrespeito e marginalização. Ambas são vistas como formas de negação de reconhecimento. A violência, em qualquer forma, pode levar à desintegração da identidade pessoal e social, uma vez que nega o respeito, a dignidade e o valor de um indivíduo ou grupo.

Na prática de sua teoria, identifica três esferas principais nas quais o reconhecimento é crucial e a violência pode se manifestar por meio da negação desse reconhecimento: o amor e o cuidado nos relacionamentos interpessoais. A falta de amor e de cuidado em relações pessoais pode ser vista como uma forma de violência emocional e psicológica, que mina a autoestima e o senso de valor pessoal.

Ao diferenciarmos as três esferas de reconhecimento, temos os contributos de uma gramática teórica com potencial para distinguir uma infinidade de modos de violência, diferenças que servem para “medir pelos graus diversos em que podem abalar a auto relação prática de uma pessoa, privando-as do reconhecimento de determinadas pretensões da identidade” (Honneth, 2003, p. 214). Sob essa ótica, pessoas que apresentam a autoconfiança violada, excluídas no seu autorrespeito e degradadas em sua autoestima, não se autorrealizam pelo reconhecimento, o que, por sua vez, afeta o devir de suas identidades.

Pelo reconhecimento legal e político, a negação de direitos legais e políticos é uma forma de violência estrutural. Isso inclui a privação do direito à segurança, liberdade, igualdade perante a lei e participação política. E a solidariedade, pelo reconhecimento social e cultural, a falta de reconhecimento social e cultural de grupos marginalizados representa uma forma de violência simbólica. Isso inclui racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação que desvalorizam as identidades culturais e sociais dos indivíduos.

As instituições que perpetuam a desigualdade e a injustiça social, como a discriminação racial ou de gênero, também são formas de violência. Honneth (2003) vê a luta pelo reconhecimento como uma forma de resistência contra a violência. Movimentos sociais que buscam reconhecimento e justiça podem ser vistos como esforços para superar a violência simbólica e estrutural. Por meio da resistência e da luta por reconhecimento, os indivíduos e grupos marginalizados podem recuperar sua autoestima e integridade, resistindo à violência que nega sua dignidade e valor.

Os impactos da violência em nossa sociedade, permeada pelas diferenças, levam à violência, em suas várias formas e, conseqüentemente, à desintegração

social, minando a coesão e a solidariedade dentro da sociedade. Para Honneth (2003), abordar a violência envolve processos de reparação e reconciliação, nos quais o reconhecimento é restaurado, e as relações sociais, reconstruídas.

Fraser (2006) aborda a violência de uma perspectiva que combina suas ideias sobre justiça social, redistribuição e reconhecimento. Embora Fraser não tenha uma teoria específica sobre a violência, suas ideias sobre as injustiças sociais e estruturais proporcionam um quadro útil para entender a violência nas suas várias formas. A autora argumenta que a desigualdade econômica é uma forma de violência estrutural. A pobreza e a exclusão econômica perpetuam condições de vida que são inerentemente violentas, negando às pessoas os recursos básicos necessários para viver com dignidade. Pela violência institucional, instituições que perpetuam a desigualdade e a exclusão são formas de violência estrutural. Elas reforçam e reproduzem desigualdades, privando indivíduos e grupos dos seus direitos e oportunidades.

Em suas concepções, a autora destaca que a violência cultural e simbólica ocorre por meio da desvalorização e da marginalização de identidades culturais, raciais, de gênero, entre outras. Racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação são formas de violência simbólica que minam a dignidade e o reconhecimento das pessoas. Por extensão, a falta de representação ou a distorção das identidades e histórias de grupos marginalizados nos meios de comunicação, educação e outras esferas públicas é uma forma de violência simbólica, pois nega a esses grupos o reconhecimento devido. Enfatiza também que a justiça social requer tanta redistribuição econômica quanto reconhecimento cultural. A negação de recursos econômicos e a negação de reconhecimento cultural são formas interligadas de violência.

Como resposta ou remédio, para a estudiosa, deve-se envolver a transformação das estruturas que perpetuam a desigualdade e a injustiça. Isso inclui reformas econômicas para redistribuir recursos de forma justa e políticas culturais para reconhecer e valorizar todas as identidades. E, ainda, promover a participação igualitária de todos os grupos na tomada de decisões para combater a violência estrutural e simbólica. Isso envolve garantir que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas nas esferas políticas e sociais.

Por isso, sugere que a justiça transformativa aborde a violência em todas as suas formas. Isso inclui medidas de reparação para corrigir as injustiças passadas e

presentes, bem como processos de reconciliação para construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Reconhecer que as formas de violência são interligadas e afetam as pessoas de maneiras diferentes, dependendo de suas múltiplas identidades (como raça, gênero, classe, etc.), é crucial para abordar a violência de maneira compreensiva e eficaz para efeito de transformar por ações.

Violência e negros são palavras que historicamente caminham juntas. A violência contra os negros existiu desde a captura, o traslado nos navios negreiros e a sua comercialização. Para esses povos, aquilombar-se foi uma saída emergencial para se manterem vivos. O que não deixou de ser um risco, pois a violência era comum em todas as situações. Nascer negro ou negro quilombola é mais do que uma identidade, é viver sob ameaça em todos os tempos cronológicos e históricos. Colocar a violência contra os negros e os povos tradicionais quilombolas em pauta é dar-lhes a oportunidade de fala e de vida.

O código “violência” permeia os outros códigos do estudo. Em cada um deles, constam as mais diversas formas e manifestações violentas, ou seja, a violência está diluída em toda a pesquisa e localizada em todos os códigos selecionados. Não é correto afirmar que esta acompanha o povo negro em toda sua história, pois devemos considerar que os povos africanos também são descendentes de reis e rainhas, como os europeus. Mas ficou demonstrado que a violência acompanhou os negros em todos os lugares em que ocorreu a escravização, o aquilombamento e que perdura até hoje, mesmo com normativos sociais, aparatos legais e penas para quem a pratica.

5.5 Direito

Com garras fortes e afiadas, assim a coruja se alinha à busca pelo direito. Na pesquisa, todos os documentos trazem o direito como cerne das questões quilombolas. Quatro deles o fazem explicitamente. As DCNEEQ (2012, p. 429) prevêm o “direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.” A FCP, no âmbito nacional, é uma instituição que busca a promoção e a garantia e o INCRA faz serem executado os direitos dessas comunidades, cabendo à sociedade civil e a organizações como a CONAQ monitorar e fiscalizar como na prática esses direitos se efetivam. Acontece que, por mais avanços que aconteçam, a invisibilidade ainda é

maior e esvazia gradativamente o acesso dos quilombolas aos seus direitos.

Um dos motivos dessa invisibilidade, de acordo com o “Atlas da Violência no Campo no Brasil” (2020, p. 18), é a “demora no processo de homologação e titulação dos territórios quilombolas”. Esse fator é um indicador de violência, pois incentiva a negação dos direitos com a impunidade dos criminosos, fator que faz com que perseguições e assassinatos continuem ocorrendo. Vale salientar que uma reformulação agrária traz consigo o agronegócio, a mineração ilegal, a monocultura do eucalipto, a produção de energia e, dependendo do lugar, a extração em algumas reservas de petróleo localizadas nas terras, por direito, quilombolas.

Antes de chegar nas escolas, direitos são negados pelo racismo que está implantado na vida social e em todas as esferas, por isso, pensar uma educação antirracista é uma reponsabilidade da sociedade. O racismo se expandiu com as teorias evolucionistas de Charles Darwin, que, equivocadamente, hierarquizou as diferenças, atribuindo superioridades e inferioridades. No Brasil, teve raízes nas teses de historiadores, sociólogos, médicos, escritores, entre outros, que buscavam comprovar uma inferioridade da população negra. Embora assuntos relacionados ao racismo façam parte direta ou indiretamente no cotidiano, ainda é um desafio encontrar uma definição única ou assumir que ele existe, pois é constituído por uma “prática social negativa, cruel, humanamente repreensível, com a qual ninguém, em sua consciência (afora os/as racistas declarados/as) quer se identificar” (Silva, 2001, p. 76). Assim, em muitas situações, reproduzimos discursos, falados ou escritos, que são racistas, porém não os reconhecemos, passando de forma despercebida. O buscar conhecer sobre o assunto deve ser uma constante na atualidade, assim como o não neutralizar como forma cultural, o que justifica sua permanência nas pautas das conversas sobre educação, cidadania e direitos humanos.

O inciso IV, do artigo nº 3 da CF, afirma que um dos objetivos fundamentais da República é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). É perceptível que temos o conhecimento sobre a existência do racismo, mas, o que temos feito, na prática, para sua erradicação? Será que falamos muito e pouco mudamos? É um desejo de toda a sociedade brasileira viver num país antirracista e democrático? Mesmo após tantos avanços, esses questionamentos ainda nos submetem à condição de principiantes no diálogo e luta contra o racismo.

Uma educação antirracista não começa na escola, mas tem base nela. Todas

as instituições de cunho educativo são responsáveis por pensar em estratégias de enfrentamento, transformar conflitos em formas de reflexão, traçar planejamentos interdisciplinares, superar o pensamento autoritário e a inversão de valores, entre outras ações. De fato, é imprescindível que atitudes neutras sejam evitadas. É imperativo agir. E esse conjunto de iniciativas não é delimitado aos muros das escolas, é uma construção diária de responsabilidade múltipla. Família, comunidade, espaços de lazer, instituições religiosas são convidadas constantemente a evidenciar as conquistas e legados africanos e afro-brasileiros, para que a população negra possa ser protagonista da sua história. Esse ciclo precisa ser completo, para que as pessoas negras, quilombolas, ou que assim se autodenominam, tenham a garantia de simplesmente ser o que são.

Destarte, esse constante educar-se para educar é a única garantia para a conscientização. Não se trata de qualquer tipo de educação, mas de uma educação antirracista, que seja viabilizada por meio de iniciativas do legislativo, executivo e judiciário, com atenção para os investimentos para diversidade racial. Uma vez que, como salienta Cavalleiro (2001, p. 148), “a construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos governantes quanto da sociedade civil”. Na realidade brasileira, enfrentamos um momento assustador de diminuição da visibilidade para as questões étnico-raciais. Um fato que se repete todas as vezes em que brincamos com a democracia e elegemos pessoas que não trazem propostas balizadas na ética e no respeito à igualdade e à diversidade. Momento em que reafirmar a dignidade humana é elementar para podermos repensar perspectivas de futuro e escolher representantes comprometidos com políticas públicas, que, além de outras necessidades, atentem para o investimento na

[...] formação de professores, de forma que os levem a se comprometerem efetivamente com uma educação antirracista, e que essa formação deverá propiciar suporte teórico que lhes permitam: escolher de modo mais criterioso os livros didáticos e outros textos auxiliares na aquisição dos conhecimentos científicos; trabalhar com a questão das relações étnico-raciais no espaço escolar de modo mais permanente; minorar e denunciar situações e eventos explícitos de preconceito, discriminação e violência instalados nas escolas; aumentar o índice de permanência e sucesso escolar da população negra; trabalhar na construção da autoestima e da identidade étnico-racial dos alunos (Muller, 2018, p. 14).

Além de uma educação escolar, os quilombos têm, em suas comunidades, um

vasto campo cultural, com especificidades em cada território. Toda essa bagagem de conhecimento deve ser interseccionada com os saberes curriculares. As memórias coletivas, os acervos, os repertórios orais, os festejos, as tradições e todo o seu patrimônio cultural imaterial são vínculos e pontos de partida, para que sua ancestralidade esteja presente nas escolas. As instituições escolares, por sua vez, precisam estar atentas para essa realidade, respeitando e agregando esses saberes às práticas pedagógicas, para que se garanta uma educação libertadora, como um direito humano.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos regulamentam que todo o ambiente educacional deve viabilizar esforços para que possamos formar “crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas” (Brasil, 2012, p 516). As diretrizes surgem a partir de uma caminhada dos Direitos Humanos na luta pela universalização da dignidade humana, após todo um histórico de múltiplas formas de violência. Esse documento apresenta princípios que versam sobre: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH) amplia seu escopo principal, com vistas a uma formação ética, crítica e política. Com tamanha abrangência, surge a necessidade de tornar o direito à educação mais reflexivo e direcionado à sensibilidade e à convivência.

Na sociedade atual, essa é uma abordagem extremamente necessária, pois, além de estar em processo de amadurecimento, sobre as potencialidades e riscos da *internet* e tudo o que envolve a comunicação em rede, também está conectada a uma mídia sensacionalista, que personifica os Direitos Humanos e, por vezes, atua de forma a defender as pessoas que cometeram crimes. Uma reprodução que aliena e se distancia de suas reais necessidades da democracia, da justiça, da liberdade e da paz. Por isso, “Educar em Direitos Humanos é uma maneira de garantir a continuidade dessa caminhada e um convite à reflexão para a formação de sujeitos sociais conhecedores de seus direitos, dos direitos do outro e dos direitos comuns” (Alves, 2019, p. 71). Enfim, um educar para a vida.

Dessa maneira, a EDH não se limita à escola, mas passa por ela e necessita dela para ser fomentada para convivência coletiva:

[...] educar (e educar-se) em Direitos Humanos é bem mais que adicionar um componente novo à prática formativa e educativa. É, na verdade, construir uma nova identidade: a de educador e educadora em Direitos Humanos, o que faz toda a diferença quando se tem em mente uma educação que contribua para o exercício da cidadania, para a construção de uma sociedade marcada, definitivamente, pela dignidade de toda pessoa humana (Candau, 2013, p. 83).

A autora acrescenta que esse educar e educar-se está relacionado à construção constante da identidade. Não é um conteúdo a mais que se coloca no currículo, mas uma ação que se renova juntamente com as necessidades curriculares e contribui com o futuro de uma sociedade mais cidadã. Criar práticas pedagógicas educativas em Direitos Humanos “é uma escolha para a educação libertadora e ativa, descentralizada e que promove a abertura de espaços para uma mediação sociocultural e política” (Alves, 2019, p. 79). Desafios da contemporaneidade para uma educação integrada no enfrentamento às variadas formas de violência que perseguem e alcançam as diferenças.

Ao acrescentarmos a real importância de uma EDH, em todos os espaços sociais, é inevitável não problematizarmos os discursos de ódio que infectam as pessoas e disseminam o racismo, o preconceito, a discriminação e a intolerância. E, se ainda não fosse suficiente, uma evidente crise que o país atravessa, que, além de financeira, “justificável para os contingenciamentos, cortes, desmantelamento de políticas públicas educacionais), é uma crise ética, política e social e, conseqüentemente, a área da educação não fica ilesa dentro desse contexto” (Zuin; Secco, 2019, p. 253).

Devemos estar atentos e vigilantes, pois acompanhamos de perto a retirada de recursos financeiros e a extinção de uma secretaria do governo, que tinha como foco os Direitos Humanos, por representantes que enaltecem o golpe de 1964 e a ditadura militar. Nesse sentido, no atual cenário político que atravessamos na sociedade, tempos longos, sombrios e tenebrosos, é preciso um enfrentamento para que essa realidade não seja normalizada e caia no esquecimento.

Em todas as instituições, é essencial reconhecer que o racismo é estrutural e precisa de intervenção institucional pública. Incentivar empresas e iniciativas que garantam essa representatividade, com igualdade, valorizando ações afirmativas nas redes sociais e demais formas de comunicação, pode ser uma estratégia a ser adotada. Nos quilombos, essas ações podem ser endossadas com a viabilização de

programas de apoio e incentivo local, ampliação e divulgação positiva dos eventos e práticas culturais, intercâmbio entre comunidades e consolidação de uma rede de atendimento multidisciplinar. Embora pareça utópico, algumas iniciativas isoladas acontecem, constando que é uma realidade possível e viável.

Pelos motivos citados, podemos afirmar que existe um despreparo estatal, que “é um reflexo direto da forma com a qual o Estado brasileiro é estruturado transversalmente pelo racismo, sexismo, classismo e outras formas de intolerância (CONAQ, 2018, p. 150)”, considerando a população negra como inimiga da sociedade e do desenvolvimento social e econômico, situação que atinge mulheres e a juventude negra quilombola, fonte de resistência secular dos povos da cultura ancestral de matriz africana. Essa situação pôde ser notada pelos cortes orçamentários realizados por governos, como o de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro, destinados à revisão agrária e demais projetos e programas voltados à população quilombola. Algo que podemos observar na imagem abaixo:

Gráfico 5 – Orçamento Federal para titulação quilombola



Fonte: Disponível em: Orçamento para titulação de territórios quilombolas cai mais de 97% em cinco anos - Notícias | Terra de Direitos. Acesso em: 22 abr. 2023.

No gráfico, o orçamento foi de 54,2 milhões de reais em 2010, para 3,4 milhões de reais em 2019, tendo o retrocesso se iniciado a partir do ano de 2016, ano do golpe

sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff. Esses recuos favorecem a violência que nasce no seio da discriminação de uma “mãe gentil” que desampara os “filhos deste solo”, para que poucos possam deitar “eternamente em berço esplêndido”. Faces da cruel realidade de negação aos direitos dos povos tradicionais quilombolas.

Conforme Honneth (2009), o direito é um padrão de reconhecimento intersubjetivo. Para o autor, “os direitos são de certa maneira as pretensões individuais” (Honneth, 2009, p. 137). Nessa concessão social, as ideias honnethianas conferem aos sujeitos medir se eles são ou não aceitos em coletividade. No tocante aos quilombolas, podemos afirmar que se aceitam entre si, mesmo vivendo e fazendo parte de grupos e vivências diferentes, e, assim, o direito transcende o individual para uma pretensão social coletiva. O que enfraquece o potencial emancipatório dessas comunidades são agentes externos que podam as possibilidades do reconhecimento e de justiça.

Direito e liberdade são indissociáveis na teoria honnethiana, já que ele frisa que “a ideia de liberdade do indivíduo consiste na busca de seus próprios interesses sem que haja impedimentos de fora” (Honneth, 2015, p.46). Na realidade dos indivíduos negros e quilombolas, existe um rompimento na busca pelo direito de sua liberdade, pois os fatores externos bombardeiam sua legitimação. Assim, Honneth (2015) explica, em seus estudos, vários tipos de liberdade como prerrogativa de direito, mas enfatiza a necessidade de interação social para sua concreticidade. Por essa via, compreendemos que o direito contempla os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, que tendem a possibilitar a existência da liberdade social que significa “tomar parte de uma comunidade em que os membros tenham simpatia uns pelos outros a ponto de se auxiliarem reciprocamente na satisfação das necessidades justificadas” (Honneth, 2022, p.47-48). Com o tempo, tal prerrogativa passa a ser ameaçada pela competitividade, fruto do capitalismo, o que enfraquece as relações dentro das próprias comunidades.

Ser reconhecido como pessoa de direito individual e, conseqüentemente, coletiva, de acordo com o autor, é uma atitude positiva e amplia a liberdade, por estar inserida no reconhecimento público de direitos, sejam eles individuais ou coletivos. Em outras palavras, “os direitos precisam ser publicamente reconhecidos comparada a relação de reconhecimento estabelecida, um maior número de direitos à liberdade” (Honneth, 2009, p. 143). Dessa forma, quanto mais direitos garantidos, maior será a liberdade e a autonomia social. Algo que não ocorre totalmente com os direitos das

comunidades tradicionais quilombolas, pois, mesmo que as quantidades de direitos garantidos sejam significativas, eles não se efetivam em sua totalidade, pois existe a ausência de uma educação crítica e antirracista, bem como a lentidão nos processos jurídicos, a impunidade contra atos violentos e a invisibilização das ações afirmativas, que funcionam como entraves no reconhecimento dos direitos a eles assegurados.

O estudioso avalia o direito como motivador da autorrealização. Assim, os conflitos que geram as experiências de negação promovem ações que buscam a restauração do reconhecimento e o impulsionamento das mudanças sociais. A análise dos documentos, no estudo, contraria essa afirmativa, pois, se considerarmos as datas e os aspectos legais, os direitos das comunidades tradicionais quilombolas são desconsiderados, e a gramática moral dessas comunidades não encontra, em seus direitos, o reconhecimento nem formas de enfrentamento à violência. Assim, mesmo o reconhecimento tendo como ponto central o direito, suas violações, o desrespeito e a injustiça são bloqueios para o reconhecimento e a materialização das garantias legais dos quilombolas.

Honneth (2015) vê o direito como uma esfera essencial de reconhecimento social, fulcral para a justiça e a dignidade humana. Ele pondera que os direitos legais são uma forma fundamental de reconhecimento. Eles asseguram que os indivíduos sejam tratados com respeito e dignidade, proporcionando uma base para a igualdade social. O reconhecimento jurídico contribui para a formação da identidade pessoal. Ter direitos reconhecidos pelo Estado e pela sociedade reforça o senso de valor e autoestima dos indivíduos. Embora o direito não possa substituir o reconhecimento emocional obtido por meio de relações pessoais, ele pode proteger essas relações e assegurar que os indivíduos tenham o direito à privacidade, à família e ao cuidado.

O direito é a esfera na qual os indivíduos são reconhecidos como cidadãos iguais perante a lei. Isso inclui direitos civis e políticos básicos, como liberdade de expressão, direito ao voto e à igualdade de tratamento. A aplicação imparcial e justa das leis é essencial para garantir que todos os indivíduos recebam o reconhecimento devido. A discriminação legal ou a negação de direitos básicos são formas de negação de reconhecimento. O direito também pode promover o reconhecimento social mediante políticas de inclusão e antidiscriminação, garantindo que todos os grupos sociais sejam tratados com igualdade e respeito. Leis que promovem a igualdade de gênero, raça e orientação sexual, por exemplo, são formas de reconhecimento social

que ajudam a construir uma sociedade mais justa e inclusiva, a exemplo da Lei n.º 10.639/03.

As concepções honnethianas compreendem os movimentos sociais como lutas por reconhecimento. Esses movimentos (como o movimento negro e o quilombola), muitas vezes, buscam expandir os direitos legais e garantir que todos os indivíduos e grupos recebam o reconhecimento adequado. A luta por direitos legais é uma forma de emancipação. Quando grupos marginalizados conquistam novos direitos, eles não apenas garantem a proteção legal, mas também afirmam seu valor e dignidade na sociedade. Ele reconhece que o reconhecimento jurídico pode ser insuficiente se for apenas formal. Direitos legais devem ser efetivamente aplicados e acompanhados de políticas sociais que promovam a igualdade material.

Para ele, o direito deve ir além do reconhecimento formal e buscar a justiça substantiva, que inclui a redistribuição de recursos e a eliminação de desigualdades estruturais.

Reconhecimento e empatia são termos utilizados na composição básica da teoria honnethiana. Cientes de que o reconhecimento necessita de complementos jurídicos para atribuir rigor às relações humanas de disparidade, apresentaremos as contribuições de Fraser, que divergem das de Honneth nesse quesito, uma vez que não é suficiente reconhecer, é fundamental também redistribuir.

Filósofa e atuante, Nancy Fraser é uma teórica crítico-feminista norte-americana que contribui significativamente com o debate sobre o capitalismo, o reconhecimento, as políticas afirmativas, democracia, justiça e feminismo. Suas colaborações apresentam um viés ideológico, encaminhamentos críticos e discussões atemporais. Fraser busca transcender a Teoria Crítica, resignificando esse debate e acrescentando outras pautas. Seu pressuposto teórico é a questão da justiça e compreende esse conceito sob três dimensões separadas: redistribuição, reconhecimento e representação.

A redistribuição insere-se numa luta clássica por recursos a serem distribuídos entre as classes sociais. Marx inaugura essa ideia, dialoga com a Escola de Frankfurt e desenvolve a ideia com pensadores que lhe dão continuidade. Para Fraser (2006, p. 231), “a desigualdade material está em alta na maioria dos países do mundo”. Ela cita o Brasil como exemplo dessa desigualdade e afirma que esta aumenta “globalmente, de modo mais dramático” no hemisfério sul do planeta. Por extensão, distribuir para Fraser é uma questão de justiça, de diminuição das discrepâncias

econômicas, para que as pessoas possam ter as mesmas oportunidades que presumem uma igualdade formal e material.

O reconhecimento, para a autora, é uma linguagem simbólica, uma localização ou espaço de inserção dentro de um contexto social que é importante e essencial para seu convívio. Para ela, “lutas por reconhecimento ocorrem num mundo de exacerbada desigualdade material” (Fraser, 2006, p. 231), sejam elas de renda, de acesso à educação, saúde, alimentação, de trabalho remunerado, que limitam as expectativas de vida das pessoas. Uma luta cultural de certos grupos identitários por maiores espaços sociais. Por exemplo, as mulheres e etnias que foram historicamente soladas e invisibilizadas por grupos que ditaram as normas sociais e econômicas. Essa luta consiste em visibilidade de direitos.

Os direitos e o sentimento de justiça possuem uma estreita relação com a teoria honnethiana do reconhecimento. Nessa perspectiva, os direitos precisam ser gerais e igualitários o suficiente para atender às necessidades individuais e coletivas de cada indivíduo e incentiva, portanto, as vivências comunitárias para lidar com as lacunas políticas que tiram as necessidades negras e quilombolas da prioridade, assim como outras demandas sociais. Compreendemos, pelos estudos de Fraser (2006, p. 233), que, nas comunidades tradicionais, existe uma carência múltipla de direitos pela ausência de reconhecimento cultural e econômico, que a autora chama de “coletividades bivalentes”.

As pesquisas de Fraser (2006) são conhecidas por sua teoria de justiça que combina redistribuição econômica e reconhecimento cultural. Embora ela não tenha uma teoria específica sobre o direito, suas ideias sobre justiça social, direitos e paridade de participação fornecem uma base sólida para entender a importância e o papel do direito na promoção da justiça. Ela vê o direito como uma ferramenta indispensável para promover a redistribuição econômica. Políticas legais que garantem a equidade econômica, como leis trabalhistas, segurança social e acesso igualitário à educação e à saúde, são essenciais para corrigir as desigualdades econômicas. Uma legislação que vise reduzir a pobreza e promover a igualdade econômica é fundamental para a justiça social. Isso inclui legislação sobre salário, impostos progressivos e programas de assistência social.

O direito deve também abordar questões de reconhecimento cultural, garantindo que todas as identidades culturais sejam respeitadas e valorizadas. Isso inclui leis contra a discriminação e políticas de ação afirmativa. Fraser argumenta que,

para alcançar a justiça plena, o direito deve proteger e promover a diversidade cultural. Isso inclui direitos linguísticos, proteção de tradições culturais e reconhecimento das contribuições de grupos historicamente marginalizados.

O direito deve combater todas as formas de exclusão social e política. Fraser (2006) destaca a importância de leis que garantam direitos iguais para todos os cidadãos, independentemente de sua origem, gênero, raça ou orientação sexual, assim como promover uma democracia inclusiva, na qual todas as vozes são ouvidas e respeitadas. Isso pode incluir reformas eleitorais, acesso igualitário à informação e a transparência governamental. O direito é um meio para a transformação das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Leis que protejam os direitos territoriais e culturais dos povos indígenas e comunidades tradicionais são exemplos de como o direito pode ser usado para promover a justiça histórica e a reconciliação.

Lacunas culturais e econômicas de reconhecimento criam espaços para a violência, sobretudo na educação, que está ladeada por ela e que não encontra forças para atender às demandas sociais internas e externas. Tal situação nos permite afirmar que as temáticas que envolvem os direitos dos quilombolas são as mais complexas, pois as negações de direito se atrelam às questões raciais.

Essa negativa de direitos faz parte de uma das “linguagens do silenciamento” (Sodré, 2023, p. 186), que torna o negro um conhecido que se desconhece. O direito de representar, ser representado, estudar, ter saúde e segurança, em suma, os direitos fundamentais sempre foram uma corrida num ritmo diferente das pessoas não negras.

Para Fernandes (2017, p. 157), é necessário corrigir as injustiças com as pessoas e comunidade negras para um nivelamento, pois “é imperativo conceder-lhes uma espécie de suplementação da condição humana e da posição social”. O sistema de cotas raciais é um exemplo prático desse pensamento. Para o autor, “Ou liberamos o negro por todos os meios possíveis ou persistiremos escravos de um passado nefando que encurre o presente e o futuro a uma abjeção singular” (Fernandes, 2017, p.157). Essa frase de efeito é do período da construção da CF de 1988, mas se atualiza em todos os momentos em que relacionamos as palavras direito, negro e quilombola.

5.6 Políticas

Esperança e amizade são características que acompanham os relacionamentos entre humanos e as corujas nos contos e aventuras. Assim devem ser as relações

entre as pessoas e as políticas a elas direcionadas. Dentro da ciência moral normativa, a política está vinculada ao Estado e as suas faces de administração. No texto, essas políticas se configuram exatamente como ações governamentais para a garantia dos direitos aos quilombolas. O referido código consta em quatro documentos e é mencionado 122 vezes, expressando as relações entre a sociedade e as formas de administrar para todos. Parte dos documentos que fazem parte do estudo, embora estes não mencionem o termo, expressa exatamente o que são e o seu papel como normativos para as comunidades quilombolas e seus habitantes.

Na política, a ocupação e a representatividade negra ainda estão embrionárias. No campo da pesquisa acadêmica, mesmo havendo um aumento perceptível após a implementação das DCNEEQ, entre os anos de 2018 e 2021, o banco de dissertações e teses, analisado aqui, contou com uma quantidade baixa de produções acadêmicas, se comparadas a outras temáticas, quando utilizamos os descritores “educação quilombola” ou “educação escolar quilombola”, por exemplo. Para Gomes (2017, p.40), “a percepção dessa ausência não acontece por acaso. Questioná-la poderá ser um caminho interessante para a mudança do enfoque das pesquisas sobre os movimentos sociais, sobretudo no campo educacional”.

Outro fator que deve ser acrescentado nessas discussões é o limite e a abrangência das DCNEEQ, pois os levantamentos sempre se direcionam para a educação infantil ou o ensino fundamental. As pesquisas no âmbito do ensino médio, que atendem a jovens quilombolas, no entanto, são praticamente inexistentes.

Ainda de acordo com o panorama acadêmico, “a pesquisa sobre a história da educação dos negros é um fenômeno recente, de cerca de duas décadas” (Marcelino; Santos; Azevedo, 2017, p. 4). Seus antecedentes históricos descrevem que “o racismo científico foi de certo modo institucionalizado” e que “a desvalorização e a alienação do negro se estende a tudo aquilo que toca a ele” (Munanga, 2020, p. 30). Por essa via, todo o construto do Movimento Negro caminhou a passos lentos para ocupar um espaço na academia. Se levarmos em consideração que a orientação curricular para quilombolas é de 2012, compreendemos que a produção científica é ainda pequena e que muitos espaços precisam ser ocupados.

Segundo Gomes (2017, p. 40), “no contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências”. Entendemos que é possível superar a produção de ausências com a produção de presenças, por meio da

sistematização de experiências, colocando, no centro dos debates, a educação nos quilombos e promovendo a realização de pesquisas científicas teóricas e práticas, até que seja comum essa abertura na produção acadêmica.

Na educação quilombola, o Estado precisa concentrar “políticas e programas às ações dos grupos sociais, estruturar-se de forma diferenciada para o atendimento das demandas que são múltiplas e complexas, determinando “novas” maneiras de pensá-las” (Brasil, 2012, p. 434). Reconhecer e reparar os direitos desses indivíduos é dar legitimidade às lutas do movimento negro e do movimento quilombola, é respeitar suas peculiaridades e criar possibilidades e abertura para um diálogo pautado na diversidade e na cidadania, para a correção das desigualdades e inserção no debate, refletindo sobre a igualdade.

Quando as políticas se desdobram em ações, elas anunciam conflitos e geram violências. Elas também são importantes para que possam propiciar enfrentamentos para os quilombolas poderem lidar com a negação e os descumprimentos de seus direitos. Dessa forma, a falha estrutural dessas políticas “é também responsável pelo aumento da violência contra quilombolas” (CONAQ, 2018, p. 20), a multiplicação das mortes é um indicador que explica a violência aniquiladora sobre os territórios e os que dele fazem parte. Com efeito, as ausências de políticas vulnerabilizam e atingem o

[...] modo de vida quilombola e seus territórios, produzida pela ação combinada de diferentes elementos, como a ação de agentes privados associados ao agronegócio e ao latifúndio, a ausência de políticas públicas sociais básicas e o racismo institucional, geram ciclos de violência que se manifestam, não raras vezes, de maneira interna e invisibilizada (CONAQ, 2018, p. 44).

Essa invisibilidade, para Honneth, indica a necessidade de as instituições democráticas colaborarem com a reconstrução das esferas sociais que afetam “uma liberdade tanto individual quanto comunicativa nas sociedades modernas ocidentais” (Honneth, 2015, p. 629). Para que essa iniciativa reverbere, ele alerta para “o engajamento nas ações políticas” (Honneth, 2009, p. 259) para os envolvidos e “arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento passivamente tolerado e de lhes proporcionar, por conseguinte, uma autorrelação nova e positiva” (Honneth, 2009, p. 259). No contexto quilombola, essas ações poderiam problematizar o reconhecimento dos quilombos e comprimir as violências por eles sofridas, repercutindo na autoestima, liberdade individual e nas suas proporções coletivas.

Na fundamentação da filosofia social moderna, o direito teve a tarefa de determinar e perscrutar teoricamente o que determina um comportamento ético. Assim, a formação prática e pedagógica são bases da política enquanto ciência, por esta “ter sido também uma doutrina de vida boa e justa, ao mesmo tempo que o estudo das instituições e das leis adequadas” (Honneth, 2003, p. 320). Nesse contexto, observamos o estreitamento entre ética e política e ainda como essa relação também aproxima coletivos como as comunidades quilombolas e sua luta por reconhecimento. Para Honneth (2003, p. 108):

Um conceito de eticidade próprio da teoria do reconhecimento parte da premissa de que a integração social de uma coletividade política só pode ter êxito irrestrito na medida em que lhe correspondem, pelo lado dos membros da sociedade, hábitos culturais que tem a ver com a forma de seu relacionamento recíproco; daí os conceitos fundamentais com que são circunscritas as pressuposições de existência de uma tal formação da comunidade tem de ser talhados para as propriedades normativas das relações comunicativas; o conceito de "reconhecimento" representa para isso um meio especialmente apropriado porque torna distinguíveis de modo sistemático as formas de interação social, com vista ao modelo de respeito para com a outra pessoa nele contido.

Para o autor, o direito ao reconhecimento deriva da ética e da política que asseguram a participação, sendo o básico para os indivíduos atributos civis, políticos e sociais. Assim, a participação política é também um ato democrático regulado pela comunicação. De acordo com Honneth (2003), as políticas devem ser antidiscriminatórias, devendo, portanto, combater todas as formas de discriminação e promover a igualdade de tratamento, valorizando e celebrando a diversidade cultural, como a inclusão de currículos escolares que reflitam a diversidade étnica e cultural de um país – ações fundamentais para o reconhecimento. Ele destaca a importância da participação ativa dos cidadãos na vida política. Políticas que promovem a participação cidadã, como conselhos comunitários e fóruns de participação pública, são essenciais para garantir que todas as vozes sejam ouvidas. Além disso, programas de capacitação e apoio a grupos marginalizados, para viabilizar a inclusão e o reconhecimento. Garantir que todos os cidadãos tenham acesso igualitário à justiça, por meio de assistência jurídica gratuita e tribunais acessíveis, é uma forma de assegurar o reconhecimento legal e proteger os direitos dos indivíduos.

As Políticas devem promover a coesão social, como programas de desenvolvimento comunitário e apoio a organizações locais, importantes para o

reconhecimento social e a solidariedade. E uma educação inclusiva por sistemas educacionais que propiciem a inclusão e o respeito pela diversidade, oferecendo igual oportunidade a todos os estudantes, para construir uma sociedade coesa e justa. Nessa linha de pensamento, acrescentamos o fomento de redes de proteção social, como formas de garantir que todos os indivíduos sejam reconhecidos e apoiados em momentos de necessidade.

Para Fraser (2006), essa visão é superficial e incipiente, pois a autora agrega a política às questões econômicas e ainda acrescenta as questões raciais, enfatizando as desigualdades em diversos fatores, como no trabalho remunerado, por exemplo, que enfraquecem as políticas para essas comunidades frutos do “legado histórico do colonialismo e da escravidão, que elaborou categorizações raciais para justificar formas novas e brutais de apropriação e exploração” (Fraser, 2006, p.235). Ou seja, uma poda nos direitos políticos e econômicos.

Para que esses direitos tenham alcance substancial, é crucial que aconteça a representatividade, que se inter-relaciona com a distribuição e o reconhecimento. Por essa lente, a representação dar-se-á de forma política, no poder, por vias representativas, na tomada de decisões mediante instrumentos legais, como resposta às injustiças sociais que encontram raízes nos “padrões sociais de representação, de interpretação e de comunicação” (Fraser, 2006, p. 232), pelas dominações culturais.

Fraser (2006, p. 231-232) direciona a relevância da união das lutas por reconhecimento e por redistribuição. Seu objetivo maior é: “ligar duas problemáticas políticas atualmente dissociadas; pois é somente integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era”. Pois ambas, unidas, detêm forças para combater as injustiças.

Nesse diapasão, existem duas incompreensões opositoras a essa combinação: a “falsa consciência”, uma vez que a luta de classe marxista desconsidera as questões identitárias, pois lutar pela igualdade caracteriza-se também considerar aspectos internos e importantes desse problema, podendo-se confundir com uma negação do que é universal. E um “descrédito” pelo colapso do comunismo, pois, com o fim da União Soviética, muitas pautas que dela faziam parte foram sucumbidas e espremidas, causando uma polarização, um fim que não eliminou com ele os problemas pré-existentes.

Para Fraser, tanto a falsa consciência como o descrédito cultural são adequados para os avanços sociais e, como resposta, propõem uma nova tarefa

intelectual e prática: o surgimento de uma “teoria crítica do reconhecimento”, uma teoria que “que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade” (Fraser, 2006, p. 231). Que traga à baila as demandas de gênero e étnicas e todos os que foram estigmatizados por uma estrutura de poder e não encontraram espaço para ser representados nessa estrutura. Em outras palavras, unir as lutas de classe às lutas identitárias sociais, pois, embora tenham o inimigo em comum, desperdiçam tempo divergindo entre si.

Para explicar essa situação, a autora apresenta perspectivas políticas por meio de duas maneiras genéricas de compreender a injustiça, a econômica e a social. A injustiça econômica,

[...] que se radica na estrutura econômico-política da sociedade. Seus exemplos incluem a exploração (ser expropriado do fruto do próprio trabalho em benefício de outros); a marginalização econômica (ser obrigado a um trabalho indesejável e mal pago, como também não ter acesso a trabalho remunerado); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material adequado) (Fraser, 2006, p. 232).

Na injustiça econômica, a exploração, a alienação e a má distribuição de recursos alicerçam o descompromisso com a igualdade e a dignidade. Muitos teóricos e escritores empreendem esforços para tal compreensão. Para Fraser, esse descompromisso poda os diálogos que envolvem redistribuição, reconhecimento e representação, ocultando necessidades básicas do ser humano e as possibilidades de crescimento econômico por sua profissão.

Na injustiça social, os padrões sociais de representação privilegiam certos grupos sociais em detrimento de outros, atrelados à exclusão.

Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas, interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana) (Fraser, 2006, p. 232).

Considerando que as injustiças sociais, sejam elas de cunho econômico ou cultural, se entrelaçam e que a luta por reconhecimento busca promover diferenciação

de um determinado grupo e que a luta por redistribuição busca desestabilizar a diferenciação desse grupo num panorama geral, é possível acrescentar que as duas lutas são simultâneas e concorrentes entre si, caminhando em direções opostas, necessitando, então, nas palavras de Fraser (2006, p. 232), de um remédio para cada uma delas. O remédio para a injustiça econômica é “alguma espécie de reestruturação político-econômica”, com vistas à redistribuição de renda, à transformação das estruturas econômicas, da reorganização da divisão do trabalho e na presença na tomada de decisões democráticas pela representatividade.

E o remédio para a injustiça cultural é “alguma espécie de mudança cultural ou simbólica”, que possibilite uma revalorização das identidades desrespeitadas, a reflexão sobre a marginalização cultural e a visibilidade das individualidades.

Em outras palavras, os remédios são medidas reparadoras, com a finalidade de neutralizar a ascensão dessas injustiças, que podem ser afirmativas ou transformativas. Os remédios afirmativos são questões que visam separar o efeito de uma desigualdade, sem considerar suas causas. Por exemplo, destacar o protagonismo negro nos canais abertos de televisão. Os remédios transformativos são medidas de reparação de caráter transformador que visam à desconstrução e à reeducação para uma injustiça. Como exemplo, pode-se aplicar rigor às leis já existentes contra o racismo ou desburocratizar o reconhecimento quilombola e suas territorialidades.

Quando as coletividades “oprimidas ou subordinadas, portanto, sofrem injustiças que remontam simultaneamente à economia política e à cultura (Fraser, 2006, p. 233)”, são denominadas pela autora como coletividades bivalentes, que, em suma, sofrem pela má distribuição econômica e pela ausência do reconhecimento. Nessas realidades, os remédios precisam, necessariamente, da redistribuição e do reconhecimento, uma vez que apenas um deles não consegue sanar o problema, como é a questão das violências sofridas pelos quilombolas no Brasil.

Como já foi apresentado, para Fraser (2006), o reconhecimento é uma questão de justiça. Suas lutas não podem estar dissociadas das lutas por redistribuição, havendo a necessidade de unir políticas culturais, sociais, de diferença e pela igualdade, sendo urgente combinar reconhecimento e redistribuição, pois os paradigmas atuais de justiça não estão alinhados à moralidade e não dão conta das reivindicações da sociedade. Assim,

[...] normas de justiça são pensadas como universalmente vinculatórias; elas sustentam-se independentemente do compromisso dos atores com valores específicos. Reivindicações pelo reconhecimento da diferença, ao contrário, são mais restritas. Por envolverem avaliações qualitativas acerca do valor relativo de práticas culturais, características e identidades variadas, elas dependem de horizontes de valor historicamente específicos que não podem ser universalizados (Fraser, 2007, p. 104).

A partir dessa assertiva, indagamos: existe um reconhecimento mais válido ou mais importante? O universal não contempla o diferente? E, como resposta, chegamos ao entendimento de que são complementares. É preciso haver a compreensão do universal, existindo, dentro dele, particularidades, características e reivindicações substantivas de valores legítimos e morais. Não podemos atrelar a distribuição apenas à moralidade, e o reconhecimento, somente à ética, sob pena de eles nunca se encontrarem, pois, nessa configuração, um exclui o outro. Ao contrário, é essencial construir a política do reconhecimento desvinculada apenas da ética e inserindo “reivindicações por justiça dentro de uma noção ampla de justiça” (Fraser, 2007, p. 105).

Para tanto, Fraser propõe que o reconhecimento transcenda a padronização da identidade e seja tratada como uma questão de *status social*, pois a reparação da injustiça requer uma existência de uma política voltada para a identidade, concepção de *status*, visando “superar a subordinação, fazendo do sujeito falsamente reconhecido um membro integral da sociedade, capaz de participar com os outros membros como igual” (Fraser, 2007, p. 108).

O não reconhecimento é a depreciação identitária pela cultura dominante. Para esse dano, a subjetividade encontra resposta na reivindicação, o que requer a organização de um outro tipo de identidade, a coletiva. Pela autoafirmação, os coletivos identitários se organizam pela representatividade e reivindicações. Por esse motivo, o reconhecimento não algo apenas ético, é também político.

De toda forma, o reconhecimento é uma demanda necessária e não pode ser apenas uma questão ética, do que é tido como certo ou errado. Para Fraser, superar o reconhecimento ético é elevá-lo ao modelo de *status* para superar a subordinação e integrar as pessoas igualmente nas interações na vida social, com o objetivo de “desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade da participação e substituí-los por padrões que a promovam” (Fraser, 2007, p. 109). Nesse sentido, o modelo de *status* estimula a paridade, a interação igualitária entre

grupos opostos, evita o enclausuramento e a reificação da cultura, sem negar seu valor político, pois valores culturais tendem a ser institucionalizados e, conseqüentemente, hierarquizados, o que contribui para que a injustiça se instaure e renove na sociedade.

Segundo a autora, o reconhecimento pautado no modelo de *status* compõe um formato que facilita a combinação com a redistribuição. As questões filosóficas que validam essa afirmativa derivam das ideias de que reconhecimento vincula-se à justiça, e não à autorrealização. Reconhecimento e justiça distributiva são distintos e não se anulam, e o reconhecimento demanda justiça, atribuindo equidade às diferenças que são validadas nas reivindicações. Em outras palavras, à luz de (Fraser, 2002, p. 9), trata-se de “fomentar um engajamento democrático que cruze a fronteira das duas correntes para construir uma orientação programática de base ampla que integre o melhor das políticas de redistribuição e com o melhor das políticas de reconhecimento”.

Fraser (2006) defende políticas que visam redistribuir recursos econômicos para reduzir as desigualdades. Isso inclui programas de bem-estar social e investimentos robustos em sistemas de educação e saúde públicos que garantam acesso igualitário a todos. A autora argumenta que a redistribuição é essencial para que todos os indivíduos possam ter oportunidades iguais de sucesso e bem-estar. Também políticas de estabelecimento de políticas que garantam boas condições de trabalho, como segurança no trabalho e benefícios sociais e apoio a iniciativas culturais que promovam e protejam as identidades de grupos historicamente marginalizados e representação equitativa.

Leite (2016, p. 115) afirma que “a política se baseia na pluralidade de pessoas e, por isso, tem como finalidade organizar o convívio entre os diferentes e não entre os iguais”, mas a que tipo de política estamos nos referindo? Qual tipo de compreensão política compõe procedimentos institucionais para estabelecer normas de reconhecimento para os quilombolas? Mbembe (2018, p. 9) define política “duplamente: um projeto de autonomia e a realização de um acordo em uma coletividade mediante comunicação e reconhecimento”. O autor insere também o modo e as condições práticas de exercer o poder, que definem qual vida deve morrer e qual deve viver. É a necropolítica, um poder que julga arbitrariamente a vida mais importante, a quem se destina a saúde e a quem se destina a doença, quem tem o direito e quem tem e pode usufruir dele.

Por tudo apresentado, pudemos observar que todas as experiências políticas apontaram explicitamente em quais momentos os quilombolas têm direitos garantidos e que perfil intenciona a negativa do reconhecimento desses direitos, que os governos federal, estaduais e municipais, em suas gestões, direcionam ou não ações que incluem ou invisibilizam políticas públicas afirmativas para os quilombos. Sendo evidente a necessidade de desenvolver mecanismos que possam superar desafios para que essas políticas sejam concretizadas, garantindo aos quilombolas os direitos fundamentais, o que nos confere afirmar a importância de políticas para reconhecer e redistribuir.

Com vistas a uma realidade mais equacional, as políticas para quilombolas são extremamente importantes para garantir a proteção e promoção dos direitos das comunidades quilombolas. Essas políticas geralmente abrangem uma variedade de áreas, incluindo acesso à terra, serviços básicos, desenvolvimento econômico, preservação cultural e participação política.

A regularização fundiária é uma das questões mais importantes para as comunidades quilombolas, pois representa o reconhecimento e a regularização de suas terras ancestrais. Por conseguinte, essas políticas visam garantir que as terras ocupadas por comunidades quilombolas sejam legalmente reconhecidas e protegidas. O acesso a serviços básicos precisa ser implementado para garantir o acesso das comunidades quilombolas a serviços, como educação, saúde, água potável e eletricidade. O que requer investimentos específicos em infraestrutura nessas áreas.

O incentivo ao desenvolvimento econômico sustentável, por meio de políticas de desenvolvimento econômico para a promoção da sustentabilidade econômica das comunidades quilombolas, o apoio às iniciativas como agricultura familiar, turismo comunitário, artesanato tradicional e outras atividades econômicas que respeitem e preservem a cultura e o ambiente local. A preservação cultural é outro ponto essencial para implementar políticas que apoiem a preservação da cultura quilombola, incluindo o reconhecimento e a promoção de práticas culturais, tradições, línguas e conhecimentos tradicionais.

Outro fator importante é a participação política e a consulta para garantir a participação das comunidades quilombolas na tomada de decisões que afetam suas vidas e territórios, consultando previamente e informando projetos de desenvolvimento que possam impactar as comunidades. Em suma, o apoio contínuo

e a implementação eficaz dessas políticas são essenciais para garantir a justiça social e a igualdade para as essas comunidades.

5.7 Racismo

A alimentação das corujas colabora diretamente no controle das pragas que ameaçam a agricultura. Na sociedade, o racismo é uma ameaça à equidade racial. Quando alimentado, ele descontrola e desequilibra as vivências para a diversidade. Impacta nas relações, sendo um desafio constante para a humanidade. A palavra racismo, embora esteja sempre associada a pessoas negras, não tem apenas essa finalidade, pois o conceito de raça é bem mais amplo e está associado à origem de todo e qualquer grupo. Nos documentos pesquisados, a palavra racismo não está presente nos documentos que normatizam o reconhecimento aos quilombolas para sua titulação. Como código no estudo, ela consta em três arquivos e é referenciado 102 vezes nos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), Racismo e Violência contra quilombos no Brasil (2018) e o Atlas da Violência no Campo no Brasil (2020). Um achado que nos permite compreender que o racismo está ligado diretamente à violência e que tem possível resolução pela educação.

De acordo com as DCNEEQ, o racismo e a apropriação de terras são legados pendentes na história. Na educação, a vivência do “racismo, da discriminação e do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que atravessam sua relação com o Estado, a sociedade mais ampla e a escola” (Brasil, 2012, p. 444). Ou seja: o racismo acompanha os quilombolas em todos os espaços que eles ocupam e, ao reconhecê-lo, o referido documento direciona à educação uma postura diferenciada diante essa realidade, estabelecendo como princípio da EEQ “nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial” (Brasil, 2012, p. 463). Esse princípio consta no documento no artigo sétimo, inciso 11.²², como forma de superação e eliminação, atitudes que validam sua relevância na garantia de escolas mais comprometida com

²² XI - Superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial.

a educação para a inclusão, a diversidade e a cidadania e construção de uma sociedade mais justa.

Nos documentos “Racismo e Violência contra quilombos no Brasil” (2018) e o “Atlas da Violência no Campo no Brasil” (2020), o racismo é apresentado como forma de violência. Nessa perspectiva, esses documentos denunciam sua existência e apresentam informações quantitativas, assim como a naturalização desse tipo de violência. De forma incisiva, o racismo é apresentado como “elemento estruturante das relações sociais e de poder, embora seja negado sistematicamente” (Brasil, 2018, p.20). Dessa forma “as dinâmicas de racismo, ao serem determinantes do acesso da população negra aos recursos, determinam igualmente o seu lugar no sistema político e a sua condição de classe” (Brasil, 2018, p.22). Assim o racismo, seja estrutural, institucional, cultural, religioso, ambiental ou alimentar, consiste em negativas de reconhecimento e fontes de reprodução das desigualdades sociais.

O processo de construção da identidade no povo negro, segundo Munanga (2020), está interligado aos fatores históricos, linguísticos e psicológicos. Históricos, razão pela qual existe o esforço para manter suas memórias e ancestralidade. Linguísticos, por conceber formas diversas de comunicação como o cabelo, roupas, religião e outras marcas identitárias. E psicológico, pelo sofrimento social causado pela manipulação da ideologia dominante, folclorização e repressão política. Fatores que são frequentemente expostos nos debates sobre a hierarquização e a monopolização da democracia racial e classes sociais.

O pesquisador acrescenta que algumas pessoas pensam que “a situação do negro no Brasil é apenas uma questão econômica, e não racista, não fazem esforço para entender como as práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica” (Munanga, 2020, p. 18). Essa afirmativa insere o preconceito racial como um obstáculo para as conquistas da pessoa negra, pois “ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se o erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena ao beco sem saída de uma explicação puramente economicista” (Munanga, 2020, p. 18).

Uma situação ramificada para outras vias de construções identitárias que apontam a aceitação de seus atributos físicos, culturais, sociais, psicológicos e intelectuais. Uma negritude marcada pela cor de uma pele, que sofreu as mais variadas formas de desumanização e desmoralização. Esse processo, que partiu, inicialmente, do europeu ao africano, perpetua-se com a migração dos negros para

os países ocidentais. Marcas da colonização que rompem com o equilíbrio desses povos, que se sobressaem na exploração repressiva, na escravização, desde a captura na África, no transporte em navios negreiros, nas condições nefastas de trabalho e na perpetuação dessas violências que se estendem, durante séculos, no Brasil.

De acordo com Munanga (2020, p. 24), a superioridade do colonizador ocorreu com base em dois discursos pseudojustificativos, “o do mercado, que se apropriou da terra, dos recursos e dos homens; o da história, que se apropriou de um espaço conceitual novo: o homem não histórico, sem referências nos documentos escritos”. Afirmarões que, durante anos, tentaram justificar o injustificável, a apropriação política e cultural que brota nas marcas de uma violência histórica. Marcas perpetuadas pela desmoralização dos sujeitos, baseadas na falsa ciência que se estendeu até o século XIX, quando a filosofia iniciou as discussões sobre as questões de classe e raça. Em resumo, “se existe um complexo de inferioridade do negro, ele é consequência de um duplo processo: inferiorização econômica antes, epidermização dela em seguida” (Munanga, 2020, p. 76). Dessa forma, a questão racial não se reduz à questão econômica.

Repetir que o preconceito racial é de origem econômica, ou decorre do fenômeno da luta de classes, procurar somente nas fundamentações econômicas explicação para uma situação tão complexa não esclarece, só contesta, nem promete soluções para os diretamente interessados nela (Nascimento, 2021, p.47).

As questões raciais também permeiam como foi iniciada a formação do povo brasileiro. Alves (2019, p. 57) afirma que “o Brasil, na sua origem, foi um país plural etnicamente e essa diversidade étnico-racial não foi ressaltada pelos colonizadores”, embora houvesse a percepção das diferenças nos próprios documentos da época, a saber, as cartas escritas por Pero Vaz de Caminha e enviadas à coroa portuguesa. Nelas, o autor narra suas percepções sobre os indígenas na chegada ao Brasil. A realidade é que não houve a valorização dos grupos étnicos, mas “a imposição colonizadora aconteceu de forma brutal e genocida, inferida pela violência quanto à religiosidade e o modo de vida indígena e africano”, como salienta Alves (2019, p. 57).

No desenrolar da história, essas ideias foram a base para uma construção social desequilibrada no Brasil, que “imprimiu nos processos educativos o branqueamento racial pelas visões dos colonizadores” (Alves, 2019, p. 57), fato que

descartou a importância de termos um país plural e, por conseguinte, proporcionou a ausência de oportunidades para todas as populações. Além disso, essas posturas contribuíram para o aumento da opressão cultural, tendo como gênese o modo de produção capitalista, que induziu ao negro o desejo de estar ao lado do vencedor e abastado europeu. Um rótulo de desigualdade entranhado na história nacional, que apresenta o negro como parte, mas não o inclui como integrante do Brasil, uma falsa democracia racial.

O mito da democracia racial é o núcleo da teoria de Florestan Fernandes. Na obra *Significado do protesto negro* (1989), é narrado como o negro precisa desbravar o seu espaço dentro da sociedade e todas as dificuldades e violências sofridas por ele desde a “abolição da escravatura”, em 1888. Para o autor, “onde não existe sequer democracia para o dissidente branco de elite haveria democracia racial, democracia para baixo, para os que descendem dos escravos e libertos negros ou mulatos?!” (Fernandes, 1989, p. 16). Nesta concepção, a democracia racial só poderia existir com equivalências que não precisam ser necessariamente igualdades. Mas o que foi percebido durante toda a história foi uma desigualdade discrepante, disseminada socialmente na política e na economia.

Não conhecer e não reconhecer a chegada dos negros no Brasil é um perigo. Ter a consciência do passado é uma prerrogativa para viver o presente. Na formação social do país, é perceptível que os africanos estavam lá, mas entraram pela porta dos fundos e sem ser convidados. Toda a relação do negro na história se associa a inferiorização. Dessa forma, “conhecer o processo de escravização é reconhecer a injustiça racial e entender a existência de uma dívida histórica formada por obstáculos e desigualdades raciais, sociais e historicamente instituídas” (Alves, 2019, p. 58). Podemos acrescentar que conhecer não é suficiente, é imprescindível estar atento e incentivar as formas de reparação histórica, para que a democracia racial deixe de ser um mito ou rabisco num pedaço de papel e passe a ser, de fato, uma realidade.

O racismo e a discriminação estão entranhados na educação e na sociedade. Na formação inicial, os futuros professores irão se deparar com muitas armadilhas, já que existe uma multiplicidade de instituições de ensino superior certificadas para ministrar cursos de graduação. É preciso refletir também sobre quem forma o professor e, para além, o que se deve aprender nos componentes curriculares. Ademais, a docência tem um caráter que exige uma formação continuada, que deveria ser comum e alinhada à vida de todas as pessoas, pois a educação é um processo inesgotável.

O racismo é o “elemento central da sociedade brasileira moderna e o grande responsável pelo atraso moral, social e político do Brasil” (Souza, 2021, p.7). Para o autor, é acertado afirmar que, tanto no Brasil como fora dele, “as tentativas de explicar o racismo se reduziram, no entanto, a meramente comprovar que ele existe (Souza, 2021, p. 8)”. Para Davis (2018, 45), “não houve esforço para compreender o impacto do racismo nas instituições e nas atitudes individuais”. Nesse contexto, ele avança de várias formas violentas. Souza e Davis citam o racismo a partir de suposições, sempre mascarando o negro como corrupto e criminoso, por isso, precisamos refletir sobre a violência contra os negros, pois, enquanto houver violência, todas as pessoas negras podem ser vítimas dela. Portanto, racismo e reconhecimento estão em sentidos opostos.

As negativas do racismo são os maiores entraves do reconhecimento: “quanto mais a sociedade, a escola e o poder político negam a lamentável existência do racismo no Brasil, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros”. Essa assertiva de Munanga e Gomes (2016, p. 181) se sustenta nas respostas prontas quando problematizamos a existência do racismo. De fato, é mais simples afirmar não ser racista do que se propor a dialogar sobre a racialidade.

Ainda sobre racialidade, Carneiro (2023, p. 39) aponta que esta é um dispositivo de diferenciação social quando correlacionada com as práticas discursivas sobre o saber sobre o negro, o “que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça produzidos no interior de relações de poder”, enfatizando um entendimento construído, no decorrer do estudo, de que o reconhecimento também é uma questão de poder. E, assim, a racialidade organizou-se em múltiplas dimensões dentro da sociedade que tratam de poder e relações entre as pessoas. Em outras palavras, uma fábrica de produção de saber, poder e de sujeitos. Para a autora, trata-se de um dispositivo de racialidade que são modos de organização da vida social por meios, instituições, campos de conhecimento, modos de distribuição das pessoas no espaço geográfico, uma distribuição de pessoas entre brancas e pretas, que ditam poderosamente a quem se direciona a saúde e a vida e a fragilidade, a violência e a morte.

A divisão racial do espaço é um destaque nos estudos de Gonzalez e Hasenbalg (1982, p.14), que apresentam as condições de existência dos negros durante a ditadura militar, momento em que “o trabalhador negro fortemente

representado, sobretudo em atividades menos qualificadas tais como limpeza urbana, serviços domésticos, correios, segurança, transportes urbanos etc”. Um momento histórico em que a dita “pacificação” tinha sinônimo de silenciamento, principalmente para as pessoas negras e que o reconhecimento fora predominantemente erradicado da história como nação.

Todas essas formas de como o negro é citado e, principalmente, como seu reconhecimento é invisibilizado traduzem “a necessidade de produção científica sobre a temática racial e a construção acadêmica como lugar de reconhecimento das experiências sociais do movimento negro como conhecimentos válidos” (Gomes, 2012, p. 740). Para a autora, reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade é ressignificar ações políticas. Esse reconhecimento efetiva-se numa constante luta política, considerando “um outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional” (Gomes, 2011 p. 137).

Os ideais multiculturais defendem “a celebração e o reconhecimento da diferença cultural, assim como o direito a ela” (Imbernón, 2016, p. 68) e instigam as vivências que combatam a produção e a reprodução de silenciamentos na educação. Trata-se de “reconhecer a existência de uma sociedade plural e diferenciada e a necessidade de agir de maneira respeitosa, mas também é a promoção das diferentes culturas e uma relação de convivência plena entre os diversos grupos culturais” (Imbernón, 2016, p. 69). E, conseqüentemente, para as diferenças culturais, faz-se necessária uma nova leitura de práticas pedagógicas. Concepções que evidenciam a diversidade e nos convidam a experimentar espaços de aprendizagem, de crítica, de diferentes linguagens, expressões e de produção cultural. A escola representa um desses espaços. Nessa perspectiva, não se trata apenas de introduzir “novas tecnologias e informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população” (Moreira; Candau, 2010, p. 34). Um convite para enfrentamentos que se configuram nas construções identitárias e reconhecimento delas.

Nas escolas, esse reconhecimento é evidenciado na adoção de um currículo que proponha diálogos e práticas multiculturais, que “poderá propiciar uma efetiva intervenção nos cotidianos da escola causados pela incompreensão e desrespeito às diferenças étnico-raciais dos sujeitos” (Muller, 2018, p. 13). Sendo assim, não é suficiente apresentar uma única solução, é necessário revisar atitudes e iniciativas,

para que se amplie o horizonte cultural, enfrentando diretamente os desafios encontrados na educação, que se mesclam às questões particulares e se cruzam em uma rede de confrontos na modernidade e, também, no pós-pandemia. Considerações que estão na eminência de uma realidade que transita entre as diversidades, mas que conhece valores éticos e democráticos, embora, em muitos casos, ainda os reproduzam inversamente.

Nessa linha tênue, Gomes (2017, p. 19) acrescenta que “o Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diversos do que há séculos atrás”. Sabemos que muito ainda precisa avançar. É necessário valorizar toda a caminhada, as lutas vencidas e cada conquista realizada, pois “a luta não dá trégua” (Gomes, 2017). Consideramos que, na atualidade, o racismo está presente nas redes sociais, nas rodas de conversa e adentra muitos espaços de debates, o que significa afirmar que a sociedade brasileira o reconhece e, por esse motivo, deve ser pauta em espaços acadêmicos, políticos, sociais e econômicos.

Honneth (2003) não apresenta estudos direcionados ao racismo, mas, ao compreendermos que este é uma forma negativa de reconhecimento ou a ausência dele, as ideias do autor contribuem no entendimento de que o racismo restringe o direito de liberdade, gerando um esvaziamento social na autoconfiança, no autorrespeito e na autoestima.

Embora o teórico não tenha abordado o racismo de maneira extensiva e específica em seus escritos, suas ideias sobre reconhecimento, desrespeito e justiça social podem ser aplicadas para entender e combater o racismo.

O racismo pode ser entendido como uma forma extrema de desrespeito e humilhação, que nega o reconhecimento da dignidade e valor de indivíduos e grupos raciais. Para Honneth (2003), essa negação de reconhecimento é uma forma de violência simbólica que afeta profundamente a identidade e a autoestima das vítimas. A falta de reconhecimento racial pode levar à desintegração da identidade pessoal e coletiva dos indivíduos afetados, minando sua autonomia e capacidade de participar plenamente da sociedade.

O racismo nega às pessoas o reconhecimento emocional básico, muitas vezes resultando em exclusão social e marginalização. Promover relações interpessoais baseadas em respeito e cuidado pode ajudar a combater o isolamento e a discriminação racial.

Para Fraser (2006, p. 235), o racismo é um aspecto central do eurocentrismo,

“a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados com o ‘ser branco’”, acompanhado pelo racismo cultural que desqualifica generalizadamente tudo o que é codificado como negro. Uma depreciação que se expressa em sofrimentos de diversas formas,

[...] incluindo representações estereotipadas e humilhantes na mídia, como criminosos brutais, primitivos, estúpidos etc; violência, assédio e difamação em todas as esferas da vida cotidiana; sujeição às normas euricêntricas que fazem com que as pessoas de cor pareçam inferiores ou desviantes e que contribuem para mantê-las em desvantagem mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar; a discriminação atitudinal; a exclusão e/ou marginalização das esferas públicas e centros de decisão; e a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias (Fraser, 2006, p. 235-236).

Os danos apresentados por Fraser (2006) são injustiças de reconhecimento, e, para essa mudança, é necessário compensar a injustiça racial, modificando a economia política e a cultura com remédios de redistribuição e reconhecimento, valorizando as especificidades desses grupos.

Para a autora, o racismo, muitas vezes, resulta em disparidades econômicas significativas, como menores salários, maior desemprego e acesso limitado a recursos financeiros para grupos raciais marginalizados. O racismo envolve a desvalorização e a marginalização de culturas e identidades raciais. Ela também destaca a importância do reconhecimento cultural como parte essencial da justiça social. A autora defende a necessidade de legislações robustas contra a discriminação racial em todas as esferas da vida, incluindo no trabalho, na educação, na habitação e no acesso a serviços públicos.

As instituições devem ser reformadas para eliminar práticas racistas e garantir a inclusão. Isso inclui reformas no sistema de justiça criminal, nas instituições educacionais e no mercado de trabalho para promover a equidade racial. Abordar as injustiças históricas é essencial para a justiça transformativa. Políticas de reparação podem incluir compensações financeiras, restituição de terras e outras medidas que reconheçam e corrijam os danos históricos causados pelo racismo. E aponta como desafio os processos de reconciliação que promovam o entendimento e a cura entre diferentes grupos raciais, aspectos são fundamentais para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, e a implementação de campanhas de sensibilização pública que abordem os estereótipos raciais e promovam a igualdade e o respeito mútuo.

Santos (2015, p.97) insere o racismo como uma perversidade, ao negar as

identidades quilombolas, os modos de vida, sua comunicação, retalhando os territórios e obrigando-os a se adequarem aos colonizadores, uma identidade forjada. Para Gomes e Munanga (2016, p. 179), o racismo “é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais”. Entre os sinais, estão a cor da pele e o tipo de cabelo.

O racismo se apoia no “imaginário aterrorizante construído pelos europeus sobre o africano e a África” (Carneiro, 2023, p. 121) e está presente nas mais diferentes formas, inclusive, na produção científica. A saber, Munanga (2020) dialoga sobre as duas grandes sínteses intelectuais, em que uma era evolucionista, diferenciando as culturas e o predomínio de fatores ambientais para sua evolução; e outra, racista, para a qual a evolução era determinada pela raça à qual pertenciam. No Brasil, o racismo é uma continuidade da antiga estrutura escravista, “uma verdadeira forma social automatizada como herança” (Sodré, 2023, p. 56). Para o autor, é uma ideologia de “práticas concretas de exclusão ou discriminação das diferenças étnicas” (Sodré, 2023, p.62), sem que tivesse um motivo minimamente justificável.

É evidente que ninguém nasce com preconceitos, temos vivências em diversos grupos sociais, e os julgamentos das crianças nascem das convivências com os adultos. A perpetuação desse preconceito revela, além da grande e permanente violência, um mecanismo de desigualdades sociais.

Trazer o racismo em todas os debates relacionados ao reconhecimento negro e quilombola são formas de problematizá-los com vistas à superação, pois o racismo não é um problema de pessoas negras e quilombolas, é um problema da sociedade brasileira e de qualquer sociedade em que ele se fizer presente. Buscar sua superação é buscar o reconhecimento e a liberdade, pelo desbloqueio de uma comunicação igualitária e pela legislação com efeito antirracista, refletindo sobre as linguagens de silenciamento que validam o racismo, permitindo que ele se reproduza.

5.8 Conflitos

As raízes do significado da palavra “conflito” apontam para divergência e oposição de ideias, de interesses e de sentimentos. Quanto às corujas, os conflitos no reino animal ocorrem de forma defensiva. Já no estudo, o código conflitos foi citado em três documentos, e o que teve o menor número de referências, num total de 78,

mas foi uma escolha nesse deslocamento para uma melhor compreensão leitora. Os conflitos acompanham a história da construção das sociedades humanas e são abrangentes, pois nascem das interações na busca pela justiça nascente das desigualdades.

Nas DCNEEQ, os conflitos são citados, a princípio, nas relações das lutas pelas terras dos quilombolas, após o 1888, direcionando quais rumos tomariam na busca da sua emancipação, uma vez que estavam marcados pela intolerância, estigmatização e invisibilidade, vivenciando uma liberdade que os aprisionava. Nessa perspectiva, o conflito atua nas relações sociais. A outra referência menciona como o projeto político-pedagógico deve tematizar e conceituar as relações conflitantes entre o racismo, a terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade. Nessa perspectiva, o conflito atua nas relações de comunicação.

No “Atlas da Violência no Campo no Brasil” (2020), os conflitos estão ligados aos desentendimentos nas lutas pelas terras e pela titularidade, controle territorial e diversos fatores que condicionam e perpetuam a violência no campo contra os quilombolas, ou seja, tensões que envolvem discórdia pelos choques de interesses nas estruturas sociais e suas relações de poder. Fatores de ordem institucional e histórica que vão desde a ocupação colonial até os dias atuais que permeiam a exploração do trabalho.

No documento “Racismo e Violência contra quilombos no Brasil” (2018), os elementos centrais que estão ligados aos conflitos são os interesses políticos e econômicos que cercam as questões territoriais, resultando num aumento exponencial da violência. Nesse contexto, esses conflitos são identificados como especulação imobiliária e de latifúndios, megaprojetos socioambientais, racismo e outras violações associadas à violência de gênero, ao tráfico de drogas e à presença de milicianos nesses quilombos. O que nos faz crer que os conflitos sempre ocorrem de forma violenta nessas comunidades.

A violência acompanha a evolução da humanidade desde a pré-história, percebida pelos vestígios arqueológicos, ligada à luta pela sobrevivência. A violência, nesses casos, não acontecia de forma coletiva, considerando que a população buscava apenas o que era essencial para sua sobrevivência. Os conflitos se desenvolveram a partir dos desentendimentos entre os grupos sociais, com traços em todos os registros, inclusive, na bíblia. No antigo e no novo testamento, são recorrentes narrativas que mesclam a fé e conquistas enraizadas na luta e na morte. Mas, como

fator de grande influência para o advento desse tipo de violência, podemos destacar as mudanças na economia, o surgimento das desigualdades e a consolidação das elites e de seus interesses, que elevaram a rivalidade e a proliferação dos conflitos, da violência, do uso de armas e, conseqüentemente, da guerra. Um movimento gradual que transformou a barbárie em algo comum, em um processo mutável e subjetivo que alia força e poder.

Originados de uma experiência de desrespeito social, em Honneth (2003), não existe isenção de conflitos, e as formas de luta pelo reconhecimento são motivadoras para que estes aconteçam, devendo assumir uma responsabilidade sobre a conquista da reciprocidade nessa luta, potencializando aprendizados morais. Assim, os conflitos sociais só desvelam uma evolução quando ocorre um progresso moral na dimensão de ser reconhecido.

Honneth (2003) analisa como os conflitos podem ser um meio importante para a realização de justiça social e reconhecimento. O autor vê os conflitos como elementos centrais para a transformação social e o desenvolvimento da justiça. Os conflitos emergem quando há uma negação de reconhecimento e podem levar a uma maior conscientização das injustiças, resultando em mudanças nas normas sociais e nas estruturas institucionais. As esferas do reconhecimento são a base para o desenvolvimento da identidade e autoestima, e, quando essas formas de reconhecimento são negadas, surgem os conflitos.

Para Honneth (2003), os conflitos sociais frequentemente refletem lutas por reconhecimento. Esses conflitos emergem quando indivíduos ou grupos se sentem desrespeitados ou marginalizados, levando-os a lutarem por respeito, direitos e inclusão. Assim sendo, para ele, os conflitos funcionam como motores de transformação social. Eles são uma força dinâmica que pode expor injustiças e levar a mudanças nas normas sociais e nas estruturas institucionais e podem resultar em uma maior justiça social quando levam ao reconhecimento das reivindicações legítimas dos indivíduos e grupos marginalizados.

Honneth (2003) amplia as ideias hegelianas sobre as esferas do reconhecimento e acrescenta elementos práticos e respostas morais que justificam a luta frente à negação nas relações sociais e seus conflitos, as formas de desrespeito e autorrelação como resposta a cada componente ameaçado da personalidade. A interação social é uma marca que tem o conflito social como elemento central. Pois, é

exatamente a luta por reconhecimento a força motriz para o progresso moral da sociedade. Por conseguinte,

[...] o amor, como forma mais elementar do reconhecimento, não contém experiências morais que possam levar por si só a formações de conflitos sociais. [...] Em contrapartida, as formas de reconhecimento do direito e da estima social já representam um quadro moral de conflitos sociais, porque dependem de critérios socialmente generalizados, segundo seu modo funcional inteiro (Honneth, 2003, p. 256).

Após explicar as estruturas do reconhecimento, o autor busca explicitar as noções de desrespeito, pautando-se nas maneiras como as pessoas vivenciam essas violências no seu cotidiano. Assim, constrói uma fenomenologia negativa pelas experiências negativas. Dessa forma, todo o caminho percorrido justifica a importância da existência dos limites morais, para uma compreensão do que não pode ser concebido como natural ou normal. Esses limites se materializam nas diversas formas de violência, tais como: a vergonha, o desrespeito, o preconceito, a injustiça, o sofrimento e as indignações, que se ancoram nas vivências afetivas das pessoas. Nas palavras de Honneth (2003, p.217), esse tipo de violência “tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades”, uma negação tão invasiva que resistir não se limita a omitir os sentimentos denegados, mas transborda para a motivação moral de busca por aceitação, respeito e reconhecimento.

Honneth, Hegel e Mead compreendiam os conflitos sociais, mas não os alcançaram em dimensões práticas, faltava um elo entre o sofrimento e o movimento de luta, de busca ao “reconhecimento social que lhe é negado de modo injustificado” (Honneth, 2003, p. 220). O autor relaciona a ausência do reconhecimento ao impacto psíquico causado por experiências negativas que geram sofrimento e afetam a construção de uma identidade social saudável.

Para Fraser, o que impulsiona esses conflitos é a reivindicação pelo reconhecimento, e o capitalismo é uma mola propulsora dessas disparidades, pois nas desigualdades econômicas exacerbadas é que eles ficam evidenciados.

Conflitos de reconhecimento surgem quando grupos sociais sentem que suas identidades culturais são desrespeitadas ou marginalizadas. Isso pode incluir racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação. Já os conflitos de participação surgem quando grupos sociais são excluídos dos processos de tomada de decisão. A

falta de voz e representação pode levar a ressentimentos e protestos. Fraser (2006) defende uma democracia inclusiva, na qual todos os grupos tenham a capacidade de participar como iguais. Isso inclui reformas eleitorais, transparência governamental e criação de espaços para a participação cidadã. Fraser (2007) reconhece que muitos conflitos são interseccionais, ou seja, resultam da interação de múltiplas formas de injustiça, como a combinação de desigualdade econômica e discriminação cultural. A resolução de conflitos interseccionais exige uma abordagem holística que aborda simultaneamente a redistribuição, o reconhecimento e a participação.

A autora percebe os movimentos sociais como importantes atores na luta por justiça. Esses movimentos, muitas vezes, surgem como resposta a conflitos gerados por injustiças econômicas, culturais e políticas. Sendo pertinente que os movimentos sociais formem alianças para abordar as múltiplas dimensões da injustiça. Movimentos feministas, antirracistas, LGBTQIA+ e de justiça econômica podem se unir para promover uma agenda comum de justiça social e que, posteriormente, atendam às agendas particulares, respeitando as suas particularidades.

Marcada por conflitos, a diáspora e a vivência dos negros e dos quilombolas no Brasil são marcadas por ações violentas. Romper uma situação, ou buscar uma negociação social são ações que ampliam ainda mais o teor e devolutivas violentas nesses casos. Ao discutir a racialidade, Carneiro (2023) aponta caminhos para a emancipação, dialogando com as relações de poder e como a violência é um modo de subjetivação desses povos, pela morte da construção do conhecimento dessa cultura, o epistemicídio, que ocorre pela desqualificação dos negros e quilombolas, por mecanismos de hierarquização, pela normalização da inferioridade e o sequestro cultural que os posiciona sempre em desvantagem.

Os princípios eugenistas que defendiam um branqueamento sistemático, a escravidão e a invisibilização social pós-escravidão foram algumas das formas de silenciamento que geram conflitos sociais. Nessa busca pelo reconhecimento, para Sodré (2023), as discussões sobre raça são as bases dos conflitos destacados no estudo, principalmente pelos falsos conceitos de raça derivados de critérios biológicos e políticos, que inventam a raça para destacar uma característica negativa sobre ela. Nesses termos, mais uma demanda escancarada da desigualdade e da necessidade de conflitos sociais.

A educação é uma das vias para um posicionamento mais firme diante dos conflitos para hooks (2017). Por esse pensamento, a construção de práticas

pedagógicas engajadas, com novas linguagens, rupturas disciplinares e novas políticas podem transpor os conflitos para um espaço de intervenção. Para Bento, (2022), outra possibilidade dessa transposição ocorre, principalmente, pelas políticas de diversidade e equidade que identifiquem as discriminações e intervenham com ferramentas de inserção e ascensão profissional, por meio de indicadores que não utilizam o branco como forma de comparação, mas que consideram o ponto de partida desigual entre pretos e brancos.

Os conflitos envolvendo comunidades quilombolas são uma realidade complexa e, muitas vezes, desafiadora, pois requer uma abordagem sensível e multidimensional para a resolução. Muitos conflitos envolvendo comunidades quilombolas estão relacionados à terra. Essas comunidades, frequentemente, enfrentam ameaças de despejo, invasões por empresas ou agricultores, disputas de fronteira com proprietários vizinhos e falta de reconhecimento legal de seus territórios tradicionais. Os conflitos socioambientais são aqueles que ameaçam seus modos de vida e o meio ambiente ao seu redor, como grandes projetos de mineração, agroindústria ou construção de barragens. Infelizmente, muitas comunidades quilombolas enfrentam violência física, intimidação e ameaças por parte de fazendeiros, madeireiros ilegais, empresas ou grupos armados que buscam controlar suas terras e recursos.

A falta de reconhecimento legal dos territórios quilombolas e a falta de implementação eficaz de políticas de proteção podem contribuir para a perpetuação dos conflitos e para a vulnerabilidade das comunidades quilombolas. A resolução de conflitos quilombolas, muitas vezes, requer o envolvimento de múltiplos atores, incluindo governos, empresas, organizações da sociedade civil e as próprias comunidades. O diálogo aberto, a mediação eficaz e o respeito aos direitos e interesses das comunidades são fundamentais para encontrar soluções sustentáveis e justas. Por isso, é crucial o fortalecimento das comunidades, capacitando-as para defender seus direitos, negociar com outras partes interessadas e participar ativamente dos processos de tomada de decisão que afetam suas vidas e territórios, o que requer um compromisso contínuo com a justiça social, a igualdade de direitos e o respeito aos direitos humanos.

Numa lógica moral, o conflito é uma atividade social resultado da luta pelo reconhecimento. Diante dos conflitos, existe a possibilidade de permanecer indiferente diante deles ou buscar mudanças, prolongando-os e combatendo. Um desgaste que

só encontra o equilíbrio na mudança das estruturas da sociedade, o que justifica a relevância dos movimentos sociais para a representação comunicativa, a fim de construir uma pauta na luta de negociações e reivindicações, visando à interação com as relações desiguais e manutenção do poder.

5.9 Homicídios

Durante a seleção dos códigos, de acordo com os critérios estabelecidos, não era esperado que a palavra “homicídios” estivesse presente com tamanha referência. De acordo com a evolução da abordagem de cada código e a aproximação de todos eles com o código “violência”, passamos a compreender em quais contextos ele aparece e a necessidade de abordá-lo com vistas ao reconhecimento. O código “homicídios” teve 95 referências em dois documentos, “Racismo e Violência contra quilombos no Brasil” (2018) e “Atlas da Violência no Campo no Brasil” (2020). As abordagens encontradas nos documentos apresentaram movimentos diferentes de uma realidade em comum: a violência contra os quilombolas.

O documento elaborado pela CONAQ, “Racismo e Violência contra quilombos no Brasil” (2018), dialoga sobre as investigações relacionadas aos assassinatos de quilombolas correlacionadas ao contexto de disputa pelo território, envolvendo desentendimentos familiares e relacionados ao tráfico de drogas. Suscita também uma questão que merece destaque: homicídios com crueldade ocorridos com mulheres negras e quilombolas, que, em sua maioria, são praticados por estrangulamento ou uso de material cortante e, num número reduzido, mas também presente, cometido pelos próprios companheiros. Fato que nos permite afirmar sobre o risco que é ser mulher no Brasil e o quanto esse risco aumenta quando se é mulher negra e quilombola.

No “Atlas da Violência no Campo no Brasil” (2020), os homicídios são destacados pela predominância em áreas rurais, por estes ocorrerem num conjunto de variáveis territoriais e socioeconômicas, tanto nas comunidades quilombolas quanto nas indígenas. Mesmo o quantitativo sendo assustador, o destaque foi a parcela de homicídios ocultos, resultantes do fato de a motivação não estar evidente. E, ainda, o aumento de assassinatos de quilombolas jovens no contexto rural e urbano, realidade que, infelizmente, estamos acostumados a observar em outros lugares de exclusão.

Na realidade, observamos uma sucessão de homicídios a quilombolas no

Estado da Bahia, no total de 11 nos últimos dez anos. Em 17 de agosto de 2023, Mãe Bernardete foi assassinada, dentro do quilombo Pitanga dos Palmares, com 22 tiros, na frente de seus netos. A imprensa²³ publicou que a motivação teria sido uma série de lutas que relacionavam especulação imobiliária, grilagem, instalação de um aterro de resíduos de construção e até contra o tráfico de drogas. Seis anos atrás, seu filho Fábio Gabriel também foi morto, dentro do quilombo, com as mesmas motivações. Assim, a mãe foi morta sem ter visto concretizada a justiça pela morte de seu filho. Eles eram líderes, envolvidos com as lutas pelos direitos quilombolas e ativos na comunidade. Por essa amostra de violência, podemos compreender que existem forças poderosas que buscam calar essas vozes e que seguem impunes, reproduzindo esse tipo de violência no país.

Os vocábulos “homicídios” e “assassinatos” não fazem parte da análise teórica de Honneth (2003), o sociólogo atenta que a ausência do reconhecimento corresponde a cada uma das esferas. Desse modo, a violação, os maus-tratos, a privação de direitos e a exclusão e a degradação e ofensa são as formas de desrespeito que ele sinaliza, e as experiências de morte nessa configuração são expressas pela morte social, por uma degradação cultural e o ato de retirar a própria vida quando o indivíduo é ferido em sua integridade.

As ideias Honneth (2003) sobre reconhecimento, desrespeito e justiça social podem fornecer uma lente por meio da qual podemos analisar e entender o fenômeno dos homicídios, e suas causas sociais subjacentes, fruto das violências contra os quilombolas. Indivíduos desintegrados socialmente estão eminentemente passivos à violência. Quando estes são sistematicamente desrespeitados ou marginalizados, isso pode criar um ambiente propício à violência, incluindo homicídios. Essa negação gera o desrespeito e a desumanização, tanto por parte das vítimas quanto por parte dos perpetradores de homicídio. Em alguns casos, a violência extrema é uma expressão de desespero e um mecanismo de defesa, como ocorreu nos quilombos no passado.

Ao analisarmos o código homicídios pelas esferas do reconhecimento, compreendemos que o amor e o cuidado junto a relações familiares e interpessoais podem levar a conflitos que, em casos extremos, resultam em homicídios. A negligência emocional e o abuso podem criar um ambiente de violência. A

²³ Informação localizada em: <https://www.intercept.com.br/2023/08/30/mae-bernadete-e-binho-do-quilombo-lutavam-contra-empresa-de-filho-de-ex-governador-da-bahia-antes-de-serem-mortos/>

desigualdade legal e a falta de reconhecimento no sistema de justiça criminal, onde certos grupos são desproporcionalmente alvo de discriminação, podem contribuir para taxas mais altas de homicídios. Isso inclui a falta de proteção legal e a aplicação desigual da lei. Além da falta de acesso a recursos básicos, como educação, saúde e emprego, pode criar condições de vida desesperadoras que levam à violência. Na solidariedade, a falta de reconhecimento social e a exclusão de grupos, como os quilombolas, da plena participação na sociedade podem criar um ambiente de alienação e violência. A marginalização social pode contribuir para a ocorrência de homicídios.

Como prevenção, as ideias honnethianas suscitam a promoção de políticas de empoderamento e educação, a intervenção comunitária na criação de ambientes seguros integralmente e reformas no âmbito da justiça e econômicas, para que todos sejam tratados igualmente perante a lei.

Fraser (2002) também não dialoga diretamente sobre os homicídios como resultado das violências, mas presume que todas as violações ferem completamente os princípios básicos da justiça social, portanto, também o direito de ser reconhecido cultural e economicamente, contribuições relevantes para entender os contextos nos quais os homicídios ocorrem.

Aproximamos os homicídios contra os quilombolas às ideias de Nascimento (2016), que cunhou o termo "genocídio negro" para descrever a violência estrutural e sistêmica que historicamente atingia, e ainda atinge, as comunidades negras e quilombolas no país, particularmente no que tange às mortes decorrentes de fatores como violência policial, pobreza extrema, falta de acesso a serviços básicos e discriminação social e econômica.

Nascimento argumenta que o genocídio negro no Brasil não era apenas físico, mas também cultural e espiritual. Ele entendia que, ao negar às pessoas negras acesso à educação, saúde, oportunidades econômicas e representatividade política e cultural, o Brasil estava perpetuando um processo de desumanização e eliminação da população negra. Essa noção de genocídio abrange tanto a morte física, como também o apagamento e a marginalização das expressões culturais e das tradições africanas e afro-brasileiras. Uma das críticas centrais do autor era sobre o mito da democracia racial no Brasil, que ele via como uma estratégia de mascarar a verdadeira situação de opressão e racismo enfrentada pelos negros no país. Ele destacava que,

apesar da abolição formal da escravidão em 1888, as estruturas de poder e privilégio no Brasil continuaram excluindo e oprimindo a população negra.

Nas análises de questões estruturais, observamos que a desigualdade econômica pode criar condições em que a violência, incluindo homicídios, é mais prevalente. Desigualdades extremas podem levar a tensões sociais, aumento da criminalidade e violência. Como também a falta de reconhecimento e respeito por certas identidades e grupos pode resultar em marginalização e violência contra esses grupos. Crimes de ódio e homicídios baseados em preconceitos são exemplos de como a falta de reconhecimento pode levar à violência letal, reverberando as ideias de Fraser sobre reconhecer e redistribuir.

Ao discorrer sobre a política de morte, Mbembe (2018) comenta a fusão completa entre guerra e política que envolve o racismo, homicídios e suicídios. Em seus argumentos, o racismo regula a distribuição da morte para possibilitar as funções assassinas do Estado, aceitando o fazer morrer. De forma declara, não se trata de um homicídio, mas de uma forma de tornar possível seu acontecimento. Permissão concedida inicialmente durante a escravidão, trazendo os escravizados à morte social, quando eles eram expulsos da humanidade, e a violência era um componente da etiqueta colonial, que trazia para os escravizados a sensação de morte-em-vida. O autor sempre atrela a necropolítica às relações de raça entre a “vida e a morte, a política da crueldade e os símbolos do abuso” (Mbembe, 2018, p. 30), como aconteceu nas colônias e também no regime do *apartheid*.

Como exemplo, vamos relembrar dois homicídios. O primeiro deles ocorreu dia 21 de abril de 1792, quando Joaquim José da Silva Xavier, conhecido como Tiradentes, foi enforcado e esquartejado, tendo seus restos mortais expostos ao público. Na época, Tiradentes foi um dos líderes da Inconfidência Mineira, movimento separatista, pois tinha o objetivo de separar a colônia Brasil, da metrópole Portugal.

O fato gerou grande repercussão e faz parte do ensino da história, tendo um feriado dedicado em sua homenagem. O segundo é o assassinato de Zumbi dos Palmares, em 20 de novembro de 1695, que morreu defendendo o Quilombo dos Palmares dos invasores. Seu corpo tinha “vários furos de bala e inumeráveis de punhal. Tiram-lhe um olho e a mão direita. Estava castrado, e seu pênis colocado em sua boca” (Munanga e Gomes, 2016, p. 89). E, durante anos, seu corpo ficou exposto como exemplo de vingança e como forma de causar medo e submissão aos demais quilombolas. Vemos duas mortes trágicas, mas apenas a primeira foi reconhecida

como feriado nacional por meio da Lei n.º 14.759, de 2023, fazendo-nos indagar qual o perfil de herói é importante ser lembrado nas escolas e na sociedade.

Repensar os homicídios de Tiradentes e Zumbi dos Palmares em seus contextos nos faz refletir porque um foi exaltado, e , outro, invisibilizado. E, para além do reconhecimento tardio do feriado em homenagem a Zumbi, pela criação do dia da Consciência Negra²⁴, hooks (2019) alerta que ações afirmativas, como a criação de feriados, por exemplo, é celebração da negritude, mas não é uma garantia do reconhecimento negro, pois é necessário considerar quão relevante é a luta antirracista e a transformação da sociedade.

Apesar de notórias confluências entre os homicídios sofridos pelos quilombolas e condicionantes socioeconômicos e territoriais, contemplamos grandes lacunas nas produções acadêmicas que versam sobre a temática e a lentidão nas dimensões do direito e da justiça. Os homicídios resultam da negativa de reconhecimento e estima social que se desmembraram, em todas as dimensões das relações, uma interrupção da intersubjetiva e uma ferida aberta na gramática dos conflitos sociais quilombolas.

Os homicídios de quilombolas, muitas vezes, ocorrem em um contexto mais amplo de violência estrutural, em que as comunidades enfrentam discriminação, marginalização e falta de acesso a serviços básicos, como segurança pública e justiça. Nessa realidade, muitos homicídios estão relacionados a conflitos pela posse da terra, uma vez que essas comunidades frequentemente lutam para proteger seus territórios tradicionais contra invasões, despejos e violência por parte de fazendeiros, madeireiros ilegais e outros invasores.

Esses homicídios, muitas vezes, ocorrem pela falta de proteção eficaz por parte das autoridades locais e do Estado em geral. A ausência de presença policial adequada e a falta de investigações eficazes contribuem para a vulnerabilidade dessas comunidades. Sendo assim, a impunidade é uma preocupação significativa nesses casos. Muitas vezes, os responsáveis por esses crimes não são responsabilizados perante a lei, o que cria um ciclo de violência e injustiça.

A luta contra os homicídios de quilombolas exige uma ação coletiva e coordenada de várias partes interessadas, incluindo governos, organizações da sociedade civil, agências de direitos humanos e as próprias comunidades. É crucial garantir que esses casos sejam investigados de forma imparcial e que os

²⁴ O dia 20 de novembro passou a ser feriado nacional por meio da Lei n.º 14.759, de 21 de dezembro de 2023.

responsáveis sejam responsabilizados. Por isso, a educação é um forte aliado, pois capacita essas pessoas para defenderem seus direitos, participarem ativamente dos processos de tomada de decisão e fortalecerem seus laços comunitários, podendo ajudar a reduzir sua vulnerabilidade à violência e aos homicídios. A proteção dos direitos e da segurança das comunidades quilombolas é essencial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

5.10 Luta

As aves de rapina, como as corujas, alimentam-se de caça, uma luta pela sobrevivência. De forma similar, as lutas pelo reconhecimento quilombola envolvem lutas sociais, jurídicas, políticas e culturais. Portanto, o código luta, embora tenha surgido na posição nove, com 83 referências, é uma abordagem essencial para a pesquisa. Dos três documentos localizados, dois são bastante incisivos no sentido e na significação do termo, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” (2012) e a coletânea “Racismo e Violência contra quilombos no Brasil” (2018).

Nas *DCNEEQ*, a palavra luta marca um percurso histórico que vem acompanhado da resistência ancestral para se manter vivo, posteriormente, sendo agregado ao abolicionismo, em seguida, pelos territórios, para manter sua cultura viva. Essas lutas foram sempre envolvidas de estratégias, desafios e organização política para a conquista e a manutenção de seus direitos. Uma luta como trajetória para ser reconhecida e que se articula, na educação, com outras lutas, como pela inserção curricular obrigatória no currículo para a formação de professores, pelo encorajamento para uma produção científica crítica, pelo antirracismo e espaços de vida dentro e fora das comunidades.

A luta pela defesa dos territórios é centro do documento “Racismo e Violência contra quilombos no Brasil” (2018). Um momento de refletir as estratégias do povo negro e quilombola para se reconhecer como sujeito ativo e de direitos, uma luta que permanece na superação, ainda não consolidada, de infinitos processos vivenciados de violência nas mais diversas dimensões das dimensões históricas operadas pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo racismo. Protagonistas das próprias lutas e da produção e reprodução dos seus conhecimentos, os quilombolas buscam, por meio da organização política, construir condições dignas de vida, resistindo aos retrocessos e

negativas de direitos numa perseguição intensa pela justiça e pela liberdade.

A produção acadêmica é um ponto inicial para compreendermos as produções de ausências, e como estas podem ser determinantes para uma compreensão plural de educação. A luta do Movimento Negro até 1980 estava ligada ao discurso universalista, mas as políticas públicas universais não atendiam às demandas referentes aos negros. Com a negritude reivindicando seus espaços dentro da sociedade, a depreciação histórica que acompanhou essa parte da população as invisibilizou constantemente. “As ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas” (Gomes, 2017, p. 33). Nesse sentido, iniciam-se as lutas por políticas direcionadas especificamente para os negros e quilombolas.

O reconhecimento da necessidade de uma educação pensada fundamentalmente para as comunidades remanescentes de quilombo surge como uma das possíveis reparações históricas, que, mesmo tardia, revela-se como a afirmação de um direito. As DCNEEQ trouxeram mudanças e apontamentos quantitativos relacionados à regulamentação, gestão e organização dos recursos financeiros e pedagógicos da educação escolar quilombola. Porém, é preciso ter um olhar crítico, pois muitas evoluções que constam no papel estão bem distantes do ideal. Abordaremos aqui o conceito de educação escolar quilombola, alguns pareamentos com outras modalidades de ensino, os materiais didáticos (como livros e audiovisuais), o currículo, aspectos multiculturais e a produção acadêmica.

Nas DCNEEQ, consta que:

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012, p. 447).

Podemos observar, pela legislação citada, que essa modalidade de ensino inclui muitas particularidades dos povos tradicionais negros e quilombolas. O documento amplia ainda mais seu alcance, ao afirmar que “compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (Brasil, 2012, p. 448). Em suma, os gestores, de todas as esferas, precisam estar

atentos ao público que atendem em suas escolas, para que os discentes sejam contemplados em suas especificidades, promovendo-se, desse modo, uma educação integrada e universal.

Em um país colonizado por diferentes etnias e que foi palco de fluxos migratórios intensos, plurais e naturalmente diversos, o Brasil, a partir das lutas e questionamentos dos movimentos sociais, passa a contemplar outras modalidades de ensino que se entrecruzam na oferta da educação básica. Dessa forma, a educação escolar quilombola tem pareamentos e interfaces com a educação do campo, uma vez que a maior parte das comunidades quilombolas está localizada nas áreas rurais dos municípios, e com a educação indígena, por contemplar povos tradicionais, “respeitando o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir” (Brasil, 2012 p. 441).

A luta é um processo de construção da identidade entendida como reconhecimento. Para Honneth, uma centralidade conflituosa e crítica que se estrutura nas relações sociais, originadas na experiência de desrespeito e ataque ao individual e ao coletivo. Por isso, na concepção honnethiana, a luta por reconhecimento é uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais. Honneth (2003) busca em Hegel o conceito de luta social completamente inovador que tem como consequência o conflito prático e movimento ético. Por esse entendimento, a luta por reconhecimento é transitória e intersubjetiva, pois é concebida nas descentralidades de objetivos individuais, por se posicionar politicamente nas questões coletivas, como observamos na luta pelo reconhecimento quilombola.

A luta por reconhecimento é um processo que constitui e estrutura a formação da sociedade e está estreitamente relacionada à formação moral no amor, no direito e na solidariedade. Para Honneth (2003), é exatamente essa luta que promove força moral e desenvolvimento social do ser humano e o reconhecimento integral. Por esse pensamento, a luta por reconhecimento não é irrevogável, mas uma consequência da relação assimétrica dos grupos sociais, que se atualiza e é validade em todos os momentos nos quais se faz necessário recompor as experiências de autoconfiança no amor, de autorrespeito no reconhecimento jurídico e de autoestima na solidariedade.

Privações que não estão distantes da realidade e que acontecem no cotidiano da vida social fazem parte da luta quilombola, cabendo um olhar diferenciado de como essas pessoas reagem às experiências negativas. Toma-se por base que todos tenham uma consciência subjetiva mínima, capaz de compreender que está sendo

moralmente violentado, podendo, desse modo, ser construída uma relação entre o desrespeito e a gramática da luta. Um risco iminente a essa realidade, no entanto, é a normalização do desrespeito, justificada pela fé ou por uma inferioridade de gênero, por exemplo.

Compreender a teoria do reconhecimento é interpretar o papel dos movimentos sociais e seus pressupostos normativos na Teoria Crítica. Um ponto que não se explica apenas por mero interesse. Honneth (2003, p. 232) destaca as ideias Marx e relembra que, para ele,

[...] a luta de classes não representa um confronto estratégico pela aquisição de bens ou instrumentos de poder, mas um conflito moral, no qual se trata da 'libertação' do trabalho, considerada a condição decisiva da estia simétrica e da autoconsciência individual [...].

Logo, o reconhecimento é uma categoria vinculada à experiência, que, atrelada à injustiça, tem a força para a motivação moral da luta. Cabe acrescentar que o reconhecimento não se configura em uma única gramática, que pretende responder aos conflitos sociais, mas é uma entre tantas outras.

Nesse movimento panorâmico, o reconhecimento se entrelaça numa generalização histórica e social, na mudança de valores em decorrência das crises econômicas que geram fendas ameaçadoras “na auto relação e na relação social humanas, para quais são empregados conceitos tão diversos como ‘alienação’, ‘reificação’, ‘anomia’ ou, justamente, ‘patologia’” (Honneth, 2003, p. 78)

As patologias sociais, nesse reflexo, surgem como denominador conceitual do abalo emocional, como as depressões, por exemplo, fruto da indeterminação como consequência da absoluta falta de compreensão da liberdade, que ocorre na fragilidade racional e de suas relações sociais de comunicação. Honneth denomina essa tensão como sofrimento de indeterminação. Se considerarmos que as patologias sociais são fruto de um sofrimento de indeterminação causado por concepções de liberdade limitadas, cabe questionar: a qual tipo de liberdade o autor se refere?

Para descortinar esse questionamento, analisamos que tal sofrimento encontra, em suas raízes, o esquecimento do reconhecimento, ou seja, a reificação, conceito que Honneth reformula a partir das ideias de Lukács, Heidegger e Dewey, que significa “perder de vista ou mesmo recusar o fato do reconhecimento prévio” (Honneth, 2018, p. 95). A luta por reconhecimento coisificado (reificado) por essa cegueira da multiplicidade de significados existenciais, as pretensões do autor em

desenvolver os conceitos de liberdade como um direito na ética e terapia filosófica.

Nesse diapasão, a luta por reconhecimento passa a ser entendida como um ato ético e, por conseguinte, como um conflito motor das interações sociais. Em “O Direito da Liberdade” (2015), Honneth retoma as questões de direito, atualizando historicamente essa concepção, que se relaciona a outros valores da sociedade. O autor realiza uma análise da teoria da justiça, do ponto de vista hegeliano, desvelando uma fraqueza no que tange à fixação de pontos meramente normativos, sem que haja atenção para as demandas sociais da sociedade. Para Honneth, a discussão da justiça social se associa intrinsecamente à liberdade, pois “é a liberdade que assegura o mínimo de um comportamento recíproco que permite uma maneira justa de convivência (solidária)” (Menezes; Moura, 2019, p. 11).

A palavra reconhecimento, nos termos utilizados, até então, nos conduz a refletir sobre o significado de outras palavras, como resiliência e empatia. No impasse entre a modernidade e a pós-modernidade, as sociedades se confundem entre o que é belo e o que é ético, a romanização da moral e os conflitos plurais da convivência.

Nessa linha,

[...] o nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmas como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades (Honneth, 2003, p. 272).

A assertiva de Honneth dialoga sobre a construção da identidade, de como somos únicos, e a relevância das relações intersubjetivas. Um exercício espiral que avança do interno para as relações com as outras pessoas, uma teoria do reconhecimento que se alinha com a dignidade e a luta, com vistas a transgredir, no sentido de atravessar. A relevância dessa teoria se justifica porque contribui para explicitar fenômenos educativos, assim como a realidade que é vivenciada nos espaços de aprendizagem, independentemente dos níveis e modalidades de ensino. Ademais, envolve uma aplicabilidade que se estende ao contexto pandêmico e que reverbera nos processos de ensino e aprendizagem no pós-pandemia, nas perspectivas didáticas, metodológicas e tecnológicas.

Nos ambientes de aprendizagem, como a escola, as relações que permeiam o reconhecimento inundam, quase imperceptivelmente, as convivências. Se considerarmos a comunidade que faz parte dessa instituição, podemos compreender

a amplitude dessa teia, porque existem relações de reconhecimento entre docentes, técnicos e demais profissionais que transitam entre as esferas do amor, do direito e da solidariedade. Um fato que está tão entrelaçado à realidade que, constantemente, essas relações se misturam e se conflitam socialmente. Essa realidade se estende também aos discentes, nas mais variadas faixas etárias, crianças, jovens, adultos ou idosos e as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

No que se refere aos estudantes, os conflitos são iniciados em casa, frutos de toda uma gama de questões sociais, políticas e econômicas e, ainda, de base familiar. Essas relações se misturam e são as responsáveis pela forma como o discente interage com as demais pessoas dentro da comunidade escolar. Em todos os casos (docente x docente, docente x discente, discente x discente, comunidade escolar x docente x discente), essas relações são sobrepostas por uma linha tênue com conflitos multifacetados.

Ao refletirmos sobre a teoria do reconhecimento, uma questão nos vem à tona: como se dá a luta pelo reconhecimento nas comunidades tradicionais quilombolas? Sabemos que, mesmo fazendo parte de um coletivo, cada pessoa tem possibilidades diferentes na construção da cidadania. Por conseguinte, questionamentos plurais exigem respostas múltiplas. Situações avançam e decaem frente aos desencontros políticos enfrentados pela história que correlacionam educação, cultura e sociedade. De acordo com Candau (2010, p. 13):

Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados separadamente a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos.

A autora evidencia os desafios de uma prática pedagógica multicultural, que considera as diversas vivências e experiência dos atores educacionais, sejam elas dentro da sala de aula, de uma mesma escola ou para outras. Sendo assim, o Brasil, por ser um país que foi colonizado por várias nações e por possuir uma grande extensão territorial, permite uma diversidade racial. Essa observação promove uma abertura para o diálogo entre a teoria do reconhecimento e a violência contra os quilombos, no âmbito de uma realidade desigual, que interfere diretamente na educação dos futuros cidadãos dos quilombos.

As lutas por uma redistribuição econômica igualitária são necessárias junto às lutas por reconhecimento, de acordo com Fraser (2002). Nessa perspectiva, a autora compreende que ambas precisam caminhar de forma complementar, para que ocorra a justiça social, uma vez que uma não substitui a outra. As desigualdades que marcam as lutas por reconhecimento, nas ideias de Fraser (2002), são remediações da injustiça cultural e social, devendo ser indissociados da redistribuição. Daí a necessidade urgente de fomentar o engajamento democrático, a fim de unir as duas correntes para construir uma melhor política de redistribuição para uma melhor política de reconhecimento.

Nascer quilombola é nascer com um convite marcado para a luta, pelo pensamento de Bispo, que agrega a palavra luta ao enfrentamento contracoloniaalista. O autor insere a importância de uma educação popular para colaborar com a autogestão e a resistência nas lutas pelo autoidentificação, autorreconhecimento e demarcação das suas terras. Trata-se, portanto, de uma luta de defesa, contra a opressão e o racismo e para a ampliação da visibilidade da luta quilombola ainda recente no cenário político brasileiro.

Cabe acrescentar que, apenas no Estado da Bahia, podemos citar a Revolta em Cachoeira (1814), a Insurreição da Vila de São Mateus (1822), a Revolta em Bordo (1822), a Insurreição de 1930, a Revolta dos Malês (1835), entre outras. Sobre esta, aconteceu em Salvador, e foi assim chamada por ser liderada por negros, escravizados e escravizados alforriados mulçumanos. Os revoltosos queriam acabar com o domínio português em Salvador, com a escravidão e a exploração dos africanos e construir uma sociedade negra e mulçumana. Foi a maior das rebeliões escravas. A revolta acabou com uma repressão brutal:

[...] uma coisa surpreendente é a posição dos escravos frente aos seus acusadores. Quase ninguém se acovarda, delata, acusa. Negam conhecer os companheiros de insurreição. O nagô Joaquim diz desconhecer até o seu companheiro de residência. O nagô Henrique, gravemente ferido e já sentindo os sintomas do tétano que o mataria horas depois, impossibilitado de sentar-se, já presa de convulsões, declarou que não conhecia os negros que o convidaram a tomar parte na insurreição e que mais não dizia por não ser gente de dizer duas coisas. “O que disse está dito até morrer” (Moura, 2014, p.160).

A Revolta dos Malês não está na maioria dos livros, o que faz parte do apagamento o que racismo promove na história. Esse acontecimento trouxe muita

insegurança para o local. As condições de vida dos escravizados e negros sobreviventes tornaram-se um verdadeiro caos, mas a revolta se transformou num espelho para outros municípios e Estados, e, mesmo não tendo alcançado seus objetivos iniciais e terminado tragicamente, desestabilizou completamente o poder e a estrutura social.

Após a abolição, a resistência negra persistiu durante muito tempo na tentativa de vencer o escravismo, uma luta que perdura até os dias atuais. Para Davis (2018), a luta deve ser constante e pela liberdade. Nessa perspectiva, ela é interminável, pois, na medida que amadurecem, novas ideias e questões são produzidas. Destacamos a Revolta da Chibata, que se opôs aos maus-tratos dos marujos da marinha brasileira; a Frente Negra Brasileira, uma organização política no pós-abolição; o Teatro Experimental Negro, de cunho pedagógico, que enfatizava a educação e a arte como instrumentos político e cultural; o Movimento das mulheres Negras, que lutava contra a dupla exclusão de gênero e raça. Um histórico marcado pelas lutas que ganharam, ao longo do tempo, diversos contornos, histórias que, muitas vezes, não foram contadas corretamente e que até omitiram a verdade, tendo havido, todo momento, luta e resistência.

6 VOO CREPUSCULAR: OS QUILOMBOLAS NO BRASIL DE HOJE

De tudo, ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando.
A certeza de que precisamos continuar.
A certeza de que seremos
interrompidos antes de terminar.
Portanto devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo.
Da queda um passo de dança.
Do medo, uma escada.
Do sonho, uma ponte.
Da procura, um encontro.
Fernando Sabino – O Encontro Marcado
(2020)

No seu último voo, a coruja pode observar a linha de chegada no horizonte. Ciente de que não é final, mas sempre um novo caminho, um outro voo. Do medo, do sonho e da procura, ficam os encontros oportunizados até então. Voos que sinalizaram que a composição histórica dos quilombos nos apresenta uma trajetória marcada por violências físicas, morais e de direito. Os séculos sucessivos de escravização e a sobreposição econômica são fatores que explicam, mas não justificam a complexidade dessa realidade e como essas vivências interferem e canalizam o medo e a opressão nas construções identitárias dos negros e quilombolas na atualidade.

Ao tratarmos a exclusão como um fator social, destacamos que esse fenômeno está em constante repetição. Além disso, ele segrega e ignora as verdades, as experiências e os valores dessas comunidades. A privação e a denegação dos direitos da negritude, como base nessa exclusão, estagnaram a evolução no processo comunicativo, de modo a silenciar sua participação nas narrações de suas histórias. Na realidade, as práticas colonizadoras, exploradoras e sugadoras excluem e excluíram as vozes e verdades desse povo, em uma dimensão irreparável de violação moral.

Negros e quilombolas estão na história, na parte mais triste, mais humilhada, expostos em um molde com o qual as pessoas optam por não se identificar. Daí surge o embranquecimento estético, a não aceitação dos formatos do seu corpo e dos seus cabelos, por exemplo. Para isso, há toda uma indústria cosmética cultural embranquecedora, pronta para apagar esses traços, diminuir o volume dos cabelos e possibilitar uma gama de outros procedimentos que pudessem “incluir” essas pessoas na sociedade, padronizando os corpos e a estética, uma vez que a beleza, além de

ser social, também é política.

No capitalismo, ser diferente é ser desigual, e, para fazer parte da sociedade, é preciso se moldar aos padrões impostos por ela. Em vista disso, muitas mulheres e homens negros e quilombolas alisaram seus cabelos, maquiaram sua pele com cosméticos para pessoas brancas e, junto com esse padrão estético, também apagaram seu passado e sua história no mais absurdo e verdadeiro projeto de invisibilização. Negros e quilombolas estavam lá, estavam na vida, na cultura e na arte, mas foram apagados e silenciados durante séculos por uma minoria que sabia de sua existência, mas os desvinculou de todos os contextos.

Hoje, o mesmo capitalismo que exclui também favorece a inclusão. Ao tratarmos da inclusão, não fazemos referência a uma construção crítica identitária, mas ao capitalismo, que, em busca do lucro e devido aos movimentos artísticos e literários pela luta do Movimento Negro, instituiu também uma indústria cosmética cultural do escurecimento, mediante a oferta de produtos estéticos para negros e negras. Atualizando essas percepções, vivenciamos o reconhecimento da exclusão dessas pessoas, mas ignoramos os processos de sua exclusão (Herzog, 2011).

Na Conferência Internacional Visibilidade e Sofrimento (2020)²⁵, Herzog (2011) analisa o sofrimento como motor da história e não nega suas nuances, uma vez que o ser humano, ao mesmo tempo em que é capaz de gerar sofrimento conscientemente, também deseja lutar contra ele. Embora pareça contraditório, a afirmativa encontra razão em como se dá a construção histórica africana e afro-brasileira. Após excluir socialmente os negros, causando sofrimento e invisibilizações, urge, atualmente, a necessidade de intervenção para que esses processos sejam repensados (sem que sejam calculados os danos acumulados). Para o autor, o sofrimento social é uma categoria normativa e, por esse motivo, causa a indignação moral gerada nas outras pessoas e instituições, que, quando não supridas, revelam o sentimento de desvalorização.

Sucessivamente, existe uma indignação no descumprimento de normativas sociais que se deve à pluralidade das sociedades, nas esferas de convivência e em diferentes situações, como de gênero, religião e raça. O sofrimento é suscetível a todos, por isso, é democrático. Em sua difícil interpretação, é conceituado a partir das

²⁵ Realizada pela Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências - RIEV (UFPB/UFSC), o grupo de pesquisas Teoria Crítica, Emancipações e Reconhecimento (TeCER (UFAL) e a Universidad de Valência. Disponível em Conferência Internacional – Invisibilidad e Sufrimiento.

normativas sociais que representam o desrespeito, como fonte de crítica e como linguagem universal e central para a sociedade e as pesquisas sobre ela. O sofrimento, na perspectiva de Herzog (2020), inclui os excluídos, os silenciados e ainda aqueles que não conseguem expressar seu mal-estar e inconformidades. Em suma, engloba todas as vozes caladas, uma situação que se acentua no apagamento de alguns grupos sociais.

A invisibilidade do sofrimento é um destaque devido à sua contingência social. No silenciamento, não se permite que vozes dos sujeitos sejam ouvidas. A falta de percepção diante do sofrimento alheio e a acomodação diante dele são o ápice da desumanização, pois apenas as pessoas podem causar sofrimento nelas mesmas, e, na maioria das vezes, isso acontece propositalmente. Negros e quilombolas vivenciaram esse sofrimento físico, material e social durante séculos, e, epistemologicamente, compreendemos que tamanha exclusão favorece o autossilêncio e autoinvisibilização. Além da ausência desse reconhecimento, ondas antidemocráticas pressionam para que sejam mantidas normativas hierarquizantes.

Por isso, muitos lugares deixaram e deixam de ser ocupados, e muitas batalhas foram consideradas perdidas antes de ser iniciadas. Uma justificativa plausível para a produção de ausências negras na mídia, na política, na academia e nos demais lugares de destaque.

Herzog (2018; 2020) aponta que os problemas da invisibilidade podem ser resolvidos com visibilidade, fazendo com que a voz dos silenciados seja ouvida, trazendo, dessa maneira, os invisibilizados para o domínio público, alcançando uma integração social e inclusão discursiva. Sabemos que a visibilidade é manipulada por mecanismos de controle, poder e práticas ideológicas, por isso é necessária a análise crítica do sofrimento, como fundamento para perceber quais aspectos são visíveis e quais, invisibilizados, e ainda sobre quem decide o que pode aparecer. Assim, urge reconhecer que essa demanda é um desafio ético e sociológico.

De acordo com Herzog (2021), a aparência e a essência são práticas ideológicas que se invertem, a realidade social se organiza com base nas aparências, que são mantidas pelas crenças, pelas convicções do que se acredita ser verdade. No universo ideológico, as relações sociais, em sua aparência, são falsas e verdadeiras simultaneamente. Falsas, porque não se esgotam na ética filosófica, e verdadeiras, por se tratar da única verdade de que se tem conhecimento. Não conseguir avançar nas práticas ideológicas regidas pela aparência é o primeiro

mecanismo para a produção de patologias sociais.

Sobre a essência como prática ideológica, a educação libertadora é a única ponte possível. A partir dela, construímos consciência crítica, moral e ética, para compreender a raiz das reproduções sociais e simbólicas, interagindo com autonomia pela intersubjetividade. Nessa proporção, a exclusão social que acontece pelo racismo só poderá ser solucionada pela (re) construção cognitiva que surge do núcleo da institucionalização política.

Apontar saídas, buscar soluções, manifestar inquietudes e desconfortos são formas de problematizar a violência, a violação de direitos, o sofrimento e a inviabilização. Porém, são incontáveis os mecanismos que “impedem os excluídos de dar palavras ao seu sofrimento. Além disso, há processos de invisibilização que impedem até mesmo a percepção dos excluídos e sua crítica no espaço público” (Herzog, 2022, p. 11, tradução nossa). É comum o ser violentado não se compreender e normalizar o próprio sofrimento. O passado denegado é fruto de um silenciamento, que acontece há séculos e provoca o autorracismo. Esse silenciamento não se limita apenas ao sofrimento, mas também ao desconhecimento de toda uma ancestralidade. Essa realidade expressa e justifica o elo entre a linguagem como comunicação e a invisibilidade social.

A vida social humana é marcada pela fala como linguagem e comunicação. Existe comunicação na voz que fala, que tem espaço e seu lugar de visibilidade, e também existe comunicação no silenciamento e na invisibilização. Antes de adentrarmos mais nessas reflexões, é necessário diferenciar os termos invisível e invisibilidade. O primeiro é o que não é visto, que está oculto. Já a invisibilidade é o despercebido propositalmente.

Nessas percepções, as práticas sociais se cruzam com a comunicação e a linguagem como símbolo de poder, violência, opressão e também como empoderamento e libertação. A internet, as redes sociais e a fluidez das informações que facilitam o acesso aos órgãos públicos, privados, comércios e leituras, igualmente, promovem a disseminação do discurso de ódio e incentivo à barbárie. O documentário “Democracia em Vertigem” (2019) relata a ascensão e a queda de um partido político e a destituição da então presidenta Dilma Rouseff, enfatizando a notória apologia à violência e à tortura praticada pelo deputado Jair Messias Bolsonaro, um fato real que incitou concordâncias. Ademais, menciona a popularização de *fake news* e a eleição de Jair Bolsonaro como presidente da república. Herzog (2021) exemplifica situações

parecidas como essa ocorridas em outros países, como França, Espanha e Alemanha. De acordo com o autor, “os eleitores geralmente não votam em um partido apesar de suas posições, mas justamente por causa dessas posições” (Herzog, 2021, p. 14, tradução nossa). Uma demonstração de como a comunicação tóxica é facilmente compartilhada e aceita pelas pessoas.

Nessa lógica, as práticas ideológicas de comunicação são bastante polêmicas e, no diálogo, são produtoras de efeito, revelando sempre mais do que palavras expressas – trata-se também de uma ameaça à liberdade. Para Honneth, a ideia de liberdade não é algo individual, é uma reprodução social de corresponsabilidade coletiva e recíproca. A comunicação potencializada pelo coletivo e, independente da pretensão, organizada pelas próprias lógicas na infraestrutura discursiva. Assim, honrar (ou não), normalizar (ou não) e validar (ou não), posições racistas e discriminatórias, são extremamente evidentes. Com efeito, uma comunicação crítica e reflexiva se relaciona com a razão, e a ausência dela permeia a história da humanidade e, principalmente, alimenta a violência que é vivenciada até os dias de hoje.

A relação entre violência e os processos sociais e educativos, que envolvem os negros e quilombolas, explica as formas que impedem esses grupos de darem voz aos seus sofrimentos e invisibilizações. O engajamento no diálogo em espaços públicos é negligenciado, e a exclusão é reproduzida. Essas formas de violência são denominadas, por Herzorg (2022), de mecanismos de invisibilização, elas não buscam reconhecer a comunicação desses excluídos, seja pelo descaso do poder hegemônico ou pela vulnerabilidade linguística desses grupos. Desse modo, não atentam para aqueles que querem se fazer ouvir e, por meio de coações externas, excluem as tentativas de comunicação e o intercâmbio de ideias.

Para Honneth (2022, p. 103), “com o tempo todo e qualquer grupo até então excluído da interação deve desenvolver um interesse elementar na inclusão nos processos de comunicação da sociedade”, algo bem distante dos quilombolas, pois a invisibilidade bloqueia propositalmente a comunicação. Dessa forma, uma comunicação legítima para os quilombolas só poderá ocorrer quando estes passarem a ser ouvidos no âmbito legal, com punições aplicadas com rigor para os crimes contra essas pessoas.

Os aspectos gradientes entre os documentos e a realidade tomam forma nos contornos na pesquisa. A coruja, ao sobrevoar as relações entre os códigos, os

documentos e a literatura, reflete cautelosamente sobre o que tem sido feito para combater tamanha violência sofrida pelos povos tradicionais quilombolas, considerando que os documentos apresentam, de um lado, os direitos adquiridos e tantas informações sobre a negação desses direitos. Cabe ressaltar, ainda, que este se inicia no ano de 2020, momento em que paira uma nebulosa política no país e, principalmente, a passagem caótica e dolorosa pela COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, acentuando ainda mais a disparidade social com as pessoas negras e quilombolas. Mas, nesse tempo cronológico, também foram agregados fatos importantes, como a mudança da presidência no país e o resultado do Censo Demográfico 2022, acontecimentos que influenciam diretamente a amplitude de novos estudos que poderão ser realizados a partir deste.

Dessa forma, ocupamo-nos em apresentar alguns apontamentos sobre as nuances do Programa Aquilombola Brasil, uma das sete medidas do pacote de igualdade racial idealizado pela ministra Anielle Franco e o presidente Luíz Inácio Lula da Silva, e o resultado do Censo demarcando a presença dos povos tradicionais quilombolas no Brasil, ambos ocorridos no ano de 2023. Finalizando o voo, propomo-nos dialogar com a necessidade de construirmos uma educação antirracista como forma de enfrentamento às violências sofridas pelos negros e quilombolas.

6.1 Atualizações normativas sobre os quilombos

O Decreto n.º 11.447, de 21 de março de 2023, instituiu o Programa Aquilombola Brasil, que tem como princípios:

- I - a transversalidade de gênero e de raça nas políticas públicas destinadas à população quilombola;
- II - o respeito à autodeterminação, à integridade territorial e à plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais da população quilombola, reconhecidos na Constituição e na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho;
- III - o reconhecimento do modo de vida tradicional quilombola como prática sustentável de relação com a natureza;
- IV - a priorização do atendimento das comunidades quilombolas em situação de vulnerabilidade social, em que existam índices significativos de violência e baixa escolaridade;
- V - a participação social e o controle social nas políticas públicas para a população quilombola;
- VI - a equidade de gênero; e
- VII - a celeridade das ações governamentais de efetivação dos direitos da população quilombola (Brasil, 2023).

Esses princípios se alinham a objetivos de garantia, promoção e implementação dos direitos, reconhecimento e qualidade de vidas aos povos tradicionais quilombolas. Institui ainda um comitê gestor com a finalidade de monitorar e avaliar a execução do programa. As agendas quilombolas voltam a entrar nas pautas governamentais, organizadas de forma intersetorial, subdivididas em quatro eixos: acesso à terra e território; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e etnodesenvolvimento local; direitos e cidadania, propondo justiça, reparação e, principalmente, transformar e superar um passado recente de diminuição da titulação e certificação entre 2019 e 2022. Uma preocupação latente é que esse decreto transcenda seu texto com ações, que, além da visibilidade, possam ter orçamentos previstos, a desburocratização nas certificações, valorização e desenvolvimento para as comunidades quilombolas.

Em continuidade, direcionamos a atenção para o décimo terceiro Recenseamento Geral do Brasil, que ocorreu entre agosto de 2022 e janeiro de 2023, e teve seus resultados divulgados em junho de 2023. Nesta edição, os pertencimentos étnico-quilombola e étnico-indígena foram dimensionados em produções específicas para apresentar à sociedade o conhecimento sobre a diversidade social e territorial dessas populações, fornecendo dados para subsidiar a administração pública e o planejamento econômico-social do país.

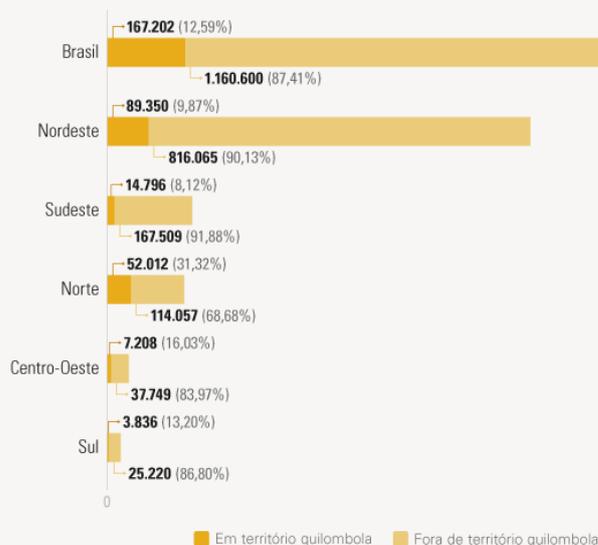
Notificamos que, dos 5.568 municípios, 1.696 possuem população quilombola, que totalizam 1.327.802 quilombolas, ou 0,62% do total de habitantes do país. Desse total, apenas 4,3% da população quilombola reside em territórios já titulados devidamente na estrutura fundiária regularizada, fato que evidencia a morosidade nesse processo. No panorama a seguir, podemos observar que a região Nordeste é majoritariamente a região com maior número de pessoas quilombolas e sua distribuição.

Gráfico 6 – Panorama das pessoas quilombolas no Brasil

Panorama das pessoas quilombolas no Brasil Por localização do domicílio e grandes regiões



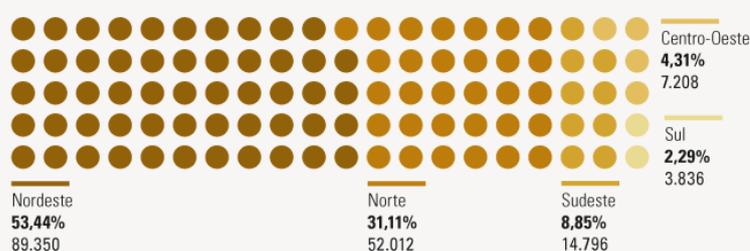
Pessoas quilombolas por localização do domicílio



Pessoas quilombolas em território quilombola no total de população quilombola



Distribuição das pessoas quilombolas em território quilombola



Fonte: Censo Demográfico 2022: Quilombolas - Primeiros Resultados do Universo



Fonte: Censo Demográfico (2022).

Com maior concentração na região Nordeste e na região Sul, a que apresenta menor quantidade, o Estado com maior número de quilombolas autodeclarados é a Bahia, com 397.957, e a menor quantidade encontra-se no Distrito Federal, com 305 quilombolas. Os Estados de Acre e Roraima não possuem presença de quilombolas.

Nesse panorama, observamos que a maior parte da população quilombola não está domiciliada em território quilombola. São 494 territórios quilombolas oficialmente

delimitados e reconhecidos. Assim, 12,59% são domiciliados em território quilombola, e 87,41% são domiciliados fora desses territórios. Em outras palavras, a maior parte não reside em territórios quilombolas.

Criticamente, é notória a atenção diferenciada às comunidades tradicionais quilombolas no Censo Demográfico 2022. Com base nele, compreendemos que muitas pautas de luta pelo reconhecimento quilombola necessitam de visibilidade, sendo evidente o descaso com a titulação de terras, pois somente ela garante o futuro dessas comunidades. O resultado do Censo evidencia a fragilidade das políticas públicas que assegurem os direitos quilombolas e as violências que podem ser potencializadas por elas. É necessário refletir sobre quais motivos deslocam os domicílios de pessoas quilombolas para fora dos quilombos, o porquê da lentidão e paralisação dos trâmites relativos à titulação dessas terras e, principalmente, como a educação pode contribuir na construção de caminhos propositivos para esse debate, na seguridade e equidade de direitos e ideais antirracistas.

No primeiro semestre de 2024, o INCRA, após sete anos, reativou a Mesa Quilombola, e lideranças quilombolas de todo o país participaram do evento, que tem a finalidade de promover debates, agendas, cobranças e intenções para essas comunidades, momento de diálogo e articulação de políticas públicas voltadas para esses povos. No mesmo período, o Coletivo Nacional de Educação da CONAQ lançou uma carta de intenção para os Institutos Superiores de Educação para a oferta da licenciatura em Educação Escolar Quilombola, pelo Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade), reconhecendo a demanda da formação de professores para os quilombos e conquista do movimento quilombola, que ainda tem um longo caminho a percorrer.

6.2 Por uma educação antirracista

Antes de iniciar o diálogo sobre o antirracismo na educação, tomamos como base que ele é fruto do racismo e que, por extensão, ambos são invenções dos povos ocidentais. Como uma categoria ocidental, o racismo e o antirracismo não são afrocentradas, as demandas aforcentradas se relacionam com o modo comum de ser, estar e se relacionar com o mundo de forma a construí-lo. E, nessa pauta, o antirracismo surge como enfrentamento ao racismo, para denunciá-lo e combatê-lo. Cabe acrescentar que o antirracismo não tem intenção de aniquilar ou diminuir os

direitos das pessoas brancas, mas acabar com a branquitude, que é um sistema social que atribui privilégios a elas. A branquitude não é a cor da pele, são acessos sociais que essa cor garante, a credibilidade em ser bem visto na estética, a ocupação de melhores espaços, melhores empregos e poder. O racismo não foi e não é construído sozinho, ele se inicia com desimportâncias atribuídas a vidas negras, quando a categoria de raça atua como um marcador de diferença e hierarquização.

Ao afirmar que não basta não ser racista, é preciso ser antirracista, Angela Davis nos coloca numa situação de reflexão sobre como as posturas e atitudes nos responsabilizam na construção de uma sociedade democrática. Ser uma pessoa antirracista é uma escolha política e pedagógica, é um processo contínuo de autorreeducação, com vistas ao reconhecimento e à diminuição urgente da violência que acompanha os processos de comunicação com negros e quilombolas. E de inferiorização, que nos faz questionar quando os vemos em ascensão financeira, dirigindo um carro de valor ou vestido trajes finos, associando à sorte ou a algum fato isolado do futebol, da música ou da mídia. E isso quando não os confundimos com o motorista, a babá, a empregada, ou os relacionamos a cargos inferiores. Isso acontece porque “a gente nasce e se forma humanamente neste país naturalizando pobreza de gente preta, naturalizando subalternidade e ausência nos espaços de poder, naturalizando criminalidade, normalizando a desimportância da vida de gente preta” (Pinheiro, 2023, p. 57). E isso não é apenas sobre cada um de nós, é sobre um sistema que forjou os olhares ao fenótipo de pessoas negras para diminuí-las.

A educação é a reprodução dos aprendizados históricos construídos pela sociedade, o antirracismo é uma responsabilidade de todas as pessoas que compreendem as injustiças sociais sofridas em todo o tempo pelos negros, e, por extensão, é uma demanda da educação formar pessoas para lidar com essa pauta. A luta antirracista é necessária precisa ser insistente. Em alguns momentos, ela será mais sutil; em outros, exigirá mais rigor, mas sempre será urgente e imprescindível. E, exatamente, por ser uma postura política, exigirá de todos responsabilidade e atitudes ativas e reflexivas, e algumas serão doravante problematizadas.

Para formar e informar as pessoas, precisamos realizar o reforço positivo da ancestralidade africana, como “primeiros humanos, os primeiros reis, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na filosofia” (Pinheiro, 2023, p. 59). Erradicar comentários preconceituosos sobre os africanos serem feios, sem cultura e sem civilização e nutrir pelas fortalezas, exaltando a beleza africana suas cores e seus

penteados, suas histórias reais, ensinamentos e potencialidades, substituir o “não é feio” pelo “é belo”, a cultura da escravidão pelo conhecimento produzido durante muito tempo e que colabora com as formas de vida na sociedade.

É necessário nos colocarmos na situação de equidade social, propiciando espaços de fala, considerando os lugares na diversidade. Todas as pessoas podem pesquisar e adquirir conhecimentos sobre os africanos e afrodescendentes, mas devemos incluir essas pessoas no debate, valorizando suas vivências e os convidando para atuarem como protagonistas de sua realidade e seus saberes, tendo em vista que o lugar de fala é extremamente precioso e atribui admiração e respeito. Todos podem aprender muito com os estudos relacionados à temática e podem aprender mais ainda com as pessoas que trazem nela suas raízes. Nesse contexto, as tecnologias dão um grande suporte para essa visibilidade, pois acompanhar pessoas negras, quilombolas e indígenas em suas redes sociais é uma forma de valorizar seus conteúdos e indicar para outras pessoas.

Nas instituições educacionais, é essencial pensar e planejar práticas pedagógicas como mecanismos de superação das estruturas de opressão, principalmente nos sistemas de ensino formal. Outra iniciativa importante é valorizar e incentivar a presença e a ocupação de pessoas negras nos mais diversos cargos de representatividade e formar educadores que alcancem o estreitamento entre a teoria e a prática, para que possamos discutir e implementar projetos pedagógicos que incluam a cultura africana e indígena nos calendários escolares, como é assegurado por lei.

Devemos considerar que “a lei é um mecanismo importante, principalmente na diminuição do desgaste energético por parte da militância” (Pinheiro, 2023, p. 82) e que os educadores necessitam assumir uma postura antirracista pela consciência da reparação histórica, mas, onde a consciência não acontece, a lei estabelece a obrigatoriedade.

Na academia, os debates acadêmicos precisam ser enegrecidos; as temáticas diversas e as pessoas negras intelectualizadas nesses espaços; referências teóricas de intelectuais negros, quilombolas e indígenas precisam fazer parte da literatura. O letramento racial é uma ação cíclica, passa pela formação inicial e continuada dos educadores e por todas as modalidades do ensino. Componentes curriculares que possam agregar conhecimentos aos educandos dos cursos de licenciatura precisam ser criados, e os sistemas de ensino precisam implementar formações obrigatórias

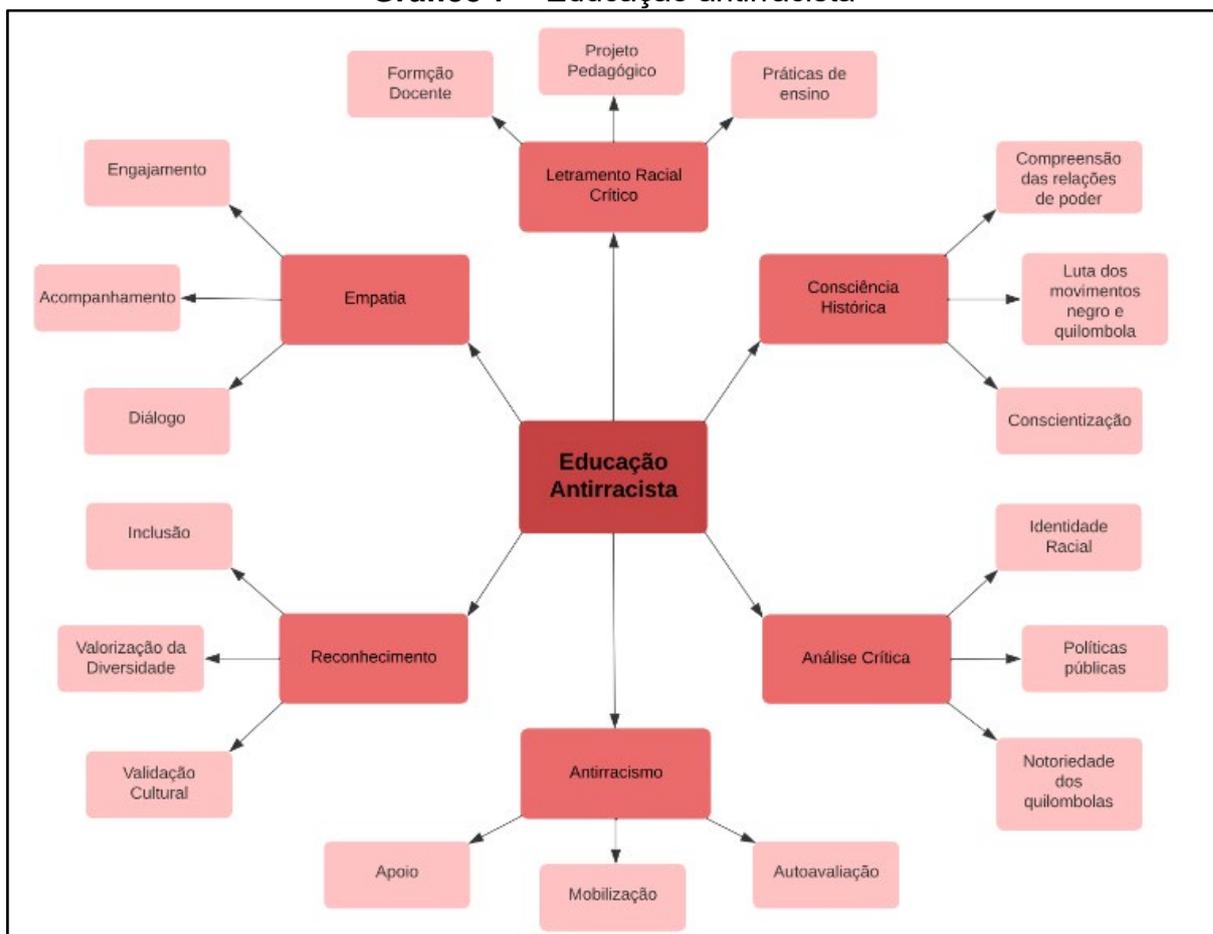
sobre o conteúdo.

Valorizar as invenções africanas e todo o seu legado intelectual e apresentá-los no cotidiano dão validade aos conhecimentos e contribuem diretamente para acrescentar esses saberes ao marco pedagógico, inserindo, no calendário escolar, datas comemorativas que celebram a diversidade cultural pelos marcos civilizatórios africanos e indígenas. Focar nas fortalezas e no pioneirismo dos povos tradicionais e originários possibilita uma educação pelos reforços positivos, vivendo na pluralidade e crescendo com ela.

Ao compreender que o antirracismo é uma posição ideológica que envolve posturas práticas de promoção da igualdade racial, também se reconhece que o racismo é prejudicial, injusto e inaceitável em todas as suas formas, além de buscar combater os sistemas, estruturas e atitudes que o sustentam. O antirracismo é validado por uma educação antirracista, por meio de um conjunto de práticas e abordagens educacionais pela criação de ambientes inclusivos para a valorização e o respeito da diversidade étnica e racial.

A educação antirracista não se limita às salas de aula. Engloba ações e políticas públicas em todas as esferas, programas e projetos de conscientização, formação para professores e demais profissionais da educação. Implica, ainda, a desconstrução de estereótipos, inclusão, representatividade, empoderamento, liderança e diálogo.

A desconstrução do racismo por uma educação antirracista acontece a partir do letramento racial crítico, perpassando a conscientização histórica, análise crítica, reconhecimento e empatia, uma estrutura que podemos observar no gráfico de *cluster* a seguir.

Gráfico 7 – Educação antirracista

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na análise, percebemos que os enfrentamentos necessários para construir a prática de uma educação antirracista envolvem uma série de ações. Precisamos aprender a história do racismo, como ele se manifesta e como impacta na vida das pessoas. Refletir sobre nossas crenças, sobre os preconceitos, as violências e privilégios de raça, defendendo políticas de equidade e conscientização. O trabalho precisa ser norteado para a criação de ambientes inclusivos para valorização dos quilombolas, atribuindo notoriedade aos representantes que fizeram parte da história do povo brasileiro.

O reconhecimento é fundamental para a validação cultural, a diversidade inclusiva que amplia a participação, dando visibilidade às vozes e experiências dessas pessoas. O letramento racial crítico configura-se pela formação docente, pela mobilização educativa e pelas práticas de ensino que englobam o currículo e os projetos pedagógicos das escolas. A consciência histórica amplia os horizontes para conhecer as relações de poder, as lutas dos movimentos sociais negro e quilombola

para a conscientização. Diálogo e comunicação são preceitos empáticos nas complexidades da identidade racial com protagonismo e alteridade.

Ainda sobre o letramento racial crítico, acrescentamos o estreitamento com a capacidade de compreender, analisar e responder às questões relacionadas à raça e ao racismo de forma crítica e informada, envolvendo habilidades de leitura, escrita e compreensão, que engloba habilidades específicas para lidar com questões raciais na sociedade. Sendo este fundamental para a educação antirracista, pois orienta que as escolas quilombolas ou não planejem atividades e ações direcionados e intencionais. O antirracismo é uma jornada contínua e requer compromisso e atitude constante. É reconhecer que a luta contra o racismo não é apenas uma responsabilidade dos quilombolas, mas de toda a sociedade. Um trabalho contínuo para criar um mundo mais justo, equitativo e inclusivo para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou origem étnica.

Políticas de reparação e inclusão, como as cotas, por exemplo, são ações afirmativas que, de forma justa, vislumbram uma garantia de acesso, o que não é suficiente, pois precisamos também garantir a permanência. Na educação, principalmente, “é refletir sobre aquilo que está para além aos olhos pouco atravessados pela tragédia social da pobreza” (Pinheiro, 2023, p. 140). Sendo o racismo “um sistema social de opressão que nega direitos” (Ribeiro, 2019, p.12), o antirracismo é o descortinamento para a cidadania, um conjunto de ideias, de falas de denúncia, de posicionamentos, de ações afirmativas e principalmente de políticas de intervenção. É reparação histórica! É a compreensão de que pessoas negras não evoluíram nas estatísticas intelectuais, de melhores cargos na sociedade e na política, pois seu passado coletivo foi deficitário e extremamente violento.

O antirracismo é um tipo de remédio que não pode ter seu uso interrompido. Ser antirracista é ser consciente, conhecer a história de opressão e como a estrutura social moldou o racismo, e principalmente, é ter atitude diária. Ser antirracista é conhecer o racismo e lutar contra ele, com posicionamentos e ações. Na educação, é estar em atividade com influência e contrapartida, fazendo ascender as pautas relacionadas, no ensino e na atualidade. Não é esperar que as leis antirracistas sejam cumpridas, é fazê-las ser, por projetos educativos, rodas de conversa no cotidiano, é uma postura, uma forma de viver. É um direcionamento reflexivo para mudanças nas formas de educar, pois educar para a democracia é educar para a diversidade, para o respeito, para a não violência e para o antirracismo.

7 POUSO PARA OUTROS VOOS: AS ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Há tempo, muito tempo que eu estou
 Longe de casa
 E nessas ilhas
 Cheias de distância
 O meu blusão de couro
 Se estragou
 Belchior – Era uma vez o homem e seu tempo
 (1979)

A Coruja de Minerva realiza seu último pouso neste estudo, enfatizando que outros, a partir deste, precisarão ser realizados. Estar longe de casa, nesse voo, foi pensar enfrentamentos para violência, numa saída da ilha que nos trouxe às últimas considerações da tese.

O estudo propôs investigar, nos marcos normativos das comunidades tradicionais quilombolas, elementos educacionais que permitiram enfrentar injustiças geradoras de violências e colaboraram com a consolidação do reconhecimento. Um voo com muitos pousos e decolagens, marcado por um itinerário de desafios, descobertas e recomeços. Propusemo-nos a sair da ilha do que parecia estável e confortável, ciente das dores que a desestabilidade nos traria, sem certezas, sem pseudoverdades.

Embora a tese acerca dos “[...] marcos normativos que regulamentam os direitos das comunidades tradicionais quilombolas e suas necessidades educativas, são abordadas de forma superficial para consolidar o reconhecimento dessas comunidades na busca por enfrentamentos contra injustiças geradoras de violência” tenha se confirmado, o percurso do estudo apresentou diversas nuances inesperadas, que foram descortinadas pelas literaturas e pelos códigos gerados pelo cruzamento das informações dos documentos.

Entre tantas descobertas, algumas ganham notoriedade pelo fato de que, quando iniciamos, não sabemos aonde chegaremos com as leituras e os achados; ao final, sempre desejamos o começo e o recomeço como forma de fazer melhor. Mas, entre o começo e o final, encontra-se o processo, e o processo é exatamente onde acontece o aprendizado, a descoberta. Em outras palavras, o propósito nasce do processo e nutre-se dele.

No processo, contextualizamos o reconhecimento como lente de análise, realizamos o entrelaçamento entre os construtos teóricos de Honneth (2003), Fraser (2006) e as contribuições de autores negros e quilombolas sobre o que é ser

reconhecido e como esse movimento é minucioso e complexo. Além disso, analisamos os construtos normativos que deveriam atribuir aos quilombolas os direitos de serem reconhecidos como cidadãos em seus direitos e suas especificidades.

Em seguida, mapeamos esses marcos normativos, no que se refere à lei implementada sobre o reconhecimento quilombola, pela sua titulação e certificação, e na educação, bem como as informações sobre a violência recorrente contra essas pessoas e suas comunidades. Uma leitura profunda e rebuscada que nos possibilitou confrontar a teoria dos documentos que regem a legislação com a realidade dos documentos oficiais sobre violências contra os povos tradicionais quilombolas. Esse confronto foi realizado mediante codificação de dados, fruto de uma divisão dos documentos em categorias e nos códigos, sendo parte gerados pelo *software* Nvivo e os que realizamos a opção de inserir, dada a relevância na abordagem na pesquisa. Com os códigos, criamos elos teóricos, por meio de uma abordagem analítica descritiva, considerando o reconhecimento, a redistribuição e alguns posicionamentos das literaturas sobre as temáticas em questão.

Acerca dos resultados de forma geral, na trajetória do estudo, a violência caminhou lado a lado dos povos tradicionais quilombolas, e não foi uma escolha, foi o que nos foi apresentado pelas informações que geraram os códigos. O *software* gerou e elencou os códigos, e parte deles não era o esperado, mas foi um raio X daquela realidade e essencial para que o rigor fosse mantido. O volume e o conteúdo dos documentos foram determinantes para o caminho que a análise percorreu. Destacamos a necessidade de inserção de códigos manualmente, pela responsabilidade teórica e pela sua relação direta com as vivências violentas que marcam os povos tradicionais quilombolas.

Os estudos sobre o reconhecimento colaboram muito como uma abordagem explicativa para as questões de gênero, de raça e sexualidade. Num escopo geral, existem muitas aproximações, mas, nas particularidades, deixam lacunas que tratam da especificidade desses povos, a citar os quilombolas em sua marca histórica de repressão e violência, fazendo-se perceber a ausência da representatividade.

Inicialmente, a Teoria do Reconhecimento honnethiana seria a única base para análise. Contudo, a partir da contemplação dos códigos, percebemos que, para reconhecer, é fundamental redistribuir, e redistribuir de forma atenta à representatividade. Pois a violência assusta, amedronta e apavora, e ainda mais pelo fato de os documentos que normalizam os direitos quilombolas não considerarem essa

violência como algo relevante. Por esse entendimento, para os quilombolas, não é apenas reconhecer. Os documentos devem reconhecer para que eles tenham o direito de manter-se vivos e mantendo sua continuidade.

Enegrecer o debate sobre violências é compreender que os negros não são as únicas pessoas que sofrem violências, mas são a maior parte; é não minimizar o protagonismo histórico dos negros e quilombolas, que sempre souberam o que falar e como se posicionar, mas sempre faltou oportunidade para manifestar seus pensamentos, um fruto amargo do racismo e da discriminação. O reconhecimento, de forma isolada, não ocupa o patamar mais alto nas relações sociais com os quilombolas, mas ocupa um lugar fundamental. Os resultados do Censo 2022 apontam para a urgência de redistribuição e representatividade para a superação da produção de ausências. O que significa afirmar o quanto o negro e o quilombola precisam aprender a se ver como são, e como isso é extremamente pedagógico para o fruto do autorreconhecimento.

O estudo se limita e fragiliza na superficialidade e nos poucos estudos sobre racismo e sobre violência contra os povos tradicionais quilombolas. A violência existe, é conhecida, mas não é invisível, é invisibilizada. Não existe interesse de estudos sobre a temática, além do racismo, outro motivo dessa ausência, à espera de representatividade. Porém, naturalizar as violências sofridas pelos quilombolas é uma inversão de valores humanos, além de ser um crime. O estudo se fragiliza e se limita, principalmente, pela sua própria abordagem, pelo tratamento natural da violência para com as comunidades, pelo apagamento das histórias de luta quilombola vistas pelo viés da superação e resistência, pelo simples fato de dizermos ser contra o racismo, mas termos posturas racistas, perpetuando um sistema que beneficia a branquitude e exclui o que foge ao padrão europeu. Uma vulnerabilidade reproduzida na educação pelos currículos, pelas formações iniciais e continuadas ainda embrionárias nessas discussões, pela negação nos projetos pedagógicos, pela supremacia do calendário escolar tradicional, pela demonização da cultura e religiosidade africana e afrobrasileira. Esses apontamentos não fragilizam apenas a pesquisa, mas todas as formas antirracistas de sementeira.

O antirracismo foi um achado, pela sua necessidade de enraizamento e fortalecimento de luta pelo reconhecimento quilombola. Decerto, muito se ouviu falar sobre ele, mas pouco se insere no cotidiano, por isso a diferença entre falar sobre antirracismo e ser antirracista. Ser antirracista é uma postura ética, estética, de caráter

e de modo de vida. Todos os pensamentos precisam ser antirracistas, as escolhas precisam ser antirracistas, os argumentos, o conhecimento, a cosmovisão. O antirracismo é uma resposta para quem se permite descortinar e interagir com outras formas de conhecer e viver a mesma realidade. O antirracismo é urgente!

A contribuição para a comunidade acadêmica ocorre pelo debate fundamentado pela gramática moral da luta pelo reconhecimento quilombola e pela educação antirracista como uma forma fundamental de enfrentamento às injustiças que geram violência. A educação antirracista na qual acreditamos está pautada no letramento racial, para que possamos reeducar o olhar, sentir e saber para a desconstrução de conceitos, comportamentos e atitudes.

Sugerimos, para estudos futuros, análise dos documentos atualizados por meio de outras lentes teóricas, principalmente, com métodos que possam envolver maior participação e escuta nas comunidades quilombolas do país, como forma de incentivo de continuidade dos estudos e para que eles se sintam parte integrante da comunidade acadêmica. Algo que nos foi impossibilitado pelo fato de o estudo ter sido idealizado durante o triste episódio do SARS-CoV-2, vírus causador da COVID-19, que ceifou a vida de milhões de pessoas em todo o planeta.

Como reflexão particular, as vivências da ação pesquisadora permite-nos afirmar que voltar para a ilha da superficialidade não é uma opção. Certamente, se tivéssemos iniciado a jornada nesse momento, as rainhas africanas seriam possivelmente nossa metáfora filosófica, e as lentes teóricas, redirecionadas, mas isso eliminaria todo o processo de busca e dialética, parte mais importante da tese e da colaboração acadêmica. Esse entendimento é o resultado do sair da ilha e o do voo reflexivo da coruja, a ela, gratidão, e a possibilidade para outros e novos voos fundamentados numa educação antirracista para a construção de uma sociedade mais justa e menos violenta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; DA SILVA, Ana Paula. Uma educação de valores em meio a violências e desigualdades. *In*: MAYER, Liliana; DOMÍNGUEZ, María Isabel; LERCHUNDI, Mariana. **Las desigualdades en clave generacional hoy las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño**. 2020, p. 45. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1gm01ch.5>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ADORNO, Sérgio. Fluxo de operações do crime organizado: questões conceituais e metodológicas. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 7, n. 17, 2019a. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/538>. Acesso em: 28 set. 2024.

ADORNO, Sérgio; NERY, Marcelo Batista. Crime e violência em São Paulo: retrospectiva teórico-metodológica, avanços, limites e perspectivas futuras. **Cadernos Metrôpole** [online]. 2019b, v. 21, n. 44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2019-4408>. Epub 15 Abr 2019. ISSN 2236-9996. Acesso em: 28 set. 2024.

ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. Brasília – DF: SEBRAE, 2004. *In*: LAGES, V.; BRAGA, C; MORELLI, G. **Territórios em movimento: Cultura e Identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Deumará / Brasília – DF: SEBRAE, 2004.

ALMEIDA, Marcila de. **Residência pedagógica: as representações docentes dos licenciandos em história a partir da música**. 2020. 325f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGPFP, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3653>. Acesso em: 28 set. 2024.

ALVES, D.; FIGUEIREDO, D.; HENRIQUE, A. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, v. 24, n. 2, p. 119-134, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/politica hoje/article/view/3723>. Acesso em: 28 set. 2024.

ALVES, Jaquicilene Ferreira da Silva. **Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga – PB**. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Mestrado Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, 2019. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3596>. Acesso em: 28 set. 2024.

ALVES-BRITO, A. Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 60-80, 14 jul. 2021. Anais. Universidade Sagrado Coração: Bauru, São Paulo. p. 1-14. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/12204>. Acesso em: 28 set. 2024.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2022. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>. Acesso em: 13 fev. 2022.

ARAÚJO, E.; DA SILVA, G. M. **Racismo e Violência contra quilombos no Brasil**. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ; Terra de Direitos, 2018.

ARENDT, Hannah. **On Violence**. Tradução de Maria Cláudia Drumond. New York: Harcourt, 1969.

ARENDT, Hannah. **Sobre a Violência**. Tradução de André Duarte. 1. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ARRUTI, J. M. O quilombo entre dois governos. **Tempo e Presença**, n. 330, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/5285180/O_quilombo_entre_dois_governos_2003_. Acesso em: 28 set. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. ver. e amp. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Ed. 34, 2011. 173 p.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 7.668, de 22 de agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Brasília, 1988b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/549544>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **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 quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2012b.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Documento Final. Brasília, 2010. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. da S.; ANDRADE SOBRINHA, Z. M. L. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1 –10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8869>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRENNAND, E. G. G.; SILVA, A. C. A universidade e a produção do conhecimento sobre violações aos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4488149, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4488>. Acesso em: 28 set. 2024.

BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José Washington de Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Metodologia Científica na Educação a Distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CANDAU, Vera *et al.* **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARRIL, Lourdes De Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 22, n. 69, 2017, p. 539-564. Acesso em: 11 jul. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias** [online], ano 4, n. 8, 2002, p. 432-443. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

CORDEIRO, Francisco Antonio Vieira; FRIEDE, Reis; MIRANDA, Maria Geralda. A Violência Simbólica na Sociedade do Cansaço do Século XXI. **Revista Augustus**, v. 23, n. 46, p. 30-53, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/213>. Acesso em: 28 set. 2024.

COSTA, H. S. Poder e Violência no pensamento de Michel Foucault. **Sapere Aude**, v. 9, n. 17, p. 153-170, 13 jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/16152>. Acesso em: 28 set. 2024.

CRISTINA XAVIER LUZ, Lila *et al.* Os jovens brasileiros em tempos de covid-19. **Revista Novos Estudos**. CEBRAP, n. 66, julho de 2003, p. 53-76. Disponível em: <https://revistaprincipios.emnuvens.com.br/principios/article/view/72/38>. Acesso em: 28 set. 2024.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018

DE MATOS, Wesley Santos; GONÇALVES, Benedito Eugenio. Contribuições da teoria do reconhecimento de Axel Honneth para a pesquisa de comunidades quilombolas. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 65, p. 358-374, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2347>. Acesso em: 28 set. 2024.

Democracia em Vertigem. 121 min. Direção: Petra Costa. Brasil: Netflix, 2019. (.)

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. A figura do outro na educação comparada: uma perspectiva de aprendizagem comunicativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jxHTxGGHs4FjqgGTR4B46LC>. Acesso em: 28 set. 2024.

DUTRA, Delamar José Volpato. Com Honneth contra Honneth a favor de Habermas. **Veritas**, Porto Alegre, v. 62, n. 1, p. 130-168, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/25713>. Acesso em: 29 set. 2024.

DUTRA, Delamar José Volpato. Tolerância, cultura e direitos humanos em Habermas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 60, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27210>. Acesso em: 28 set. 2024.

EDITOR, Rea. Crítica da violência: crítica do poder - Walter Benjamin. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 21, 20 fev. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46277/751375139220>. Acesso em: 28 set. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia* [online], v. 31, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/Yfvf8PZtTKfvy3W4HRJhbxB/>. Acesso em: 28 set. 2024.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/50109/54229>. Acesso em: 28 set. 2024.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-32, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, Daiane de Oliveira; BRANDÃO, Wanessa Nhayara Maria Pereira; MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Justiça racial e direitos humanos dos povos e comunidades tradicionais. **Revista Katálysis** [online]. 2020, v. 23, n. 02, p. 317-326. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ctkpNmdTKHZthBHwMZL9Hkz/>. Acesso em: 29 set. 2024.

Gomes, N. L. O Movimento Negro Brasileiro Indaga e Desafia as Políticas Educacionais. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**. 1 ed. Esp., p. 141–162, 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>. Acesso em: 29 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/03. *In*: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ, Vozes, p. 67-89, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O **movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 29 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 928-945, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/>. Acesso em: 29 set. 2024.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125-140, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zsys53TwhnSwvDXzGTrjWxd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução: Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da Filosofia do Direito**. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERZOG, Benno. Exlusión Discursiva: Hacia um nuevo concepto de la exclusión social. **Revista Internacional de Sociología**, v. 69, n. 3, p. 607-626, 2011. Disponível em: <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/405/414>. Acesso em: 29 set. 2024.

HERZOG, Benno. Can the Excluded Criticize? On the (Im)possibilities of Formulating and Understanding Critique. **Social Epistemology**, v. 36, n. 1, p. 9-20, 2022. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/HERCTE-2>. Acesso em: 29 set. 2024.

HERZOG, Benno. Ideologies as false communicative practices. **Journal of Multicultural Discourses**, v. 16, n. 2, p. 127-139, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17447143.2021.1891237?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 29 set. 2024.

HERZOG, Benno. Understanding Suffering. *In*: **Invisibilization of Suffering**. Cham: Palgrave Macmillan, p. 1-70, 2020.

HONNETH, Axel. As enfermidades da sociedade: aproximação a um conceito quase impossível. **Civitas – Revista De Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544-562, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/22520/14106>. Acesso em: 29 set. 2024.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas - Revista De Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544-562. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/x4s6gLr4drp6WrdPGJSH8ph/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel. Observações sobre a reificação. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 68-79, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/4322/6868>. Acesso em: 29 set. 2024.

HONNETH, Axel. Patologias da liberdade individual: o diagnóstico hegeliano de época. **Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544-562. 2013.

HONNETH, Axel. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Unesp, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 283p.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Ribeiro. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 29 set. 2024.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015b. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 29 set. 2024.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 29 set. 2024.

KRUG, E. G. et al. Lozano R. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: World Health Organization, 2002.

LAURECIN, C. T.; MCCLINTON, A. The COVID-19 Pandemic: a Call to Action to Identify and Address Racial and Ethnic Disparities. **Journal of Racial and Ethnic Health Disparities**, v. 7, p. 398-402, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7166096/>. Acesso em: 29 set. 2024.

LEAL, Kamila Soares; SILVA, Jean Bezerra; OLIVEIRA, Ana Paula Monteiro. O Decreto 4.887/2003: as comunidades quilombolas, aspectos culturais e a interface com os direitos humanos. **Revista Arandu-Norteando Direitos**, Boa Vista-RR, v. 1, n. 1, p. 13-44, 2021.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes antropológicos**, v. 5, p. 123-149, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/4CD96PrdycJX6xKSjLfrmbS/>. Acesso em: 29 set. 2024.

LEITE, Joana de Almeida Soares. **Educação Escolar Quilombola**: um olhar para o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Francisco de Assis. 2017. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus Caicó, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42246/2/EducEsc_Monografia_2017.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social quilombola**: processos educativos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MARCELINO, F. T.; SANTOS, S. R. dos; AZEVEDO, M. A. de. Buscando e reconhecendo direitos: a produção de conhecimento sobre Educação Escolar Quilombola. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 396–412, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46114/24711>. Acesso em: 29 set. 2024.

MARQUES, Tainã Plácido. **A questão do negro e a cultura organizacional**: estudo de caso da Fundação Cultural Palmares. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Comunicação Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. 59 f. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18089/1/2017_TainaPlacidoMarques_tcc.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

MARQUEZINI, Hellen Cordeiro Alves; GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos Machado; BARRETO, Raquel de Oliveira. Pandemia e quilombos: decisões sobre o “deixar viver e deixar morrer”. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 57, n. 1, p. 113-121, 2021. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/22257. Acesso em: 29 set. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

MENEZES, Anderson de Alencar; MOURA, Daniele Cristina de. Do direito da liberdade à solidariedade. **P2P e Inovação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 10–23, 2019. Disponível em: [https://revista.ibict.br/p2p/article/download/4483/4002/13702#:~:text=%C3%89%20a%20liberdade%20que%20assegura,justa%20de%20conviv%C3%AAncia%20\(solid%C3%A1ria\)](https://revista.ibict.br/p2p/article/download/4483/4002/13702#:~:text=%C3%89%20a%20liberdade%20que%20assegura,justa%20de%20conviv%C3%AAncia%20(solid%C3%A1ria).). Acesso em: 29 set. 2024.

MENEZES, Anderson de Alencar. A teoria do agir comunicativo e os processos de aprendizagem. **Revista Perspectiva Filosófica**, ISSN 2357-9986, [S. l.], v. 38, n. 2, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/perspectivafilosofica/article/view/230200/24438>. Acesso em: 29 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceito, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. *In*: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P (Orgs.). **Impacto da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2009. p. 21-42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 249-264, 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338>. Acesso em: 29 set. 2024.

MODENA, Maura Regina (Org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Eliane; PIMENTEL, Melissa. O Direito à Autoidentificação de Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil. **Revista Fragmentos de Cultura – Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 159-170, set. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4177/2390>. Acesso em: 29 set. 2024.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 5. ed. São Paulo: Anita Garibaldi / Fundação Maurício Grabois, 2014.

MÜLLER DE ANDRADE, Douglas; BRANDÃO SCHMIDT, Elisa; CELENTE MONTIEL, Fernanda. Uso do software NVIVO como ferramenta auxiliar da organização de informações na análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa [S. l.]**, v. 8, n. 19, p. 948–970, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.357. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/357>. Acesso em: 15 maio 2023.

MULLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/q8Fc6KBmPsnWp6h9kh5mhtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 56-63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 117-129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: Relações raciais, quilombolas e movimentos. 1. ed. Organização Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NONATO, C. Sérgio. Sérgio Adorno: reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 93-100, 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/102026>. Acesso em: 29 set. 2024.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. A Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade** [online], v. 42, n. 1, 2017, pp. 183-196. Acesso em: 02 maio 2022.

OLIVEIRA, Nilton Marques de. Território. **Revista Tocantinense de Geografia**, v. 9, n. 17, p. 43-62, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/4890>. Acesso em: 29 set. 2024.

PERIUS, Oneide. Direito e violência: um estudo sobre o pensamento de Walter Benjamin. **Argumentum**, v. 12, n. 3, p. 58-68, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/31239/22392>. Acesso em: 29 set. 2024.

PICCOLO, G. M. Redistribuição, reconhecimento e representação em Honneth e Fraser: um debate a partir do espaço escolar. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20015.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20015>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PINSKY, Jaime. **A Escravidão no Brasil**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Isabella Vitral et al. Tendências de situações de violência vivenciadas por adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2009, 2012 e 2015. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. v. 21, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/gWj76CJm7LMvqT7zw6zGTnM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 set. 2024.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. On the Horizon, **MCB University Press**, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2024.

PROVIN, Alan F. A teoria do reconhecimento de Honneth e a luta pela inclusão social. **Anais do Seminário Internacional - Universidade de Alicante** – Espanha. V. 6, n. 1, p. 64-75. 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/acts/article/view/16597/9358>. Acesso em: 29 set. 2024.

RAMALHO, Ivonete da Silva; ARAÚJO, Cláudia Lima de; RESENDE, Viviane de Melo. Contribuições do uso do software NVivo em pesquisa discursiva crítica. **Cadernos de Linguagem e Sociedade, [S. l.]**, v. 22, n. 2, p. 173–188, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.34038. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/34038>. Acesso em: 15 maio 2023.

RAVAGNANI, Herbert Barucci. Intersubjetividade e Reconhecimento: Honneth leitor do jovem Hegel. **Revista Simbio-Logias**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/25/51>. Acesso em: 29 set. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Débora. A Lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 301-315, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.07/60746960>. Acesso em: 29 set. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 2009.

RODRIGUES, Ângela Gabriela de Oliveira; MORAES, Mariana Galeazzi de; FERREIRA, Cleia Simone. **Terra Quilombola: constitucionalidade do decreto 4.887/2003**. In: Anais - Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. 2018. Disponível em: <https://www.unifimes.edu.br/ojs/index.php/coloquio/article/view/548>. Acesso em: 12 maio 2022.

ROJO, Roxane Helena R (Org.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SANTOS, A. B. dos.; MAYER, J. Início, meio, início: conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Indisciplinar, [S. l.]**, v. 6, n. 1, p. 52–69, 2020. DOI: 10.35699/2525-3263.2020.26241. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/26241>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/somos-da-terra/>. Acesso em: 29 set. 2024.

SANTOS, Edimilson Santos *et al.* Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro. **Educação & Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SqKy4swDPWnHQJp4vCHLD6J/abstract/?lang=pt&format=html&stop=next>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SIDI, Paulo de Moraes; CONTE, Edson. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, Suane de Oliveira. Identidade Territorial nas Comunidades Quilombolas: reflexões no curso de letras. **Revista Encantar**, v. 1, n. 2, p. 209-215, 19 jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8528>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009.

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. **Revista Científica de Información y Comunicación**, v. 3, p. 5-15, 2006. Disponível em: <https://institucional.us.es/revistas/comunicacion/3/art1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

SOUZA, Barbara Oliveira. Movimento Quilombola: Reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 159-170, set. 2015. Disponível em: https://silo.tips/download/movimento-quilombola-reflexoes-sobre-seus-aspectos-politico-organizativos-e-iden#google_vignette. Acesso em: 28 set. 2024.

TAVARES, C. Educar para o nunca mais: experiências educativas em lugares de memória na Argentina, Brasil e Chile. **Momento – Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 95–115, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13633>. Acesso em: 28 set. 2024.

TIDRE, Polyana; HELFER, Inácio. **Entre Honneth e Hegel**: da liberdade à eticidade em O Direito da Liberdade. **Trans/Form/Ação**, v. 43, p. 215-246, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/sd59YSd3PxdfWpY3DNG4Dyn/#>. Acesso em: 28 set. 2024.

TREVISAN, Amarildo. A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa. **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 1, p. 213-228. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/poeisis.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

TREVISAN, Amarildo Luiz; TREVISAN, Neiva Vieira. Educação contra a barbárie em tempos distópicos: biopolítica, resiliência e não-violência. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/120078>. Acesso em: 28 set. 2024.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Autoridade, Violência e Educação. **Pro-Posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NpwSVV3GNKymXGj5QkrXgcP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2023.

Uma história de amor e fúria. Direção: Luiz Bolognesi. (75 min.) Brasil: YouTube, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y_DYNv8RZ7A. Acesso em: 28 set. 2024.

Medida provisória. Direção: Lázaro Ramos. 2022. (94 min.) Brasil: 1 DVD.

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 28 set. 2024.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo Social** [online]. v. 9, n. 1, 1997. p. 5-41. Epub 14 Jun 2012. ISSN 1809-4554. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20701997000100002>. Acesso em: 28 set. 2024.

XAVIER, Fabiana Guimarães. **Políticas públicas para cultura negra**: a Fundação Cultural Palmares. Salvador, UFBA, 2018. 169 p. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29965>. Acesso em: 28 set. 2024.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; SECCO, Márcio. Educação e direitos humanos. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 6, n. 16, p. 250-258, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4798>. Acesso em: 28 set. 2024.

APÊNDICE

Memorial Acadêmico-Profissional

*E se as histórias para crianças passassem
a ser de leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente
o que a tanto tempo têm andado a ensinar.*

José Saramago

De todas as histórias que conto sobre a minha vida profissional, esta é uma das que guardo com muito carinho e saudade. Não se trata da minha primeira experiência profissional, mas é a que se alinha diretamente com a caminhada acadêmica na pós-graduação. Entre muitas lutas na educação pública, na primeira aprovação em concurso público para trabalhar no município de Conde, fui convocada, em dezembro de 2012, para a função de professora dos anos iniciais, após alguns anos esperando a decisão da justiça. Eu tinha 29 anos de idade e muitas experiências educacionais, desde que escolhi a Educação e por ela fui escolhida.

Recebi uma carta de encaminhamento para a Escola Municipal José Albino Pimentel, em Gurugi, área rural do município de Conde. Uma escola nas margens da rodovia PB 018, visivelmente carente de reforma. A notória precariedade, no entanto, foi compensada pela calorosa recepção das crianças. As professoras, em sua maioria, quilombolas, não demonstraram a mesma acolhida. As docentes que vinham de fora eram frequentemente chamadas de “forasteiras”, um termo cujo significado eu não compreendia bem na época, nem me esforcei para entender. Preferi me dedicar apenas a aprender e a ensinar.

Eu não tinha ideia de que aquela escola estava localizada num território quilombola, e toda a minha referência aos quilombos se relacionava aos lugares que abrigavam fugitivos da escravidão. No início de 2013, recebi uma turma de 5º ano. Minha chegada à escola coincidiu com a chegada da reforma do prédio escolar, e, durante a transição dos gestores, comecei a descobrir a verdadeira importância do local onde fui designada a trabalhar.

As colegas professoras e funcionárias sabiam contar muito bem as histórias da comunidade. Experientes e sem nenhum conhecimento sobre a legislação educacional quilombola, deram vida às memórias que viveram. Algumas delas,

inclusive, participaram na organização do reconhecimento pela Fundação Cultural Palmares e narraram com riqueza de detalhes a luta pela terra, as mortes ocorridas e as pessoas importantes culturalmente no território e seus familiares. Ouvir as histórias das comunidades de Ipiranga e Gurugi me colocou em um lugar de profunda reflexão. Entre outras indagações, a que mais me afetava era a ausência dessas histórias de luta nas aulas na escola.

Nas minhas memórias docentes, a violência permeia alguns episódios de racismo, um deles de forma explícita e outros de forma implícita naquela realidade. Lembro-me de um dia em que nossa escola foi contemplada com um projeto para assistir a um filme em um dos shoppings de João Pessoa. Quando chegamos lá, fomos muito bem recepcionados, assistimos ao filme, as crianças ganharam pipoca e refrigerante, foi tudo lindo. Mas, no final, o ônibus que foi nos buscar teve um longo atraso, e tivemos que ficar do lado de fora, sob o sol, e com os seguranças nos observando, perdido o tempo todo para ficarmos longe das entradas das lojas e da entrada principal. Ou seja: quando acabaram as fotos que davam a ênfase para a propaganda do projeto, fomos descartados, um episódio lamentável sucedido por alguns outros que me fizeram refletir sobre como somos vistos pela sociedade.

Se tomarmos como ponto de partida que parte das professoras do corpo docente daquele ano era da própria comunidade, e a maior parte, bem próxima da aposentadoria, era notório que tinham muito a ensinar, para além de uma base comum. Elas tinham garantias para isso, pela base diversificada, como consta na Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Acontece que o racismo está em todos os lugares e sempre esteve. Nós o reproduzimos intrinsecamente. Compreendi que o fato de estarmos na escola e sabermos de toda aquela realidade não nos dava força para a transformação, mas nos dava essa possibilidade.

Se existiam tantas soluções, qual era o problema? Os problemas se configuram das mais diversas formas mediante uma face de múltiplas realidades. É nesses momentos que teoria e prática devem se unir pelo óbvio: a educação. Nesses momentos, também, sinto como a escola, em sua prática cotidiana, está distante do universo científico e interage com forças que realmente precisam estar distante dele, pois o conhecer científico indaga e problematiza posturas que, muitas vezes, precisam ser silenciadas por alguns modelos de gestão, sejam federais, estaduais, municipais e até escolares.

Nas mudanças de mandatos, acontecem as mudanças de gestores e, para cada um deles, um perfil diferenciado. De fato, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola eram um documento recente, mas eu, como professora, conhecia, inclusive, por procurar nos acervos recebidos pelo Ministério da Educação na própria escola. Mas esse documento não era conhecido ou, simplesmente, reconhecido e, com o tempo, passou a ser ignorado nas trocas de gestões municipais e escolares, que, muitas vezes, passam por indicações políticas e partidárias.

Assim, temos, de um lado, uma legislação que busca atender às necessidades educacionais das comunidades remanescentes de quilombos e, de outro, a falta de conhecimento dessas legislações pelos profissionais da educação. Temos também a ignorância e a invisibilidade. Temos a falta de formação profissional que contemple essa realidade, pois o conhecer, em muitos casos, precisa ser limitado, para melhor manipular. Temos também professoras que, assim como eu (uma dentre 12), que tiveram o privilégio e a oportunidade de acesso a pós-graduação em universidades públicas, com o tímido ideal freireano de pesquisar para comunicar os achados e colaborar com aqueles e aquelas que buscam vivenciar as experiências que me foram oportunizadas pelo mestrado e doutorado.

Pensar nas escolas quilombolas com um olhar panorâmico consiste em um construto da caminhada acadêmica. Sinto minha responsabilidade como docente no incentivo aos demais no enfrentamento à violência e na efetivação dos direitos educacionais dessas comunidades. Uma educação antirracista é possível, essa é a minha luta.