

## **PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTAINHO NA GESTÃO EDUCACIONAL ESCOLAR EM SEU TERRITÓRIO**

### ***PARTICIPATION OF THE QUILOMBOLA COMMUNITY OF CASTAINHO IN SCHOOL EDUCATIONAL MANAGEMENT IN ITS TERRITORY***

Marco Aurélio Acioli Dantas<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Esse estudo analisa as relações entre gestão escolar e uma comunidade quilombola, visando perceber os impactos das formas de participação comunitária na gestão da escola, tomando como norte a materialização da Lei nº. 11.645/2008. O estudo foi realizado na comunidade quilombola de Castainho e na sua escola, em Garanhuns, Pernambuco. As análises tiveram como base entrevistas e observações de campo. Concluímos que a intensa mobilização da comunidade e a abertura da escola garantem a participação: a escola permite a entrada de fortes elementos culturais da comunidade quilombola, e essa por sua vez, insere suas instituições no contexto escolar visando a adequação da escola às suas especificidades educacionais que compõem o seu projeto coletivo político-epistemológico.

174

**Palavras-chaves:** Lei nº. 11.645/2008; Comunidades Quilombolas; Gestão Escolar; Educação Para as Relações Étnico-Raciais

#### **ABSTRACT**

*This study analyzes the relationship between school management and a quilombola community, aiming to understand the impacts of forms of community participation in school management, taking the materialization of legal framework (Law nº. 11,645/2008). The study was conducted in the quilombola community of Castainho and in its school, in Garanhuns, Pernambuco. The analyzes were based on interviews and field observations. We conclude that the intense mobilization of the community and the opening of the school ensure participation: the school allows the entry of strong cultural elements from the quilombola community, and this, in turn, inserts yours institutions in the school context, aiming at adapting the school to its educational specificities that make up its collective political-epistemological project.*

**Keywords:** Law nº. 11.645/2008; Quilombola Communities; School Management; Education For Ethnic-Racial Relations.

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação, na linha de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). e-mail: [marco.adantas@hotmail.com](mailto:marco.adantas@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de uma pesquisa<sup>2</sup> que se desenvolveu na comunidade quilombola de Castainho, situada no município de Garanhuns, em Pernambuco e na escola municipal que fica no interior do seu território, a escola Virgília Garcia Bessa. A pesquisa procurou analisar as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola para a promoção da educação para as relações étnico-raciais, levando em conta a Lei nº. 10.639/2003 e sua atualização, a Lei nº. 11.645/2008. Especificamente, nesse artigo, abordaremos as formas de participação da comunidade quilombola e seus impactos na gestão escolar. Impactos esses que nos fizeram escolher a comunidade como campo de pesquisa dada a sua intensa mobilização no estado pernambucano frente as lutas pelo território<sup>3</sup>, pela educação e por outros direitos.

A pesquisa se baseou na abordagem qualitativa e no método etnográfico tentando considerar a complexidade dos sentidos e símbolos das ações e relações sociais articuladas pelos sujeitos que constituíram o campo (GEERTZ, 1989). Foram realizadas entrevistas com a gestora e coordenadora pedagógica, professoras quilombolas e não-quilombolas e com lideranças comunitárias, as quais foram articuladas a partir da análise de conteúdos com o intento de analisarmos as concepções, ações e práticas dos marcos normativos da Lei nº. 11.645/2008<sup>4</sup> na escola.

---

2 Pesquisa intitulada “Gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais na comunidade quilombola de Castainho” desenvolvida na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof.º Dr. Alfredo Macedo Gomes.

3 No estado de Pernambuco, apenas Castainho e Conceição das Crioulas possuem o título do seu território, processo tenso e burocrático, que exige bastante articulação com outros movimentos e uma constante mobilização política da comunidade (Fonte: FCP, 2022).

4 Algumas autoras citam a “Lei nº 10.639/2003” enquanto nós preferimos utilizar a sua atualização a Lei nº. 11.645/2008. Logo, ao longo do texto ambas podem aparecer contendo o mesmo sentido. Porém, reconhecemos que a sanção de cada uma dessas leis ocorreram em momentos diferentes e representam lutas diferentes, mas que se articulam e, nunca se sobrepõem, visto que, as lutas dos movimentos negros e indígenas são solidárias, mas carregam especificidades e críticas que tomam caminhos diversos.

Considerando a importância da educação para as relações étnico-raciais no combate ao racismo e valorização da diversidade, e por considerarmos relevante também o papel das comunidades quilombolas e da gestão escolar no diálogo e contextualização com a conjuntura local e na execução das políticas educacionais escolares, analisamos a maneira como se materializa a Lei nº. 11.645/2008, e como tem se articulado com a realidade da comunidade quilombola de Castainho.

## 1. DEBATES SOBRE RAÇA E ETNIA

No paradigma cristão<sup>5</sup>, entre os séculos XV e XVI, embora ainda não possuísse um viés marcadamente racista, o critério religioso classificava e separava a humanidade em seres humanos/cristãos, e os não humanos/pagãos. Esse pensamento já trazia em si o germe da idéia de superioridade dos cristãos em relação aos não cristãos.

Articulando a ideia de inferioridade, aparecem aos cachos nos relatos dos navegantes na época da colonização das Américas, qualidades negativas das populações que habitavam essas terras, até então desconhecidas pelos colonizadores. Vão desde uma indolência inata e sensualidade extremada<sup>6</sup>, até a animalidade de seus costumes e ausência de alma ou humanidade nesses povos (SCHWARCZ, 2012).

Após isso, uniu-se aos meios de classificar as diferenças entre os humanos, o debate sobre raça, o qual atravessou o século XVIII, e ultrapassando a área da botânica com o sentido de designar ancestrais comuns (referentes a espécies de animais e vegetais), passou a abranger

---

5 Sobre o mito da visão tripartite do mundo e o paradigma cristão, ver Quental (2012).

6 O fato de se vestirem de maneira diferente da cultura europeia foi interpretado como insinuação sexual por parte dos colonizadores. Hoje em dia a sensualidade exacerbada é apontada como característica das populações negras, assim, no Brasil além da Globeleza, e da figura da “mulata” ligada a um “balanço estonteante”, há uma pesquisa analisada por Lewis (MORAES, 2013), em 2011, realizada com os funcionários do Ministério Público de Pernambuco, no qual aponta que apenas 33,4% dos entrevistados acharam um ato racista “acreditar que a mulher negra é mais sensual que a mulher branca”. Resultados da pesquisa disponível em <http://mppe.jusbrasil.com.br/noticias/2629225/pesquisa-interna-revela-como-membros-e-servidores-percebem-o-racismo>

os humanos (SCHWARCZ, 2010, p.14), expressando diferentes modos de classificação, que destoavam um pouco dos padrões de classificação do paradigma anterior, como por exemplo, o paradigma monogenista, conforme Schwarcz (1993). Nessa perspectiva, que se desenvolveu sob influência de Jean Jaques Rousseau e o mito do bom selvagem, o iluminismo concebeu uma humanidade “igual” em sua criação, porém com diversos níveis de desenvolvimento. Como uma escala que pudesse medir o grau de evolução dos homens “a orgulhosa ciência determinista e positiva de finais do século classificou como ‘primitivos’ os povos que não eram ocidentais” (SCHWARCZ, 2010, p. 14).

É entre os séculos XVIII e XIX que, sob influência do desenvolvimento científico, ganha corpo a ideia de diferença através do critério da raça e acirra-se a batalha entre os adeptos dos paradigmas monogenista e os do poligenista (SCHWARCZ, 1993) representado em pensadores como Hegel e Humboldt. Na segunda metade do século XIX, após a publicação de “*A Origem das Espécies*”, de Charles Darwin, a configuração dos debates foram acrescidas de ideias como “sobrevivência do mais apto”, “adaptação” e “luta pela sobrevivência”, noções, segundo Munanga (2012), distorcidamente passadas para o campo da sociologia por nomes como os de Spencer, Frazer, Malthus e pelo conde Buffon, tornando assim, a temática “legitimamente” científica, ao considerar que “a antiguidade na formação das raças era tal, que possibilitava estudá-las como uma realidade ontológica”, e passaram “a qualificar a diferença e a transformá-la em objeto de estudo, em objeto de ciência” (SCHWARCZ, 2010, p. 18). Tal fato leva os adeptos desse novo tipo de pensamento a se enquadrarem em um outro paradigma racial, destoando pouco do paradigma poligenista, mas agora, portando a legitimidade institucional do discurso científico, formando assim o que ficou conhecido como o darwinismo social<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Baseados no pensamento de Charles Darwin utilizaram noções como “adaptação” e “luta pela sobrevivência” nas demais ciências que vinham se desenvolvendo nos finais do século XIX. Os adeptos do darwinismo social consideravam as diferenças entre as raças como algo essencial a humanidade. Tinham as raças como fenômenos finais, sendo seu cruzamento algo que resultava a degeneração, além de atribuir a cada raça um comportamento e capacidade mental típicos.

Foi através da legitimação científica que o racismo ganhou impulso para implicar em realidades bastante concretas como afirma Meneses (2010):

O negro, aquele a quem era necessário construir uma identidade de selvagem, emergiu, nos finais do século XIX no pensamento racional moderno, como o espaço da alteridade subalterna, a necessitar de ser disciplinado, pela força física e do saber científico moderno, na posse da Europa (p. 60).

Dessa forma, considerando o contexto exposto anteriormente tomamos o racismo como a crença da existência da superioridade e inferioridade entre raças. O que implica considerar também que a validade desse conceito só é efetiva dentro de um sistema racialmente hierarquizado com instituições que legitimem essas diferenças entre as raças, onde à cada grupo social são atribuídas capacidades morais e intelectuais inatas, e que também pode abarcar outros demarcadores sociais de diferença como gênero e classe, entre outros (SCHWARCZ, 2012). Não obstante, consideramos tais construções sobre os demarcadores de diferenças como sendo de ordem político-social e não como biológicas ou inatas aos indivíduos de grupos sociais distintos.

A validade do conceito de raça só foi duramente contestada da segunda para a terceira metade do século XX, após o extermínio de milhares de judeus por Hitler e os nazistas na Alemanha, fato que representou uma das tragédias envolvendo a aplicação de teorias racistas. A transição do conceito de raça para o conceito de etnia se deu com grande contribuição de antropólogos como Franz Boas, Ruth Benedict e Lapouge. Etnia remeteria a uma ligação entre indivíduos, não apenas por traços físicos, ou seja, por algum essencialismo biológico, e sim por aspectos culturais, religiosos, linguísticos, etc. E isso é afirmar que os grupos humanos são influenciados por aspectos históricos e culturais, e não por uma causa imanente biológica.

Tratava-se porém de uma tendência mundial. De fato, no pós-guerra, a luta antirracista foi muito clara e precisa em seus objetivos: demonstrar o caráter não científico e mitológico da noção de “raça” e denunciar as consequências

inumanas e bárbaras do racismo. Ambas as metas foram levadas a cabo num ambiente de vivido realismo e experiência empírica que prescindiam de maiores justificativas ontológicas: o holocausto e a desmoralização das “raças” enquanto conceito científico (GUIMARÃES, 1999, p. 28)

Porém, essa tendência mundial de que fala Guimarães, ao criticar o conceito de raça, vai se dá com algumas especificidades locais, como bem ressalta Meneses (2010) quando comenta em relação aos conceitos de etnia e tradição que “uma análise universalista destes conceitos arrisca-se a eliminar a presença de estruturas sociais evidentes. Uma análise detalhada sobre o relacionamento entre colonizadores permite perceber como a construção da alteridade acontece dentro de um sistema de interpretação, que os transforma de modo a atribuir-lhes novos significados” (p. 72).

Por se tratar de um fenômeno cultural (CASHMORE, 2000, p.197) compreendemos os conceitos de raça e etnia aqui, em sua relação com o contexto social, histórico e político pelo qual passava o Brasil no século XX, ou seja, conceitos resultantes de novas configurações sócio-políticas, conflitos e múltiplos significados (MENESES, 2010, p. 65), reestruturados, em grande parte pela reivindicação e luta do movimento negro, cobrando pela inserção do debate sobre a desigualdade racial, o qual estava sendo omitido nas discussões sobre os rumos do país. Nesse sentido tomamos raça como a crença de que o racismo deixou marcas profundas na humanidade, dividindo-a em raças por critério ideológico (e portanto não nos referimos aqui a uma biologização do conceito de raça), ou seja, concordamos com Guimarães (1999) que os povos estão envolvidos racialmente em situações assimétricas, que foram construídas socialmente ao longo da história, o que o autor apontou como “a percepção racializada de si mesmos e dos outros” (GUIMARÃES, 1999, p. 43). Compreendemos etnia, por outro lado, como uma resposta ao racismo colonial, sendo vista como complexas estruturas ressignificadas que envolvem interações linguísticas, culturais, religiosas, cosmogônicas, e que refletem o contexto social, político e cultural em que foram criadas (MENESES, 2010, p. 66).

Alia-se à nossa definição de raça e etnia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando discutem raça como “uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros” desligada de qualquer naturalização e do “conceito biológico de raça cunhado no século XVIII”, para revelar “um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos”; tendo no termo étnico-racial uma explicitação do caráter tenso das relações sociais “devidas as diferenças na cor da pele e traços fisionômicos” e também “devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (BRASIL, 2004, p. 13).

Nossa ideia se assemelha também, com a de Gomes (2012) quando a autora fala, segundo as contribuições de Quijano (2005) e dos estudos da Rede Modernidade/Colonialidade, que

[...] o autor revela uma dimensão mais profunda da invenção de raça, trazendo-nos para o contexto latino-americano e problematizando que, antes mesmo de se consolidar como um conceito de ciência, ela foi sendo formulada como uma idéia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial. Esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da idéia de raça, e, logo, as raças são, cientificamente, uma construção social (GOMES, 2012, p.730).

A combinação desses dois conceitos, raça e etnia, sugere outro que também é amplamente utilizado pelo movimento negro, o étnico-racial, que tomaremos aqui como a demonstração das tensas relações nos processos sociais, históricos, culturais e políticos que se desenvolveram no Brasil, os quais apontam que essas tensas relações raciais se deram não só a partir do estereótipo, mas também de cosmovisões, epistemologias, conhecimentos e práticas que remetessem a ancestralidade africana e negra (GOMES, 2010, p. 101).

## 2. POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para Santos (2005 *apud* VIEIRA; SILVÉRIO, 2009, p. 13) a área da educação já era alvo de reivindicações do movimento negro desde os primeiros anos do século XX. Esse fato se estendeu por todo o século, e foi durante a década de 70 que ele conseguiu consolidar sua especificidade, a qual se mostrou nas décadas posteriores, com a abertura política e o processo de redemocratização, como uma determinação política de “negar a história oficial”, e buscar na “história” e na “tradição comum” os elementos que denunciavam o racismo diante do negro, mostrando a necessidade de construir uma outra interpretação da trajetória dos negros no Brasil (BARBOSA; SANTOS, 1994, p.46).

Tais eventos representaram um novo ponto de vista crítico sobre a realidade, que problematizam as tensões de caráter étnico-racial presentes no país. Isso levou o movimento social negro a cobrar do Estado e das escolas uma prática consequente:

Essa lacuna na interpretação crítica da realidade racial brasileira, assim como das lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impelido o Movimento Negro a exigir do Estado a das escolas, políticas e práticas educacionais que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial, como é o caso da Lei nº. 10.639/03. (GOMES, 2010, p.105).

É nesse contexto de exigência das escolas que pretende se educar para um novo olhar frente as relações sociais e raciais no Brasil, de maneira crítica, considerando as relações conflituosas entre os grupos, respeitando a diversidade e combatendo o racismo, o que está compreendido na concepção da educação para as relações étnico-raciais representada pela Lei nº. 11.645/2008.

É importante perceber que para além dos impasses e dificuldades apresentados até hoje para a implementação da supracitada lei (ALVES, 2011; BATISTA, 2010; MESSIAS, 2010; GOMES, 2005, 2010), a sua aprovação evidencia o caráter racista da sociedade

brasileira, assumindo também o racismo no ambiente escolar e a necessidade de novas sociabilidades e de uma educação para as relações étnico-raciais.

Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. Acredita-se, também, que esse processo poderá proporcionar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial. (GOMES, 2010, p. 102).

Para entendermos a Lei nº. 10.645/2008 como política pública educacional nos baseamos em Azevedo (2004), quando ela se refere à política educacional como sendo parte de uma totalidade maior e pensada em sua articulação “com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza por meio da ação do Estado”, além de considerar, para se ter uma noção dos determinantes envolvidos, “que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” (p. 60).

Percebemos a Lei nº. 11.645/2008 inserida nessa descrição, pois 1) foi a partir da constatação de que apenas o debate em torno da temática, da necessidade de formar professores, de denunciar as práticas e ideias racistas, e de pesquisar a respeito de sua reprodução nas escolas, não eram ações suficientes para transformar a estrutura social, que o movimento social negro começou a agir no espaço jurídico em busca de “iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares” (GOMES, 2010, p. 103); e que, 2) enquanto movimento social representa a reivindicação por um novo projeto de sociedade brasileira, um projeto que se inscreve em um contexto histórico-social de transição, não apenas do panorama político geral, como representou a abertura política nos anos 80, mas transição sócio-política refletida por um conjunto de elementos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e a Lei nº. 11.645/2008, que avançam propostas especificamente voltadas para a diversidade étnico-racial:

[...] de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e os grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005 *apud* GOMES, 2010, p. 106).

Satisfazendo as condições para se configurar uma política pública, segundo o conceito de Azevedo (2004), a Lei nº. 11.645/2008, tem expressa “as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social”, e tem o Estado “como lócus de sua condensação”, e “integra o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 2004, p. 5-6). Logo, diante do exposto, dentro das relações conflituosas das relações sociais, e do sistema racista que se instaurou no Brasil, compreendemos a Lei nº. 11.645/2008 como uma política pública educacional para diversidade, da educação para as relações étnico-raciais, o que representa uma outra interpretação da realidade social, que desloca conhecimentos, conceitos, epistemologias e identidades.

Em síntese, as políticas públicas “se articulam às especificidades da realidade social em que têm curso”, integrando assim, “o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio” (AZEVEDO, 2004, p. 67). Especificamente, no caso da construção e da ressignificação do conceito de raça, a crítica ao racismo e reivindicações desses elementos na área da educação, promovidas pelo movimento negro, data de contextos que possibilitaram o desenvolvimento e amadurecimento do movimento, o que influenciou diretamente na luta por políticas públicas intersetoriais – educação, saúde, habitação e segurança pública (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009).

A ação do movimento social negro em torno da educação data da primeira metade do século XX (SILVA, 2000), tanto na discussão sobre a inclusão do negro na escola pública por volta das décadas de 40 e 60, como na discussão sobre a categoria raça, a qual foi incluída, ainda que genericamente, na LDB 4.024/1961 (DIAS, 2005 *apud* GOMES, 2012, p. 737). O debate em torno da questão racial foi suprimido em 1964, pela ditadura militar, passando

despercebida na LDB de 1971 (5.692/1971). Vieira e Silvério (2009, p. 8) revelam que entre 1950 e 1970 havia poucas referências de trabalhos que tratavam da questão racial, e exaltam as contribuições para as relações raciais da época, entre os quais os estudos de Fernandes (1978), Degler (1976), Skidmore (1989) e Nelson Silva (1988).

Com o processo de abertura política no final da década de 1970 e início de 1980, o movimento negro retoma a cena com uma nova configuração, elegendo como principais pautas questões referentes ao mundo do trabalho e da educação (esta última foi enfatizada ainda mais durante a década de 80) na luta contra o racismo (GOMES, 2012, p. 738). Assim, 1) passou a mostrar como o Estado tinha tomado uma postura omissa frente à discriminação, o racismo e a centralidade da questão da raça para se entender a crescente desigualdade social brasileira, e colaborou com a reprodução do mito da democracia racial (GOMES, 2010, p. 99); 2) articulou-se em nível nacional, visando aprofundar o conhecimento sobre a temática das relações raciais no país, e reunir esforços na luta contra o racismo. São exemplos desse processo o surgimento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, em São Paulo (PINHO, 2003 apud GOMES, 2012, p. 738), e especificamente em Pernambuco, em 1970, do Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra (CECERNE); a realização do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste em 1988 no campus da Universidade Federal de Pernambuco, o qual discutiu a questão do negro na educação; a criação do Centro Solano Trindade de Pesquisa e Documentação Afro-Pernambucana, e do Fórum de Entidades Negras de Pernambuco (FENEPE), representam iniciativas locais (BATISTA, 2010); e 3) ampliou suas ações, agregando às dimensões tão bem trabalhadas como denúncias, pesquisas e debates em torno da questão racial, do racismo, da discriminação e desigualdade racial no Brasil, as iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Segundo Gomes (2010):

Os negros e as negras brasileiros, no decorrer do processo histórico, lutam contra esses processos ideológicos, políticos, culturais e sociais de cunho racista que impregnam o imaginário e as práticas sociais. Nesse aspecto, é sempre importante afirmar que a luta dos negros em movimento e do

Movimento Negro no Brasil aponta para uma mudança mais ampla que não se restringe ao segmento negro da população, mas engloba toda a sociedade brasileira (p. 102).

Tais mudanças avançaram de uma proposta universalista para uma da diversidade, uma perspectiva pluriétnica, a qual alcançou grande destaque em 1995 na Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, no Brasil, e em 2001 a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, na África do Sul.

O debate sobre as políticas sociais universalistas ou focalizadas acentuaram-se principalmente na década de 1990. Uma série de críticas foram realizadas pelos movimentos sociais da época que contrapunham ao estado mínimo com políticas universalistas com garantia de recursos públicos a todos os cidadãos de maneira geral; às políticas focalizadas, as quais reparavam de maneira superficial as sequelas do avanço neoliberal, atendendo a determinados cortes populacionais. O sentido exposto no texto aponta para uma superação, pelas mobilizações políticas da época (principalmente, no caso específico da luta contra o racismo, as impulsionadas pelo movimento negro), da dicotomia universalista/focalizado, criticando o próprio modelo do Estado em criar políticas sociais assistencialistas, e no nosso caso se referindo ao objeto da investigação, solicitando uma posição sobre a maneira de lidar com as desigualdades sociais brasileiras, focando na necessidade de se considerar as relações étnico-raciais nas dinâmicas da sociedade.

A sanção da Lei nº. 10.639 no ano de 2003 é resultado desse grande movimento histórico-político-social de luta contra o racismo e a invisibilização do reconhecimento do passado, das diferenças, da alteridade, assim como contra a imposição de uma epistême em detrimento de outras cosmogonias e epistemologias, no caso brasileiro, das indígenas e africanas (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009). Movimento que em grande parte teve como sujeito coletivo transformador o movimento social negro e suas reivindicações.

Isso significa, no caso brasileiro, uma ação afirmativa importante, tendo como ênfase também, o combate ao racismo institucional nas escolas através da introdução da temática

étnico-racial no Projeto-Político Pedagógico, na formação de professores, nos currículos, nos materiais didáticos, etc. O foco é mudar práticas, valores, condutas e imaginários racistas, construídos socialmente ao longo da história do colonialismo e pós-colonialismo.

Partindo do pressuposto de que a sociedade brasileira teve na formação de sua identidade nacional como, base racista, as ideologias da democracia racial e do embranquecimento, essas formas de pensamento penetraram profundamente, de maneira explícita ou velada, nas instituições que compõem a sociedade e que reproduzem e guiam a lógica e a ação social. Segundo Berger (1985)

[...] as instituições são integradas, mas sua integração não é um imperativo funcional do processo social que as produz, e sim é antes realizado de maneira derivada. Os indivíduos executam ações separadas institucionalizadas no contexto de sua biografia. Esta biografia forma um todo sobre o qual é feita posteriormente uma reflexão na qual as ações discretas não são pensadas como acontecimentos isolados mas como partes relacionadas de um universo subjetivamente dotado de sentido, cujos significados não são particulares ao indivíduo, mas socialmente articulados e compartilhados (p. 92).

A necessidade de intervir nas e por meio de políticas públicas, encabeçada pelo movimento social negro, veio justamente para mostrar, a partir de dentro, das próprias instituições, que as relações sociais e as desigualdades estavam eivadas pela questão racial, porém de maneira implícita, abafada que estava pelas ideologias do mito da democracia racial e do embranquecimento. Logo, a escola não é apartada dessa realidade, na medida em que compartilha desse mesmo imaginário, se tornando uma instituição legitimadora do discurso oficial dentro da sociedade, legitimando e reproduzindo também o racismo, e naturalizando a desigualdade e a discriminação étnico-racial.

São valores incrustados nas instituições, que embora não revelem um caráter explicitamente legal de sua discriminação racial, são facilmente percebidos nos censos e na distribuição de renda, acesso à bens básicos como, moradia, saúde, emprego, saneamento,

dentre outros. Isso só acentua ainda mais o caráter velado do racismo, que não é formal<sup>8</sup>, mas existe de maneira concreta no cotidiano vivido pela população negra.

A formação elitista da sociedade brasileira, visando à estabilização da distribuição desigual do poder social, negando os direitos da cidadania para a população negra, teve na escola, um de seus principais pontos de apoio nessa missão: ao mesmo tempo que reproduzia o imaginário social em torno de uma realidade composta por raças inferiores e superiores, naturalizava a desigualdade social, relegando à população negra os cargos mais baixos na emergente sociedade de classes que se fixava no início do século XX (CUNHA, 1999).

Dessa forma, a escola e as instituições de educação superior, em consonância com outras instituições, foi uma das responsáveis por difundir os discursos médico-eugênicohigienistas e jurídicos em torno da imputabilidade e desautorização dos corpos da população negra<sup>9</sup>, assim como através da política de branqueamento materializado no incentivo a imigração de povos europeus. A escola se mostrou assim, uma ótima maneira de tornar popular, as teorias racistas, consolidando e naturalizando a desigualdade étnico-racial (SILVA, 2000; CUNHA, 1999).

Com isso, agir na área educacional é essencial para a desconstrução desse imaginário social racista, e para a criação de relações sociais baseadas no respeito da diversidade e na pluralidade da realidade. Para Arroyo:

Sem dúvida, é central intervir na superação de imaginários racistas, preconceituosos que ainda existem no sistema escolar, porém o racismo tem raízes mais profundas e vai além dos imaginários pessoais e sociais. Traduz-se em uma permissibilidade legal que penetra até nas escolas, se

---

8 Como foi o Apartheid na África do Sul, por exemplo, onde a legislação segregava a população negra da população branca, de maneira explícita.

9 Rodrigues (1957 *apud* SCHWARCZ, 2012), por exemplo, em suas obras, que datam de fins do século XIX, fala sobre a violência enquanto uma característica inata dos negros, e portanto, os mesmos não seriam responsáveis por essa tendência “natural”, alegando então que deveria existir dois códigos penais, um para os negros e outras populações inferiores, e outro para os brancos, “o suposto era o da „desigualdade” e, portanto, da necessidade de criação de códigos penais distintos, que permitissem estabelecer responsabilidades atenuadas” (SCHWARCZ, 2012, p. 21-22).

traduz em uma histórica omissão do Estado e ausência de políticas focadas, afirmativas. Colocar o foco das intervenções nesses campos revela estruturas racistas onde são urgentes ações mais compulsórias (ARROYO, 2010, p. 114).

Nota-se nas últimas décadas do século XXI, a preocupação em tornar mundial a discussão em torno do racismo e das atrocidades cometidas tendo como base seus ideais. As denúncias contra o racismo institucional aparecem em documentos como as DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2004 (BRASIL, 2004), e no Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), também em 2004.

As ações para o PCRI tiveram início em 2003, mas o acordo foi assinado em 2004, entre a Agência de Cooperação Técnica do Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (*Department for International Development - DFID*), o Ministério da Saúde (MS), a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O objetivo do programa consiste em apoiar “o setor público no combate e prevenção do racismo institucional” (PNUD/DFID – PCRI, 2005).

A luta por políticas afirmativas busca, assim, explicitar o racismo institucional, combatê-lo e criar novas relações sociais que respeitem a diversidade e que valorizem a história, cultura e contribuição da população negra, e de outros grupos, que ajudaram no desenvolvimento político, cultural e econômico do país, e que tiveram suas ações e subjetividades invisibilizadas, ou massacradas pelo racismo.

Enquanto política pública educacional a Lei nº. 11.645/2008 que alterou a LDBEN 9.394/96, nos seus artigos 26-A e 79-B, mostra uma nova proposta pedagógica, no sentido de considerar outras formas de conhecimento e de produzi-los, outras epistemologias, outros conceitos, todos com implicações para uma educação para as relações étnico-raciais, fundada no reconhecimento e na diversidade étnico-racial. Aponta, assim, para o diálogo entre

diferentes grupos étnico-raciais, dentro de uma visão pluriétnica da humanidade. Nesse sentido, compreendemos que é fundamental discutir como as comunidades quilombolas se inserem nesse contexto da educação para as relações étnico-raciais, tomando suas realidades complexas como parte dessa diversidade epistemológica no Brasil.

Já antes do século XVII a presença das comunidades quilombolas no território brasileiro já era marcada pela resistência contra o sistema colonial (REIS, 1996), bem como locais de afirmação de outras formas de viver, outras culturas, outros costumes. Essa tensão entre os sujeitos quilombolas e o estado brasileiro se arrasta até os dias atuais, de maneira que é possível perceber nas vozes de seus sujeitos uma história de luta contra a negação de direitos fundamentais (como educação, saúde, eletricidade, etc.), a violência física e ameaças constantes por parte de fazendeiros e outras corporações empresariais.

Desde sua formação como um local que abrigava pessoas exploradas pelo sistema colonial e que se contrapunham a ele, até os dias atuais, a herança das comunidades é marcada, na maioria das vezes, por um olhar de diferença, uma outra percepção, símbolos e instituições que remetem à sua constituição (marcada fortemente pela população negra, mas que também acolheu brancos e indígenas) no passar dos séculos (SIQUEIRA, 2013; BOTELHO, 2013).

Com isso, as lutas dos movimentos sociais quilombolas pela afirmação de seus direitos e de sua diferença são importantes para a própria política brasileira, no sentido de trazer elementos para transformar a maneira de estabelecer a relação entre o Estado e os diferentes grupos que compõem a nação. Ao não negar a história racista das relações entre o Estado brasileiro e os diferentes povos presentes em seus territórios, as comunidades quilombolas tornam mais complexa a realidade política e expõe a necessidade de se compreender e respeitar as instituições que dão vida aos modos de viver das comunidades quilombolas.

Leis como o decreto 4.887/2003 e as 10.639/2003 e a 11.645/2008 tiveram ampla participação dos movimentos sociais quilombolas articulados com os movimentos negros e indígenas e outros importantes movimentos sociais que apoiam as pautas do respeito a diferença e do combate ao racismo.

Ainda nesse contexto, a Resolução nº 8 de 2012 do Conselho Nacional de Educação é um importante marco na área educacional para as comunidades quilombolas, pois estabeleceu as diretrizes para educação escolar quilombola. Nesse documento estão presentes normativas que garantem a autonomia e o respeito dos sujeitos quilombolas na gestão das escolas em seus territórios (BRASIL, 2012).

Se por um lado os movimentos sociais quilombolas vêm tentando transformar o cenário político brasileiro, por outro, muitos desses direitos não são materializados, fato que leva a constante luta desses movimentos pela concretização de seus direitos e pelo respeito às suas diferentes formas de viver em sociedade. E, diante dessa realidade, consideramos que as comunidades podem apontar para formas não hegemônicas de perceber a educação escolar e sua gestão em seus territórios. Para isso, realizamos uma pesquisa na comunidade quilombola de Castainho e nela podemos perceber uma atenção da comunidade referente à gestão da escola em seu território, perpassando os conteúdos pedagógicos, presença de pessoas importantes da comunidade na escola, o cuidado com os materiais e com o território da comunidade e outras áreas. Na próxima parte do texto abordaremos essa atenção e a forma como alguns sujeitos entrevistados percebem e fazem essa relação se materializar no dia a dia da escola e da comunidade.

### **3. A PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O BUQUÊ DE FLOR**

O roteiro destinado a perceber as concepções de participação foi articulado à questão da Lei 11.645/2008, para permitir a apreensão da importância da inserção das comunidades quilombolas nos debates e experiências envolvendo a temática étnico-racial, assim como a noção de participação dos sujeitos entrevistados.

Em relação à função social da escola, as dimensões escola e comunidade compartilham da importância da participação da comunidade na melhoria do ensino-aprendizagem na escola. A participação, nesse caso, vincula-se ao acompanhamento escolar

dos alunos através de reuniões e da presença das famílias na escola, assim como da permanência do aluno na escola. Estas duas noções inclusas no conceito de qualidade educacional e de ensino-aprendizagem se articulam à adequação da didática e do processo pedagógico ao contexto sociocultural na qual a escola está inserida. O depoimento abaixo é esclarecedor:

O que a gente tá tentando buscar, não só a escola mas a comunidade já tem a luta há muito tempo, já vem desde o começo, para que seja uma escola "da" comunidade e não uma escola "na" comunidade. A escola "na" comunidade provoca o êxodo pois o aluno não sente vontade de ficar na escola [...] a escola da rua [centro urbano] tem uma cultura melhor do que a minha. Desvaloriza a dinâmica da comunidade, valoriza a vida na cidade, na qual se pode ganhar mais dinheiro (Professora Quilombola 1).

Logo, a presença da família quilombola nas discussões pedagógicas desenvolvidas pela escola em reuniões e no cotidiano, garante a escuta das necessidades e a tomada de decisões concertadas com a comunidade, de maneira a reconstruir seus métodos e acompanhamento do respeito à cultura e à dinâmica local.

191

Existem muitas discussões que são feitas diretamente com os pais, e a participação deles, até quando vai se adquirir algum material a reunião é feita com eles, apresentada a proposta que pretendemos comprar isso, escutamos a opinião deles, de repente eles dizem "não". Uma coisa assim, a gente precisa comprar 10 ventiladores, aí eles "não, nós não achamos que é necessário, mas seria necessário vocês comprarem bebedouro para as crianças", assim a gente aceita a opinião (Coordenação Pedagógica 2).

Partimos do ponto de vista de que a escola, pautada na e pela gestão democrática, necessita fomentar a participação e o diálogo escola-comunidade (BOTLER, 2006). Para Luck (2006a), “a qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las” (p. 48).

Essa abertura deve significar o respeito às especificidades da cultura local, na medida em que estimula a participação e conscientiza sobre sua importância e papel, envolvendo as experiências dos membros da comunidade, e ao mesmo tempo, partindo dessas experiências e necessidades para tomar a ação político-pedagógica da escola.

Para Boneti (2001) “a gestão da escola participa na formação do sujeito social como membro decisório do cotidiano administrativo da escola ou como ator aluno. A experiência do cotidiano social adentra no cotidiano escolar e vice-versa” (BONETI, 2001, p. 238). Assim, a gestão escolar pode contribuir com a qualidade da participação da comunidade, ou seja, não apenas fixando a participação à consulta de notas, índices regionais, regras de disciplina na escola, mas também objetivando ao papel de formador do sujeito social crítico, transformador e consciente.

Os sujeitos das duas dimensões reconhecem a importância da escola na formação do sujeito:

A abertura de conhecer, história. E não ver essa história como um fator, que muitos deles acham, humilhante, sei lá, que é ruim para eles, que é feio para eles. Então eu acho que cabe à gestão escolar mostrar de alguma forma junto com sua equipe que é uma coisa boa, que não é uma coisa ruim como eles acham. Que muitos, querem sair da comunidade, porque eles não acham que é importante, não acham que isso tem valor, o valor que eles acham é ao contrário, que eles sofrem preconceito porque eles são daqui, são quilombolas. Muitos têm vontade de sair da escola para estudar em outra escola porque é diferente. Eu acho que a gente enquanto equipe gestora, a gente tem que criar situações, criar motivos para eles ficarem, para resgatar isso deles mas não como uma forma negativa, como uma forma positiva. Que eles vejam na escola deles, na comunidade deles, neles, uma coisa positiva, uma coisa boa, que eles gostem de ser, que eles gostem de estar, e não é fácil mas eu acho que é o que a gente tem que tentar (Gestora 1).

Eu tenho um cuidado muito grande com essa questão, da vivência no dia a dia com as plantações, com as famílias, porque assim, como a gente é tudo família, quando a gente chega na casa do outro é aquela alegria, aquele bate papo todo, e a questão de cuidar das plantas isso para mim é de muito importância porque nós vivemos no dia a dia isso, eu chego na roça e vejo lá um pé de árvore que eu plantei e eu tenho um cuidado muito grande, por onde eu passo eu digo tenha cuidado com aquele pé de planta ali [...], porque

se eu não respeitar o meio ambiente, e o dia a dia das pessoas então eu não tenho o respeito por ninguém. Pra gente é uma questão de vivenciar o dia a dia [...] e levar isso a sério para os outros [...]. Quando a gente chega na roça e ver que a mandioca tá bonita a gente diz olhe como a mandioca tá bonita, aí o outro fica alegre. É vivenciar o dia a dia com as pessoas, com a questão cultural, e vivenciar o respeito ao meio ambiente, eu adoro, para mim é a minha vida, se eu não respeitar o meio ambiente eu não tô respeitando ninguém. Quando um precisa de uma planta aqui eu vou lá e pego [...] e também aconselhar os outros, né? (Liderança Comunitária 1).

Os diálogos empreendidos entre a escola e a comunidade conseguem abranger de maneira geral temas ligados as necessidades físicas, estruturais da escola, assim como questões didático-pedagógicas e formativas, onde não apenas a comunidade participa de reuniões de cunho escolares, como também o núcleo gestor participa de reuniões comunitárias na Associação de Moradores de Castainho para compreender melhor a dinâmica local em termos culturais, sociais e políticos e seus objetivos com a escola em seu território.

[...] o negócio tá bom porque ele [o Núcleo Gestor] procura tanto que quando tem reunião da associação ele pergunta logo "No dia da reunião a gente pode participar? Mandar mais de 1 pessoa?" A gente aceita mais de 1 pessoa (Liderança Comunitária 1).

Tem as reuniões da comunidade que é a primeira segunda de cada mês, eu vou a todas essas reuniões, eu sempre fico pedindo a participação deles, que eles venham na escola, que eles queiram saber como os filhos estão, a problemática de qualquer escola né, e também para eles trazerem essa cultura para gente conhecer melhor. Eu tenho muita curiosidade em saber como foi a formação do povo, como foi (Gestora 1).

A articulação realizada pela comunidade com o Ministério Público, a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns e sua atuação no Conselho Escolar marca um ambiente atuante na administração da escola. O nível de atuação fica clara nessa fala da Liderança Comunitária apontada abaixo:

Primeiro partiu da gente, porque quando a escola não tinha conhecimento, a gente conseguiu fazer a discussão no Estado e levar as professoras para esse encontro que teve lá em Recife que tava com 260 professores das

comunidades quilombolas do estado de Pernambuco. E lá tinha, a equipe da secretaria de educação do estado, fez a discussão com a gente, e já foi provocado por nós, desde nós, as lideranças, até professores que já tinham essa afinidade já com a temática, já tinha conhecimento já [...]. E isso aí partiu da gente porque a prefeitura não sabia, se sabia tava um pouco camuflado e aí a gente começou a levar essa discussão. Em 2002 nós começamos fazer a nível de Estado e a partir daí era frequentemente, a cada 3 meses a gente fazia um encontro, e nesse encontro que era final de semana a gente levava um professor ou uma professora da comunidade (Liderança Comunitária 1).

A atuação da comunidade como movimento social quilombola, articulada com outras comunidades quilombolas de Pernambuco, foi decisiva para a inclusão da escola Virgília Garcia Bessa no cenário nacional, nas discussões e formações que vieram logo após a sanção da Lei nº. 10.639/2003. A inclusão não parou na escola, mas envolveu a Secretaria Municipal de Educação, mostrando o papel protagonista da comunidade quilombola de Castainho na ação para a implantação da política pública da educação para as relações étnico-raciais no seu município. Foi através da Comissão de Educação da Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco que a comunidade de Castainho moveu a secretária de educação do município e seus assessores para o debate nacional que estava discutindo sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 em Brasília. Esse tipo de participação se assemelha com o pensamento de Lück (2006b) quando discorre sobre a “participação como engajamento”, e muito contribui para refletirmos sobre essa situação.

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer idéias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados (p. 47).

O que está em foco aqui é a apropriação do espaço escolar para a efetivação de um projeto político-epistemológico comunitário. A escola por sua vez reconhece a ação política da comunidade e através da abertura democrática incentiva ainda mais a participação da comunidade com suas experiências organizativas, assim como suas experiências culturais. Isso se dá de uma maneira tão móvel, que fica até difícil localizar com exatidão até onde foi a escola que influenciou a comunidade através da adoção de ações democráticas, ou se foi a comunidade que através de sua intensa mobilização em torno de diálogos mais abertos e consolidação de políticas públicas que se adequassem a sua realidade sócio-cultural com as instituições administrativas, seja na área de saneamento, agricultura, saúde, terra, como na área da educação, fez com que a escola se consolidasse como um espaço participativo e dialógico.

Para fugir de uma abordagem dicotômica, preferimos adotar a concepção de participação e gestão apontada pela Liderança Comunitária: a organização da vida escolar como um “buquê de flor”.

[...] mas a escola tem que tá com o momento de, prevendo que vai acontecer algum momento de atividade que a comunidade tem que tá lá e a escola tem que tá aqui [na comunidade] também, e eu acho que a escola tem que ser isso, tem que tá aberta à comunidade e a comunidade tem que se abrir para a escola, porque se não houver essa aproximação é como, é um bairro, é periférico, é na cidade, na cidade ninguém se conhece, o povo só dá bom dia, boa noite, obrigado, e não pode ser assim, a comunidade tem que ter essa aproximação, isso aqui é um buquê de flor e a gente tem que estar interligado, e a comunidade tem que ser isso. É uma rede de informação que tem que tá interligada e não só para nós. E quando tem uma escola onde o aluno vai até a escola e a escola não vai até o aluno, tem alguma coisa de errado, tem alguém que tá com a chave no poder e tá segurando trancando a porta para alguém (Liderança Comunitária 1).

Não é só a gestora, a direção da escola, ela tem uma demanda que já foi encaminhada para o município desde algumas discussões que nós da comunidade fizemos, e a partir daí a demanda pra chegar até os municípios já foi demandada por nós né, por exemplo, quando a gente sentou para ver essa questão da Lei 10.639/2003, o Ministério Público estava presente, aí é feito um relatório a partir disso, quando foi feito isso a gente já tinha um relacionamento com o Ministério Público colocando essas demandas. O

município mesmo que não tivesse esse conhecimento, aí a gestora quando foi designada para fazer o trabalho aqui na comunidade ela passou por uma discussão, por isso que quando a secretária de educação daqui do município quando ela me procura ela pergunta "e lá tá tudo certo?" Porque a gente tem acompanhado, ela [a secretária de educação do município] participou também (Liderança Comunitária 1).

A ação baseada na concepção exposta acima se baseia no diálogo intercultural, pois parte da interação de duas dimensões com sujeitos que pertencem a dinâmicas sócio-culturais diferentes, aqui consideramos a escola e a comunidade quilombola de Castainho. Ela aponta para um estreitamento da linha que separa comunidade de gestão escolar, não de maneira ingênua, mas reconhecendo o papel institucional de cada uma dessas esferas, colocando a ação coletiva como visando um fim que é promover a troca de conhecimento através da gestão conjunta da educação dentro do território quilombola, respeitando sua diversidade cultural e seu projeto político-social.

Três pilares sustentam essa concepção-ação: 1) a troca de conhecimento, ou nos termos de (WALSH, 2009) a interculturalidade crítica; 2) uma gestão para além da escola; e 3) a escola e a comunidade como uma rede de informação.

A interculturalidade crítica é o suporte para os outros dois pilares, pois é nele que se funda a abertura para outros olhares, para o respeito à diversidade cultural, e para outras formas de conhecimento, sua validação, produção (Saber) e sujeitos (Ser) envolvidos nesse processo.

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y La construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja otro camino [...]. Pero tal camino no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales; también se cruce a las Del saber y ser (WALSH, 2009, p. 138).

No caso analisado, isso ocorre nos dois sentidos, ao passo que a comunidade segue os itinerários da escola e suas estruturas mais gerais ligadas ao sistema de ensino, como divisão de séries, conteúdos de cunho obrigatório, carga horária e atividades mais voltadas para o

interior da escola; a escola se abre para a família, respeitando sua ação como instituição educacional comunitária, reconhece os mais velhos como sujeitos detentores da história e saberes locais e na função de reprodutores desses saberes, reconhece a comunidade como locus de mobilização política, histórica e cultural, respeitando sua dinâmica diferenciada. Essas trocas se dão no cotidiano, nas práticas de diálogo entre a comunidade e a escola, e se expandem para as reuniões mais formalizadas, tanto no ambiente escolar como no ambiente associativo comunitário.

A gestão para além da escola dota a comunidade como ente ativo, co-responsável pela organização da educação escolar em seu território, mas também reconhece os deveres das instituições administrativas que regulam a ação escolar no território e portanto, reconhece os direitos dos membros da comunidade. Em Castainho, essa percepção resultou na inserção do núcleo gestor escolar nas reuniões da comunidade, as quais ocorrem mensalmente, assim como na presença das famílias nas reuniões escolares. Funda a apropriação da escola enquanto espaço político de ação da comunidade, que ficou bastante explícito na inserção da escola no debate de formação sobre a Lei nº. 10.639/2003, como vimos acima; é local de inserção de profissionais oriundos da própria comunidade, são professores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, secretárias; são debates realizados no interior da escola (utilizando o espaço da escola para realizar a reunião da Associação de Moradores de Castainho).

Os dois pontos acima formam a base para o segundo, que consiste no “buquê de flor”, que é a interligação, a escola e a comunidade como uma rede de informação. Isso implica não apenas em uma gestão democrática, mas em uma gestão baseada na diversidade cultural, são democracias e formas de participação diversas. Lembrando que a escola e a comunidade são uma rede de informação, mas não representam “um corpo”, é uma rede de informação com vários sujeitos (flores), e o que os unem (os pedúnculos) é a construção de um projeto coletivo calcado no diálogo intercultural.

Essa representação não visa naturalizar a questão, ou fixar uma imagem da natureza à imagem quilombola (basta lembrar que um buquê não é encontrado na natureza, é algo

construído por pessoas, logo expressa a necessidade de construção coletiva dessa representação do “buquê” na gestão), mas foi uma maneira de representar a realidade pesquisada a partir das narrativas dos sujeitos que a compõem, e que melhor expressou a síntese desses três elementos presentes nesse contexto.

A concepção acima permite a formação de um ciclo de fomento ao diálogo intercultural e a reeducação das relações étnico-raciais, ao considerar outras instituições e modos de conceber a participação e a gestão escolar. Só através do exercício participativo em um ambiente democrático ocorre a formação para essa mesma ação que é a participação, de maneira processual, construindo coletivamente a partir de erros e acertos a gestão da escola na comunidade de Castainho.

Em relação aos objetivos políticos-sociais expressados pelos sujeitos em suas entrevistas percebemos que a participação em reuniões e atividades pedagógicas na escola e na comunidade, a participação no Conselho Municipal de Educação, e na construção do PPP, e a inclusão de profissionais para compor o quadro de funcionários da escola, visam desenvolver uma educação de qualidade dentro da escola, com a participação da comunidade em diversos aspectos, através desses mecanismos apontados acima; a participação em instituições superiores (Ministério Público, Secretaria de Educação Municipal, etc.) cobrando melhorias, parcerias, seminários e discussões em torno da temática étnico-racial representa e reconhece a luta da comunidade enquanto sujeitos coletivos de direitos ao mesmo tempo que ajuda a promover essa conscientização político-epistemológica; a utilização de espaços da comunidade para atividades escolares e a realização de discussões na escola e na comunidade sobre a especificidade educacional local ajuda a reconhecer e legitimar a organização educacional comunitária em uma relação de interculturalidade com a educação escolar, além de ultrapassar a mera tecnicização da aprendizagem e legitimar um outro fundamento de processo educacional calcado na experiência comunitária; já a articulação entre a escola e os movimentos sociais negro e quilombola através de reuniões e seminários, a produção, discussão e distribuição de livro (Castainho: contando a sua história – 2013) na escola contendo a história da comunidade e a participação tanto da escola como da comunidade em

festas e eventos na escola e na comunidade, cooperam na valorização e na afirmação da identidade quilombola e negra, na medida que nesses eventos são mobilizados fortes elementos da cultura afro-brasileira e africana; a utilização do espaço escolar para atividades da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola de Castainho promove o reconhecimento da escola enquanto espaço de luta política da e na comunidade; a realização de projetos e atividades com a questão étnico-racial envolvendo a comunidade e reuniões na escola e na comunidade discutindo sobre essa questão, e o convite para seminários nacionais, regionais e estaduais discutindo sobre a questão étnico-racial negra e quilombola empreendido pela comunidade de Castainho, ao debater sobre as tensas relações sociais no Brasil possibilita o reconhecimento dos membros da comunidade enquanto sujeitos epistêmicos e vítimas do racismo, desmistificando o mito da democracia racial e do branqueamento; enquanto a realização de discussões na comunidade e na escola envolvendo a questão da territorialidade e da identidade quilombola ajudam a vincular epistemologicamente a identidade à questão da territorialidade e do racismo.

#### 4. CONCLUSÕES

A análise dos dados nos fez perceber que os sujeitos concebem a participação como um envolvimento da comunidade de maneira ativa nos processos organizacionais e didático-pedagógicos, o que interfere diretamente na qualidade da educação. A escola tem incentivado a participação das famílias na escola, seja através de reuniões para discutir sobre problemas estruturais da escola como salas, ventiladores, cadeiras, seja em reuniões pedagógicas, assim como para atividades de produção de conhecimento, festas e outras comemorações; e a comunidade por sua vez, age de maneira ativa e buscando também inserir a escola em sua dinâmica cultural, nas reuniões comunitárias, nos espaços das festas e nas plantações em atividades com a terra e alimentos produzidos na comunidade.

Durante o período de observação, foi possível apreender as percepções e ações dos sujeitos da escola e da comunidade a respeito da importância e do papel da escola em

conscientizar e formar o sujeito crítico, participativo e transformador, ao passo que a comunidade através de sua atividade coletiva, ligada às suas experiências como movimento quilombola, reconhece e reivindica a efetivação desse papel da escola através de sua participação e diálogo, garantindo o respeito à sua dinâmica social local. Essa concepção de participação dos dois lados tem provocado grande impacto, quando focamos a observação dos marcos normativos da Lei nº. 11.645/2008, pois ao garantir a participação, a escola permite a entrada de fortes elementos culturais da comunidade quilombola, e essa por sua vez, insere suas instituições no contexto escolar visando a adequação da escola às suas especificidades educacionais que compõem o seu projeto coletivo político-epistemológico.

A comunidade quilombola de Castainho traz em sua história, identidade e cultura local elementos que remetem a cultura afro-brasileira e africana, logo a garantia de sua participação ativa permite que esses elementos se insiram no cotidiano escolar, ajudando na reprodução de suas instituições e formando na escola um espaço político libertador. Dessa forma, permite-se a adoção de outros modos de validação e produção do conhecimento, a ação de outros sujeitos e instituições, e a valorização da identidade quilombola e da identidade negra, bem como da cultura afro-brasileira e africana que compõem sua história, consubstanciados na ação intercultural crítica (WALSH, 2009). Nessa experiência de Castainho, observar os marcos normativos da Lei nº. 11.645/2008 está ligado diretamente à participação ativa dos sujeitos epistêmicos (GROSFOGUEL, 2007) nos espaços legitimadores do discurso hegemônico na sociedade, e a escola é um desses espaços, e da relação intercultural (WALSH, 2009) estabelecida com essa participação, de maneira que possibilite que os elementos culturais sejam apreendidos a partir dos próprios sujeitos que fazem e produzem essa realidade, o que no caso da comunidade quilombola de Castainho, está fortemente ligado ao passado da história das populações negras, da cultura afro-brasileira e africana, e sua participação intercultural nos espaços escolares possibilita uma reeducação das relações étnico-raciais, respeitando a diversidade cultural e combatendo atitudes, produção de conhecimentos e relações racistas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasses e perspectivas.** 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite: dinâmicas das culturas afro-brasileiras.** Brasília, DF: MINC, Fundação Cultural Palmares, 1994.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.) **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/ UFPE.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1985.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

BOTELHO, Denise. Lei 10.639/03 e educação quilombola: inclusão educacional e população. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

BOTLER, Alice Miriam Happ. A escola como organização comunicativa. **Anais da 29ª reunião da ANPED**, do GT Sociologia da Educação, nº 14, Caxambu, outubro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2012.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CPT. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Castainho**: contando sua história. Recife: Editora Universitária, 2013.

202

CUNHA, Lúcia Nunes. **Educação, modernização e afro-descendentes: 1920-1936** O estado de Pernambuco. 311 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1999.

DEGLER, Carl Neumann. **Nem branco nem preto**: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

DFID, Department for International Development. **Programa de Combate ao Racismo Institucional**. Brasília, DF, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol 1. São Paulo, Ática, 1978.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 33, nº 120, jul.-set. de 2012.

203

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, nº 2, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MESSIAS, Elizama Pereira. A implantação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.) **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/ UFPE**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PINHO, Osmundo de A. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. **ComCiência: Revista Eletrônica de jornalismo Científico** (online). 2003.

QUENTAL, Pedro de Araujo. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 27, 46-75, outubro de 2012.

204

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. (1894). Bahia: Progresso, 1957.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da Luta Antirracista do Movimento Negro. In: **Educação Antirracista**. Caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça como negociação: sobre as teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Delma Josefa da. **Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado.** 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2000.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do V. (orgs.) **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

205

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas/SP: Papipus, 2005.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os quilombos e a educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

SKIDMORE, Thomas. Realidades raciais e pensamento racial depois da abolição. In: SKIDMORE, Thomas (Org.), **Preto no branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Paz e Terra: São Paulo, 1989.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Tempos presentes. Políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: as leis 10639/03 e

11.645/08. V **Simpósio Internacional: o Estado e as políticas públicas educacionais no tempo presente**. UFU, Uberlândia, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista Entre Palabras**, UMSA, La Paz, Bolívia, nº 3- nº 4, 2009.

---

Submetido: 30/01/2023

Aprovado: 25/08/2023