

PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E AS CIÊNCIAS SOCIAIS

 Antonio Jorge Gonçalves Soares^I

 Kalyla Maroun^{II}

 David Gonçalves Soares^{III}

^I Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal (RN), Brasil; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; ajgsoares@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; kalyllamaroun@gmail.com

^{III} Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói (RJ), Brasil; davidsoares1234@gmail.com

Resumo

O objetivo do artigo é refletir sobre o papel exercido pela antropologia na agenda política que resultou na instituição do sujeito de direitos nomeado como quilombola na Constituição Federal de 1988, bem como a pregnância da gramática antropológica e sua recontextualização na educação escolar quilombola. Como fontes, utilizamos os debates sobre a interação entre o campo antropológico com as instâncias governamentais, os movimentos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a experiência etnográfica em um curso de formação de professores. Concluímos que as políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas foram tributárias de um discurso centrado na etnicidade, a partir do protagonismo da antropologia na participação dessa agenda pública.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA • POLÍTICAS PÚBLICAS • CURRÍCULO • IDENTIDADE

CONSTRUCTING THE DIFFERENCE: QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND THE SOCIAL SCIENCES

Abstract

This article aims to reflect about the role played by anthropology in the political agenda that resulted in the institution of the subject of rights known as “Quilombola” in the Federal Constitution of 1988, as well as the predominance of anthropological grammar and its recontextualization in Quilombola School Education. Our sources include discussions about the interaction between the field of anthropology with government entities, social movements, the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola [National Curricular Guidelines for Quilombola School Education] and an ethnographic experience in a teacher training course. We concluded that public policies geared towards Quilombola communities stemmed from a discourse centered in ethnicity, based on the protagonism of anthropology’s participation in this public agenda.

QUILOMBOLA EDUCATION • PUBLIC POLICIES • CURRICULUM • IDENTITY

PRODUCCIÓN DE LA DIFERENCIA: EDUCACIÓN ESCOLAR EN LOS “QUILOMBOS” Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Resumen

El objetivo del artículo es reflexionar sobre el papel desempeñado por la antropología en la agenda política que resultó en la institución del sujeto de derechos denominado “quilombola” en la Constitución Federal de 1988, así como la prevalencia de la gramática antropológica y su recontextualización en la educación escolar en los “quilombos”. Como fuentes utilizamos los debates sobre la interacción entre el campo antropológico con las instancias gubernamentales, los movimientos sociales, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar en los “Quilombos” y la experiencia etnográfica en un curso de formación de profesores. Concluimos que las políticas públicas dirigidas a las comunidades de los “quilombos” fueron el resultado de un discurso centrado en la etnicidad, a partir del protagonismo de la antropología en la participación de esta agenda pública.

EDUCACIÓN QUILOMBOLA • POLÍTICAS PÚBLICAS • PLAN DE ESTUDIOS • IDENTIDAD

PRODUCTION DE LA DIFFÉRENCE: ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA ET SCIENCES SOCIALES

Résumé

L'objectif de cet article est de réfléchir au rôle joué par l'anthropologie dans l'agenda politique qui a abouti à la reconnaissance du sujet de droit appelé *quilombola* dans la Constitution fédérale de 1988. Il vise aussi à examiner la prégnance de la grammaire anthropologique et sa recontextualisation dans l'enseignement scolaire quilombola. Nos sources proviennent des débats sur l'interaction entre le champ anthropologique et les organismes gouvernementaux, les mouvements sociaux, les lignes directrices du programme national pour l'éducation scolaire *quilombola* et l'expérience ethnographique acquise au cours d'une formation d'enseignants. Nous concluons que les politiques publiques destinées aux communautés *quilombolas* ont été influencées par un discours centré sur l'ethnicité, à partir de la perspective anthropologique de l'agenda public.

ÉDUCATION QUILOMBOLA • POLITIQUES PUBLIQUES • CURRICULUM • IDENTITÉ

Recebido em: 17 ABRIL 2024 | Aprovado para publicação em: 6 JUNHO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

A PARTICIPAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NOS PROBLEMAS PÚBLICOS É TEMA RECORRENTE na disciplina sociológica. Essa participação pode ocorrer de algumas formas: pela atuação intencional e voluntária de pesquisadores em arenas públicas, como também por efeitos, nem sempre previstos, de suas elaborações científicas e impactos das classificações e noções que elaboram sobre o espaço social. Giddens (1991) nos lembra desses efeitos de construção da realidade a partir da noção de *dupla hermenêutica*, segundo a qual os conceitos das ciências sociais e da sociedade “lá fora” espiralam-se mutuamente. Enquanto as ciências sociais se utilizam de categorias práticas do universo social, também as refazem, por vezes, sofisticam-nas, como também criam novas categorias, que são retomadas e reapropriadas popularmente. Vide, por exemplo, categorias como classe social, capital cultural, ideologia, entre outras, que passaram a compor o léxico popular, as políticas públicas e os quadros interpretativos dos movimentos sociais e que, originalmente, foram objeto de formulação no campo das ciências sociais.

O campo das ciências sociais frequentemente participa e disputa com suas interpretações, conceitos e categorias de variados problemas públicos, disputando também possíveis soluções para esses problemas. Trata-se do que Burawoy (2006) denominou por sociologia pública, a qual compreende-se em um “estilo” de se fazer sociologia “engajada”, que não confunde a indispensável busca da objetividade científica ou aproximações sucessivas – observando as exigências éticas e os compromissos valorativos inerentes a essa busca – com a adoção ostensiva de uma neutralidade moral ou política (Braga & Santana, 2009). Burawoy (2006), na palestra de abertura da Associação Americana de Sociologia, em 2004, desenha a noção de sociologia pública, apresenta outras formas da divisão do trabalho sociológico e examina as matrizes das sociologias profissional, política, crítica e pública. Sua argumentação vai na direção de demonstrar as distinções entre esses fazeres sociológicos, mas sobretudo suas interações, sobreposições e ênfases que podem demonstrar, por exemplo, a dimensão pública mesmo em produções sociológicas múltiplas, sejam elas teóricas, críticas, levantamentos e análises estatísticas. Ao fim, ele argumenta que o que torna a sociologia tão especial – podemos ampliar para o campo das ciências sociais em geral – não é apenas ela se constituir como ciência, mas sobretudo porque ela apresenta, no seu fazer, “uma força moral e política” (Burawoy, 2006, p. 11).

O tema das comunidades quilombolas no Brasil representa um desses campos de disputa no qual se pode visualizar a participação pública das ciências sociais, com reflexos substantivos na produção de leis e normas sobre o tema, nas práticas estatais, na apropriação, circulação de imagens, argumentos e litígios nas mais variadas arenas, como a política, a midiática e a judicial. Um exemplo concreto dessa participação pode ser observado no processo administrativo inaugural de reconhecimento de um grupo como comunidade quilombola (Chagas, 2001). O prosseguimento do processo, que parte da autoatribuição do grupo como tal, depende inicialmente da elaboração de um laudo antropológico especializado, que funciona como um certificador da etnicidade local e de sua natureza comunitária.

Esse papel conferido ao saber antropológico não reflete só um reconhecimento pacífico e consensual da especialização técnica da disciplina, mas é reflexo de sua participação nas lutas simbólicas, ocorridas nas últimas décadas, pela imposição de uma interpretação oficial sobre quem são e como devem ser tratadas as comunidades quilombolas (Jorge, 2016). Segundo essa construção conceitual, os remanescentes de quilombos não seriam exclusivamente associados aos quilombos históricos, aos grupos que fugiram do jugo da escravidão, como as interpretações do senso comum fazem crer, mas também aos grupos em processo de construção étnica, em constituição per-

manente, por meio do estabelecimento de fronteiras e da reafirmação de diferenças. Tais grupos teriam como elemento comum a luta pelo direito à terra e à conservação de seus territórios. Esse deslizamento interpretativo, também chamado internamente ao campo antropológico de processo de ressemantização, teve como marco o que podemos chamar de etnogênese (Arruti, 1997). Tal processo social mobilizou a participação de muitos atores sociais, instituições e campos de produção simbólica desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, dentre os quais, podemos citar o Ministério Público Federal (MPF) e o Supremo Tribunal Federal (STF), que debateram uma ação direta de inconstitucionalidade¹ sobre o tema, os posicionamentos institucionais da Fundação Cultural Palmares, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), do movimento negro e dos múltiplos movimentos sociais associados a populações tradicionais, em especial a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq), entre outros (Jorge, 2016; Mota, 2014).

Uma interpretação alçada à oficial e calcada desde seus primeiros desenvolvimentos na participação pública da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passou, então, a configurar os sentidos e as estruturas das políticas públicas associadas a esses grupos. No campo da educação, noções antropológicas auxiliaram a legitimar a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Um exemplo da influência da gramática antropológica pode ser notado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ, 2012), as quais trazem como referência as teorizações sobre cultura, etnicidade, identidade, etnogênese e, como contexto, as análises sobre desigualdades étnico-raciais, territoriais e econômicas, construídas no campo das ciências sociais. A noção de educação escolar quilombola (EEQ), como uma educação diferenciada, ancorada étnica e territorialmente, pode ser diretamente associada ao conceito de etnogênese, e de outras formulações que inspiram tanto a reafirmação quanto a produção das diferenças culturais e das fronteiras étnicas a serem produzidas pelas práticas educativas. O tratamento da questão quilombola, portanto – e todos os seus desdobramentos que impactam diretamente o trabalho pedagógico da escola –, tem, como conjuntura, processos de recontextualização da gramática antropológica.

O presente artigo objetiva refletir sobre o papel público exercido pelas ciências sociais, em especial a antropologia, na agenda política que instituiu constitucionalmente as comunidades quilombolas, bem como a pregnância da gramática antropológica presente nas DCNEEQ (2012) e nas tentativas locais de construção de uma educação diferenciada para as escolas quilombolas. Nesse sentido, encaramos este texto como uma segunda reflexão etnográfica de uma pesquisa iniciada em 2017, a qual tinha como objetivo descrever e analisar a formação do currículo escolar de uma escola quilombola. Desde nossas primeiras observações, percebemos um debate raso sobre a questão quilombola no currículo da escola, e também uma relativa insegurança na definição sobre como deveria funcionar uma escola quilombola (Soares et al., 2022).² Entretanto lideranças comunitárias e Secretaria Municipal de Educação compartilhavam a insatisfação com o modelo escolar vigente (Soares et al., 2022) e o desejo de organizar um currículo realmente diferenciado, que ancorasse e adaptasse a escola local às diretrizes curriculares nacionais (DCNEEQ, 2012). Dois anos depois, em 2019, surge o desenvolvimento sinérgico entre líderes da comunidade e a Secretaria de

1 O Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, ingressou no Supremo Tribunal Federal (STF) com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), de n. 3.239 (2003), para derrubar o Decreto presidencial n. 4.887 (2003), que regulamenta os processos de reconhecimento e titulação das comunidades que se autoidentificavam como quilombolas.

2 Ver documentário *Rosa do Quilombo* (Maduro, 2022).

Educação do município no sentido de reconstrução de outro currículo que, nas falas dos interlocutores locais, deveria se tornar “verdadeiramente quilombola” (Magalhães, 2019). Desse movimento, resultou um curso de formação de professores que nos interessou acompanhar, uma vez que estávamos diante do que parecia ser uma mudança na mobilização local rumo a um projeto de educação diferenciada e apropriada para e pela comunidade.

O referido curso de formação ocorreu ao longo de quatro meses, agosto a novembro de 2019, e alternou-se entre encontros com toda a rede municipal de educação e encontros com os professores da escola quilombola. Três preletores tiveram espaço privilegiado nesses encontros: uma representante do movimento quilombola, o líder comunitário de Botafogo-Caveira e um antropólogo, que tinha as credenciais de ser professor e pesquisador de uma universidade federal. Desde cedo, chamou-nos atenção o “lugar” preponderante conferido ao último na definição do que seria a escola, ou sob quais elementos se deveria trabalhar a identidade quilombola local. Foi da constatação dessa predominância que surgiram nossas primeiras hipóteses sobre a participação do universo acadêmico das ciências sociais, em especial da antropologia, na estruturação daquele universo social e em seus reflexos na definição de um projeto escolar quilombola. Parecia-nos frutífero procurar, no debate antropológico mais geral, alguns conceitos normativos que naquela ocasião eram apresentados aos profissionais escolares.

Para demonstrar a associação entre a produção do campo das ciências sociais e a formação de um currículo quilombola, faremos os seguintes movimentos: na primeira seção descreveremos o processo histórico de atuação do campo acadêmico, em especial a antropologia, na construção de uma agenda pública sobre a questão quilombola; na segunda seção, trataremos de descrever e analisar o curso de formação para professores, compreendendo-o como um processo de “recontextualização” dos conceitos antropológicos, os quais se formam como um discurso pedagógico (no sentido conferido por Bernstein [1996]), sensibilizando e instrumentalizando o corpo docente na construção e formalização de um currículo quilombola (Mainardes & Stremel, 2010). Por fim, apresentaremos algumas reflexões sobre a participação das ciências sociais na agenda pública.

Conceito contemporâneo de quilombo e participação da antropologia na agenda pública

A noção contemporânea de quilombo deve ser observada a partir dos debates públicos que resultaram na emergência de uma definição ressemantizada para tais grupos étnicos, alçada à interpretação oficial, afirmando quem são, no que se constituem e como devem ser considerados pelas políticas públicas. As primeiras interpretações públicas sobre a categoria jurídica da noção de quilombo caminharam no sentido de uma leitura restrita do termo (Jorge, 2016). Segundo Matos e Eugênio (2019), duas vias interpretativas se contrapunham na análise do dispositivo constitucional. Uma primeira, associada ao conceito de quilombo do dicionário, que tomava a noção histórica de quilombo para qualificar e reconhecer os quilombolas, utilizando a literalidade do termo como *remanescentes de comunidades de quilombo*. Essa interpretação não só se associava às representações mais gerais sobre quilombo, como também interpretava o direito sobre a terra como direito individual de propriedade. Na outra ponta do debate, havia um movimento que promoveu um deslizamento semântico, batizado pelo campo antropológico *a posteriori* como um processo de “resseman-

tização”, que avançava na ênfase nos conceitos de etnicidade e de “terras de uso comum”³ dos remanescentes de quilombos. Essa segunda interpretação rompia com “uma vinculação necessária entre o direito à terra como quilombola e a necessidade de comprovação de um passado histórico” que remontasse à escravidão (Jorge, 2016, p. 5), o que ampliava a inserção de pessoas e comunidades na categoria jurídico-legal quilombola.

Esse movimento de ressemantização foi resultado de elaborações conceituais e discursivas na década de 1990 e das consequentes recontextualizações operadas a partir da atuação de diversos agenciamentos oriundos de movimentos sociais, setores vinculados ao Estado e os órgãos envolvidos com a questão (Fundação Cultural Palmares, Incra), das ciências sociais e do direito, em especial os antropólogos, sobretudo a partir da atuação da ABA (Jorge, 2016; Mota, 2014). Foi a partir dessa articulação que emergiu uma interpretação hegemônica, segundo a qual se compreende remanescentes de comunidades de quilombo como grupos étnicos com identidade autoatribuída, com direito coletivo à terra, conforme mencionado na Constituição Federal de 1988, em reconhecimento às suas formas próprias de territorialidade e tradição (Schmitt et al., 2002).

Como marco da construção dessa virada semântica, Jorge (2016) identifica, no Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais da ABA, de 1994,⁴ o instrumento responsável por inaugurar a nova interpretação. Seriam os quilombos, portanto, grupos étnicos que estariam em processo de constituição permanente, por meio do estabelecimento de fronteiras e da afirmação de diferenças – processo nomeado como “etnogênese” (Jorge, 2016). O resultado do processo de ressemantização do termo “remanescente de quilombo” o tornou menos um produto vinculado a um passado datado e mais um produto associado ao resultado de engajamentos étnicos e identitários de grupos sociais que, de forma dinâmica, ainda estariam se formando no tempo presente (Jorge, 2016; Mota, 2014).⁵

Outras categorias e noções oriundas do repertório antropológico estariam presentes na produção desse quadro interpretativo, como coletividade, territorialidade, memória coletiva, populações tradicionais, alteridade, entre outras (Jorge, 2016). Entretanto, a principal delas, aquela que forneceu a base central para o deslizamento semântico do termo, foi a categoria “eticidade” e suas derivações, como “grupos étnicos” e “fronteiras étnicas”. Para Barth (2000), no processo de identificação étnica, a principal característica é a vontade de demarcar os limites entre “eles” e “nós” para estabelecer e manter uma “fronteira”. Mais precisamente, a fronteira estabelecida resulta de um compromisso sobre aquilo que o grupo pretende demarcar. Trata-se de uma fronteira social. Além disso, a etnicidade refere-se mais propriamente a elementos organizacionais e interacionais, aos vínculos e às formas de sociabilidade entre os indivíduos de um mesmo grupo, do que a uma manifestação cultural qualquer. Embora, à primeira vista, classifiquemos os grupos pelas semelhanças e diferenças, estas não seriam suficientes para conduzir à formação ou ao reconhecimento de grupos étnicos distintos. Compartilhar uma cultura seria uma consequência, não a causa, a condição ou, menos ainda, a explicação da etnicidade (Villar, 2004), pois as diferenças entre os grupos sociais não devem ser procuradas em características externas manifestas, ou na

3 “Terras de uso comum” que têm relação direta com as comunidades camponesas negras antes mesmo do artigo 68 dos Atos e Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal de 1988.

4 Ver documento e discussão em ABA (1997).

5 Mota (2014) apresenta o caso do quilombo da rua Sacopã, quilombo recente na Zona Sul do Rio de Janeiro. Famílias de trabalhadores negros ocupavam aquelas terras desde a década de 1930. Depois de entrarem com processo judicial por usucapião, que demorou décadas, passam a reivindicar a etnicidade quilombola.

busca de uma essencialidade que reivindica a noção de “cultura original” ou distinta (Barth, 2000; Cuche, 2002).

Aliado à ideia de etnicidade, uma outra teoria que se acumulou às propostas de ressignificação da noção de quilombo foi a distinção realizada por Max Weber sobre a diferença entre grupo racial e grupo étnico (Jorge, 2016). Para Weber (1982), a pertença racial é fundada na comunidade de origem, ao passo que a pertença étnica se funda em uma “crença subjetiva” na comunidade de origem. Ou seja, uma coisa são as classificações baseadas exclusivamente na noção social de raça, enquanto outra seriam as autot classificações, no sentido weberiano, que dependem de uma crença subjetiva, de autorreconhecimento dos indivíduos enquanto portadores de uma diferença grupal qualitativa, baseada na comunidade de origem. Esse tipo de construção epistêmica enfatiza a noção de autoatribuição étnica.

Assim, a autoatribuição se torna o principal recurso de dotação de direitos às comunidades quilombolas. O Decreto n. 4.887 (2003),⁶ nesse sentido, está totalmente alinhado com a noção de ressemantização ao definir:

Art 2. Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critério de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

De fato, a produção dessa interpretação foi fundamental, dentre outras ações políticas, à difusão de categorias presentes no repertório antropológico. As noções de etnicidade, etnogênese e autoatribuição foram apropriadas, recontextualizadas e acionadas em disputas e debates nas principais arenas públicas (parlamentar, administração pública, processos judiciais em curso, etc.), em que foram travados alargamentos sobre quais comunidades podem ser, ou não, consideradas quilombolas.

Devemos sublinhar que, enquanto a autoatribuição étnica é um ato estanque, a noção de etnicidade inscreve-se em um *continuum*, no sentido de que suas fronteiras fundantes podem estar mais ou menos delimitadas, fortalecidas ou consolidadas. Não por acaso, elementos agenciadores das identidades quilombolas compõem as práticas do reconhecimento de tais grupos no Brasil (Jorge, 2016). Parte da literatura demonstra como danças e festas, por exemplo, servem não só para “resgatar” o passado, mas também para recriar novas práticas culturais e tradições que legitimam a condição de quilombolas, produzindo maior coesão interna em razão de identidade social compartilhada.

Lara et al. (2009) descrevem na comunidade quilombola Paiol de Telha (reconhecida como quilombola desde 1988) a criação de uma companhia de música e dança chamada Kundun Balê, explicando que a criação da companhia veio justamente para preencher uma lacuna na questão da suposta “ausência da cultura negra” na comunidade. Na mesma direção, Maroun (2016) demonstrou o papel do jongo como elemento de reestruturação da memória coletiva e da identidade quilombola em Bracuí (Angra do Reis, Rio de Janeiro), contribuindo para a permanência da comunidade na luta pelo território e pela visibilidade pública de suas demandas. O jongo praticado hoje é um processo de ressignificação, já que, no passado, tinha forte apelo mágico-religioso ligado às religiões de matriz africana (Maroun, 2016). Por último, Mota (2014) descreve como o quilombo

6 Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 dos ADCT da Constituição Federal de 1988.

urbano da rua Sacopã, Zona Sul do Rio de Janeiro, foi resultado de mobilização do grupo a partir de uma roda de samba com feijoada criada nos anos 1980, dando maiores contornos à negritude e à resistência desse grupo no território elitizado da Zona Sul carioca.

Se levarmos em conta que as comunidades quilombolas, enquanto sujeitos de direitos, ainda são realidades relativamente recentes na história republicana nacional, já que muitas ainda estão em processo de reconhecimento, ou titulação (Jorge, 2016), e se adicionarmos a isso que o modelo de EEQ teve suas diretrizes publicadas somente em 2012, podemos vislumbrar que estamos diante de processos de construção e legitimação, tanto para educação diferenciada,⁷ quanto para o fortalecimento das identidades étnicas de tais grupos (Barth, 2000). Devemos marcar que a EEQ é ainda um objeto em construção, passível de experimentações por parte de gestores dos sistemas educacionais, de agentes escolares e das próprias comunidades. Como adverte Arruti (2017, p. 109), “a educação escolar quilombola não é nem uma realidade da qual possamos propor um retrato preciso, nem uma proposta pedagógica específica ou uma política pública definida”. Todavia a indissociabilidade entre os rumos das escolas e das comunidades quilombolas já se desdobrou em experiências concretas no cenário do sistema público de educação. Maroun e Carvalho (2017) indicam que duas escolas quilombolas em contextos diferenciados, realizando experiências de EEQ, podem se mostrar tão distintas quanto o próprio processo de formação e autoatribuição das próprias comunidades. Entretanto pode-se vislumbrar tendências do trabalho propriamente escolar nesse papel de construção e fortalecimento da etnicidade. Todavia permanecem as seguintes questões: como isso pode ser produzido? Quais são as consequências? Que dilemas e desafios nos prenunciam?

As políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas no Brasil têm sido caracterizadas por um arranjo particular entre políticas baseadas em “reconhecimento” e políticas baseadas em “distribuição” (Honneth, 2009; Fraser, 2002; Arruti, 2009; Mota, 2014). As primeiras compreendem os quilombolas como minorias portadoras de uma identidade étnica particular, que demanda reconhecimento à diferença, enquanto as segundas os compreendem como grupos precarizados, alijados de direitos e proteções básicas da cidadania nacional, apontando para o direito à igualdade em relação às oportunidades materiais e simbólicas.

No que se refere especificamente às políticas associadas ao campo educacional, Arruti (2009) sugere que, inicialmente, o caráter diferenciado relativo à educação escolar em comunidades quilombolas foi tratado exclusivamente pelo viés da redistribuição, valorizando-se sua inclusão no acesso a recursos educacionais de caráter universal. Dessa forma, municípios com presença quilombola, isto é, aqueles que tinham comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas, obtiveram maior acesso a recursos financeiros para financiamento da educação básica,⁸ possibilitando o crescimento do número de escolas em seus territórios, pequenas melhorias de infraestrutura e a ampliação do acesso a outros recursos, como transporte e merenda escolar.

Entretanto esses ganhos, mesmo garantindo maior inclusão educacional às comunidades quilombolas, foram marcados pela referência à escola universal e indiferenciada. Foi só em 2012,

7 A noção de educação diferenciada está diretamente vinculada aos processos de aprendizagem, escolares ou não, das comunidades tradicionais. No âmbito escolar, a educação diferenciada para tais grupos deve se situar para além dos currículos universais, incorporando conhecimentos tradicionais e suas práticas de transmissão.

8 A classificação como “quilombola” – isto é, “localizada em área de comunidade remanescente de quilombo”, segundo o critério informado no formulário do Censo Escolar – faz com que uma parcela muito significativa do total de escolas amplie o repasse devido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Arruti, 2009).

com a promulgação das DCNEEQ, que se inaugurou uma nova fase desse processo, ampliando as políticas de reconhecimento, isto é, aquelas que enfatizam as diferenças e especificidades étnico-culturais das comunidades, mediante a construção de um projeto curricular próprio de educação para cada um desses territórios.

Esse sentido trilhado pelas políticas públicas, desde um caráter universal-distributivo ao reconhecimento das diferenças étnico-culturais, associa-se ao processo de construção da interpretação pública sobre os quilombos no Brasil. Portanto, reforçamos o argumento que a emergência de uma interpretação oficial sobre quilombos foi resultado da contribuição de inúmeros atores e movimentos sociais, de instituições e da dimensão pública da antropologia e das ciências sociais a partir de suas produções simbólicas. Todavia o campo acadêmico da antropologia brasileira foi o principal agente formulador dos argumentos alçados à interpretação oficial do que se entende como quilombo (Mota, 2014), e devemos lembrar que toda essa gramática antropológica foi também apropriada e ressignificada no campo educacional e nos movimentos sociais. Jorge (2016) indica que a história da definição contemporânea do que são os quilombos pode ser lida também como a história social da produção do monopólio da antropologia sobre esse objeto.

Recontextualização e mediação de conceitos antropológicos no discurso pedagógico sobre a educação quilombola

Como explicitamos na introdução, entre 2017 e 2019, estivemos em trabalho de campo observando as tentativas de implementação de EEQ na escola da comunidade Caveira, localizada em São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro. Nesse período, acompanhamos dois momentos distintos que merecem ser destacados. No primeiro momento, entre 2017 e 2018, observamos a construção de um currículo voltado a símbolos do que poderíamos chamar genericamente de africanidades, bem como de uma pedagogia antirracista, que objetivava a valorização de uma identidade negra entre crianças quilombolas e não quilombolas da escola. No entanto, a ênfase na valorização da negritude e na pedagogia supostamente antirracista produzia uma espécie de descolamento da escola em relação à história de luta local, gerando um incômodo entre suas lideranças políticas, que passaram a interpretar que a escola quilombola funcionava de maneira pouco diferenciada das outras escolas da rede de ensino municipal.

Em 2019, essa crítica foi reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação, que construiu uma agenda de trabalho com a missão de criar um currículo diferenciado para a escola quilombola de Caveira, única escola dessa modalidade de ensino no município. Decorreu dessa ação a oferta de um curso de formação continuada para professores – estendido para outros profissionais da escola – a fim de fomentar a construção de um currículo diferenciado associado ao quilombo Caveira. A Secretaria Municipal de Educação de São Pedro da Aldeia constituiu, então, em setembro de 2019, uma comissão técnica para construção da Proposta Curricular Quilombola Dona Rosa Geralda da Silveira (Rodrigues, 2019). A comissão, além dos membros da equipe pedagógica da secretaria, da direção da escola e de alguns de seus docentes, contava com a participação de uma representante da Conaq, um antropólogo vinculado a uma universidade federal, uma liderança política da comunidade quilombola⁹ e nossa equipe de trabalho, que foi convidada a observar o processo e auxiliar em alguma medida no desenvolvimento do curso.

9 Nossa equipe de pesquisa teve autorização para acompanhar e participar dos trabalhos da comissão, bem como do curso de

No desenrolar desse curso, observamos uma formação continuada para os professores pautada no próprio significado do que seriam as comunidades quilombolas e o papel que a escola poderia assumir na construção e consolidação da identidade étnica daquela comunidade em particular. Nossos registros, em cotejamento com a literatura sobre o tema, indicavam que a experiência do curso, com todas as suas características idiossincráticas, inscrevia-se no interior de um quadro normativo mais amplo e coeso que, em suma, girava em torno da necessidade do engajamento e fortalecimento da identidade daquela comunidade quilombola. Durante o curso, observou-se um processo de pedagogização, tradução e recontextualização das noções antropológicas, bem como a ênfase na história de luta política pelo direito à terra em Caveira e os movimentos sociais inerentes à causa quilombola na sociedade brasileira. Pode-se dizer que a intenção do curso estava direcionada para a construção de um discurso pedagógico que devia dar suporte à elaboração curricular na escola a partir da socialização de noções recontextualizadas da antropologia.

O antropólogo, principal palestrante convidado, apresentou elementos conceituais a serem trabalhados no curso,¹⁰ tendo como público-alvo, em quase sua totalidade, professores não quilombolas em exercício profissional na referida escola. O antropólogo tratou de noções básicas sobre dois conceitos elementares das ciências sociais: *cultura* e *identidade* e advertiu contra as naturalizações sedimentadas no senso comum sobre esses termos. Em relação ao conceito de cultura, distinguiu-o na história da teoria antropológica em três concepções clássicas. A primeira que associaria cultura à noção de modo de vida, argumentando que essa ideia teria sido fundamentada em termos comparativos entre povos para afirmar que uns se encontram no estágio civilizado enquanto outros eram primitivos ou selvagens na escala de evolução. Destacou que, ainda hoje, utiliza-se inconscientemente tal noção evolucionista, um tanto reificada no tecido social, em argumentos que associam cultura à erudição – conjunto de saberes considerados superiores, que sustenta uma distinção hierárquica entre práticas culturais, povos e pessoas. O segundo conceito destacado associava cultura à ideia de espírito ou alma de um povo, uma mentalidade compartilhada, formas de ser, sentir e pensar, como marcas indelévels de uma população, como a “alma” de um grupo. O terceiro conceito, mais recente, e que segundo ele seria fundamental de ser incorporado pelos professores da escola, é o de cultura como os valores que seus agentes expressam e os significados discursivos que eles atribuem às próprias práticas materiais e simbólicas. Ele destacou que, nos dois primeiros conceitos, as interpretações eram exercidas em meio ao período colonial, com relações de poder determinadas, em geral, pelo ponto de vista do colonizador. O terceiro conceito representava uma virada epistemológica, na qual o significado de cultura se inscreve em um dinamismo vital, que, além de mutável, desconsidera qualquer condição existencial ou histórica fixa. Esse conceito, na percepção do antropólogo, seria o mais adequado para pensar as comunidades quilombolas, uma vez que nem sempre é a cor da pele, ou uma manifestação cultural e artística qualquer, que determina a identidade de um grupo étnico. A partir dessa perspectiva, seu conselho aos docentes foi para ouvirem e interagirem com a comunidade, perceberem os traços daquilo que ela apresenta como cultura local, como história local, enfim, aquilo que é por ela valorizado e praticado no cotidiano do território ocupado.

formação.

10 Aqui operamos uma seleção dos principais elementos trabalhados no curso de formação de professores.

Em nossa percepção, o antropólogo incentivou os docentes a se transportarem para além dos muros da escola, no sentido de terem uma atitude de “etnógrafos-leigos” da comunidade quilombola Caveira. De posse do entendimento da lógica cultural daquele lugar e da comunidade Caveira, os docentes deveriam selecionar saberes, histórias e conteúdos a serem enfatizados na composição do currículo para aquela escola específica. Ao enfatizar que o conceito de cultura se movia de uma determinação de fora para uma narrativa interna ao grupo, o antropólogo descrevia, com outras palavras, o processo de autoatribuição e de mobilização étnica.

Quanto ao conceito de *identidade*, ele insistiu em advertir ser esse um conceito dominado pelo senso comum, que normalmente o compreende como imanente, isto é, solidamente marcado nas essências dos indivíduos e grupos, em seus corpos e subjetividades. As falas do antropólogo atacaram frontalmente a noção essencialista de identidade (Cuche, 2002), operando, principalmente, com exemplos didáticos e recontextualização pedagógica do debate dessa noção. Contra essa concepção de identidade, advertia que perguntas, como “quais características *devem ter* os indígenas?”, ou “quais características deveriam ter os quilombolas?”, definem a identidade do outro a partir dos estereótipos produzidos por aqueles que tinham poder de identificar o “outro” a partir do “olhar de fora”, que estabelecia, portanto, uma relação de poder. Todavia o antropólogo argumentava que não deveriam ser atribuídas identidades de fora para dentro, mas sim com aquilo que o próprio grupo ou indivíduos devem se autodefinir. A forma como o grupo se define tem a ver com o modo com que são construídos os elementos coletivos e seus processos históricos, bem como com aquilo que é destacado como próprias marcas e características.

Seguindo uma outra concepção, a da teoria sociológica durkheimiana, a identidade seria compreendida como uma construção social, necessariamente externa aos indivíduos, os quais teriam um papel passivo de incorporá-la. Só pela ação socializadora as identidades passariam, então, a serem internalizadas naqueles que a portavam. Dessa forma, “aprenderíamos” a ser brasileiros ou hindus, de determinadas regiões, de determinadas religiões, torcedores de determinados times de futebol, etc., e tais processos de socialização, uma vez consolidados, funcionam como uma marca indelével do que somos, ou melhor, do que imaginamos ser.

Claramente, estamos diante de uma explicitação de recontextualização pedagógica da categoria etnicidade, bem como das noções de autoatribuição e de identidade étnica, embora em momento nenhum mencionadas literalmente pelo antropólogo, o que tornava sua fala adequada ao público participante. Ele lembrava que ser quilombola em Caveira deveria ser uma construção ativa de um grupo organizado em torno de mobilizações significativas de seu coletivo e repertório existencial. Afirmou que, apesar de tal categoria ser necessariamente associada aos fenômenos históricos da escravidão e da colonização, como o próprio conceito original de quilombo enunciava, a identidade quilombola portava, além dos vínculos históricos, outros marcadores formados pela experiência e pela memória comunitária das famílias daquela comunidade. Fugindo dos essencialismos de velhas identidades, o antropólogo enfatizava “que a memória era e deveria ser constantemente atualizada pelas comunidades”. Assim, estimulava que os professores abrissem canais junto à comunidade para escutar a memória local. Entretanto, para isso, os professores deveriam sair a campo e pensar a educação para além do espaço escolar e dos roteiros de ensino padronizados para o *métier* durante suas respectivas formações.

Apresentando conhecimento da região e da própria comunidade, o antropólogo indicava normativamente que o conflito fundiário deveria ser tratado como núcleo estruturante da identidade de Caveira. Afinal, fora o conflito pelas terras ocupadas, em suas palavras, que teria produzido

parte da identidade coletiva ao demarcar uma “fronteira étnica” daquele grupo social em relação à sociedade em geral. Recontextualizava-se, assim, um marcador simbólico do grupo e de sua etnogênese. Não importava, segundo o modelo oferecido pela prédica antropológica, como cada família em particular ali chegara; se o fenótipo de todos seus indivíduos apresentava elementos associados à negritude; se eles portavam um elemento cultural distintivo. O que se esperava de uma comunidade quilombola era ter uma história e uma memória comuns da formação da comunidade, no caso específico, demarcada pelas lutas em torno das terras ocupadas contra os supostos proprietários que tinham a posse instituída por processos de violência legitimados pelo Estado. Insistia o antropólogo que os docentes deveriam abandonar aspectos alegóricos da identidade negra, e mesmo a exotização destes, para buscarem elementos e saberes por meio da comunidade e a fim de pensar os eixos daquele currículo quilombola específico.

Nesses termos, a escola ganhava uma nova função, não apenas de operar com o clássico pressuposto pedagógico de partir da realidade e da cultura local para pensar o currículo, mas de produtora ativa de mobilizações e legitimações das lutas específicas da comunidade Caveira. A escola, em alguma medida, não deveria só respeitar e reproduzir as características étnico-culturais dadas da comunidade, mas, em algum sentido, construir, (re)elaborar e sistematizar a identidade étnica e a memória local, esta última centrada nos conflitos (históricos) de várias famílias pelo direito de se manterem em suas terras. O antropólogo incentivava que os docentes fossem ativos nesse processo e realizassem uma espécie de “etnografia leiga” da comunidade para agenciar, junto com as lideranças comunitárias, o currículo diferenciado e a identidade quilombola.

Outros elementos culturais comuns foram elencados e deveriam ser observados como consequência da interação social da comunidade: as formas de se fazer farinha, a matemática prática de anciões da comunidade, as árvores genealógicas dos membros do grupo, etc. Todavia não se cansava de advertir os professores que a mobilização de elementos culturais “folclóricos” ou de “africanidades” – como produtos e danças pretensamente quilombolas ou “exóticos” – baseados em associações superficiais da comunidade com o continente africano deveriam ser evitados, ou sempre mediados, a partir da realidade local. A escola de Caveira deveria ser, na fala que se pôde depreender do antropólogo, uma instância de mobilização étnica na produção da identidade quilombola local, que, na falta de elementos culturais previamente consolidados, deveria sublinhar as redes de apoio e coesão interna resultantes das ameaças de perda de território sofridas pela comunidade durante o século XX. Com isso, para usarmos os termos de Bernstein (1996), estávamos diante de um processo de recontextualização do discurso antropológico em termos de discurso pedagógico.

A construção de singularidade e diferença no bojo da EEQ passaria, então, pela formação de profissionais engajados tanto na mobilização quanto na produção dessa memória associada à luta fundiária. Como especulamos em nossos debates, durante o trabalho de campo, o tom normativo do curso tentava induzir e dar pistas para que os professores se tornassem “para-etnógrafos” ou “para-historiadores” da comunidade que abrigava a escola, no sentido de construírem um “texto” ou uma “tradução” que demarcasse as fronteiras e idiossincrasias daquele grupo. A escola aqui deveria agenciar a consolidação da identidade quilombola, ainda não consolidada segundo os próprios líderes comunitários (Jesus Oliveira & Martin, 2014; Soares et al., 2022).

Fortalecendo o tema do estabelecimento dessas fronteiras, a representante da Conaq demonstrou como se organizavam as comunidades quilombolas em outras cidades e regiões do país. Descreveu que as formas de tais comunidades lidarem com a terra, em geral, eram diferentes das formas do camponês branco, demarcando com isso a diferença em torno da etnicidade e territorialia-

lidade comuns a essas comunidades.¹¹ Em sua visão, a categoria de remanescentes de comunidades quilombolas, sem um tratamento escolar adequado, poderia produzir um mal-estar existencial, o que deveria ser levado em consideração na implementação de uma EEQ. Tal noção, por ser associada à escravidão, poderia criar um estigma deletério à construção das subjetividades das crianças da comunidade. Exemplificou ainda que, em sua própria trajetória de vida, teria se “descoberto” quilombola durante a formação no curso superior em pedagogia. Usou a expressão “conversão quilombola”, demarcando sua atitude consciente, voluntária e individual em assumir essa identidade, mas, por outro lado, apontou para a necessidade de incluir a mobilização étnica em Caveira como parte das responsabilidades sociais da escola. Por isso, asseverou: “Ensinem [nesta escola] as crianças de forma a não precisarem saber disso somente quando entrarem na universidade”.

Transformar os conhecimentos apresentados pelos palestrantes em práticas pedagógicas no currículo escolar foi o principal objetivo da formação de professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Pedro da Aldeia. Os especialistas pedagógicos da Secretaria de Educação lembravam a necessidade de os professores considerarem três frentes: “Como (re)construir o saber local?”; “Como trabalhar uma proposta curricular para a escola?”; e “Como pensar em estratégias educativas?”. Portanto o exercício dos professores era refletir tanto sobre o currículo da escola quilombola – quais saberes locais e diferenciados deveriam constar no currículo universalista? – quanto sobre as formas de transmissão dos conhecimentos – metodologias diferenciadas – a serem acionadas nas práticas curriculares.

Na visão do antropólogo, o currículo pressupunha um texto pedagógico balizado na/pela comunidade quilombola local, com apelo para a reconstrução da memória coletiva e alusões à sua ancestralidade. Mas não deveria se tratar de qualquer elemento de sua memória – qualquer artefato cultural –, antes, da memória das lutas e conflitos pela terra. Observamos que o processo de mediação e recontextualização na formação que acompanhamos tentava prover os docentes de conceitos e noções para entender e operar com as DCNEEQ, aproximando-os do conceito de etnogênese de Barth (2000).

O antropólogo envolvido, conscientemente ou não, protagonizou naquele curso um processo de recontextualização e mediação dos saberes antropológicos, das lutas quilombolas e das DCNEEQ, na produção de um discurso pedagógico. Ele enfatizou que as disciplinas e os conteúdos deveriam ser articulados “sempre que possível” à história local, ou pautado nas “mediações” entre os “conhecimentos tradicionais” e os “conhecimentos disciplinares consolidados”. Como orientações práticas, advertiu para a aproximação entre as atividades escolares e a história de vida dos indivíduos da comunidade, os conhecimentos tradicionais, a vivência dos anciãos, como uma forma de “tradicionalizar” os conteúdos universais das disciplinas, como ciências, matemática e língua portuguesa. Disse em determinado momento que

... a educação escolar quilombola deve, por exemplo, trazer um membro da comunidade, pode ser ele analfabeto. Seu Afonso tem conhecimentos matemáticos que usa para realizar suas práticas e lógicas. Esse conhecimento pode ser trazido à escola para observar que existem outras lógicas de contar e medir para além da matemática oficial. Esse conhecimento é tratado a partir de outra lógica cultural. (Diário de campo, outubro de 2019).

11 As formas particulares de vida e trabalho no campo que vão compor os argumentos para a criação da educação escolar no campo e esses mesmos argumentos serão utilizados para demandar uma educação escolar quilombola, enquanto diferentes no interior das diferenças reconhecidas para os grupos rurais (Arruti, 2009).

Sua proposta era provocar o corpo docente a utilizar lentes antropológicas na construção de processos de mediação e tradução curricular, levando em conta a necessidade de a escola valorizar a história e os saberes locais. Por outro ângulo, o exemplo trazido servia para relativizar a lógica eurocêntrica que se apresenta como universalista e chamar atenção para a existência de outras lógicas de pensar concomitantes aos saberes legitimados pelo pensamento ocidental – nada mais antropológico do que a socialização de um relativismo equilibrado para pensar o “outro”. A escola quilombola, em sua visão, deveria conhecer profundamente a história de suas crianças e das famílias do entorno, estimulando-as a “se interessarem pela história de seus troncos familiares”, as árvores genealógicas:

A educação quilombola, gente, somos nós, né, falar dos quilombolas, da nossa história, vocês conhecerem a história dessas crianças, né. “Ah, mas onde eu vou buscar não sei o quê?” Com as crianças, né, seus caminhos, né. Ensine-os a perguntar em casa: “Mamãe, vovó, por que isso?”; “Quem foi Dona Rosa?”. A partir de Dona Rosa vocês podem puxar a história do mundo todinho, né. “Tá, mas e seu João?”; “Mamãe, e seu Sílvio?”; “Mamãe, papai, vovó, vovô. . .”. E, com isso, já vai criando essa aproximação das famílias com a escola, tá? (Diário de campo, outubro de 2019).

Por outro lado, o antropólogo esclareceu que não haveria um modelo exato e ideal de escola quilombola a ser seguido. “*Existe uma legislação que apresenta princípios*”, lembrou, citando as DCNEEQ, “*mas não propriamente modelos*” (Diário de campo, outubro de 2019). Por isso, sugeriu a observação de outros casos, como o de Conceição das Crioulas, Pernambuco,¹² modelo de educação que teria inspirado as DCNEEQ (Silva, 2012). Todavia alertou que não se pode transplantar nenhum modelo mecanicamente, uma vez que são idiossincráticos e associados a cada comunidade (Diário de campo, outubro de 2019). Cada escola deve, portanto, construir seu próprio projeto pedagógico. Observamos aqui que o antropólogo reforçava uma crença presente no campo da educação de que cada escola, assim como seu contexto, seria singular, demandando escolhas e decisões pedagógicas afinadas com suas especificidades. Todavia, como sabemos, existem culturas escolares e processos de gestão que tornam, por vezes, as escolas muito semelhantes entre si, apesar das singularidades que as relações territoriais e sociais impõem a cada uma delas (Julia, 2001).

A formação de professores aqui apresentada tentou, de certa forma, reforçar um ideal normativo que deveria guiar a produção do currículo naquela escola quilombola, isto é, produzir um currículo planejado para agir nas subjetividades dos(as) alunos(as) com vistas à produção de sua etnicidade. Tais subjetividades étnicas deveriam estar apoiadas no reconhecimento, na organização, no acesso e na valorização da memória do grupo que ali, com todas as fraquezas e potencialidades dos laços comunitários, identifica-se como a comunidade quilombola de Caveira em função da luta pelo direito de permanência em suas terras. Dessa forma, observamos que, naquele tempo e espaço do curso de formação de professores, promovia-se uma recontextualização pedagógica do discurso/texto construído em anos de debate e ação em torno da definição da categoria comunidade quilombola,¹³ para a qual a mobilização da identidade étnica de cada grupo é um elemento central, e sobre o qual se esperava da escola um trabalho de formação e agenciamento dessa identidade no seio da comunidade (Soares et al., 2022).

12 Conceição das Crioulas é um quilombo, localizado a 550 km de Recife, que foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares em 1998 e recebeu a titulação de suas terras em 2000. É uma comunidade com forte identidade e projetos culturais voltados para educação quilombola.

13 O artigo 68 dos ADCT da Constituição Federal de 1988; DCNEEQ.

Embora não tenhamos trazido para este texto dados coletados sobre as propostas pedagógicas realizadas pelos professores, algumas indicações dos dilemas associados ao contexto da prática escolar foram possíveis de serem vislumbradas. A recepção das professoras quanto às ideias apresentadas no curso foi sintomática dos efeitos de recontextualização de um discurso/texto (Bernstein, 1996; Gallian, 2008; Mainardes & Stremel, 2010). Foi perceptível o esforço delas para a compreensão dos significados recontextualizados de etnicidade, mobilização étnica, indissociabilidade entre escola/comunidade/território, etc., como também para a desconstrução de suas próprias noções sobre cultura, identidade e quilombos. Entretanto algumas perguntas por elas formuladas refletiram alguns impasses desse processo de recontextualização e de mediação produzido naquele contexto: *“Por que se perdeu essa cultura? Pois as crianças não repassam nada pra gente”*; *“Como passar uma coisa pra eles sem vivência, se os próprios perderam suas culturas e identidades?”*; *“O que define o que é um quilombola?”*; *“Como resgatar o que não está presente na comunidade?”*. Uma das professoras reclamava que esse processo deveria ser realizado da comunidade para a escola, e não ao contrário. Em outras palavras, sua intervenção, durante o debate promovido na formação, reclamava da insólita situação de profissionais de educação ali lotados, não pertencentes à comunidade quilombola Caveira, serem os responsáveis pela reconstrução da história local e pela mobilização da identidade quilombola de Caveira. O estranhamento das professoras e professores, diante das demandas da construção de uma educação escolar diferenciada para a comunidade quilombola de Caveira, não poderia causar surpresa diante dos desafios que já enfrentam normalmente com o currículo básico e universal padronizado para esses níveis de ensino.

Considerações finais

A emergência de políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas no país, a exemplo das políticas fundiária e educacional, foi tributária de um discurso centrado na etnicidade e na diferença, com a produção e reprodução de fronteiras sociais, a partir do forte protagonismo da antropologia na participação dessa agenda pública. Como advertiu Mota (2014), as sensibilidades jurídicas e sociais brasileiras dependem de formas de “construção das diferenças” de modo a transformar os indivíduos “sem direito a ter direitos”, isto é, transformar os indivíduos e/ou grupos hipossuficientes em seres (re)conhecidos no espaço público e pelas políticas públicas. Essa operação de destaque da diferença como forma de acesso a recursos públicos mínimos é descrita de maneira contundente em Mota (2014, p. 171):

O fato de ocupar uma posição social, como por exemplo de “favelada”, habitante de uma “ocupação irregular”, não produz efeitos pragmáticos no que diz respeito ao direito de permanecer em sua casa na comunidade, em uma situação de despejo, ou conflito com o Estado. Dispondo nesse caso apenas do “direito de não ter direitos”. Em contrapartida, no caso de uma pessoa cuja identidade está associada, por exemplo, à categoria social “quilombola”, membro do grupo de moradores descendentes de escravos, pode “ao menos” dispor de recursos mínimos para deter legitimidade e buscar reconhecer seus direitos fundamentais, podendo mesmo impedir a demolição de sua casa numa ação de despejo, pelo sujeito adquirir o direito de ter algum direito.

Os movimentos sociais, o campo jurídico, as pesquisas e a produção discursiva, principalmente aquela associada ao campo antropológico brasileiro, podem ser interpretados como pro-

dutores desse efeito nas agendas públicas com ênfase nas diferenças (Jorge, 2016). Trata-se de um caso não só da participação das ciências sociais em problemas públicos, mas de um exemplo que demonstra a interessante capacidade de transformação das coisas sociais pelo conhecimento e pela teoria que produzimos, mecanismo ao qual Giddens (1991) denominou de *dupla hermenêutica*.

As interpretações do campo acadêmico, em seu caminho até a escola, passam, necessariamente, pela reelaboração dos conhecimentos/textos/discursos; primeiro, nos órgãos oficiais e, depois, destes para as escolas (Bernstein, 1996). Todo esse processo convoca-nos a uma reflexão no campo educacional, uma vez que demanda novos posicionamentos da escola, como a peculiar situação de responsabilizá-la pela mobilização da comunidade de seu entorno, em um nada simples papel de agenciador da reconstrução étnica local.

O esclarecimento dos princípios que operam na elaboração dos textos da EEQ pode contribuir para uma análise sociológica das possibilidades reais que tem a instituição escolar em cumprir com mais essa demanda pública, dentre tantas a ela direcionadas. Vale ressaltarmos que as manifestações práticas de educação escolar quilombola diferenciada podem ser não só variadas, mas efetivamente contraditórias, tendo em comum apenas, ou principalmente, resultarem de um conflito de perspectivas, projetos e expectativas. Uma agenda de pesquisa necessária nesse campo, portanto, é compreender como as linguagens locais, de cada uma das escolas quilombolas e suas comunidades, inserem-se e emergem de situações de conflitos e disputas, travadas muitas vezes entre os desejos comunitários para a escolarização, e o currículo universalista, que perpassa documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa PQ, e do Programa Cientista do Nosso Estado (CNE), da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) (Proc. 281651).

Referências

- Arruti, J. M. (1997). A emergência dos “remanescentes”: Notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. *Mana*, 3(2), 7-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000200001>
- Arruti, J. M. (2009). *Educação escolar quilombola: Pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Secretaria de Estado da Educação (Seed) do Paraná.
- Arruti, J. M. (2017). Conceitos, normas e números: Uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), 107-142. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454>
- Associação Brasileira de Antropologia (ABA). (1997). Documentos do grupo de trabalho sobre as comunidades negras rurais. *Boletim Informativo NUER*, 1(1).
- Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas* (T. Lask, Org.). Contra Capa.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, código, controle*. Vozes.
- Braga, R., & Santana, M. A. (2009). Sociologia pública: Engajamento e crítica social em debate. *Caderno CRH*, 22(56), 223-232. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792009000200001>
- Burawoy, M. (2006). Por uma sociologia pública: Política e trabalho. *Revista de Ciências Sociais*, (25), 9-50.

- Chagas, M. F. (2001). A política de reconhecimento dos remanescentes das comunidades de quilombos. *Horizontes Antropológicos*, 7(15), 209-235. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832001000100009>
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Edusc.
- Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. (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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)*. (2012). Brasília, DF.
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20.
- Gallian, C. V. A. (2008). A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. *Revista Educativa*, 11(2), 239-255. <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/884>
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. Editora Unesp.
- Honneth, A. (2009). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Jesus Oliveira, M. A., & Martin, R. (2014). Educação escolar quilombola: Currículo e cultura afirmando negras identidades. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 8(13), 189-202. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e132014189-202>
- Jorge, A. L. (2016). *O processo de construção da questão quilombola: Discursos em disputa*. Gramma.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), 9-43.
- Lara, L. M., Pimentel, G. G. de A., Oliveira, R. M. de, Muller, V. R., Santos, L. S., Lima, S. T., Bischoff, A., Nascimento, S., Souza, T., Delfino, T., Moreira, S., Lopes, É, & Santana, L. (2010). Esporte e lazer na comunidade quilombola Invernada Paiol da Telha: Realidade, perspectivas e desafios. In *Anais do 16. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e 3. Congresso Internacional de Ciências do Esporte*.
- Maduro, C. (Dir.). (2022). *Rosa do Quilombo* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=POv5dfRSDgE>
- Magalhães, J. C. B. (2019). “O que nós queremos é uma escola com o cheiro do nativo”: Os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_4d84d31c3d444943a36bd8331b60def4
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 11(22), 31-54.
- Maroun, K. (2016). Jongo e educação escolar quilombola: Diálogos no campo do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 484-502. <https://doi.org/10.1590/198053143357>
- Maroun, K., & Carvalho, E. (2017). Experiências de educação quilombola: As relações entre escola e comunidade. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 26(49), 87-102. <http://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n49.p87-102>
- Matos, W. S., & Eugênio, B. G. (2019). Comunidades quilombolas: Elementos conceituais para sua compreensão. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap*, 11(2), 141-153. <http://dx.doi.org/10.18468/pracs.2018v11n2.p141-153>

- Mota, F. R. (2014). *Cidadãos em toda parte ou cidadãos à parte?: Demandas de direitos e reconhecimento no Brasil e na França*. Consequência.
- Rodrigues, M. (2019, 7 outubro). *Prefeitura aldeense promove formação continuada em educação escolar quilombola*. Governo Municipal São Pedro da Aldeia. <https://pmspa.rj.gov.br/prefeitura-aldeense-promove-formacao-continuada-em-educacao-escolar-quilombola/>
- Schmitt, A., Turatti, M. C. M., & Carvalho, M. C. P. (2002). A atualização do conceito de quilombo: Identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente e Sociedade*, (10), 129-136. <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo de luta política: A experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de conceição das crioulas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB. <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/12533>
- Soares, D. G., Maroun, K., & Soares, A. J. G. (2022). A construção social de uma escola quilombola: A experiência da Comunidade Caveira, Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011>
- Villar, D. (2004). Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth. *Mana*, 10(1), 165-192. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132004000100006>
- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. LTC.

Nota sobre autoria

Antonio Jorge Gonçalves Soares – conceituação; levantamento dos dados, trabalho de campo; discussão e análise dos resultados; planejamento e escrita do artigo; revisão e aprovação da versão final do trabalho; obteve o financiamento do projeto.

Kalyla Maroun – levantamento dos dados, trabalho de campo; discussão e análise dos resultados; planejamento e escrita do artigo; revisão e aprovação final do trabalho.

David Gonçalves Soares – conceituação; levantamento dos dados, trabalho de campo; discussão e análise dos resultados; planejamento e escrita do artigo; revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores.

Como citar este artigo

Soares, A. J. G., Maroun, K., & Soares, D. G. (2024). Produção da diferença: Educação escolar quilombola e as ciências sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artigo e11128. <https://doi.org/10.1590/1980531411128>