



PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ATUALIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL?

PAULO FREIRE AND QUILOMBOLA EDUCATION TODAY: POSSIBLE DIALOGUE?

Hélio Rodrigues dos SANTOS¹
Universidade de Brasília (UnB/DIEM)
E-mail: rodrigueshelio75@gmail.com

Geraldo Eustáquio MOREIRA²
Universidade de Brasília (UnB)
E-mail: Geust2007@gmail.com

464

RESUMO

A educação brasileira carrega marcas do passado colonial, período em que a colonização impôs uma religião, uma língua, uma cultura e saberes únicos. Essa imposição de uma identidade cultural homogênea contribuiu tanto para a destruição de diversos povos quanto para a formulação de um currículo que negligencia as contribuições de culturas não europeias na Educação Básica do Brasil. Nas obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1987, 1996, 1986) denuncia o descaso da escola em relação às minorias, às lutas de classe e às violências sofridas por setores marginalizados da sociedade. Nesse contexto, Quijano (1989) introduz o conceito de “colonialidade” para expor as opressões que persistem, mesmo após o fim do colonialismo. Assim, este trabalho tem como objetivo principal evidenciar as confluências e aproximações teórico-filosóficas entre o pensamento de Paulo Freire e a Educação Escolar Quilombola. Em segundo plano, busca discutir a trajetória e o pensamento de Paulo Freire sobre educação, analisar os referenciais nacionais que sustentam a consolidação da Educação Escolar Quilombola e, por fim, identificar as confluências e aproximações entre o pensamento freiriano e esta modalidade de ensino. Com uma abordagem qualitativa e exploratória,

¹ Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Professor da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – SEDUC-GO, Goiânia, Brasil. CEP 73795000. E-mail: rodrigueshelio75@gmail.com.

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2020) e Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (2012); Professor/Pesquisador da Pós-Graduação em Educação (Acadêmico e Profissional) da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: geust2007@gmail.com.

a pesquisa foi conduzida por meio de levantamento bibliográfico e documental, utilizando a análise documental tanto para guiar as análises quanto para interpretar os dados. Conforme Freire propõe, é necessário romper com o modelo de educação bancária em favor de uma educação dialógica e libertadora, onde o diálogo se torna caminho para a transformação social e o respeito aos saberes populares e culturais dos diversos grupos sociais. Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola pode ser vista como um dos possíveis caminhos para a concretização dos ideais freirianos na luta pela emancipação da sociedade.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Colonialidade. Educação Libertadora. Confluências teórico-filosóficas. Emancipação.

ABSTRACT

Brazilian education bears the marks of its colonial past, a period in which colonization imposed a single religion, language, culture, and knowledge. This imposition of a homogeneous cultural identity contributed both to the destruction of diverse peoples and to the formulation of a curriculum that neglects the contributions of non-European cultures in Brazilian Basic Education. In his works *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Hope*, and *Pedagogy of Autonomy*, Paulo Freire (1987, 1996, 1986) denounces the schools' disregard for minorities, class struggles, and the violence suffered by marginalized sectors of society. In this context, Quijano (1989) introduces the concept of "coloniality" to expose the oppressions that persist, even after the end of colonialism. Thus, this work's main objective is to highlight the theoretical-philosophical confluences and approximations between Paulo Freire's thought and Quilombola School Education. Secondly, it seeks to discuss Paulo Freire's trajectory and thinking on education, analyze the national references that support the consolidation of Quilombola School Education and, finally, identify the confluences and approximations between Freirean thinking and this teaching modality. With a qualitative and exploratory approach, the research was conducted through a bibliographic and documentary survey, using documentary analysis both to guide the analyses and to interpret the data. As Freire proposes, it is necessary to break with the banking education model in favor of a dialogical and liberating education, where dialogue becomes a path to social transformation and respect for the popular and cultural

knowledge of the various social groups. In this way, Quilombola School Education can be seen as one of the possible paths for the realization of Freirean ideals in the struggle for the emancipation of society.

Keywords: Quilombola School Education. Coloniality. Liberating Education. Theoretical-philosophical confluences. Emancipation.

INTRODUÇÃO

A educação não transforma o mundo, educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo (Freire, 1987). Pensando em transformar a sociedade que tanto tem intensificado o ódio e as individualidades (liquidez), evocamos o pensamento de Paulo Freire para contribuir no diálogo com a Educação Escolar Quilombola. O pensamento dialógico, crítico e colaborativo, abre margem para refletir uma modalidade de educação que se forja no embate das lutas de classes, isto é, entre opressores e oprimidos/as.

Paulo Regulus Freire (1920-1997) propõe, no Brasil e na América Latina, um novo paradigma teórico, metodológico e filosófico no campo da educação. Firmou-se indiscutivelmente “no processo de desenvolvimento, na reinvenção nas variadas experiências de luta social e organização das classes populares” (Costa; Loureiro, 2017, p. 112), tendo como tônica a luta por uma educação que consiga trazer a problemática situação dos oprimidos, e em coletivo, lutar pela superação do sistema de exclusão vivenciado pelos trabalhadores.

As ideias, as teses, os pensamentos e o enfoque de Freire (1991) sempre buscaram uma educação capaz de possibilitar ao camponês e à camponesa, transitarem da consciência ingênua para a consciência crítica, processo esse que o autor cunhou como Educação Emancipatória. No que diz respeito à consciência crítica, possibilita ao sujeito ler o mundo, percebê-lo, conectar-se com ele e entender cada posição dialógica ocupada pelas classes sociais.

Para Freire (1996, p. 14), “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Ou seja, quem explora e quem é explorado/a. Essa concepção do ser que trabalha e não acumula capital só é possível quando a consciência crítica toma o corpo do ser inacabado, e ele/a passa a perceber

que a miséria, pobreza e desigualdades não são naturais, são projetos de sociedade forjada para destruir a sociedade.

Com a consciência ingênua não compreendemos como a educação bancária satisfaz o interesse do modo de produção capitalista, esse formato de pensar a realidade, incapaz de permitir ao sujeito alcançar diversos espaços com alteridade e dignidade. O sujeito passa a ser manipulado pelos “[...] detentores do poder dominante em um sistema que se apresenta complexo. A pessoa ingênua (alienada) não só aceita a dominação, mas defende cegamente seus alçózes e passa a trabalhar para manter a sua própria submissão” (Patias, 2020, p. 1).

Todavia, reivindicar uma educação de qualidade (consciência crítica) e que dialogue com os traços e necessidades dos grupos intitulados de minorias, não tem sido uma tarefa fácil. As marcas do colonialismo têm impregnado não somente a sociedade, mas os currículos escolares e as próprias instituições escolares. Como sabemos, em uma sociedade que o povo tem os seus direitos ceifados, as chances de emancipar são mínimas, visto que, o/a dominador/a “[...] descaracteriza o diferente, rechaça as suas origens e subliminarmente sussurra: imitem-me, sigam-me, obedeçam-me, sejam como eu, esqueçam os seus valores, as suas tradições e curvem-se diante de mim” (Santos; Ferreira; Moreira, 2023, p. 2).

A violência, a falsa ordem e progresso, são as digitais do colonialismo. O colonialismo visa construir uma única visão social, subvertendo todos os grupos culturais na lógica da cultura, povo e olhar único. Essa universalização invisibiliza a luta por políticas públicas em prol das minorias. O colonialismo “[...] é um movimento violento de controle, dominação ou imposição desumano sob um povo ou cultura que parte desde os meios territoriais, políticos e econômicos, negando-lhes o seu passado” (Santos; Reck, 2024). Conforme Fanon (1979), o colonialismo é brutal, violento e implacável, é a violência em seu estado natural.

Para além do colonialismo, a educação enfrenta a mercantilização, escola sem partido, *Homeschooling*, os *Rankings*, a aprovação compulsiva e a desvalorização do profissional de educação. Tudo isso para alcançar as metas nacionais e internacionais que nada se preocupam com a real finalidade da educação. A educação é a arma mais poderosa do mundo, ela liberta e possibilita a sociedade evoluir em todos os campos sociais, econômicos, antropológicos e tecnológicos.

Por este caminho, ansiando por uma educação que de fato traduza o desejo e o sonho das populações quilombolas, a Educação Escolar Quilombola firma-se no campo teórico-prático da educação como movimento humanístico e educacional. A proposta é promover um ensino nas escolas quilombolas garantindo a sua sobrevivência cultural, ancestral e material, aproximando os conhecimentos históricos da humanidade com os saberes e fazeres presentes nos quilombos, para alcançar a transformação social.

Com efeito, este trabalho surge da seguinte problemática: É possível existir confluências ou aproximações teórico-filosóficas entre os pensamentos de Paulo Freire e a Educação Escolar Quilombola? Para isso temos como principal objetivo, demonstrar confluências e aproximações teórico-filosóficas entre os pensamentos de Paulo Freire e a Educação Escolar Quilombola. Em segundo plano, discutir o pensamento de Paulo Freire a respeito da educação; analisar os referenciais nacionais para consolidação da Educação Escolar Quilombola e, por fim, identificar as confluências e aproximações do Pensamento de Freire e a Educação Escolar Quilombola.

A natureza do trabalho é de abordagem qualitativa do tipo exploratório. A metodologia foi a pesquisa bibliográfica e documental, para realizar as análises e interpretar as informações, pautamos a análise documental. As principais fontes foram o *Connected Papers* e o *Google Scholar* com o objetivo de localizar literaturas que dialogassem com a problemática e o objetivo geral. O trabalho torna-se relevante, visto que na vasta procura realizada, não encontramos trabalhos com esta natureza específica, isto é, diálogos de Paulo Freire com a Educação Escolar Quilombola com enfoque na atualidade.

O Significado, o Alcance Político, Ético e Social de Paulo Freire: Esperançar e Transformar

Paulo Regulus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, advogado, ativista e militante responsável por desenvolver o método de alfabetização para as classes camponesas com enfoque na consciência de classe. Nasceu no dia 09 de setembro de 1921 em Recife, capital de Pernambuco. Seus pais eram Joaquim Tomístocles Freire (policial) e Edeltrudes Neves Freire, e a família morou em Recife até meados de 1931. Ao se mudarem para a cidade vizinha, Jaboatão dos Guararapes, Paulo Freire realizou parte dos seus estudos no Colégio 14 de Julho.

Aos 13 anos, “[...] ele experimentou a dor da perda de seu pai, e pouco tempo depois a de Dadá empregada da família” (Freire, 2017). As condições precárias foram responsáveis por deixar a escola e tentar uma vaga no Colégio Oswaldo Cruz, como monitor. Freire frequentou o curso de Direito e, paralelamente, realizou os cursos de Filosofia e Linguagens, sendo que nesta mesma época tornou-se professor de linguagens para jovens e adultos.

Em 1941, já demonstrando uma capacidade imensa de aprender, de respeitar os outros e de criar coisas novas com desembaraço e tranquilidade, Paulo foi promovido de seu primeiro emprego dentro do COC, como chamávamos o Colégio Oswaldo Cruz, de “auxiliar de disciplina” que fora por dois anos, para o de “professor de língua portuguesa”, tendo aí lecionado até 1947 (Freire, 2017, p. 67).

Paulo Freire foi considerado um célebre professor (1921 a 1977), tendo reconhecimento nacional e mundial, sobretudo após anunciar o seu método que alfabetizava partindo da leitura de mundo. Para Freire, nunca foi o mais importante saber que 4×4 resultava em 16, o importante sempre foi saber de quem era o quatro, e de quem era o outro quatro, qual era o sentido dele no mundo.

Este autor tem como principal objetivo, basear-se nas percepções de mundo, em particular na linguagem e do papel da escola fabril capitalista, que tem atendido as expectativas do capital. Ou seja, formar mão de obra para o mercado de trabalho sem autonomia e compreensão de si, sem questionar. Conforme Gadotti (1996, p. 76), o seu pensamento

[...] não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. Essa transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire está associada à outra dimensão: a sua globalidade. O pensamento de Paulo Freire é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão humanista-internacionalista (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito.

A teoria progressista do "existir, resistir e transformar" nos leva a refletir sobre nossa forma de vida, especialmente diante do sistema capitalista, que “[...] cada vez mais tenta nos retirar direitos, como a escolha, o livre arbítrio e o livre acesso ao conhecimento, impondo a dependência, a submissão e a obediência” (Moreira, 2016, p.742). Sob essa perspectiva, em 1963, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, liderado por Paulo Freire, provou sua eficácia ao alfabetizar 300 trabalhadores em apenas 45 dias. Esse método despertou a oposição daqueles que

defendem o atraso social e a exploração da classe trabalhadora, com uma tentativa de destruição do legado de Freire, sem êxito. Em 1964, avançou de forma progressiva no Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de expandir o método por todo o Brasil. No entanto, no mesmo ano, Freire foi alvo do Golpe Militar, sendo preso por 70 dias, e posteriormente exilado por 16 anos.

Em última instância, Paulo foi obrigado a ir para o exílio porque apresentou uma proposta educativo-ético-antropológica desafiadora, segundo a qual o/a analfabeto/a lendo a palavra lesse o mundo. Isto é, expôs à nossa sociedade um caminho político-educacional que, pela conscientização, possibilita aos/às analfabetos/as alcançar a sua autonomia, a sua libertação, possibilita-lhes resgatar a sua humanidade roubada. Ele, que tanto amava seu país e sua gente, foi privado de estar nele. Estar nele com o seu povo (Freire, 2017, p. 182).

Para a educação, o Golpe Militar criou profundos retrocessos. O exílio de Freire interrompeu o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, impedindo o Brasil de receber uma metodologia revolucionária, que não só ensinava a ler e escrever, mas também conscientizar politicamente a população. O Golpe impôs a censura ao pensamento crítico, ceifando qualquer chance de uma educação emancipatória. A pedagogia imposta pelo Golpe Militar baseou-se na tecnocrática e do controle, sufocando as tendências progressistas e marginalizando-as.

Ao ser exilado para o Chile, Bolívia, Suíça, Tanzânia e Guiné-Bissau, Paulo Freire liderou programas de alfabetização, e em pouco tempo, “(...) o Chile recebe da Unesco uma distinção como um dos cinco países que melhor contribuíram para superar o analfabetismo” (Bassiano; Lima, 2018, p. 114).

Nesse momento, Paulo considerou que já tinha dado ao Chile o máximo possível de suas contribuições, pois, na verdade, contribuiu com novas e importantes diretrizes para a educação chilena, sobretudo sobre a de adultos, e que assim tinha chegado a hora de partir. Na época recebeu, coincidentemente, alguns convites. Um deles era para ir lecionar nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard, e foi essa a opção de Paulo [...]. Com a “Carta de viagem” chilena e um “visa” do Consulado americano do Chile, Paulo partiu para a sua terceira fase de exílio: os Estados Unidos da América (Freire, 2017, p. 189).

No ano de 1969, trabalhou na Universidade de *Harvad*, explorando diversas partes dos Estados Unidos, conhecendo muitos seguimentos na área de educação. No entanto, após o fim do seu contrato com a Universidade, Freire mudou-se para Genebra para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas, convicto de que essa nova experiência seria essencial para aprender a ler o mundo e as suas nuances. Permaneceu em

Genebra de 1970 a 1980, e tornou-se cidadão do mundo. Cabe discutir que nessa época, as concepções de Freire inspiravam diversos autores, e o seu pensamento deu forma a novas áreas, como é o caso da Etnomatemática³, nomeadamente por Ubiratan D'Ambrosio.

Na década de 1980, Freire retorna ao Brasil, decidiu morar em São Paulo, por entender que seria um local com as melhores condições de trabalho. Com isso, tornou-se professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No início dos anos 1990, foi convidado pela prefeita Luiza Erundina para ocupar o cargo de secretário da Educação, permanecendo dois anos e, por fim, em 1977, Paulo faleceu nos ensinando que é preciso lutar, resistir e esperar.

Esperançar é dizer não à naturalidade e ao fatalismo. Esperançar significa acreditar que nada é imutável, é acreditar na luta de classes e em uma educação formada para, e com os sujeitos-históricos, tendo-os como protagonistas da própria história. A liberdade, a criatividade, a colaboração, a coletividade e o diálogo, são categorias presentes, são as trilhas para a transformação social. O diálogo “[...] é a essência da educação como prática da liberdade, pois é ele que aproxima, contextualiza, problematiza, sistematiza e humaniza o homem” (Freire, 1982, p. 25). Sendo assim, para uma educação humanizadora, de respeitar e ser respeitado, “por se ver e compreender o mundo, de ser e reconhecer-se, de falar e ser ouvido, de dialogar e experimentar, sempre foram os ensinamentos do mestre” (Santos; Moreira, 2024, p. 1).

Freire (1986), ao receber o prêmio Educação para a Paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), declarou que “De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi, sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela” (Freire, 1986 *apud* Gadotti, 1996, p. 52).

Educação Escolar Quilombola: Direito do Povo, dever do Estado!

³ Concebemos por Etnomatemática as manifestações matemáticas que cada sujeito, grupo ou sociedade constrói mecanismos para desenvolver as diversas atividades sociais, desde os processos numéricos aos evolutivos. Este Programa, é muito mais do que a Matemática das minorias, é em todos os sentidos, um programa Lakatosiano que tem profundas preocupações com o desenvolver da humanidade e as suas contradições.

As comunidades tradicionais no Brasil enfrentam um verdadeiro dilema. A sensação de abandono, divisão de recursos insuficiente, atraso no desenvolvimento e a ausência de políticas públicas e educacionais baseadas na legislação vigente, evidenciam o descaso histórico por parte do poder público com estas populações, marginalizadas há séculos.

Segundo Freire (1987), se existe o/a oprimido/a, é porque existe o/a opressor/a. O/A oprimido/a sofre com as investidas do/a opressor/a, que, por sua vez, tende a se tornar invisível, castrador/a e desumanizador/a. Esse processo leva à coisificação tanto do/a oprimido/a quanto do/a opressor/a, já que esse/a último/a, ao exercer seu poder, também perde parte de sua própria humanidade, reduzindo-se a um agente de dominação.

Conforme Freire (1987) e Gadotti (2005), o agente de dominação paira sobre a vida do/a oprimido/a, o/a opressor/a é a sua sombra, seu inconsciente, tornando-os/as reféns da ação do/a opressor/a. “[...] Em verdade, aqueles(as) em posições de privilégios (opressor) operam para que as minorias (oprimidos) continuem marginalizadas, enfraquecendo o movimento de emancipação que é tão necessário” (Santos; Reck, 2024, p. 92). Para isso, oprimido/a deve assumir as bases da educação e da sociedade, buscando uma “[...] ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Freire, 1987, p. 34).

Santos e Reck (2024) tecem severas críticas ao modelo educacional atual, haja vista que a escola se torna uma fábrica de formar mão de obra barata, tarefaira e reprodutora de testes de memorização.

[...] mesmo que inconscientes, a escola, em larga escala, reproduz no seu cotidiano, via, “cela” de aula, uma organização fordista da gestão escolar, imposição de conteúdos, metodologias de reprodução de tais “conhecimentos” em avaliações internas e externas, pautada por valores do individualismo, egoísmo, da ideologia da meritocracia dentre a variada gama de inutilidades, de falta de sentido, de conexão com a vida e realidade onde tais escolas deveriam fazer sentido, cooperar na superação das injustiças e desigualdades historicamente construídas e legadas para nosso tempo (Santos; Reck, 2024, p. 93).

Na escola capitalista/fabril, os conhecimentos privilegiados são os eurocentrados, ou seja, “[...] seleciona-se o que é e o que não é considerado conhecimento, conectando-se ao abstrato, de modo que o saber perde seu sentido, significado e relevância” (Pacheco; Neto, 2017, p. 173). Quanto aos/às estudantes,

eles/as devem “(...) seguir as normas de boa conduta: chegar na hora, ouvir em silêncio, copiar sem questionar, fazer as lições de casa e ter bom desempenho nas provas” (Silva, 1999, p. 32). Freire (1996) descreve essa abordagem como educação bancária, onde “o educador é o sujeito, conduzindo os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, essa narração os transforma em “vasilhas”, recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (Freire, 1987, p. 37).

Na concepção bancária, o/a educador/a é o/a depositante, o centro e o/a arquivador/a, enquanto o/a educando/a é visto como um ser sem luz, que precisa dos depósitos para registrar e memorizar. Segundo Rogers (1959), a educação ocorre por meio do contato, na proposta da dialogia, que envolve interesse e realidade. O/A estudante deve ser estimulado/a a participar do processo, comunicando-se e dialogando entre si e com o/a professor/a. Assim, a recusa à educação bancária e tradicional é evidente; a proposta de uma educação dialógica, que considere a realidade e dialogue com as reais necessidades das populações tradicionais, é pulsante.

Com efeito, à constante disputa pelo espaço nas agendas governamentais, a Educação Escolar Quilombola consolidou-se como uma modalidade da Educação Básica com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012. No entanto, no contexto brasileiro, a formulação de políticas públicas externas para minorias ocorrem em um cenário de concorrência acirrada, onde o Estado muitas vezes se configura como um grande balcão de negócios.

Sendo assim, não buscaremos realizar uma ação descritiva dos marcos que foram essenciais para a resistência da Educação Escolar Quilombola, no entanto, a partir das diretrizes, buscaremos compreender como esta modalidade tem se difundido e resistido aos interesses capitalistas. Sustentada pelas Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que tem por finalidade criar e gerar procedimentos metodológicos, preferencialmente pelos próprios sujeitos protagonistas da sua história, isto é, o próprio povo quilombola.

A luta por uma Educação Escolar Quilombola ganha peso com as reivindicações no I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em 1995. Esse movimento marcou a luta por visibilidade, políticas públicas e afirmativas, proposições legislativas em âmbitos estaduais e federal, promovendo novas articulações em busca da garantia dos direitos quilombolas (Santos, 2022). Nesse movimento dinâmico e dialógico, foi criada a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras

Quilombolas, dando a devida abertura para a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Os encontros que geraram uma Carta, foram essenciais para pensar, refletir e discutir as questões de negritude, quilombos, território, identidade, titulação de terras, e uma proposta de Educação Escolar Quilombola, que balizassem nos referenciais das comunidades (Brasil, 2024).

Nos territórios institucionais, entendemos como grande marco na trajetória da Educação Escolar Quilombola, a Lei de Diretrizes e Bases. Esse documento oficial, que norteia a educação básica, assegurou a igualdade de condições no processo de ensino e aprendizagem, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gratuidade do ensino e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas socioculturais (Brasil, 1988). Além disso, retificou que a educação básica poderia “organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização” (Brasil, 1988, p. 8).

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 1996, p. 1).

Como observamos, o documento oficial garantiu algumas aberturas a esta modalidade. Porém, para Santos e Moreira (2022), devido aos poucos artigos destinados a essa população, o tratamento como rural, e a abertura para o multisseriado e educação à distância, fragmentou, de fato, uma educação destinada especificamente aos quilombolas.

Não é de hoje que as populações tradicionais no Brasil enfrentam um imenso problema, no âmbito educacional: a imposição de um currículo que nada dialoga com

as suas necessidades, bem como o *ranqueamento* das escolas. Ora, estas populações vivem e compreendem o mundo de forma holística, a sua educação não é quantitativa, ao contrário, é qualitativa, representa o pensamento comuna, para pôr em prática o bem viver, o pensamento coletivo, a ancestralidade e o respeito as diferenças.

A sua finalidade é construir diálogos com diversos e diferentes atores sociais, sem hierarquização, para promover mudanças significativas na vida de cada indivíduo do quilombo, bem como aquilombar as escolas e as universidades. É a busca pela autonomia nos processos educacionais que melhor representam o seu povo, pois é preciso entender que “(...) quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias” (Freire, 1987 p. 88). Assim, caminhar para uma sociedade que reconheça a diversidade, inclusão, justiça social, equilíbrio planetário, paz mundial, saúde e educação de qualidade para todos/as. É crer que estamos alcançando condições mínimas de transformações.

Ao falar na diversidade, diferenças e inclusão, é preciso perceber que o avanço contra o racismo, o preconceito e a discriminação é de suma importância para fortalecer esta luta. Assim como é preciso conhecer o passado para refletir o presente e conjecturar o futuro. Com efeito, no ano de 2003, foi instituída a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório “[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003, p. 1).

Em referência a luta contra uma educação que nega a história dos negros, em 2008, foi publicada a Lei 11.645/2008 que retifica a importância dos povos indígenas no Brasil, dado que, tornou-se obrigatório incluir os diversos aspectos sociais, antropológicos e mitológicos da cultura indígena e africana bem como incluir, respeitar e refletir sobre “(...) a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2008, p. 1).

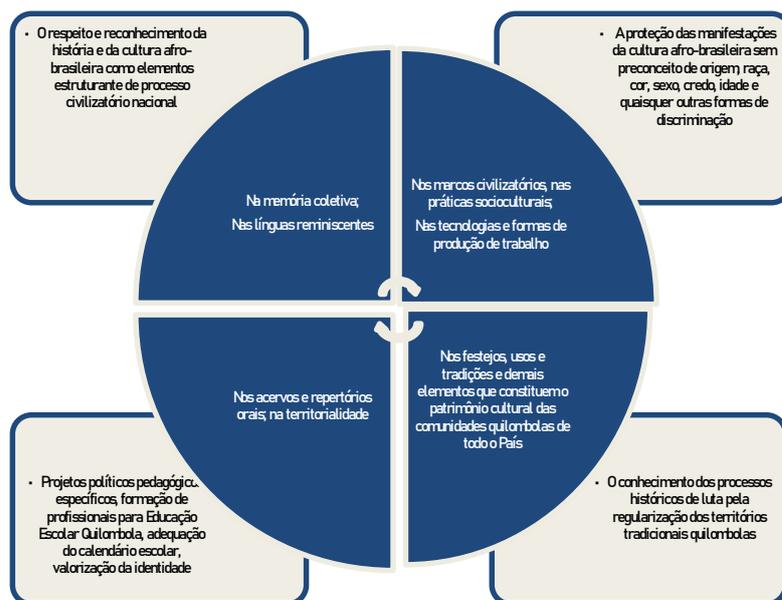
Em referência a estes documentos, para entender a totalidade desta modalidade, é importante perceber que, as deliberações da Conferência Nacional de

Educação (CONAE/2010), foram essenciais para recolocar a Educação Escolar Quilombola na agenda política. Pois, em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010).

Já no ano de 2010, foi instituído a Lei da Igualdade Racial que buscou “[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010, p. 1). Fortalecendo a luta por uma educação de qualidade, foi despido no texto “[...] a população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade” (Brasil, 2010, p. 5).

Mesmo demorando para figurar nas agendas políticas e educacionais, a Educação Escolar Quilombola passa a se tornar uma modalidade de ensino apenas no ano de 2012, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e no mesmo ano, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola. As diretrizes são essenciais para pensar esta modalidade pois, em resumo, apresenta propostas e princípios fundamentais que a legitimam.

Figura 1: Propostas e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola



Fonte: Santos; Moreira (2024).

As Diretrizes não só legitimam a modalidade, mas asseguram princípios e propostas pedagógicas para uma educação que contemple as especificidades. Asseveram, também, a proposta de um currículo com perspectivas socioculturais, tendo como fontes referenciais étnicos e africanos, para validar a sua compreensão de mundo, pois precisamos entender que “[...] o Homem não é um ser abstrato, agachado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade” (Marx, 2005, p. 145).

Portanto, se o homem é tudo o que constitui a sociedade, criar mecanismos para combater a desigualdade, a fome, a miséria, o preconceito, o racismo, a discriminação e todo o tipo de perversidade também é dever do homem como sujeito que acredita na emancipação. Isso porque, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 50).

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um texto de natureza básica, com abordagem qualitativa do tipo exploratório, que tem por objetivo observar e descrever as, “[...] características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28). No que se refere a pesquisa teórica, é aquela que se dedica “a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (Demo, 1941, p. 20).

Para buscar e revisar os materiais que compõe este trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica como método. Esse método permite reunir e analisar trabalhos impressos, virtuais, documentos, *sites*, livros, monografias, dissertações ou teses que dialoguem com a temática desejada a ser investigada. Em outras palavras:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material

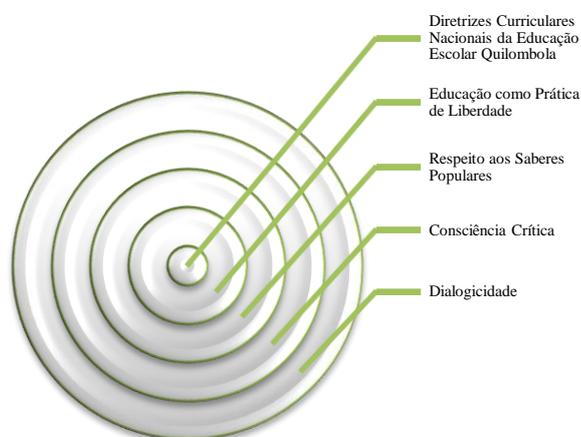
já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

A pesquisa bibliográfica é a habilidade de selecionar os documentos e materiais que melhor dialoguem com o objeto investigado. Sendo assim, trabalhamos utilizando o *Conected Paper* e *Google Scholar* para selecionar os artigos, sendo que no nosso entendimento, estes *sites* conectam diversas obras que conversam sobre o mesmo tema, e aproximam os textos referenciados por outros, ou que tenham temáticas similares.

Diante disso, selecionamos, um *site*, 10 artigos, 13 livros e quatro leis. Como o nosso objeto é investigar as confluências, construímos alguns critérios de inclusão e de exclusão, visto que, embora estes trabalhos tenham os nossos descritores, poucos abordam de Educação Escolar Quilombola de fato, assentados nas DCNEEQ. Como é um texto em que buscamos diálogos de Freire com a Educação Escolar Quilombola a partir das DCNEEQ, elegemos quatro categorias essenciais das obras de Paulo Freire que são essenciais para a Educação Escolar Quilombola: Educação como prática de liberdade; respeito aos saberes populares; a consciência crítica e dialogicidade.

Reiterando que, em nenhum trabalho dos selecionados e lidos, encontramos as quatro categorias juntas, dialogando a partir das DCNEEQ, o que nos traz a missão de dialogar com responsabilidade e alteridade a respeito destas categorias e as DCNEEQ na Educação Escolar Quilombola como possibilidade de transformação social, conforme na figura 2 abaixo.

Figura 2: DCNEEQ e as categorias de Freire



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A DCNEEQ (2012) determina para as escolas quilombolas os múltiplos seguimentos para uma educação diferenciada. No entanto, embora a legislação assegure a especificidade, a educação diferenciada, o currículo adequado, a produção de materiais e o diálogo com as comunidades, esta modalidade convive com violações sistemáticas. Portanto, é essencial o diálogo, a consciência crítica, o respeito à diversidade, a todos os seres humanos.

Educação como Prática de Liberdade: Existência, Resistência e Afirmação

A educação é a maior arma que podemos utilizar para mudar o mundo (Mandela, 1918-2013). A educação torna-se um meio para alcançar aqueles que geralmente encontram-se marginalizados pelo sistema exclusivo, nomeadamente capitalismo. Freire (2001), ensina que a educação deve ser um ato de libertação, e essa ideia se alinha com os objetivos das comunidades quilombolas, que buscam, através da educação, resistir às formas de opressão, racismo e exclusão histórica. A educação escolar quilombola visa não apenas a transmissão de conteúdos formais, mas a valorização da cultura, história e saberes próprios, promovendo a autonomia da comunidade.

Para isso, é essencial uma educação como prática de liberdade que possa assegurar as populações quilombolas o direito de escolher aquilo que querem nos seus territórios, e nas suas escolas. É preciso romper com o ensino tradicional e evocar a circularidade, a biointeração e o debate, “não pode temer o debate [...] Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1999, p. 52).

A Educação Escolar Quilombola, como aquela das comunidades, tem como dever dialogar sobre a situação escravocrata, a inexistência das participações dos homens e mulheres camponeses nas agendas governamentais, e combater o perverso sistema que legitima a exclusão, a meritocracia, as desigualdades sociais e a coisificação.

[...] sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (Freire, 1967, p. 67).

É preciso lembrar que a educação para os escolhidos não é a que defendemos e pregamos, mas sim uma educação capaz de reconstruir a nossa sociedade, pautada pela dignidade e liberdade de expressão, tendo o diálogo como fonte de transformação.

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática, as raízes deste nosso gosto da palavra ôca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (Freire, 1967, p. 95).

Portanto, a educação como prática de liberdade deve ser aquela que, a partir do diálogo, seja capaz de forjar uma mentalidade crítico-emancipatório, permitindo ao sujeito alcançar a sua autonomia. Assim é o caso da Educação Escolar Quilombola que “se faz muito importante em nossa sociedade, uma vez que afirmar a trajetória dessas populações traz novas perspectivas, pois, as injustiças históricas para com o povo negro ainda repercutem na atualidade” (Nascimento; Silva, 2021, p. 7).

Respeito aos saberes populares: Não há saber ou saber menos, há saberes diferentes

A intencionalidade molda a prática do educador. Para Freire (1989), a postura do professor deve ir de encontro ao/à estudante, respeitando-o/a em suas pluralidades e valorizando os seus conhecimentos culturais, sociais, econômicos e políticos. “O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos” (Freire, 2003, p. 5). A educação deve conscientizar os/as estudantes e criar possibilidades para que possam construir o seu próprio caminho.

Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode (Freire, 2017, p. 70).

A educação, antes de tudo, é um instrumento de luta, resistência e de combate as injustiças sociais. Sob esse prisma, com relação a Educação Escolar Quilombola e as escolas quilombolas, o ato de aprender precedeu o ato de ensinar, os saberes populares são construídos na oralidade passados de geração para geração, tendo os mais velhos como referência. O/A estudante quilombola ao chegar à escola, está dotado de conhecimento ancestral, saberes medicinais, religiosos e antropológicos que devem ser valorizados e incorporados em sala de aula.

o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela -saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1967, p. 24).

Dessa maneira, estabelecer uma relação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos curriculares torna-se emergente. O/A professor/a que compreende esta necessidade de troca, compreende que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidade de aprendizagem significativa, servindo para que quem aprende, reconheça-se como parte do processo. O ato de depositar, memorizar e repetir não faz sentido em comunidades, é preciso “desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 1996, p. 23).

O/A professor/a alinhado/a com este ensinamento, deixa transparecer em sua prática que como sujeitos sócio-históricos, somos capazes de ler o mundo, intervir no mundo e modificá-lo. Ele/ela tem plena consciência de que “(...) lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro” (Freire, 2000, p. 24).

A neutralidade alimenta o capitalismo, a escola sem partido e enfraquece a luta de classe bem como gera intolerância à diversidade. O/A professor/a, ao trabalhar em comunidades, não deve assumir a neutralidade, visto que, “(...) ninguém escolhe só por escolher, ninguém faz só por fazer, pois estas ações trazem em si mesmas toda a bagagem de valores que constitui nossa humanidade, bem como o contexto ao qual estamos inseridos” (Oliveira; Mariz, 2019, p. 15).

Nesse sentido, o contexto quilombola está cercado de conhecimento ancestral, líderes quilombolas e mulheres que não fogem à luta. Dito isso, o/a professor/a de

comunidade deve assumir a luta daqueles/as que vivem em busca de um lugar ao sol. Assim, na sua prática, buscar ocupar espaços de fala, instituições e determinados campos, combatendo a exclusão social e todos os tipos de nuance do capitalismo.

Portanto, atuar nas escolas quilombolas não é apenas dar aulas e cumprir as disciplinas, mas unir-se com a comunidade em busca de políticas públicas e educacionais que busquem “o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos” (Brasil, 2012, p. 1). Assim procede o/a professor/a, por acreditar em uma sociedade mais justa, biointerativa e inclusiva.

A consciência do homem não determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social determina-lhe a consciência

No conjunto do pensamento de Freire (2001), tudo está em permanente transformação. O sujeito é inconcluso, inacabado, cercado de experiências que determinam o seu modo de ser, pensar e agir. A consciência não determina o ser social, mas a sociedade determina o sujeito. Dito isso, “ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente” (Freire, 1970, p. 68), de modo coletivo e colaborativo. O homem é um ser de relações que está no mundo com o mundo, “ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela” (Oliveira; Carvalho, 2007, p. 220).

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (Freire, 1970, p. 71).

O homem é um corpo consciente, intencional e reflexivo, no entanto inacabado, inconcluso, mas dotado de consciência. A reflexão-crítica e a realidade estão em conjunto para formar um novo homem, todavia, não é a realidade que adentra a consciência, mas sim a consciência dos fatos e fenômenos que adentram a consciência, partindo da realidade, transformando-se em *práxis*.

Conforme Gadotti (1998), a *práxis* não omite as contradições e os conflitos do homem, mas é um elemento central na realidade do homem. No entanto, para transformar, é preciso uma consciência intencional aproximando reflexão-ação-

realidade, “um objeto diante de si, funda o ato do conhecimento, que não deve reduzir-se a uma *doxa* da realidade, mas deve aprofundar-se para chegar ao *logos*, à razão do objeto a ser conhecido, o que só é possível quando os homens se unem” (Oliveira; Carvalho, 2007, 221), para resolver os problemas da sociedade.

A consciência não é somente intencionada, ela ultrapassa os anseios da simplicidade, levando o ser à conscientização.

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação (Freire, 1980, p.16).

A conscientização é um processo que somente o “homem pode tomar distância do objeto para admirá-lo e agir conscientemente sobre a realidade objetiva” (Ribeiro, 2016, p. 5). Somente através da consciência que compreendemos a sombra do/a opressor/a, é somente tendo consciência que a população quilombola compreende que é preciso uma modalidade de educação diferenciada, respeitar as especificidades e os marcos legais.

O diálogo na Educação Escolar Quilombola: A Leitura de Mundo Precede a Leitura da Palavra

O sistema educacional atual tem contribuído para que as vozes dos/as oprimidos/as enfrentem o imperialismo cultural, cujo legado colonial tornou as instituições escolares rígidas e antidemocráticas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem de grupos historicamente marginalizados. Para combater este contexto na Educação Escolar Quilombola, invocamos e evocamos Paulo Freire, visto que o diálogo “deixa de ser um meio para se atingir algo para se tornar a base de sua teoria. Nesse sentido, as relações dialógicas possibilitam que as pessoas transformem o mundo e sejam transformadas por ele, em diálogo” (Galli; Braga, 2017, p. 180).

O poder das Obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da Esperança*, não se fundamenta apenas na teoria do conhecimento. Isso porque, para o autor, “a prática não está fora da teoria e nem a teoria se desvincula da prática, esses transformam o discurso em prática e a prática no

discurso, numa relação dialética que se retroalimentam, não havendo prática sem teoria, tampouco, teoria que prescindia da materialidade da vida” (Santos; Reck, 2024, p. 95). A educação é tida como prática social e tem como objetivo “quebrar o amuleto da servidão ao modo de produção capitalista, bem como, vivenciar as teorias críticas e emancipatórias, no sentido de contribuir para as mudanças qualitativas na vida de cada pessoa de maneira coletiva” (Santos; Reck, 2024, p. 92).

Trata-se, portanto, de educar o sujeito para viver o mundo, sem desumanizar-se no processo. Todavia, adverte Freire (1987), o ser é inacabado, e nas suas andarilhagens, a sua inconclusão o torna humano ou desumano.

Os homens são vistos como seres históricos e, portanto, inacabados: na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente (Freire, 1978, p. 73).

A inconclusão, o ser inacabado e a humanização, são processos que o ser humano vai vivenciar por toda a sua existência. Nesse sentido, os seres históricos e inacabados, em sua imperfeição, lutam e clamam por uma educação que seja deles e para eles, tendo a população quilombola como protagonista e dona da ação. No Brasil, as escolas destas populações historicamente conviveram com o sucateamento, falta de currículos, professores/as com formação e materiais pedagógicos adequados.

Com as DCNEEQ (2012), a luta por uma educação dos/as oprimidos/as passou a figurar na legislação como força de Lei. A Educação Escolar Quilombola apresenta propostas e princípios em suas diretrizes pedagógicas. Dentre elas, não podemos esquecer a oralidade, a valorização dos saberes locais, a produção de uma pedagogia própria e de alcance a todos/as, respeitar as especificidades etnoculturais de cada comunidade, entre outras produções que fortaleçam esta modalidade. As diretrizes destacam “[...] importância da inclusão do estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural” (Brasil, 2001, p. 1).

Assim como para Freire (1989) a sala de aula era o seu quintal, o chão era a mesa, as folhas as tintas para pinturas e os gravetos eram o pincel e a caneta, a Educação Escolar Quilombola surge nos quintais, cabanas, ranchos e abaixo de árvores.

A população quilombola aprendeu a ler as suas primeiras palavras debaixo das mangueiras, bem como escrever os seus primeiros versos com os gravetos.

Na concepção de Freire (1987), a educação deveria ser democratizada, responder às raízes de cada grupo social que compõe a sociedade, isto é, uma educação que valorize as raízes culturais do homem e da mulher do campo, o reconhecimento dos saberes dos/as estudantes e das suas realidades, potencializando suas identidades culturais. E não educação como extensão urbana, das sucatas e do fazer por fazer, isto é assistencialismo, nunca foi um movimento de luta e pedido do povo quilombola.

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas, ao mesmo tempo em que não aceitávamos as demais, porque guardavam em si uma dupla contradição. Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados (Freire, 1967, p. 56).

Ensinar exige criticidade, ação, transformação e reflexão. O assistencialismo, por sua vez, não liberta, não transforma e não traz mudanças significativas para a vida dos envolvidos. Configura-se como uma forma de dominação baseada na necessidade, na falsa esperança e na dependência. É crucial lutar pela revelação da realidade, pela sua transformação e pelo acesso à libertação, que passa pela renúncia ao/a opressor/a. A educação quilombola, com sua essência de resistência, preservação cultural e luta por direitos, reflete estes princípios e dialoga diretamente com as ideias de Paulo Freire.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pedagogia progressista tem o diálogo como parte fundamental da sua prática. Para atender essa pedagogia, o discurso se torna prática e a prática torna-se o discurso, isto é, a *práxis*, “[...] não há prática política esvaziada de significado educativo, também não há educação neutra” (Hidaka, 2012, p. 128). Na pedagogia progressista, não há espaços para posturas reformistas que reforçam o capital, a exclusão, a meritocracia, os testes de proficiência e as provas para demonstrar que é possível memorizar e repetir. Para esta pedagogia, a realidade material, o trabalho, o diálogo, o questionamento, a criticidade e a emancipação da classe trabalhadora são o objeto de estudo e de busca.

De fato, a Educação Escolar Quilombola não se desvincula desta lógica, ao contrário, mais do que nunca, o pensamento de Freire é necessário. É um instrumento para assegurar que esta modalidade de luta permaneça nas agendas governamentais, para as escolas - esquecidas e fechadas - se manterem vivas. Para superar o assistencialismo pedagógico e as adaptações das metodologias urbanas que nada dialogam com as reais necessidades das populações quilombolas.

Trazer Freire à tónica é para reafirmar que, se os grupos culturais são diversos, as formas de compreender a realidade são diferentes, então estes, de corpo e alma, necessitam de um esforço pedagógico, teórico e metodológico que responda às suas reais necessidades. Relacionar os pensamentos de Freire com a Educação Escolar Quilombola, significa que “[...] nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua ‘promoção’. Os/As oprimidos/as não de ser os exemplos para si mesmos, na luta por sua redenção (Freire, 1993, p. 41).

Nesse sentido, é necessário o diálogo com as populações, o fortalecimento das bases de resistência, a valorização dos saberes e da luta por um currículo e pedagogia que tenham como protagonista a população quilombola. Isso porque, ao reconhecer a importância da modalidade, o processo de luta e resistência abre espaço para uma proposta de educação que conscientize e emancipe.

As DCNEEQ (2012) foram um grande marco para a população quilombola, no entanto é preciso a luta constante contra a educação domesticadora, classificatória e meritocrática, que nada trabalha os aspectos territoriais, ancestrais, dos ritos, dos mitos, dos terreiros, das vozes femininas e das práticas socioetnoculturais presentes no dia a dia quilombola. A pedagogia freiriana busca o desenvolvimento da consciência crítica dos/as educandos/as, para que possam entender sua realidade e lutar contra o sistema que oprime, e encara a educação como gasto.

A Educação Escolar Quilombola também tem este papel, permitindo que os/as alunos/as reflitam sobre suas condições sociais e se empoderem para lutar por seus direitos, preservando sua identidade e combatendo as injustiças que as comunidades enfrentam. O povo que compreende os seus direitos e deveres e luta para conquistar políticas públicas, também soma na luta do combate às desigualdades sociais, bem como a todas as versões do colonialismo e capitalismo.

Agradecimentos

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital 12/2022 -Programa FAPDF *Learning*); ao DPI/DPG da UnB (Edital n.º 05/2024); aos Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB - Acadêmico e Profissional) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Código de Financiamento 001).

487

REFERÊNCIAS

ANDREA, Silva. Conscientização e Emancipação em Paulo Freire. **Sinergia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16-20, jan./jun. 2018.

BASSIANO, Victor; LIMA, Claudia Araújo. Educación Emancipatoria desde la perspectiva de Paulo Freire. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 111-122, 2018. DOI: 10.5354/0719-5885.2018.51974.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, DF. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 25/10/2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25/10/2024.

BRASIL. **Decreto 4. 887, de 20 de dezembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 25/10/2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 05 jun. 2012.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Katálysis**, vol. 20, núm. 1, janeiro-abril, 2017, p. 111-121.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da Ciência**. 2ed.- São Paulo: Atlas, 1985.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. 1979.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ATUALIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL? Hélio Rodrigues dos SANTOS; Geraldo Eustáquio MOREIRA. *JNT Facit Business and Technology Journal*. QUALIS B1. ISSN: 2526-4281 - FLUXO CONTÍNUO. 2025 - MÊS DE ABRIL - Ed. 61. VOL. 01. Págs. 464-489. <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdefacit.edu.br.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. – 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática. Acesso em: 23 out. 2024. 1996.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HIDAKA, Renato Kendy. Paulo Freire, leitor de Marx: nexos entre política, educação e emancipação. **Intratextos**, Rio de Janeiro, 4(1): 126-136, 2012.

MARX, Karl. **Crítica à Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005. p.145.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 44, e32996, 2019.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, 2007, 17(37), 219-230.

PACHECO, William. Ramon de Souza; NETO, José Emídio da Silva. Etnomatemática: uma abordagem sociocultural na constituição da aprendizagem significativa. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 168-177, set. 2017.

PATIAS, Jaime C. Consciência Crítica e Consciência Ingênua. **Missões a missão no plural**, publicado em 11/02020. Disponível em: <https://www.revistamissoes.org.br/2020/09/consciencia-critica-e-consciencia-ingenua/>. Acesso em 22/10/2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Hélio Rodrigues; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Filmes de temáticas étnico-raciais na Educação Escolar Quilombola: Contribuições pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 15, n. 43, 2024.

ROGERS, Carl. 'Significant learning: in therapy and in education', *Educational Leadership*, v.16, n. 4, p. 232-242. 1959.

SANTOS, Hélio Rodrigues; FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; Moreira Geraldo Eustáquio. O papel do agente socioetnocultural frente à educação escolar quilombola e o ensino de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, p. 01-21, 2023. ISSN 1981-1322. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2023.e91061>.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Magistério e mediocridade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZAR, Mariana dos Santos. Saberes em relações dialógicas: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v.10, n. 2, p. 1247-1258, jul.-dez. 2020.