

TEORIA DA REPRODUÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS

THEORY OF SOCIAL REPRODUCTION, QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND SOCIOEDUCATIONAL INEQUALITIES

Wesley Santos de Matos¹

Marco Antônio Melo Franco²

1

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.13430>

Resumo: Este estudo tem o objetivo de discutir a Educação Escolar Quilombola – EEQ, como ela se constituiu por meio de políticas públicas educacionais voltadas para a população remanescente de quilombos em todo território nacional. Grupo esse que sempre esteve à margem da sociedade e dos bens por ela produzidos. Para compreender os processos de luta do movimento quilombola e como a EEQ se constituiu enquanto política, nos apoiamos nas discussões de Larchert e Oliveira (2013), além de documentos oficiais do estado brasileiro. Buscou-se analisar esta modalidade da Educação Básica à luz da Teoria da Reprodução Social surgida na segunda metade do século XX. Para tanto, mobilizamos autores como Bourdieu (2007), Bourdieu e Passeron (2014) e Nogueira (2021) com os conceitos de Capital Cultural, Social e Econômico e Bernstein (2003) utilizando a discussão em torno do conceito de recontextualização. E por fim, efetuamos um diálogo entre a EEQ e o referencial teórico escolhido para compreender como a escola, o currículo e seus discursos têm contribuído para a reprodução social e, conseqüentemente, transformar desigualdades sociais em desigualdades educacionais. Destacamos que esta reflexão faz parte de um recorte teórico realizado na pesquisa de doutoramento em educação que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. "O presente trabalho foi realizado com

¹ Licenciado em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. E-mail: wesleyxdmattos@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0889-1261>

² Possui graduação em Pedagogia (Faculdade de Educação / UFMG-1998), especialização em Neurociências (Instituto de Ciências Biológicas / UFMG-2012), mestrado em Educação (Faculdade de Educação / UFMG-2002) e doutorado em Ciências da Saúde, com ênfase em Saúde da criança e do adolescente (Faculdade de Medicina / UFMG-2009). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (NEPPAI/CNPQ). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIPe/CNPQ). E-mail: mamf.franco@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0159-4109>



apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Palavras-chave: Educação Escolar quilombola. Teoria da Reprodução. Desigualdades Educacionais.

Abstract: This work aims to discuss Quilombola School Education - EEQ, as it was constituted as a public educational policy aimed at the remaining population of quilombos throughout the national territory. This group has always been on the margins of society and the goods produced by it. To understand the struggle processes of the quilombola movement and how the EEQ was constituted as a policy, we rely on the discussions of Larchert and Oliveira (2013), as well as official documents from the Brazilian state. We sought to analyze this modality of Basic Education in the light of the Theory of Social Reproduction that emerged in the second half of the 20th century. To this end, we mobilize authors such as Bourdieu (2007) Bourdieu and Passeron (2014) and Nogueira (2021) with the concepts of Cultural, Social and Economic Capital and Bernstein (2003) using the discussion around the concept of recontextualization. Finally, we carried out a dialogue between the EEQ and the theoretical framework chosen to understand how the school, the curriculum and its discourses have contributed to social reproduction and, consequently, to transform social inequalities into educational inequalities. We emphasize that this reflection is part of a theoretical approach carried out in the doctoral research in education that is in progress at the Graduate Program in Education at the Federal University of Ouro Preto. "The present work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - Brazil (CAPES) - Financing Code 001".

Keywords: Quilombola School Education. Reproduction Theory. Educational Inequalities.

Introdução

A Educação Escolar Quilombola – EEQ é uma política pública educacional ainda em construção (MATOS; EUGENIO, 2019), tendo em vista que compõe um dos segmentos de políticas que derivam do Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT da Constituição Federal de 1988. O presente texto pretende discutir a EEQ enquanto modalidade de ensino da Educação Básica destinada a um grupo específico que, historicamente, tiveram seus saberes, sua cultura e seus modos outros de vida silenciados e invisibilizados pela “colonialidade do poder” (QUINJANO, 2005).

Neste sentido, realizamos um breve histórico sobre a constituição da EEQ e como ela foi sendo construída desde as premissas contidas na Constituição Cidadã de 1988, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, pelas discussões fomentadas pela Conferência Nacional de Educação – CONAE, tanto do ano de 2001 quanto de 2010, sendo que, na





conferência de 2010, foi possível identificar avanços significativos. É nela que se define que a Educação Quilombola se constituirá como modalidade da Educação Básica e suas Diretrizes Gerais deverão ser construídas com o movimento quilombola e debatidas amplamente, incorporando os saberes, os aspectos socioculturais e as lógicas próprias de vida do povo quilombola (BRASIL, 2012).

Na sequência efetuamos uma breve análise sobre o processo de escolarização em comunidades quilombolas sob a égide da Sociologia da Reprodução Social. Escolhemos dialogar com Pierre Bourdieu (2007; 2014), Nogueira (2021) e outros. Entre os conceitos abordados pelos autores escolhemos discutir a partir do conceito de capital cultural, social e econômico para compreender como a escola, historicamente, tem sido um espaço de reprodução das desigualdades sociais e a sua conversão em desigualdades educacionais, o que acaba por legitimar e reforçar os valores culturais dos grupos hegemônicos, mantendo inalteradas as estruturas de poder que as produzem.

Além do/as autores/as anteriormente mencionado, iremos nos apoiar em Bernstein (2003) para compreender o conceito de Recontextualização e entender como ele encontra respaldo no caso quilombola, sobretudo, no que tange o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que estão circunscritas em território quilombola.

Desde que a EQQ se constituiu enquanto política pública, inúmeros trabalhos foram e ainda estão sendo produzidos por pesquisadores sobre os mais variados contextos quilombolas em todo país. As Diretrizes Nacionais orientam que o currículo e as práticas pedagógicas das escolas quilombolas precisam mobilizar os saberes tradicionais, a cultura dos povos quilombolas e suas tradições. Neste sentido Basil Bernstein nos ajudará a compreender os motivos pelos quais esses conhecimentos produzidos pela academia não se fazem presentes nos currículos das escolas quilombolas.

Breve histórico da Educação Escolar Quilombola

É com a aprovação da constituição cidadã no ano de 1988, no seu artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, que os direitos das comunidades quilombolas da contemporaneidade emergem como política pública emanada do artigo citado. A Educação Escolar Quilombola nasce num contexto marcado por lutas e tensões para





assegurar os direitos civis desse coletivo, enquanto política pública educacional (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Entendida também como modalidade de educação, a EEQ tem sua semente nas fissuras contidas no Artigo 26, inciso 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 quando preconiza que “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

No ano de 2001 foi realizada em Brasília a Conferência Nacional de Educação – CONAE que trouxe consigo avanços derivados das reflexões acerca dos direitos quilombolas. Fruto dos debates desse encontro houve a inclusão da EEQ como modalidade de Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Posteriormente a CONAE realizada no ano de 2010, definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 9).

Efetivando-se enquanto processo democrático, foram realizadas no ano de 2011 conferências em todo país, além de audiências públicas nos estados do Maranhão, Bahia e no





Distrito Federal com o intuito de discutir com o movimento quilombola a construção das Diretrizes Nacionais para a EEQ (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013).

Assim, no bojo das discussões, as Diretrizes foram aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano, tendo a função de “orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas” (BRASIL, 2012, p.05).

No entanto, mesmo com os avanços nos marcos legais, as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, bem como a lei 10. 639/2003 e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnicorraciais ainda encontram resistência para se efetivarem enquanto políticas públicas educacionais de reparação social. É incontornável que a formação docente caminhe junto com a criação desses marcos legais, porém mesmo alguns deles já terem quase duas décadas como a lei 10. 639/2003 e as formações continuadas aconteceram/acontecem, materiais didáticos e paradidáticos já estão disponíveis nas escolas e nos sites oficiais elas não se efetivam na prática e nem assumem um papel de protagonismo nos currículos escolares (GOMES, 1999).

Neste sentido Nunes (2005) sinaliza para o fato de que:

Ao implementar a lei 10. 639/2003 que se insere nos currículos escolares de ensino fundamental e médio a História e Cultura Afro-Brasileira, uma das grandes dificuldades que se colocam não é a questão do conteúdo a ser explorado, mas das emoções que vão ser mexidas, e que estavam, até então, guardadas em lugares não percebidos, onde se alojam nossos preconceitos que, por vezes, emergem disfarçados na indiferença (NUNES, 2005, p. 354).

Um dos principais entraves para que as políticas de cunho intercultural e decolonial se materializem nas salas de aulas, no currículo e nas práticas educativas é a indiferença com a qual elas são concebidas. Os saberes das comunidades quilombolas têm sido colocados em um lugar do “não saber”. Segundo Santos (2018; 2018b), essas epistemologias alternativas e contrahegemônicas tem sido, historicamente, colocadas no outro lado da linha abissal, no lado da linha que marca a não existência, dando forma aquilo que o autor chama de “epistemicídio”. Em novembro do ano de 2022 as DCN para a Educação Escolar Quilombola completam sua primeira década de existência, no entanto ainda são incipientes a quantidade de municípios em todo país que construíram as suas Diretrizes Municipais para a EEQ, esse dado demonstra como os sistemas/redes de ensino tem demonstrado um interesse quase que inexistente em relação ao tema.





Desta forma, é imprescindível que as políticas educacionais possam chegar às comunidades e aos sujeitos para os quais elas foram pensadas e construídas, que elas possam de fato se efetivar na prática das escolas, principalmente aquelas circunscritas em território quilombola e para isso é imperativo que essas discussões tenham como protagonistas os indivíduos que estão nas comunidades quilombolas (MATOS; EUGENIO, 2019).

Teoria da Reprodução Social de Bourdieu e Bernstein

A Teoria da Reprodução Social surge no início da segunda metade do século passado, buscando compreender o contexto socioeducacional dos pós II Guerra Mundial, sobretudo as novas demandas dos países/nações de promover a universalização da educação às camadas populares, que até então estiveram excluídas do processo educacional (NOGUEIRA, 1990). Além disso visava-se analisar as mudanças e permanências na estrutura social advinda da entrada desses novos atores nos sistemas de ensino.

Conforme aponta Nogueira (1990), o contexto geopolítico mundial da época fez com que os países, sobretudo aqueles considerados potências, investissem na educação como forma de aproveitar os talentos por meio do desenvolvimento instrucional da população, tendo como fio condutor os debates que foram suscitados em relação a desigualdade educacional e a forte exclusão que atingia, sobretudo, as camadas populares.

Um dos mais importantes expoentes na discussão sobre a reprodução social do sistema de ensino foi o francês Pierre Bourdieu. O autor dedicou sua vida a pensar o papel social da escola e como ela, historicamente, tem mobilizado instrumentos que são próprios da cultura escolar para perpetuar/reproduzir as estruturas de dominação dos grupos hegemônicos, bem como manter inalteradas as relações de poder vigentes.

Nesta esteira, a escola assentada em um discurso dissimulado de equidade formal coloca em ação um sistema injusto e perverso que acaba por atingir as camadas populares, uma vez que evocando ideais democráticos ela tem como fins principais a proteção e a transmissão dos privilégios (BOURDIEU, 2007). O autor assinala que a igualdade formal em que as práticas pedagógicas estão pautadas agem como disfarces para a indiferença, no que tange às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida.





Nogueira (2021) aponta que a instituição escolar legitima e reproduz a cultura dos grupos dominantes e nesse mesmo processo acaba violentando os grupos dominados. Bourdieu e Passeron (2014) já advogavam na década de 70 do século XX que os bens culturais herdados dos pais exerceriam mais fortemente sua força do que os bens econômicos da família nos destinos escolares dos sujeitos.

Nesta perspectiva conforme assinala Nogueira (2021), o autor elaborou três formas de capital cultural, a saber: o incorporado, aqueles impregnados em nossos corpos; o objetivado, que se materializa em objetos concretos e por fim o institucionalizado que confere legitimidade institucional à posse de competências culturais. Bourdieu defende que o capital cultural herdado pelos indivíduos por meio da família lhes possibilitaria maior êxito e benefícios em suas trajetórias escolares.

Nogueira (2021) aponta que na contemporaneidade outros tipos de capital cultural têm surgido tendo em vista a emergência da cultura de massa, o multilinguismo, o desenvolvimento de disposições que tendem a favorecer a mobilidade geográfica. No bojo dessas mudanças, as configurações de capital cultural empregado por Bourdieu precisam ser reavaliadas e reconfiguradas para o contexto do tempo presente.

No entanto, ela salienta que ainda que o capital econômico seja importante para os processos de escolarização, isso não é o bastante para garantir o sucesso escolar, é necessário que o sujeito seja portador de algum capital cultural para que consiga lograr êxito e dele possa tirar proveito em suas escolhas. Neste sentido, o conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu continua sendo útil em nossos dias, no entanto precisa ser concebido de maneira mais ampla incorporando as novas dinâmicas culturais da contemporaneidade (NOGUEIRA, 2021). Assim como Bourdieu, outro autor que se debruçou sobre a questão da reprodução social por parte da escola foi Basil Bernstein, o autor se propõe a refletir sobre a função social da escola como transmissora da cultura e como espaço que tem uma configuração peculiar. A escola tem seu modo próprio de selecionar, classificar, distribuir, transmitir e avaliar os saberes destinados ao ensino, essa lógica reforça a distribuição desigual do poder (BOURDIEU, 2007).

Bernstein em sua teoria vai demonstrar como a seleção curricular é componente elementar de controle e poder. A escola legitima essa relação de força e poder quando em seu interior apenas poucas vozes são autorizadas e ouvidas em detrimentos de outras que são





silenciadas, sufocadas e nesse processo as poucas que ecoam tem pouco significado para a grande maioria (BERNSTEIN, 2003).

Neste processo de silenciamento de conhecimentos e vozes de grupos não hegemônicos socialmente, Bernstein cunha e desenvolve o conceito de *recontextualização*, segundo esse conceito o conhecimento produzido na academia (universidades) tido como conhecimento impensável, sofre processos de recontextualização sucessivas em algumas esferas, a saber: do Estado, que seleciona por meio das políticas curriculares, definem e legitimam o que deve ser ensinado; a pedagógica, os pedagogos, as secretarias estaduais e municipais, a escola por sua vez também mobiliza elementos de seleção ao elaborar o seu currículo e por fim os professores que também elaboram sua seleção dos conhecimentos dignos a estarem na sala de aula (que se configuram como conhecimento pensável) (NOGUEIRA, 2021).

Nesta esteira a recontextualização tem centralidade, pois os conhecimentos que se filiam à corrente contrahegemônicas não são legitimados ou dignos de se fazerem presentes no currículo das escolas ou nas salas de aulas dos professores (SILVA, 1995), uma vez que ao serem recontextualizados são filtrados de modo a preservar a interface que ratifica a legitimidade dos saberes que historicamente se colocaram como únicos na escola e a cultura dos grupos dominantes.

Assim, a escola e o currículo atuam como reprodutores de desigualdades, a primeira, muitas vezes, reproduz aquilo que tinha a missão de combater e no limite erradicar. Desta forma as desigualdades sociais que permeiam a sociedade são legitimadas e reproduzidas no espaço escolar, as vantagens e desvantagens acabam transformando-se em um processo desigual de distribuição de conhecimentos, que se organiza de forma seletiva e não está isenta de relações de poder e controle (NOGUEIRA, 2021).

Tais desigualdades na distribuição dos conhecimentos por parte da escola e do currículo afetam os direitos de desenvolvimento pessoal, a inclusão e a participação (SANTOS, 2003). Nesta perspectiva, no que tange os conhecimentos produzidos e ressignificados pelas comunidades quilombolas, a inclusão torna-se um conceito e uma atitude central, pois esses coletivos não se vêm representados na escola, no currículo, tampouco nas práticas educativas desenvolvidas pelo professores.

Desde sua gênese o colonialismo foi um projeto de morte (RUFINO, 2019) que se alimentou da destruição de toda e qualquer forma de enxergar/ler o mundo diferente daquela





pensada pela Europa. O *epistemicídio* (SANTOS, 2018) historicamente colocado em movimento contra os modos de vida dos povos tradicionais e/ou originários na América Latina alcança os nossos dias e se reveste em violência epistêmica e simbólica contra a população afro-americana e em especial, neste caso específico, contra os povos quilombolas.

Neste sentido cabe destacar que, apesar de marcos legais garantirem políticas interculturais e que visam uma reparação histórica em relação à violência perpetrada contra esses coletivos, não vemos, de fato, uma escola/currículo/práticas que se apoiem na inclusão como caminho possível para construir uma educação que, verdadeiramente, produza justiça social e cognitiva (SANTOS, 2018).

Diálogos entre a Educação Escolar Quilombola e a Teoria da Reprodução Social de Bourdieu e Bernstein

A Educação Escolar Quilombola, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade, não tem tido o devido tratamento por parte dos órgãos que pensam e planejam a educação no país, mesmo constituindo-se em uma das modalidades educativas, cuja manutenção e empoderamento, contribui para o fortalecimento de identidades culturais, assim como para a reparação histórica de um processo social excludente e desigual (MATOS, 2017; MATOS; EUGENIO, 2019).

Neste sentido, podemos considerar que a EEQ, enquanto política educacional constitui-se como uma das ferramentas de reparação histórica pelo Estado brasileiro, no entanto as diversas pesquisas desenvolvidas pelos centros acadêmicos sobre esses coletivos não têm chegado as escolas e aos indivíduos que são o público alvo dessa política. Se por um lado o Estado fomenta uma política de reparação social, por outro ele mesmo utiliza-se de alguns expedientes de modo a limitar o poder de transformação social dessas políticas.

Sendo assim, podemos compreender a situação apontada acima a partir do conceito de *recontextualização* de Bernstein (2003), pois os conhecimentos produzidos na/pela academia sobre os povos quilombolas (o conhecimento impensável) sofre as intervenções da esfera estatal e pedagógica, sendo que na primeira o Estado cuida de eliminar as questões que em primeiro plano questiona a própria estrutura estatal pela negligência histórica com que tratou esses coletivos, esvaziando o conhecimento de seu teor crítico enquanto que na segunda – esfera





pedagógica – os órgãos estaduais e municipais se ocupam de esvaziar o conhecimento produzido, filtrando e excluindo qualquer aspecto que questione as estruturas de poder dominantes na sociedade.

Após o processo de *recontextualização* o conhecimento produzido que adentra a escola (conhecimento pensável) encontra-se deformado esvaziado de qualquer criticidade. Neste sentido a mobilização da recontextualização funciona como mecanismo para reproduzir e manter as relações de poder e dominação inalteradas.

Mesmo a legislação recente assegurando a inserção das demandas e saberes quilombolas no currículo o “controle” (BERNSTEIN, 2003) age sobre como e o que deve ser ensinado. Nessa perspectiva alguns conhecimentos são tidos como dignos e legítimos de estarem no currículo e nas práticas escolares enquanto outros são considerados indignos e ilegítimos de fazerem-se presentes, e esses na sua maioria são os saberes tradicionais de comunidades quilombolas, indígenas e/ou outros grupos minoritários.

Neste sentido, Silva (1995, p. 95) enfatiza que:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimentos, formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual o conhecimento legítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

Diante das demandas que emanam da diversidade, a escola é convocada a assumir a responsabilidade de assegurar que todos os conhecimentos construídos por grupos minoritários também sejam inseridos na estrutura curricular, rompendo com a visão hegemônica historicamente construída (GOMES, 2012). No entanto, a educação para a diversidade, mesmo assentada em forte base legal, ainda encontra inúmeras dificuldades para se concretizar nos espaços escolares.

Tais dificuldades caminham no sentido do que Bourdieu (2014) sinaliza, para ele a escola mobiliza instrumentos de modo que a estrutura produtora da desigualdade social permaneça intacta e que agindo de tal forma ela converte em seu interior as desigualdades sociais em desigualdades educacionais. Para tanto o discurso dissimulado propagado por ela, assentado na igualdade de oportunidades – onde todos são iguais em oportunidades e direitos – acaba por violentar aquelas/es sujeitos que pertencem aos grupos que nunca estiveram em condições de igualdades em relação aos indivíduos dos grupos hegemônicos.



Sendo assim, inserir os conteúdos previstos na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, implica em mudanças profundas na política curricular em todos os níveis e esferas da educação. No entanto, para se efetivar em bases sólidas nas escolas, lugar onde realmente a mudança precisa acontecer, é preciso investimento em formação continuada de professores, já que “os professores alegam pouco preparo para abordar questões que tratam de discriminação, preconceitos, diferenças culturais, em sala de aula” (GOMES, 1999, p. 89).

A autora enfatiza que o currículo precisa ser repensado e descolonizado, de forma a romper com o modelo social vigente. Assim:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Apesar dos documentos normativos citados neste texto, as/os estudantes quilombolas (crianças e adolescentes) estão submetidos à violência simbólica quotidianamente nas escolas, seja pela reprodução da cultura dominante por meio do currículo formal (BOURDIEU, 2007), ou porque eles raramente se veem representados naquilo que a escola desenvolve por meios de suas práticas e seus discursos.

Oliveira (2014, p.11) aponta que a escola tem o papel fundamental de questionar as relações construídas e que estão cristalizadas na sociedade. No entanto, ela reproduz aquilo que, em tese, deveria combater, as desigualdades socioeducacionais e nesta esteira contribuir de fato para uma sociedade mais justa e que tenha como pauta diária os direitos humanos e a valorização da diferença entre os sujeitos e/ou grupos.

Considerações finais

O presente texto pretendeu abordar a Educação Escolar Quilombola, enquanto política educacional, a partir da Teoria da Reprodução Social utilizando alguns conceitos de Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. Ainda utilizamos outros autores que realizam leituras e interpretações das obras dos autores citados, tais como Maria Alice Nogueira e Marlice de Oliveira Nogueira.

Neste sentido, realizamos um breve sobrevoo histórico sobre a construção da EEQ enquanto modalidade da Educação Básica, sem o intuito de aprofundar nas discussões sobre o tema. Levantamos questões importantes para compreender a construção das Diretrizes Nacionais com a participação das comunidades quilombolas de todo país.

Empreendemos uma discussão teórica sobre os conceitos de *recontextualização* utilizado por Bernstein para compreender como as esferas estatal e pedagógica agem sobre o conhecimento produzido na academia de modo que se esvazie esses conhecimentos de qualquer criticidade e reconhecimento das realidades das estruturas que mantêm capturadas os destinos dos indivíduos pertencentes aos grupos minoritários e como a classificação e o controle exercido pela escola reforça as estruturas de dominação.

Além disso, apontamos como a escola, suas práticas e o currículo por ela desenvolvido têm servido para reproduzir as desigualdades sociais existentes, mostrando que historicamente, a instituição escolar tem mobilizado instrumentos que transformam as desigualdades sociais em desigualdades educacionais e como a cultura das classes populares tem sido violentadas e silenciadas nesse espaço, como bem chama atenção Bourdieu.

E por fim, efetuamos um diálogo entre a teoria e os conceitos por nós escolhidos e a Educação Escolar quilombola, numa tentativa de mostrar que mesmo a EEQ se constituindo enquanto modalidade da Educação Básica, pautada em legislação específica (Lei 10.639/2003 e as suas Diretrizes Nacionais para a EEQ), o processo de *recontextualização* age sobre os conhecimentos produzidos sobre esses coletivos obstruindo-os de chegarem às escolas circunscritas em território quilombola e desta maneira acabam por manter inalteradas as estruturas que (re) produz as desigualdades sociais, bem como a violência simbólica, uma vez que reforça no currículo escolar a cultura dos grupos dominantes.

Em resumo, sinalizamos que é urgente que a escola se constitua, de fato, enquanto espaço plural e que essa pluralidade se realize em suas ações e seja evidenciada em suas práticas e no currículo. Que a escola e a educação possam de fato assumir o seu papel de combater as desigualdades socioeducacionais e assim contribuir para a construção de uma sociedade pautada nos direitos humanos e no respeito as diferenças.

Referências



BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de pesquisa**, nº 120, 2003.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. (IN) Nogueira, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORGs.). **Escritos de educação**. 9ª Ed. Petrópolis – RJ: vozes, 2007.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORGs.). **Escritos de educação**. 9ª Ed. Petrópolis – RJ: vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ª Ed. – Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2012.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

NUNES, G. H. L. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. *In*: ROMÃO, G. **Dimensões da inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

MATOS, W. S. de. **Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

MATOS, W. S. de; EUGENIO, B. **Etnicidades e infâncias quilombolas**. Curitiba: CRV, 2019.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021.





NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, 1990.

OLIVEIRA, A. A Monocultura Étnico-Racial e a Ecologia das Cores: Olhares pós-coloniais sobre a escola. **Educação & Linguagem**. V. 17, n. 1; 170-186, jan.-jun. 2014.

RUFINO, Luiz. Exu o pedagogo e o mundo como escola. **Anos iniciais em revista** – V. 3, nº. 3, 2019.

SANTOS, B. de S. Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: **Para um pensamento alternativo de alternativas** / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011 – 2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de pesquisa**, nº 120, 2003.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

Recebido: 15 de agosto de 2023

Aprovado: 15 dezembro de 2023



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

