

A imagem que os(as) estudantes quilombolas constroem de si a partir do olhar dos *outros*¹

Suely Dulce de CASTILHO²
Bruna Maria de OLIVEIRA³

Resumo

O artigo teve como objetivo problematizar a imagem que os(as) estudantes quilombolas da comunidade do Chumbo constroem de si e de seu território, a partir do olhar dos *outros*, e como a escola tem se posicionado diante do negativismo que perpassa essa autoimagem heteroatribuída. A pesquisa se inseriu na abordagem qualitativa etnográfica e teve, como instrumentos de coleta, a observação e as entrevistas com gestores(as) e professores(as) da Escola Nossa Senhora Aparecida. Os resultados apontaram que o olhar dos *outros* são definidores, por excelência, da imagem negativa que os(as) estudantes constroem de si e de seu território. Percebeu-se o esforço da escola em reverter esse processo de negativismo, mas ainda é um trabalho não sistemático e representa um desafio à educação escolar quilombola.

Palavras-chave: Comunidade quilombola do Chumbo. Corpo. Educação. Educação escolar quilombola. Identidade.

¹ A presente pesquisa não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Professora doutora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola/IE/UFMT. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7923-2258>. E-mail: castilho.suely@gmail.com

³ Professora mestra em educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/Brasil. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola/IE/UFMT. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8070-7174>. E-mail: bruna.oliveira@ufmt.br

The image that quilombola students construct of themselves from the look of *others*

Suely Dulce de CASTILHO
Bruna Maria de OLIVEIRA

Abstract

The article aimed to problematize the image that quilombola students from the community of Chumbo construct of themselves and their territory, based on the look of *others*, and how the school has positioned itself before the negativity that permeates this hetero-attributed self-image. The research is inserted in the qualitative ethnographic approach and had observation and interviews with managers and teachers at Nossa Senhora Aparecida School as collection tools. The results pointed out that the look of *others* is the main definer of the negative image that students build of themselves and of their territory. The effort of the school to revert this process of negativism was perceived, but it is still a non-systematic work and represents a challenge to quilombola school education.

Keywords: Quilombola community of Chumbo. Body. Education. Quilombola school education. Identity.

Imagen que los estudiantes quilombolas construyen de sí mismos a partir de la mirada de los otros

*Suely Dulce de CASTILHO
Bruna Maria de OLIVEIRA*

Resumen

El artículo tuvo como objetivo problematizar la imagen que los estudiantes quilombolas de la comunidad Chumbo construyen de sí mismos y de su territorio, desde la perspectiva de los otros, y cómo la escuela se ha posicionado frente al negativismo que permea esa autoimagen hetera atribuida. La investigación se insertó en el enfoque cualitativo etnográfico y tuvo como instrumentos de recolección la observación y entrevistas con directivos y docentes de la Escuela Nossa Senhora Aparecida. Los resultados mostraron que la mirada ajena es, por excelencia, la que define la imagen negativa que los estudiantes construyen de sí mismos y de su territorio. Se notó el esfuerzo de la escuela por revertir este proceso de negativismo, pero aún es un trabajo asistemático y representa un desafío para la educación escolar quilombola.

Palabras clave: Comunidad quilombola de Chumbo. Cuerpo. Educación. Educación escolar quilombola. Identidad.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo problematizar a imagem corporal que os(as) estudantes quilombolas da comunidade negra rural do Chumbo constroem de si e do seu território, a partir do olhar dos *outros*, externos ao território, e como a escola tem se posicionado diante do negativismo que perpassa essa heteroidentificação⁴ com incidência na autoimagem dos(as) estudantes. Este estudo torna-se relevante e necessário ao entendermos que, no corpo e pelo corpo, são inscritas as subjetividades e as simbologias sociais, fenotipicamente marcadas nas pessoas negras e objetivamente sentidas por elas.

Refletir sobre este tema requer algumas elaborações teóricas sobre o corpo, já que é por meio dele que comunicamos, em primeiro plano, com os *outros*. O corpo é o nosso mais belo traço da memória da vida (SANT'ANNA, 2001) e representa as formas culturais e sociais produzidas ao longo da história. Soares (2001) acrescenta que ele é nosso meio de contato com o mundo, já que é por meio dele que se move e se aprende socialmente a ter um lugar de pertencimento.

Nessa perspectiva, os corpos são educados mediante as realidades que os circundam, com os que convivem e nas relações que se estabelecem. Por essa abordagem, podemos entender que o modo de concebermos o corpo está marcado pelos saberes construídos socialmente a respeito dele. Em virtude disso, são as subjetividades as quais se inscrevem no e pelo corpo que sublinham a diversidade social e cultural e, mais enfaticamente, as diferenças.

Desse modo, podemos considerar que, no corpo, as diferenças são marcadas e inscritas de modo perceptível fenotipicamente, afinal, a cor da pele; a textura do cabelo; o formato do rosto, do nariz e dos olhos e algumas medidas, como ser baixo, alto, magro ou gordo, estão em evidência e inscrevem as singularidades da pessoa. Para além das especificidades biológicas, o corpo, quando não corresponde ao ideal social estético dominante, torna-se um terreno conflitivo.

De acordo com Gomes (2008), as distinções fenotípicas, tais como a cor da pele e a textura capilar estabelecidas por um processo histórico, cultural e político brasileiro, mantiveram e mantêm uma relação de poder entre os corpos em nossa sociedade, sobretudo dos corpos brancos sobre os

⁴ O prefixo hetero da palavra heteroidentificação é de origem grega, que significa *outro*. Neste caso, a heteroidentificação é entendida como uma identificação étnico-racial a ser realizada pelo outro e possui uma referência fortemente marcada no caráter “fenotípico” do *outro* como: cor da pele, textura do cabelo e do lábio etc. Opõe-se ao “auto”, que significa: si mesmo. O termo é comumente discutido pelo Movimento Negro, juntamente com os(as) pesquisadores(as) das relações étnico-raciais, e se destaca pela sua utilização nas políticas de ações afirmativas, em que o ingressante/candidato passa pela etapa de heteroidentificação a ser realizada pela Comissão de Heteroidentificação (PETRUCCELLI, 2001).

A imagem que os(as) estudantes quilombolas constroem de si a partir do olhar dos *outros*

corpos negros. As dissemelhanças inscritas no corpo do negro foram historicamente produzidas para difundir ideologias racistas relacionadas às imagens e aos atributos negativos por serem “sinais diferenciadores que mais atestam a referência negra e africana” (GOMES, 2008, p. 236).

Diante dessa questão, este artigo procura problematizar a visão negativista imposta sobre o corpo negro, especificamente na imagem corporal que os(as) estudantes negros(as) da comunidade quilombola do Chumbo construíram de si mediante o olhar do *outro* não negro e não quilombola e as consequências daí advindas, considerando, de acordo com Schilder (1999), que a imagem corporal a qual o sujeito desenvolve do seu corpo é resultado de um fenômeno social baseado nas relações interpessoais e na aprendizagem de valores culturais transmitidos, criados e recriados socialmente.

Nesse sentido, é pertinente perguntar: qual é a imagem corporal que o estudante negro e quilombola constrói de si mesmo e de seu território por meio do olhar dos *outros*? Quais são as consequências daí advindas para o autoconceito, a autoestima e a autoconfiança dos(as) estudantes? Como a escola tem se posicionado diante da negação/afirmação que perpassa essa autoimagem?

Diante desse ensejo, busca-se acentuar os olhares para a educação escolar quilombola, contexto no qual os(as) estudantes pesquisados(as) estão inseridos(as). Trata-se de uma modalidade de ensino específica, criada por meio das lutas e das reivindicações históricas dos movimentos sociais negros e quilombolas, que almejam uma educação antirracista, a qual reafirme as identidades e as culturas negra e quilombola, e reivindiquem o direito e o reconhecimento de ser diferente e de participar da partilha de todos os bens simbólicos, culturais, corporais e materiais que outras pessoas ou coletivos não negros têm acesso.

Para tanto, os argumentos estão aqui reunidos em cinco partes: a primeira corresponde a esta introdução, que apresenta os objetivos do texto e as questões que o delineiam. Em seguida, situamos o lócus da pesquisa e os esclarecimentos metodológicos. Na terceira parte, tecemos os pressupostos teóricos que fundamentam o nosso campo de compreensão do objeto estudado. Na quarta parte, descrevemos os resultados das entrevistas realizadas com os(as) docentes e gestores(as) e suas análises. Na quinta e última parte, dedicamo-nos às considerações sobre o que foi escrito no texto em seu conjunto.

O campo de pesquisa e os esclarecimentos metodológicos

Antes de descrever o lócus de pesquisa, é importante revisitarmos o entendimento conceitual que se tem construído intelectualmente sobre o quilombo. Conforme Munanga (1995), o termo

quilombo é originário da cultura *bantu*, área geográfica contígua e um complexo cultural específico situado dentro da África negra, entre os países Zaire e Angola.

Segundo o autor, a presença do quilombo no Brasil e de seus significados têm a ver com os membros desse grupo, que foram trazidos e escravizados nesse país. Para ele:

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas [...]. (MUNANGA, 1995, p. 60).

O conceito de quilombo defendido pelo autor traz uma conotação de um território, ocupado por um conjunto de atores sociais, organizados de forma heterogênea racial e culturalmente, e composto por bravos e destemidos guerreiros, oriundos de diversos povos que se uniam em prol da defesa de seu território. Munanga (1995, p. 63) afirma ainda que o quilombo brasileiro se assemelha, em muitos aspectos, ao quilombo africano “[...] eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios, brancos e os mestiços)”.

No caso brasileiro, o conceito de quilombo tem passado por reconceitualização a partir da Constituição Federal de 1988, que, por meio do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), reconheceu aos remanescentes de quilombos a propriedade das terras por eles ocupadas (BRASIL, CF, 1988). Anterior a esse ato histórico, o conceito que vigorava ainda era aquele atribuído pelos colonizadores e oficializado pelo Conselho Ultramarino de 1740, que assim definia: “quilombo é [...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham pilões neles”.

Contemporaneamente, O’Dwyer (2002), Almeida (2002), Reis e Gomes (1996), entre outros, têm contribuído para a ressignificação do termo quilombo, sendo capaz de traduzir as características que essas populações se desenham na contemporaneidade. O’Dwyer (2002) afirma que são grupos étnicos atributivos, que devem ser definidos a partir de sinais e emblemas considerados socialmente significativos pelo grupo, eleitos segundo os processos de exclusão e inclusão, que possibilitam definir os limites entre os considerados de dentro ou de fora.

A imagem que os(as) estudantes quilombolas constroem de si a partir do olhar dos *outros*

Já para Almeida (2002), entender quilombos na atualidade requer o rompimento com as ideias passadistas e os conceitos congelados. Nem todos os quilombos atuais foram formados a partir da fuga do sistema escravocrata, mas tiveram origens diversas, dentre elas, estão a ocupação de terras devolutas, a ocupação de terras doadas ao santo, a compra, a herança, as trocas, entre outras. Contudo, são grupos de resistência que lutam pela manutenção de seus modos de vida e de seus territórios.

A comunidade quilombola do Chumbo, lócus desta pesquisa, é uma das comunidades que não tem origem a partir de negros fugidos. Está localizada às margens da Rodovia Adauto Leite, no quilômetro 16, na cidade de Poconé, em Mato Grosso. Foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, em 2005, e atualmente é composta por 380 famílias.

Segundo os moradores, o território foi adquirido mediante compra realizada pelo fundador da comunidade, Manoel Metelo, descendente de escravizados que habitavam a região. A comunidade do Chumbo tem mais de 150 anos e possui, em sua infraestrutura, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, a Creche Vovó Teófila, uma agência dos Correios, um posto de saúde e um centro comunitário. Na comunidade, há também comércios de varejos, tais como mercados e padarias. A principal fonte de renda dos moradores provém de empregos nos comércios locais, nas fazendas e nos órgãos públicos. Outras famílias são beneficiadas com programas sociais do governo federal, tal como o Bolsa Família, atualmente nominado como Auxílio Brasil.

A Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, que acolheu esta pesquisa, foi criada em 30 de maio de 1974 e funcionou, grande parte do tempo, pelo sistema multisseriado (1º ao 4º ano) e, nos últimos anos, passou a atender o ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, no sistema seriado (PPP/EMNSA, 2015). No período pesquisado, a escola contava com sala de professores, sala de informática (desativada, pois não havia computadores, nem acesso à internet), banheiros, sala da Coordenação, sala de professores, sala de vídeo, refeitório e uma quadra de esportes coberta.

O quadro docente contava com 20 professores(as) graduados(as), sendo que 8 eram efetivos(as) (concursados/as), 11 interinos(as) (contratados/as) e 1 professora se encontrava em permuta. Entre os(as) docentes atuantes, 13 estavam em sala de aula, 2 atuavam como apoio pedagógico, 1 na Coordenação e o outro exercia a função de diretor escolar.

A escola era formada majoritariamente por docentes oriundos de outras localidades, ou seja, externos ao território quilombola. Esse dado é importante, uma vez que a escola quilombola, como uma modalidade específica de ensino, deve ser ocupada preferencialmente por docentes quilombolas, conforme recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

(2012) e das Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado de Mato Grosso (2010).

Tais documentos curriculares partem da compreensão de que os(as) docentes locais teriam mais possibilidades de desenvolver um trabalho contextualizado para a valorização das identidades e das culturas dos(as) estudantes locais, já que o(a) professor(a) teria um enraizamento com a comunidade local e partilharia dos saberes e fazeres comunitários.

O diretor da escola nos informou, em entrevista, que 90% dos(as) estudantes que frequentavam a escola eram quilombolas. A Escola Nossa Senhora Aparecida era o principal destino educacional dos(as) estudantes das comunidades circunvizinhas, além de atender também os(as) estudantes externos(as), sejam de outros quilombos (Campina de Pedra, Água Vermelha, Campo Limpo, Laranjal e Jejum), sejam os(as) assentados(as) e filhos(as) de trabalhadores(as) rurais das fazendas próximas.

Metodologicamente, a pesquisa se insere na abordagem qualitativa e se alicerçou no método etnográfico proposto por Geertz (2008). Para esse autor, o que define a etnografia é o esforço elaborado para uma “descrição densa”. É tentar ler pela ótica de quem vive as experiências e os sentidos que atribui a elas. A exigência do texto etnográfico “[...] não repousa tanto na capacidade do autor em captar fatos primitivos em lugares distantes e levá-lo para casa como uma máscara ou um entalho, mas no grau em que ele é capaz de esclarecer o que ocorre em tais lugares” (GEERTZ, 2008, p. 26). “Ao fazê-lo, ele transforma o acontecimento passado que existe em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente” (GEERTZ, 2008, p. 29).

A observação teve por finalidade apreender a comunidade e a escola em seus contornos, composições e movimentos. As entrevistas semiestruturadas objetivaram desvelar como os professores(as) e os(as) gestores da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida percebem os(as) estudantes na sua corporeidade e no seu território. Os dados de campo foram coletados ao longo do ano de 2016 e as gravações, assim como as observações, foram feitas com a anuência dos pesquisados, materializada na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵.

As análises aqui delineadas tiveram o interpretativismo proposto por Geertz (2008) como base, cuja análise etnográfica, segundo o autor, consiste em escolher entre as estruturas de significação e

⁵ No intuito de assegurar os direitos e os deveres dos colaboradores da pesquisa, o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética sob o Parecer n.º 1.367.040.

A imagem que os(as) estudantes quilombolas
constroem de si a partir do olhar dos *outros*

em determinar sua base social e importância, que foram agregadas à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1979).

O primeiro autor nos instrui que o pesquisador necessita apreender o significado que os grupos constroem e atribuem às suas próprias ações. Já a segunda nos fornece orientações a respeito do modo de proceder na organização dos dados, em categorias, buscando o entendimento do seu conteúdo em suas dimensões de figuras de linguagem, em suas reticências, nas entrelinhas, mas também nos sentidos manifestos.

Corpo, imagem, identidade étnico-racial e educação

Na esteira do pensamento de Medina (1987), podemos compreender que o dualismo de Descartes, ao entender o corpo e a alma em dimensões diferenciadas, provocou, no pensamento, uma visão fragmentada do ser humano. No entanto, as novas epistemologias de olhar sobre ele possibilitaram vê-lo de maneira indivisível, como compreende a crítica de Freitas (1999, p. 62): “Entre essência e existência, ou a razão e o sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo.”

Sendo assim, percebe-se que as novas descobertas e as formas de olhar sobre o corpo trazem luz a um ser humano integral, e não fragmentado. Diante disso, o fato de ser um corpo carrega, então, uma compreensão bem mais profunda, uma vez que ele “existe em seu invólucro imediato como em suas referências representativas: lógicas ‘subjetivas’, também elas variavam com a cultura dos grupos e os momentos do tempo” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2009, p. 9). Consequentemente, nele estão inscritos os sentidos e as subjetividades engendradas por fatores externos, tais como objetos, roupas, influências midiáticas, familiares, religiosas, entre outras, então, os aspectos sociais e culturais se fazem presentes nas ações do corpo contemporâneo.

Nesse sentido, há de se considerar que, enquanto sujeitos sociais, no âmbito da cultura, da história e das representações sociais e midiáticas, bem como em diferentes situações cotidianas vividas, constroem-se as múltiplas e distintas identidades sociais: a identidade racial, a identidade de gênero, a identidade sexual, a identidade de classe e a identidade nacional (GOMES, 2012).

No que concerne ao negro, não há possibilidade de dissociar a violência colonial em relação à dominação dos corpos negros. A força do sistema escravagista negou ao negro sua identidade, afinal, quando eles foram escravizados de forma desumana e brutal, em seus corpos, estavam alojados as

histórias, as vivências, as experiências, as memórias, os saberes e, principalmente, as marcas simbólicas de identidade e de pertencimento (SALES, 2012). “Na escravidão o tipo de cabelo e a tonalidade da pele serviam de critérios de classificação do escravo e da escrava no interior do sistema escravista, ajudando a definir sua distribuição nos trabalhos do eito, nos afazeres domésticos no interior da casa-grande e nas atividades de ganho” (GOMES, 2008, p. 244).

A supracitada autora nos apresenta pistas para compreendermos as profundas marcas de negativismo e de representações sociais em torno do corpo negro. Ela ainda continua esclarecendo que as raízes históricas de aceitação/negação da identidade e do racismo, as “práticas escravistas legitimadas pela legislação da época da escravidão, constituíram o imaginário sobre o negro africano e seus descendentes repleto de estereótipos” (GOMES, 2008, p. 163).

Para Seyferth (1995), os traços fenotípicos, tais como a cor da pele, a forma dos cabelos, o formato dos olhos, a estatura, os contornos cranianos e faciais e as medidas, como o peso e o volume do cérebro, serviram às elucubrações eurocêntricas e racistas para uma avaliação sobre as distinções entre raças desde o século XIX. E tais representações não deixaram de existir, uma vez que, historicamente, as estratégias de dominação e negação reforçaram o distanciamento de evolução das espécies negras e brancas, com prejuízo às primeiras.

Diante desse pressuposto, as pessoas negras foram transformadas em símbolo de incapacidade física, intelectual, moral e esteticamente negativo. Logo, o negro não passa despercebido, pois seu corpo está marcado pelos sinais diacríticos perceptíveis na cor da pele e dos olhos, no cabelo, no formato dos lábios e do nariz. Em virtude disso, tem-se que todas essas características, ou algumas delas, bastam para que os negros sejam inferiorizados, sobrepondo-se a elas a supervalorização da pessoa branca. Tais reflexos podem, por exemplo, ser sentidos nos padrões estéticos de beleza impostos socialmente.

[...] a marca do ‘corpo negro’, expressa, escatologicamente, o repertório do execrável que a cultura afasta, pela negativização. Vítima das representações sociais que investem sua aparência daqueles sentidos que são socialmente recusados, o negro se vê condenado a carregar na própria aparência a marca da inferioridade social (NOGUEIRA, 1998, p. 44).

Nesse sentido, o corpo negro é desvalorizado, considerado impróprio, sujo e impuro. Tal fato foi reforçado pelas políticas de branqueamento⁶ implementadas no Brasil no século XIX, conforme

⁶ Tese defendida por intelectuais brasileiros, como João Baptista de Lacerda, que incorporaram a ideia da supervalorização do homem branco europeu e preconizavam que a mestiçagem era a solução viável para o melhoramento da raça brasileira, defendendo que, em decorrência da mistura, ao longo de várias gerações, seriam purificados (SANTOS, 2014).

A imagem que os(as) estudantes quilombolas
constroem de si a partir do olhar dos *outros*

aponta Paixão (2014), por meio de um projeto político de Estado-nação de eugenia racial, no qual, ao mesmo tempo que inferiorizava o negro, avigorou a superioridade do branco. Para seus idealizadores, essa política tinha a função de “melhorar” as marcas étnicas da população do Brasil, além de disciplinar os corpos e de desenvolver valores morais, corporais, higiênicos e psíquicos nos brasileiros.

Para Soares (2001, p. 119), esse momento histórico imprime “[...] no corpo uma visibilidade nunca vista e compõe um amplo projeto estético da aparência [...], o branqueamento da raça”. Para Diwan (2014), devia-se esfregar, torcer e branquear os corpos dos brasileiros como se fossem roupas sujas.

Nesse contexto histórico, do capitalismo nascente, segundo Foucault (2001), por um lado, o corpo também passou a ser o principal meio de controle e de poder. O investimento era no corpo do indivíduo “através de estratégias para extrair e desviar a potência de cada um para instituições, como a família, a escola, a polícia, a medicina, entre outras tantas” (DIWAN, 2014, p. 97).

Por outro lado, as relações simbólicas de poder e de dominação aprofundaram a estigmatização da população negra, permitindo que o racismo e o preconceito fossem vivenciados no corpo negro por meio das marcas do corpo, que evidenciam as diferenças historicamente internalizadas como inferiores. Essa forma de pensar cria um sentimento de aversão tanto de quem estigmatiza o corpo negro quanto de quem possui o corpo negro, permitindo releituras racistas e preconceituosas de ambos os lados.

Afinal, na concepção de Freitas (1999, p. 30), a construção da imagem corporal é também um fenômeno social e “[...] é, pois, uma reconstrução constante do que o indivíduo percebe de si e das determinações inconscientes que ele traz de seu diálogo com o mundo [...]”.

Essa autora é influenciada pelos ideais de Schilder (1999), que concebe a imagem corporal em três esferas: fisiológica, libidinal e sociológica. Na fisiológica, a imagem corporal é constituída por meio das representações mentais. Já a libidinal está interligada às interferências sensoriais, por exemplo, ao desejo. É importante mencionar que essas imagens estão presas à concepção hipersexualizada atribuída ao corpo negro, tendo, como exemplos, a mulata sensual, construída sobre a mulher negra brasileira, e a virilidade sexual do homem negro, estereótipos de uma corporeidade quase que animalesca, que eram muito frequentes na literatura brasileira do século XVIII. Por fim, na sociológica, a imagem corporal negra tem uma profunda relação com essas e outras construções sociais.

Nessa concepção, a mídia, em suas expressões políticas e institucionais, constrói e reconstrói a imagem do corpo negro, não apenas a partir da exacerbação do caráter transgressor da sexualidade a ele atribuída, mas também da negação e do recalçamento mediante a transmissão de um saber do senso comum alimentado pela história e por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições. Essas imagens crescem à sombra do difusionismo culturalista euro-americano e do entretenimento rebatível oferecido às massas pelas mídias e por outros ramos industriais do espetáculo, operando a construção sógnico-imagística (SODRÉ, 1999).

Nessa perspectiva, tendo em relevo a imagem corporal da pessoa negra, há de se considerar que essas construções sógnico-racistas são indissociáveis, visto que o corpo negro vive e convive com uma constante criação e recriação da representação de inferioridade. Afinal, sua imagem corporal é a negação daquilo que é reconhecido como ideal, haja vista que o corpo branco é classificado como parâmetro de pureza, beleza, nobreza, estética, moral e sabedoria científica. Assim, o sujeito negro, tomado por esse ideal de imagem, é compelido a negar a sua própria imagem, corporeidade, estética e cultura (NOGUEIRA, 1998; COSTA, 1984).

Nesse sentido, a imagem construída pelos quilombolas pesquisados sobre a referência de si e de seu território está pautada nesses mesmos pressupostos. Tal conjuntura leva ao que Cuche (1999) denomina de elaboração de uma “identidade negativa”, criada pela supervalorização da referência majoritária (branca europeia), traduzindo-se em uma identidade vergonhosa e rejeitada do negro brasileiro.

Nesse viés, vale indagarmos: como reconstruir uma identidade positiva do negro e de seu corpo em uma sociedade que historicamente o negou e o desvalorizou? A partir de Freire (1987), entendemos que a educação seria uma perspectiva, pois permite novos olhares para desconstruir e rever conceitos, ou seja, ela é libertadora e emancipatória. Para Gomes (2012), a escola, nas suas ações educativas, tem também a responsabilidade de ensinar a respeitar e de contribuir para o processo da construção da identidade, de modo que os(as) aprendentes possam lidar positivamente com suas identidades.

Nesse sentido, a prática educativa deve ser mediadora de reflexões éticas que tocam diretamente as questões de diversidade, pluralidade, solidariedade, diálogo, criticidade, dentre outras, ou seja, é algo essencial na formação do sujeito. Nesse entendimento, a escola é vista como um espaço que tem o poder de interferir na construção das identidades pluriversais.

Na educação escolar quilombola, essa discussão é a tônica e a razão da existência dela, visto que ela se inscreve em uma territorialidade étnica, negra e rural, portanto específica. Em outras

A imagem que os(as) estudantes quilombolas constroem de si a partir do olhar dos *outros*

palavras, essa modalidade de ensino precisa implementar uma perspectiva educacional antirracista, buscando desconstruir estereótipos negativos, dar visibilidade às histórias reprimidas e valorizar a identidade racial e cultural reprimida ou negada do povo quilombola.

A educação escolar quilombola, enquanto tipo de ensino da educação básica, foi consolidada perante o Parecer CNE/CEB07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010. Segundo os referidos documentos, as unidades educacionais quilombolas devem requerer uma pedagogia própria devido à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e uma formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira (BRASIL, 2010).

Assim, a regulamentação desse ensino deve garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas e de sua constituição populacional. Além disso, deve ser um espaço de diálogo entre o conhecimento e a realidade local, assim como entre a cultura e a luta pelo direito à terra e ao território (ONOFRE, 2014).

Por essa perspectiva, ao considerarmos que o currículo é o pilar da escola, sinaliza-se ser um caminho viável para a desconstrução e reconstrução dessas identidades, em que a formação de professores(as), tanto inicial como continuada, ajudaria de modo especial nessas missões.

Silva (1999) afirma que é impossível pensar um currículo pelo simples viés de conceitos técnicos de como ensinar. Para ele, o currículo é lugar, espaço, território, texto, discurso e documento política, cultural e ideologicamente comprometido. Trata-se de um documento de identidade passível de contestação e, dessa maneira, podemos conceber que o currículo escolar contribui para moldar quem somos e precisa refletir as ações que cercam o ensinar, o aprender e o reaprender.

Em contrapartida, a escola quilombola, com seus programas carregados de informações sistematizadas, gestados em ideologias, identidades e culturas dominantes, pode fazer com que os(as) estudantes quilombolas aprendam conteúdos sem que tenham significados para eles(as) ou sem que lhes proporcionem tudo o que necessitam, sendo, portanto, estéreis. “A aprendizagem passa a ser conhecimento quando tem um sentido para quem adquire, o que significa que ilumina algo novo, a partir do sentido profundo do que já se conhece por experiências” (SACRISTÁN, 2002, p. 211).

Nessa perspectiva, para o autor supracitado, não se ensina e não se aprende de qualquer maneira, uma vez que as ações do ensinar devem estar refletidas sobre as seguintes proposituras: o quê? Como? E para quem se ensina? Desse modo, o currículo deve ter um significado concomitante entre o real e

o prático, ou seja, para além de proporcionar um sentido a quem aprende, deve se dar um sentido para a informação proporcionada (SACRISTÁN, 2002).

Assim, não se pode esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais, identitários e culturais e, por isso, deve ser uma construção refletida por todos os(as) educadores e estudantes. Nesse entendimento, ter um currículo escolar que represente as especificidades e as singularidades do seu contexto possibilita contemplar as identidades que correspondem à comunidade. Então, é desejável que a escola não recrie espaços de rotina e repetição, mas, sim, de reflexões, críticas, recriações e afirmações (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Além disso, ao pensarmos em uma educação escolar que propõe um currículo o qual considera a diversidade e as diferenças, é também pertinente inferirmos as potencialidades educativas do corpo, já que ele é educado na informalidade e formalidade, fora e dentro dos espaços escolares. Destarte, compreender essa perspectiva do corpo na educação é poder pensar que, em um ato educativo, há criação de novos sentidos para a existência humana (PORPINO, 2006).

A imagem corporal que os(as) estudantes quilombolas da comunidade quilombola do Chumbo constroem de si a partir do olhar dos outros

Dentre o conjunto de estudantes que estudam na escola pesquisada, 90% são quilombolas, oriundos da comunidade local do Chumbo e de outros quilombos vizinhos, em sua maioria, compostos por negros e negras. Desse modo, constata-se que esse cenário se torna fértil para compreender como as imagens de quilombo, do ser quilombola e do ser negro têm sido construídas por esses(as) estudantes.

Há que se levar em consideração os processos históricos e os preceitos estigmatizantes enraizados em nossa sociedade sobre esses povos. Para os(as) docentes e o gestor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, lócus da pesquisa, essas concepções estão imbricadas na visão de como seus(suas) estudantes quilombolas se veem e em relação ao modo como a sociedade envolvente compreende o quilombo. “Porque o que o povo entende que é só assim, na questão, que, quando fala de quilombo, o povo acha que é só escravidão, a cor negra e sofrimento. Só isso que o povo vê. Então, é o que a sociedade coloca” (diretor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

A narrativa do diretor da escola deixa entrever a imagem que a sociedade cultiva do quilombo, que é distorcida e recheada de preconceitos, criada por uma representação de fuga, escravidão e

A imagem que os(as) estudantes quilombolas
constroem de si a partir do olhar dos *outros*

sofrimento, cuja ideia ofusca a visão política e cultural da formação dos quilombos no Brasil contemporaneamente.

Para compreender tal afirmação, seguimos as pistas de Munanga (2001) ao considerar que a formação dos quilombos se estende a um conteúdo político e militante e, portanto, deve ser evidenciada como um movimento social do negro em busca do seu próprio caminho e de sua libertação, sendo uma das alternativas encontradas para fazer resistência frente a um sistema que o oprimia e oprime (FREITAS, 1971).

No entanto, o que se percebe é a permanência de uma imagem de quilombo estereotipada, congelada e solidificada pelas representações que o próprio livro didático e outras literaturas conservadoras transmitem: ou a negam, ou a silenciam, ou a estereotipam, além de reverberar os equívocos epistemológicos conceituais que foram e ainda são apresentados como verdade. Nas palavras de Oliveira (2017, p. 28):

A história das populações afro no Brasil fica invisibilizada em uma retórica sobre a nação que nega as formas de resistência afro à escravidão e à violência colonial. Esse tipo de narrativa não permite que se compreenda a desigualdades raciais dos dias de hoje como fruto de uma história colonial e da escravidão.

Para a referida autora, a própria palavra escravo(a), frequentemente utilizada pelas literaturas, reitera um discurso colonial no qual o negro não é visto como humano, mas, sim, como objeto. Estudos críticos e/ou decoloniais, no campo da História, da Antropologia, da Sociologia e da Educação, dentre outros, têm feito importantes revisões dessas construções eurocêtricas e colonialistas legitimadoras da visão escravo-objeto, ao reposicionarem as populações escravizadas como sujeitos históricos, evidenciando suas resistências contra as opressões sofridas e suas lutas em torno dos projetos de liberdade e de sociedade tanto durante como depois da escravidão.

Outros exemplos evidentes desse movimento foram a formação dos quilombos no período escravocrata e a reestruturação dos quilombos contemporâneos, que atualmente são configurados como comunidades alternativas à sociedade escravagista daquela época e à sociedade capitalista excludente do tempo presente. Essa dimensão da resistência dos quilombos, ganha um sentido político, cultural e identitário (REIS; GOMES, 1996; MUNANGA, 2001; O'DWEYR, 2002).

Nota-se, então, uma significação das lutas negras e o reconhecimento do escravizado como agente tanto de sua própria liberdade quanto de um movimento social e político de fundamental importância. No entanto, embora essa ressignificação tenha ocorrido com importante impacto nos

estudos anteriores sobre a escravização, a mentalidade da maioria da população ainda está presa à concepção do escravizado como submisso — aquele que não reagiu à escravidão — e a todos os outros negativismos que lhe são atribuídos. E, naturalizando essa imagem, não se permite, às gerações atuais, compreender o processo de subalternização dessas identidades e as relações de poder euro-coloniais racistas, que criaram e reforçaram os negativismos conferidos a essas populações.

Uma das professoras entrevistadas, ao ser perguntada como os(as) estudantes se percebem em relação à identidade quilombola, reiterou a mesma imagem já trazida pelo diretor da escola: *Acho que entender bem profundo, acho que eles não entendem ainda muito bem [o que é ser quilombola]. Porque eles têm aquela mentalidade de que ser quilombola é ser escravo, negro [...]*” (professora da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

Nesse contexto, percebe-se o quanto é danosa para a autoestima dos jovens quilombolas a existência das imagens preconceituosas que lhes são transmitidas a respeito do seu próprio ser e como habitantes de seus territórios. Tal fato resulta não somente na negação do pertencimento à sua comunidade, mas se estende à imagem corporal neles encarnada em razão de visões deslegitimadoras e inferiorizadoras, como podemos ler nas falas a seguir:

Tem estudante que é quilombola e ele tem vergonha de falar que é quilombola ou de expressar, desde a aparência. Então assim, porque, ‘ah eu tenho vergonha de ser quilombola’. Mas porque a sociedade coloca aquilo que eu falei antes. A questão do sofrimento, da cor, ex-escravo, essas coisas assim. Então existem essas diferenças que acaba trazendo malefícios lá na frente, porque o estudante fica intimidado. Mas nós têm os(as) estudantes que se consideram e permanecem, assim, persistentes naquela coisa, fala com muita estima, ‘eu sou quilombola’ e tem gosto de ser quilombola (diretor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

Tem muitos que não se consideram [quilombola]. Até têm estudantes que são negros, mas não gostam que falem que são negros [...] (coordenadora da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

As emblemáticas narrativas dos gestores remetem às discussões sobre o enraizamento, no imaginário do negro e do quilombola, de imagens de inferioridade, de indignidade e de feiura histórica, portanto, trata-se de uma identidade que deve ser negada. Isso porque o ato de se reconhecer negro e com ascendência de negros escravizados é pertencer a um grupo não desejado porque foi estigmatizado pela sociedade envolvente.

Nas palavras de Costa (1984, p. 6), “a identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com seu corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer, o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar”.

A imagem que os(as) estudantes quilombolas constroem de si a partir do olhar dos *outros*

Nessa perspectiva, podemos considerar que a inferioridade simbolicamente construída resulta em uma imagem corporal negativada e geradora de vergonha, conforme apontam as narrativas dos professores(as) e gestores(as): *tem vergonha de falar que é quilombola ou de expressar; não gostam que falem que são negros.*

Para Gomes (2003, p. 171), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”. Tal desafio deve ser assumido também pela escola, uma vez que, se a considerarmos como um espaço específico de formação de novas mentalidades e de sujeitos históricos e libertários, tal como entende Freire (1987), ela se tornará um instrumento valioso para reconstruir a autoestima, a autoconfiança e a autoimagem positiva desses(as) estudantes.

Um dos professores pesquisados entendeu qual é o caminho que a educação escolar quilombola deve percorrer: *Então assim, eles sentem um pouco de vergonha e a gente como educador, tem que trabalhar em cima disso e mostrar que isso não é vergonha. Tem que ter orgulho* (professor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida). Outra docente acrescentou:

A gente tem que ir conversando com eles, dizer que foram aqueles que viveram do passado. Que foram os negros que fugiram da escravidão e que foram formando os quilombos. Eles falam: ‘Ah, professora, mas nós não somos pretos. Nós somos negros. Somos formados da raça negra. Então isso que nós somos’. Aí eu falei: ‘ser quilombola crianças, não é só ser negro, basta você ter sua cultura. Você ter sua cultura, seu costume’ (professora da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

No entanto, a desconstrução dessa imagem inferiorizada não é um processo simples. Não é papel da educação escolar quilombola determinar identidades dos educandos em suas ações pedagógicas, mas necessita considerar os processos de sua construção histórica ou, até mesmo, de crise e de conflitos como conteúdo para problematização. E isso demanda muito trabalho, a começar pela pesquisa da história, da cultura, dos valores simbólicos e dos saberes ancestrais que permeiam a comunidade, relacionando-a ao passado e ao presente.

Os professores(as) e os gestores(as) da escola pesquisada, certos de que as ações pedagógicas são aliadas nesse processo de desconstrução da imagem negativa do negro e quilombola, buscam, em seus fazeres pedagógicos, conscientizar e ressignificar essa imagem corporal estereotipada. A coordenadora da escola desvelou suas tentativas:

Mas eu gostava muito de trabalhar assim com as crianças. Nós tínhamos o grupo do siriri e um grupo da dança africana. Até mesmo para questão de valorização, de estar trabalhando questão étnica racial com eles [...]. Todo ano a gente desenvolve o projeto Quebrando as Barreiras do Preconceito. A partir de agosto, a gente trabalha. Aí vem as oficinas, penteados, confecção de bonecos, cartazes. Aí os professores trabalham. Aí quando chega em novembro é a festa tradicional das comunidades quilombolas. Então, a gente faz a apresentação (coordenadora pedagógica da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

O diretor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida evidenciou essa ação da coordenadora: *O projeto dela foi voltado para área remanescente quilombo e sua cultura. Cultura afro. Até mesmo quando ela foi diretora, 'No Mais Educação', eles colocaram a modalidade de dança africana. Outras ações de valorização da cultura afro foram lembradas:*

Mas nós sabemos que tem a cultura afro, os penteados, tem tanta coisa boa, tanta coisa bonita que podem estar trazendo benefícios para nossos(as) estudantes, para nossa sociedade, para nossa comunidade. Eu coloco comunidades, todos ao redor, aos que funcionam participando aqui da escola. Porque muitas vezes está faltando esse tipo de coisa na nossa grade curricular. Porque se a escola envolve todo mundo, classe, religião, raça. Então, a partir do momento que está todo mundo ali, um vai ter que respeitar o outro para viver crescendo em paz. Compreendendo cada um e aprendendo. Porque como você vai gostar de uma coisa do outro se não compreender, se não saber, se ele não expressar [...] (diretor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

Ano passado, nós trabalhamos a cultura quilombola. Nós fizemos uma oficina. Amostra pedagógica, comidas típicas, carne com banana, carne com arroz, danças típicas, aí trouxemos pilão, trouxemos arroz com casca [...], então, assim, nós fomos trabalhando, buscando e fomos encontrando. Trouxemos pinturas, danças, comidas típicas e as danças e costumes deles (professor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

Essas ações desenvolvidas na escola foram de iniciativa de alguns professores(as) e não constaram na grade curricular da escola ou das disciplinas, como disse o diretor. Contudo, mesmo sendo esporádicas, buscaram desenvolver positivamente as culturas e a identidade dos(as) estudantes e têm significativa importância para uma educação libertadora. Para Carril (2017, p. 551), “a escola não pode mais permanecer atuando perante os seus(suas) estudantes, ideologicamente, como se fossem todos iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares”.

Nesse sentido, a escola quilombola não pode negar as especificidades que estão presentes em seu contexto geográfico e histórico e ser cúmplice das mais diversas formas de discriminação e

A imagem que os(as) estudantes quilombolas constroem de si a partir do olhar dos *outros*

exclusão. Tais discriminações precisam ser problematizadas, desveladas e desnaturalizadas. De outro modo, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Diante disso, as diferenças inscritas no corpo negro devem ser trabalhadas em busca da autoidentificação, em que o sujeito apreende, nas singularidades do outro, a sua própria especificidade. Nessa perspectiva, o corpo:

[...] atua, registra nele próprio a memória de várias maneiras, seja através da dança, da brincadeira, do desenho, da escrita, da fala [...] O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se arma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta história (BRANDÃO, 2006, p. 61–62).

A partir do exposto, acreditamos que a prática educativa que leva em consideração a singularidade da corporeidade negra viabiliza ao indivíduo aprender mais sobre si e sobre as inúmeras possibilidades de sua beleza estética e de seu valor. As Orientações Curriculares da Educação do Estado de Mato Grosso instituem que a educação quilombola deve valorizar os “elementos culturais ligados e expressões corporais advindas dos grupos étnicos raciais; práticas esportivas nas diversidades culturais quilombolas; jogos, brincadeiras, capoeira e outros” (MATO GROSSO, 2010, p. 26).

Um dos professores da comunidade do Chumbo relatou como as ações da escola são contributivas: *às vezes, a pessoa chega você percebe ela cantando uma musiquinha os coleguinhos olham. Isso é cultura deles, é uma brincadeira de roda, um canto de cururu, um canto de siriri. Eles vivenciam, isso não é vergonhoso, você tem que preservar [...]* (professor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

O trabalho da escola pode provocar, no dizer de Cuche (1999, p. 190), “[...] a revolta contra a estigmatização, que se traduzirá pela reviravolta do estigma [...]”, ou seja, “quanto mais enfatizam minha diferença, mas eu me afirmo enquanto sujeito individual e coletivo”.

No entanto, para os(as) professores(as) e o gestor da escola da comunidade do Chumbo, apesar das ações que eles desenvolveram, ainda há muito o que se fazer: [...] *O PPP está reformulando por causa do currículo. Então eu acho que nós vamos ter que sentar, novamente, pra gente reformular o nosso PPP* (coordenadora da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida). Tanto o diretor quanto o professor enfatizaram que:

Mas aqui eu vejo assim, pelo fato de sermos da região de quilombo, nós não podemos esquecer as culturas tradicionais que ficaram para trás. E hoje está ficando tudo pra trás. Eu vejo, assim, que o poder público, os órgãos maiores, competentes, eles não estão fazendo muita questão de abranger essas coisas na parte curricular do estudante. Porque nós estamos aqui, registrados, tudo bem, como área remanescente de quilombo. Mas, se pegarmos a matriz curricular, não tem uma matriz específica pra escola de quilombo. [...] Várias mudanças, nós já estamos fazendo. Não só na questão da área remanescente de quilombo, mas, assim, ele já reza, na verdade, é que nunca foi cumprido [...]. E agora têm muitas coisas que precisam ser reformuladas porque hoje, com a modernidade, coisas novas, modificadas e que tem que ser contribuído no PPP da escola (diretor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

O planejamento, o calendário interno da escola, ela trabalha, não só a semana da consciência negra, mas todo ano, ela trabalha. Assim, não damos ênfase todos os dias, mas sempre estamos procurando trabalhar em cima disso (professor da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida).

As narrativas nos permitiram compreender a imagem que os(as) estudantes constroem de seus territórios e de si mesmos e apontam para a necessidade de um trabalho sistemático da escola no que concerne à elaboração de um currículo adequado ao contexto da modalidade da educação escolar quilombola, banhada da cultura local, dos seus saberes, dizeres e fazeres bem como dos seus modos de produzir a vida, sentidos pelo corpo dos(as) estudantes. A perspectiva é que eles(as) passem a autoafirmar a sua identidade e a reforçar seu sentimento de pertença ao território de forma positiva.

Considerações finais

O presente artigo teve a intenção de problematizar a imagem que os(as) estudantes quilombolas da comunidade do Chumbo, na cidade de Poconé, em Mato Grosso, constroem de si e de seu território, a partir do olhar dos *outros*, e como a escola tem se posicionado diante do negativismo que perpassa essa autoimagem.

Os resultados evidenciaram que as imagens as quais os(as) estudantes têm de seus territórios e de si mesmos estão presas às construções sociais herdadas de um sistema escravagista cruel e racista, cujas impressões são cotidianamente reforçadas na atualidade pela mídia e por outras instituições.

Tal conjuntura permitiu evidenciarmos que os(as) estudantes da escola da comunidade do Chumbo constroem de si uma imagem corporal estereotipada e rejeitada, projetada por uma representação de corpo sofrido, feio e, portanto, negado. No que diz respeito ao seu território, eles(as) demonstraram que apreenderam a imagem que o imaginário social e os materiais didáticos veiculam

A imagem que os(as) estudantes quilombolas constroem de si a partir do olhar dos *outros*

a respeito desses territórios, os quais são vistos como lugar de escravizados e ex-escravizados, sofridos e esvaziados de conteúdo histórico, social e cultural.

Quanto às ações educativas da escola da comunidade do Chumbo, percebeu-se que os gestores(as) e professores(as) percebem a problemática e entendem qual seria o caminho a ser percorrido para se fazer um trabalho libertário com os(as) estudantes, sendo possível reconhecer o esforço da instituição para desconstruir a visão negativa e resgatar a valorização da identidade étnico-racial do(a) estudante quilombola, no entanto, apresentou-se como um trabalho pouco sistemático.

Diante do exposto, os(as) docentes carecem de apoio das instituições e de políticas públicas, tais como a formação continuada, os materiais didáticos reconceitualizados e adequados ao contexto rural quilombola e a melhoria nas condições estruturais da escola como um todo.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane. C. (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1979.

BRANDÃO, Ana P. **Saberes e fazeres: modos de interagir**, v. 3. Rio de Janeiro. Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010**, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CARRIL, Lourdes de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Autores associados, v. 22, n. 69, abr./jun, p. 539-564, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Prefácio à História do Corpo. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do Corpo: da Renascença às Luzes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7–14.

COSTA, Jurandir F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 1–16.

CUCHE, Denys. Cultura e Identidade. In: CUCHE, Denys (Org.). **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: Edusc, 2009. p. 175–202.

DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA APARECIDA. **Projeto Político Pedagógico**. Poconé, MT, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Décio. **Palmares - A Guerra dos Escravos**. Porto Alegre: Movimento, 1971.

FREITAS, Giovanina. G. de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1555>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents>. Acesso em: 31 ago. 2021.

MEDINA, João P. S. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

A imagem que os(as) estudantes quilombolas
constroem de si a partir do olhar dos *outros*

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera. M. Educação Escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago., 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, n. 28, dez./fev., 1995. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, C. (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 21–31.

NOGUEIRA, Isildinha B. **Significações do corpo negro**. 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

O'DWEYR, Eliane. C (Org.). **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Rosana. M. de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Autores associados, v. 22, n. 68, jan./mar., p. 11–34, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226802>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ONOFRE, Joelson. A. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2014.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

PETRUCCELLI, José Luís. **A cor denominada: estudo das informações do suplemento da PME de julho/98**. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2001.

PORPINO, Karenine de O. **Dança é Educação: Interfaces entre Corporeidade e Estética**. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

REIS, João. J; GOMES, Flávio. dos S. (Org.) **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SACRISTÁN, José. G. **Educar e conviver na cultural global: as experiências da cidadania**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SALES, Cristian. S de. Pensamentos da Mulher Negra na Diáspora: Escrita do Corpo, Poesia e História. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, ano V, n. IX, p. 91–110, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2012.88889>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANT'ANNA, Denise B. de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Sérgio. P. dos. **Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes:** as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006–2012. 2014. 390 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

SCHILDER, Paul. **A imagem do corpo:** as energias construtivas da psique. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 93, p. 175–203, 1995. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmem. L (Org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros:** identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 30/06/2021
Aprovado em: 21/03/2022