

Atribuição BB CY 4.0

Educação e Resistência Quilombola: Entre o Racismo Cotidiano e o Direito à Inclusão

Cláudia Aparecida Avelar Ferreira¹
Amanda Caroline Ribeiro²
Maraísa da Silva Soares Costa³
Simone Costa Nunes⁴

Resumo

O ambiente escolar no Brasil não está preparado para promover a inclusão de crianças quilombolas em sua integralidade, de forma que essas crianças possam usufruir dos seus direitos, conforme a Constituição Federal Brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois elas sofrem discriminações, o que as fazem viver em condições desiguais de liberdade e de dignidade. O objetivo deste estudo foi investigar as vivências de crianças quilombolas, que frequentam escolas não engajadas sobre seus sofrimentos e barreiras. Como método, foi adotada a pesquisa qualitativa e a história oral. As falas demonstram a exclusão das crianças quilombolas na escola, devido ao racismo que sofrem e à necessidade de apoio fora da escola. É necessária a adoção de uma educação engajada e antirracista para a promoção de uma ampla aprendizagem e troca de saberes.

¹ Pós-doutorado em Geografia, Doutora e pós doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: claudiahgv@gmail.com

² Doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Administração PPGA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: amandarc.dsg@gmail.com

³ Doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora de Pós-Graduação e MBA e voluntária no Instituto Federal de Ouro Branco. Minas Gerais. E-mail: profmaraisacosta@gmail.com

⁴ Doutora e Mestre em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: sinunes@pucminas.br

Palavras-chave

Quilombola; Educação antirracista; Racismo; Educação Engajada; Inclusão.

Recebido em: 10/03/2025
Aprovado em: 11/10/2025

862

Education and Quilombola Resistance: Between Everyday Racism and the Right to Inclusion

Abstract

The school environment in Brazil is not prepared to promote the inclusion of quilombola children in their entirety, so that these children can enjoy their rights, according to the Brazilian Federal Constitution and the Statute of the Child and Adolescent, they suffer discrimination, which makes them live in unequal conditions of freedom and dignity. The objective of this study was to investigate the experiences of quilombola children, who attend schools that are non-engaged about their suffering and barriers. The methods adopted were qualitative research and oral history. The statements demonstrate the exclusion of quilombola children in school, due to the racism they suffer and the need for support outside of school. It is necessary to adopt an engaged and anti-racist education to promote broad learning and exchange of knowledge.

863

Keywords

Quilombola; Anti-racist education; Racism; Engaged education; Inclusion.

Introdução

No contexto escolar no Brasil, observa-se que não há ações adequadas para a promoção da inclusão de crianças quilombolas integralmente, para que elas possam usufruir de seus direitos, previstos na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2023), bem como na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e na Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (Brasil, 2012). Essas crianças sofrem discriminações, o que impede o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, crescendo em condições de liberdade e de dignidade desiguais, comparadas às outras crianças.

Segundo Bourdieu (2002), a educação é o suporte estrutural para obtenção de melhores condições de vida, a qual dá base ao indivíduo e acesso ao mercado qualificado. Esse espaço social demarcado pelo *habitus* é o capital cultural incorporado pelo processo de socialização do indivíduo, por meio da educação na família e pela formação na escola, a qual desenvolve, fortalece a solidariedade e a identidade, mas também a antipatia e o preconceito, levando à marginalidade.

Por causa da discriminação dos grupos oprimidos, em permanente desigualdade social, Paulo Freire (2013) propõe uma educação transformadora, que possa transgredir a educação hegemônica eurocêntrica, trazendo os saberes e experiências dos oprimidos para as salas de aula, contrastando com as ideologias predominantes dos brancos, formando, assim, estudantes engajados em prol de uma sociedade menos desigual. Alves e Martins Filho (2024) concordam com Turci (2023) sobre a importância de uma educação inclusiva, respeitando as singularidades dos estudantes e as pessoas no contexto escolar, para garantir o acesso aos direitos humanos. Liberato (2024) corrobora Paulo Freire (2013), uma vez que ter uma educação em direitos humanos é desconstruir uma ordem enraizada, a qual não promove a cidadania e não atende os interesses de todos, sendo os não contemplados colocados às margens da sociedade, e isso na plena democracia.

Karmer, Nunes e Corsino (2011) enfatizam que as crianças com alto poder aquisitivo têm mais oportunidades de frequentar creches (34,7%), comparadas às crianças pobres. Além desse fato, 23% das cidades brasileiras não têm creches públicas. A pré-escola é um contexto positivo para as crianças de baixa renda. Nesse contexto, 64,5% das crianças de 4 a 5 anos vivem em lares com renda inferior a meio salário-mínimo, conforme o Observatório da Equidade. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Brasil, 2023), em 2023, 56% das crianças em escolas da rede pública foram alfabetizadas, contrastando com o ano de 2019, que alcançou 55%, sendo 64% crianças brancas e 50% negras, em situação de desigualdade. Ressalta-se que, para a coleta desses dados, não havia a obrigatoriedade do critério de raça.

Conforme o censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (Brasil, 2024), a população quilombola brasileira correspondia a 1.330.186 pessoas. A taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, dentro do território, era de 80,25% e a de analfabetismo 19,75%. Isso, fora a dos territórios, cuja taxa de alfabetização era de 81,12% e a de analfabetismo 18,88%, enquanto na população total brasileira, a taxa de alfabetização era de 93% e a de analfabetismo 7%. Essa diferença cresce à medida que a idade aumenta. Em quilombolas de 65 anos ou mais, a taxa de analfabetismo era de 53,91% e na população total 21,25%. Esses dados apontam que os quilombolas apresentam uma desigualdade educacional significativa, em comparação à população geral.

Os quilombolas sofrem os mais diversos tipos de racismo como o estrutural, institucional, pessoal, ambiental, religioso, cultural, epistêmico, cotidiano, sistêmico dentre outros. Neste estudo, o enfoque é no sistêmico, porque está na base da sociedade e nas interações sociais (Panta; Silva, 2024). O racismo sistêmico impacta as vidas deles, de forma proeminente e, associado às questões de gênero: classe, religião, etnia, interseccionam-se, deixando essa população em situação de desigualdades sociais (Akotirene, 2018), limitando as suas vidas. Assim, suas lutas significam resistência.

Diante desses dados, indaga-se: por que os quilombolas têm uma taxa de alfabetização mais baixa em relação à população total? Nesse caminho, apresenta-se o objetivo deste trabalho, que é investigar as vivências de crianças quilombolas, as quais frequentam escolas não engajadas sobre seus sofrimentos e barreiras. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa qualitativa e desenvolvida a história oral. Apoiando-se na matriz pós-estruturalista problematizamos as condições precárias vivenciadas pelas crianças pretas, quilombolas, decorrente do racismo estrutural que perpassa a educação, fazendo necessário a justiça à alteridade na escuta das suas vindicções.

Este estudo está segmentado em cinco seções, sendo a primeira a introdução, a segunda a revisão da literatura, a terceira a metodologia, a quarta

os resultados e a análise, a quinta as considerações finais e, por último, as referências bibliográficas.

Revisão de literatura

O acesso à educação é um direito fundamental e eficaz para o desenvolvimento integral das pessoas, contribuindo na diminuição da exclusão, discriminação e possibilitando uma melhor qualidade de vida.

No entanto com o mito da democracia racial que preconiza a igualdade de direitos, de existência e oportunidades a todos (Costa, 2009), em um país assimétrico, tal igualdade não se materializa de fato por causa do racismo estrutural e suas manifestações como a injúria racial, entendida como o ato de ofender a dignidade de alguém devido a sua raça, etnia, cor e religião (Ferreira; Nunes, 2022). Matos e França (2023) evidenciam que as crianças vitimadas pelo racismo tendem a apresentar elevados índices de evasão e fracasso na Educação Básica, condição que limita o acesso ao Ensino Superior. Por isso, é urgente um treinamento para sensibilização dos docentes, com foco na diversidade e nas mudanças efetivas no currículo escolar, voltadas para valorizar as pessoas negras e diminuir o racismo nas escolas.

O racismo é crime, previsto no Código Penal, de acordo com o art. 140, que prevê como pena a reclusão de um a seis meses, ou multa (Brasil, 1940). Assim, também, o racismo no Brasil, que a Constituição Federal de 1988 considera como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, conforme o art. 5, inciso XLII (Brasil, 1988).

Para Carril (2017), a educação quilombola busca descolonizar o modelo regente, pois os quilombolas carregam o território, traduzido na sua cultura e memórias. É um povo excluído e invisível pela diversidade étnica e cultural. Segundo Carril (2017), o território e o Quilombo são dois em um, marcado pelo racismo e negação de direitos. Porém, a escola pública, ao invés de abraçar o negro, age excluindo e posicionando o negro à margem do Direito:

O mito da democracia racial escondeu as dores da escravidão causando lesões nas identidades afrodescendentes. Analisando a luta pelo reconhecimento, percebe-se a necessidade de ampliação dos direitos, como é o da educação quilombola. Os desafios são grandes, sendo necessário modificar a cultura escolar, que exclui a diversidade. Na representação quilombola, não é o passado que retorna. É o presente que faz aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social (Carril, 2017, p.539).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu diretrizes para a educação nacional, dando subsídios para as escolas. Mesmo assim, o racismo nesse ambiente perdura, levando grande parcela da população negra e quilombola a não ser alfabetizada e, consequentemente, desvalorizada pela sua origem na história africana (Brasil, 1996). Essa situação desencadeou ações que foram implementadas no ano de 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada à Presidência da República, por meio da homologação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a História e Cultura Afro-Brasileira, na educação básica, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (Brasil, 2003).

A Lei nº 10.639, de 2003, que é um marco na história negra, muito questionada e rejeitada pela branquitude, e não implementada na prática em muitas escolas brasileiras, completa 22 anos de luta por uma educação antirracista, objetivando garantir a equidade na educação. A educação antirracista demonstra que o racismo desmantela todas as ações para a equidade entre brancos e negros e estimula o debate, desconstruindo o mito da democracia racial, tentando proteger crianças e adolescentes do racismo, no sentido de resguardar todos e todas para que tenham assegurado seu direito a um desenvolvimento integral (Brasil, 2003).

Outra ação importante foi a implementação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no Ministério da Educação, com enfoque temático para as diversidades étnico-raciais e políticas de valorização nos sistemas de ensino (Soares, 2016).

Rodrigues (2010) e Carvalho (2016) discorrem sobre a política pública: Programa Brasil Quilombola, lançado em 12 de março de 2004, com o posterior estabelecimento do Decreto nº 6.261 de novembro de 2007, o qual tem como ementa: “dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola, no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências”. Essa agenda reuniu as ações voltadas aos quilombos e desdobrou-se em quatro eixos: i) acesso à terra; ii) infraestrutura e qualidade de vida; iii) inclusão produtiva e desenvolvimento local; e iv) direitos e cidadania.

Mesmo com as leis e decretos, em 2012, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, sendo uma proposta para valorização e apropriação dos conhecimentos tradicionais (Brasil,

2012). Nunes, Alves-Brito e Pereira (2024) apontam que a população negra exige uma educação antirracista e que os professores sejam treinados para dialogar com as identidades étnico-raciais. Mesmo com todos os aparatos, ainda são encontradas nas escolas crianças negras sendo discriminadas por meio da injúria racial, gerando significado pejorativo e preconceitos em relação à cor e ao tipo de cabelo, o que mostra o despreparo da equipe de educadores para lidar com essa situação, causando impacto na saúde mental das crianças e até levando a situações de abandono (Ferreira; Nunes, 2022). Portanto, o reflexo do racismo cotidiano manifesto pela injúria racial corresponde uma realidade psicológica que afeta o emocional das crianças (Kilomba, 2019).

Outra questão é a estrutura escolar onde as crianças negras frequentam conforme dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2024) apontam que “estudantes negros, pardos e indígenas têm maior probabilidade de frequentar escolas com infraestrutura precária, contar com professores menos qualificados e obter desempenho acadêmico inferior” (BID, 2024, p.3). Tal situação reflete o descaso do Estado, com favorecimento a alguns estudantes e impedimento ao direito democrático da educação igualitária a outros.

Conclui-se que as crianças negras e indígenas vivenciam disparidades em termos educacionais, retroalimentando o ciclo de exclusão social, pois a própria estrutura estatal não dá suporte equitativo e de qualidade como faz com outras crianças de classe social superior.

Metodologia

Como método, foi adotada a pesquisa descritiva, qualitativa (Creswell, 2010) e a história oral (Portelli, 2016), quando o pesquisador exercita a arte da escuta, pois o narrador é considerado um agente histórico, que faz transparecer a memória e a subjetividade. Nesta conversa, entre pesquisador e narrador, molda-se a agenda da pesquisa, podendo ser de um a dois encontros, ou mais, uma vez que o pesquisador está em um território de vida presente e antepassada.

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010) permite ao investigador aprofundar em determinado tema, buscar motivações, barreiras, desafios, experiências que a pesquisa quantitativa não é capaz de capturar em dado contexto socioeconômico, cultural e pessoal, como é o caso da educação de quilombolas.

A Comunidade Quilombola dos Arturo's está localizada em Contagem, Minas Gerais, Brasil e foi escolhida pela acessibilidade e por ser muito conhecida pela mídia e na região, principalmente pela figura de um benzedeiro, o Sr. Mário, faleceu durante a pandemia do Covid19. É uma comunidade localizada a alguns quilômetros da capital - Belo Horizonte⁵. O estudo adota a história oral temática, para investigar as vivências das crianças nas escolas não engajadas da região, a respeito de seus sofrimentos e barreiras, narrados por um representante da comunidade quilombola. A história oral tem sido utilizada em pesquisas que abordam essas comunidades (Carril, 2017).

As narrativas são de uma educadora negra (cor de pele parda e cabelo crespo), pós-graduada, casada com um quilombola da Comunidade dos Arturo's e que mora no quilombo. A entrevista foi realizada no quilombo, após uma semana do primeiro contato por telefone. A identidade da líder e guardiã da cultura do quilombo foi preservada. Assim, adotou-se o codinome de Maria para ela. Foram autorizadas gravações e fotos. O roteiro da entrevista não foi estruturado, de forma que, das perguntas preconcebidas, foram emergidas outras questões, para o aprofundamento do tema. O roteiro inicial tinha 18 perguntas e a entrevista durou 180 minutos. A transcrição gerou mais de nove mil palavras. Maria fez a revisão da transcrição da entrevista e autorizou o seu uso para fins acadêmicos. Das questões sobre educação, foram levantadas três perguntas sobre: o nível de escolaridade dos quilombolas da comunidade, se as crianças tinham alguma dificuldade na escola e se elas sofriam por atitudes de racismo. As categorias de análise foram: escolaridade, danos causados pelo racismo e identidade quilombola.

Resultados e análise

Em relação à questão educacional no quilombo, Maria disse: “Olha... tem de tudo. Porque na verdade são poucos que aqui conseguiram estudar. A porcentagem é pequena... Apesar de que, todos que têm cursos superiores aqui, na grande maioria, são mulheres”. Ela ressalta, ainda, que apenas o filho dela, dentre os homens quilombolas, está fazendo um curso superior de graduação.

⁵ Quilombo Arturo's. Dados 21/10/2023 as 6:00. Globo. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/10/21/patrimonio-de-minas-conheca-a-comunidade-centenaria-dos-arturos-simbolo-de-resistencia-dos-povos-originarios.ghtml>. Acesso 28 dez. 2024.

Não há homens formados em universidade. No quilombo, somente seis mulheres estão cursando, ou são graduadas na universidade:

É segundo grau... primeiro grau, ensino médio... ensino fundamental... Olha... as mais velhas... vou te dizer que, assim... que tem umas que nem sabem ler... assim, as bem mais velhas, mas aqui a gente tem caso... de a grande maioria tem só primeiro grau mesmo...a grande maioria é primeiro grau mesmo... não terminou não. Mas agora... as meninas mais novas, que estão na faixa dos vinte... dos trinta... aí, essas, assim, a maioria já tem ensino médio. Mas, assim, são poucas, igual eu já falei com você, que foram para a faculdade (Maria).

870

O meu filho, para você ter uma ideia, é o primeiro homem a entrar numa faculdade aqui... ele faz fisioterapia na PUC de Betim... Ele, assim, ele pretende fazer medicina, ele é muito esforçado, ele é muito estudioso, ele está com 23 anos... e ele é o primeiro homem a entrar no curso superior... e a gente hoje já tem, o quê?... umas seis mulheres que entraram no curso superior (Maria).

Esses dados demonstram que as mulheres têm mais escolaridade que os homens do quilombo, o que é valorizado na comunidade, mas, fora de seu território, o racismo e o estigma de quilombolas têm mais força que todo esforço despendido para terem uma profissão. Isso demonstra que a razão de alfabetização deles é menor que a taxa global brasileira (Brasil, 2024) e do racismo estrutural, sexista e culminante na vivência de mulheres quilombolas (Carril, 2017), fazendo com que elas permaneçam marginalizadas (Bourdieu, 2002).

Maria ressalta, com muita firmeza e ênfase, que há somente seis pessoas, entre os 300 quilombolas residentes ali, com curso superior. O filho dela é uma exceção entre os homens, porque ela não permitiu que ele trabalhasse para conseguir entrar em uma universidade e ele se espelha nela, que tem pós-graduação. Esta realidade está em conformidade com os dados do IBGE (2024) que a taxa de analfabetismo é alta entre os quilombolas. O pai, marido dela, deixa esse assunto para ela, a mãe, resolver, porque a mulher no quilombo tem poder, pois lá predomina o matriarcado. Em relação à espiritualidade, o ambiente é misto. Há pessoas católicas, evangélicas e de religião de matriz africana:

Ele mesmo fala: - “mãe, eu só estudei porque a senhora fez pós-graduação, a senhora que me ajudou a estudar, senão eu não teria estudado” - porque ele queria trabalhar, ele terminou o menor aprendiz, aí o pessoal da empresa, da Arcor, falou com ele – “olha, a sua vaga lá está garantida, não interessa, eu pego uma parte do meu salário, eu vou pagar um cursinho, eu vou te ajudar e você vai passar na prova e graças a Deus foi o que a gente fez, senão não teria estudado... ia trabalhar como a maioria, a maioria, todos faz isso... eu não ia deixá-lo fazer. Não, o meu marido... ele deixa para a gente resolver. Esse pessoal que não estudou muito, eles não... (Maria).

O Brasil é um país laico (artigo 19, inciso 1) da Constituição Federal, logo todas as pessoas são livres e merecem respeito (Brasil, 1988). Maria ressalta ainda que muitas mulheres do quilombo não têm uma formação educacional, o que reflete nas crianças, pois muitas mães não dão conta de ensinar os filhos o dever de casa. Isso sobrecarrega Maria, que já é aposentada. Essas mulheres e crianças têm dificuldade dentro e fora do ambiente escolar, em razão da discriminação, além das dificuldades e opressão que vivenciam na escola, devido ao racismo interseccional com a religiosidade (Akotirene, 2018, Kilomba, 2019), o racismo sofrido pelos pais, com consequências como o abandono escolar para trabalhar e o sofrimento emocional e mental, como abordado por Maria, a seguir, mostrando como a barreira ocasionada pelo racismo sistêmico impacta as vivências das crianças (Panta; Silva, 2024):

os meninos, tadinhos, chegam para fazer o para casa, a mãe não consegue ler o para casa e saber o que a professora está pedindo para eles, por isso, estão sentindo muita dificuldade na escola; na escola que ele estuda, só pelo fato de ele ser negro, o pessoal da escola já olha para ele e fala: ah, você mora lá nos Arturo's? Você é dos Arturo's?

Com base no trecho acima, pode-se constatar a dificuldade que algumas famílias quilombolas enfrentam para acompanhar o processo educacional das crianças e jovens, o que pode estar relacionado aos baixos níveis de escolarização dos responsáveis e à ausência de suporte pedagógico adequado, dentro das escolas. Isso reflete um problema estrutural mais amplo: muitas famílias negras e quilombolas enfrentam dificuldades intergeracionais na educação, seja por acesso desigual à alfabetização, seja pela falta de políticas públicas educacionais que consideram a diversidade cultural e social desses grupos. Esse apontamento constata que o país é desigual e a democracia não é para todos, por isso a ideologia da democracia racial (Costa, 2009).

A dificuldade de leitura da mãe impede que ela auxilie o seu filho com as tarefas escolares, o que pode agravar problemas de aprendizado e aumentar o

risco de evasão escolar. Esse contexto reforça a necessidade de políticas educacionais voltadas para a inclusão e o suporte familiar, como programas de alfabetização para adultos e estratégias de educação comunitária, que aproximem a escola da realidade dessas famílias.

Ah! e os alunos eram todos brancos. E aí eu estava fazendo uma discussão com eles. Às vezes o pessoal quer discutir a raça humana... quer discutir a raça humana sem pontuar... porque que a gente pede para pontuar... porque não é fácil ser negro, porque não é fácil... porque a gente percebe pelo olhar e pela competitividade no mercado de trabalho... nas grandes universidades... porque a gente não está ocupando os nossos espaços, entendeu?... E se a gente for olhar a nossa escravidade... a nossa socialidade é só na escravidão... e a socialidade do branco está no... então, a sociedade traz essas marcas muito profundas no seio, no DNA... e é onde a gente sofre o racismo a todo momento... igual ontem mesmo, a gente tá fazendo um curso de audiovisual aqui na comunidade com alguns jovens e tal... e aí a gente foi entrevistar algumas pessoas falando dessa questão do racismo, do preconceito, essa questão da mulher negra, aí tinha uma mãe que já é avó comentando com a gente que ela foi muito discriminada racialmente tanto no trabalho, na escola, e para todo lugar, na vida toda... a filha dela também, a ponto dela ter que chamar a polícia e fazer um boletim de ocorrência na escola, por causa de racismo...e falando que futuramente vai ser a neta dela... porque o negócio não para, não acaba... por mais que a gente tenta dialogar, explicar e fazer um entendimento, às vezes é como se você tivesse sendo punido ou que você está querendo arrumar uma confusão onde não existe, você tá me entendendo? Por causa das piadinhas... da forma que eles fazem... ela faz de uma forma tão natural, que para elas está tranquilo, você está me entendendo?... (Maria).

872

O relato inicia apontando que "os alunos eram todos brancos", indicando um espaço homogêneo racialmente, o que já sinaliza um problema estrutural: a ausência de negros em determinados ambientes, especialmente na educação e no mercado de trabalho qualificado. A fala "porque a gente não está ocupando os nossos espaços" remete a uma exclusão histórica e sistêmica. No Brasil, a marginalização da população negra tem raízes na escravidão e na ausência de políticas reparatórias eficazes, ao longo da história. Isso resulta na sub-representação de negros em universidades, empresas e cargos de liderança. Esse dado dialoga com as estatísticas que mostram negros enfrentando mais barreiras no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho qualificado, reforçando a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas que garantam equidade racial.

A expressão "a nossa escravidade, a nossa socialidade é só na escravidão... e a socialidade do branco está no..." faz referência ao racismo estrutural, ou seja, à forma como a sociedade foi organizada a partir de um modelo, no qual a população negra foi historicamente explorada e subalternizada. Isso evidencia

que o legado da escravidão ainda está presente na estrutura social, econômica e educacional do país. Esse trecho sugere que a negritude no Brasil ainda é frequentemente associada à servidão, ao trabalho braçal e à marginalização, enquanto os brancos historicamente ocupam posições de privilégio e poder. Essa percepção é reforçada pelo conceito de branquitude, discutido por autores como Kabengele Munanga (2004) e Lia Schucman (2020), que apontam a identidade branca no Brasil construída a partir da negação do racismo e da naturalização dos privilégios sociais.

873

E para gente não é... tinha um jovem também... falando que na escola que ele estuda, só pelo fato de ele ser negro, o pessoal da escola já olha para ele e fala: "ah, você mora lá nos Arturo's? Você é dos Arturo's?"
...Então, assim... tudo quanto é negro que tem aqui na vizinhança é dos Arturo's, você está me entendendo... (desalento, interferência de vozes) (Maria).

Outro evento que esta narrativa destaca é a identidade quilombola, usada como um marcador de exclusão social, reforçando a segregação racial dentro do ambiente escolar. O simples fato de um aluno ser negro já o torna alvo de questionamentos e preconceitos (Kilomba, 2019). Esse tipo de associação automática entre negritude e quilombos revela um processo de marginalização, em que a identidade quilombola é vista como algo inferior ou exótico, e não como parte legítima da diversidade brasileira. Esse fenômeno também evidencia a racialização dos espaços, pois os quilombolas são identificados e categorizados a partir de sua origem territorial, limitando sua aceitação e o direito desses sujeitos de ocuparem diferentes esferas e espaços da sociedade brasileira.

A escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, deveria ser um local de acolhimento e respeito às diferenças. No entanto, essa narrativa revela que a exclusão ocorre dentro da própria instituição de ensino, reforçando o racismo institucional. A Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) garantem o direito à educação sem discriminação, mas essa realidade não se concretiza para muitos alunos quilombolas. A exclusão dessas crianças e adolescentes não ocorre apenas no nível interpessoal (por parte de professores e colegas), mas no nível estrutural, dificultando o seu acesso ao aprendizado e ao desenvolvimento social. Essa realidade está alinhada com dados estatísticos do Censo Escolar de 2022, que apontam crianças quilombolas apresentando taxas de evasão escolar significativamente mais altas do que a média nacional. A falta de inclusão e o

preconceito escolar fazem com que muitos abandonem os estudos, perpetuando um ciclo de desigualdade.

Os meninos, eles contam casos, assim... ao mesmo tempo que é engraçado, ao mesmo tempo deixa de ser? Que a professora mandou o menino vir comer capim aqui no pasto dos Arturo's.... Falou com o menino, aqui, o menino com muita dificuldade (...) é negro, com dificuldade de estudar... (chamou ele de burro) chamou ele de burro, falou: "aqui, menino, você não quer estudar não, então, vai comer capim lá no pasto dos Arturo's..." (risos). Mandou um menino daqui mesmo vim para cá comer capim, no pasto daqui... aí, chamou o menino de cavalo (indignação). Então, as meninas falavam isso, gente, mas elas ficavam num nervoso... foi indo, o menino saiu da escola, (...), ele tentou fazer o ensino médio e ele não conseguiu, entendeu?... ele ficou travado... (Maria).

874

À medida que a pele vai clareando mais, sente menos... o fato de eu não ter a pele tão escura... aí vem aquele negócio, eu acho que eu já fui agredida várias vezes pelo fato de a pessoa virar para mim e falar que eu não era negra, entendeu?... Eu me sentia discriminada nesse sentido. Igual na minha família, por exemplo, nós temos uma família de dez irmãos e eu sou uma das mais claras e nós somos bem misturados... uns tem mais tinta, outros menos tinta... aí, quando eu entrei para o Movimento Negro, na minha adolescência, a minha família queria me fritar, eles falavam comigo: - "não, mas você não é negra..." (Maria).

O relato inicial descreve um caso extremo de discriminação racial dentro do ambiente escolar, onde um professor usa sua posição de autoridade para humilhar um estudante negro e quilombola. A frase “Aqui, menino, você não quer estudar não, então vai comer capim lá no pasto dos Arturo's”, tal relato descreve um caso extremo de discriminação racial dentro do ambiente escolar, onde um professor usa sua posição de autoridade para humilhar um estudante negro e quilombola. Na narrativa “aqui, menino, você não quer estudar não, então vai comer capim lá no pasto dos Arturo's”, indica não apenas desrespeito e abuso psicológico, mas também um racismo profundamente enraizado, que associa a negritude e a identidade quilombola a algo sub-humano. Chamar o aluno de “burro” e “cavalo” reforça um discurso desumanizador, que historicamente foi utilizado para justificar a inferiorização da população negra, constituindo um ato de injúria racial (Ferreira; Nunes, 2022; Kilomba, 2019).

Além disso, a referência ao pasto dos Arturo's não é aleatória. Ao direcionar a humilhação para um espaço geográfico específico, o professor reforça a ideia de que os quilombolas pertencem a um lugar marginalizado e de que eles não têm direito ao conhecimento e à educação. Esse tipo de discurso pode levar à baixa autoestima, à evasão escolar e ao comprometimento do futuro

acadêmico e profissional dos alunos negros. O impacto desse tipo de agressão é evidenciado pela sequência do relato: “Foi indo, o menino saiu da escola, (...), ele tentou fazer o ensino médio e ele não conseguiu, entendeu... ele ficou travado.”

O trecho acima revela os danos psicológicos e estruturais que a discriminação provoca, impedindo que o jovem quilombola continue seus estudos, corrobora Ferreira e Nunes (2022). A evasão escolar da população negra e quilombola está diretamente relacionada a esse tipo de violência, que desmotiva os alunos e os exclui dos espaços de aprendizagem. Outro elemento que pode ser constatado, em tal narrativa, diz respeito ao “colorismo”, quando Maria diz: “À medida que a pele vai clareando mais, sente menos...”, essa expressão sugere que quanto mais clara a pele de uma pessoa negra for, menos ela sofre os impactos do racismo direto. Esse fenômeno se baseia em uma hierarquização racial, dentro da própria comunidade negra, na qual pessoas de pele mais escura sofrem discriminações mais intensas do que aquelas de pele clara.

A protagonista do relato expressa o conflito interno causado pelo colorismo em sua fala: “o fato de eu não ter a pele tão escura... eu acho que já fui agredida várias vezes pelo fato de a pessoa virar para mim e falar que eu não era negra”, esse trecho evidencia um processo de negação da identidade racial, tanto por parte da sociedade branca, que pode tratá-la de forma diferente por sua tonalidade de pele, quanto por parte da própria família e comunidade negra. Essa contradição coloca indivíduos de pele mais clara em uma posição ambígua, muitas vezes sentindo o não pertencimento total, nem ao grupo negro, nem ao branco, o que pode gerar sentimentos de exclusão e deslegitimação (Corrêa, 1996).

Essa narrativa revela como o racismo e o colorismo atuam de maneira simultânea para excluir, desumanizar e segmentar a população negra no Brasil. O caso do aluno quilombola humilhado na escola mostra como a violência racial sistemática impede o acesso à educação e perpetua ciclos de exclusão social. Já a segunda parte do relato demonstra que, mesmo dentro da comunidade negra, há hierarquizações que dificultam a construção da identidade racial.

Os achados da história oral apontam o racismo cotidiano vivenciado pelos quilombolas e que a cor da pele é um divisor de oportunidades de acesso aos direitos humanos, quanto mais retinta a cor da pele maior marginalização e maiores insultos raciais, levando a exclusão educacional pelas crianças e posterior impactos ao mercado de trabalho. Demonstra ainda que as escolas e seu

corpo técnico e operacional não estão preparadas para uma educação inclusiva e engajada envolvendo os grupos diversos, apesar das legislações em vigor.

Considerações finais

Neste estudo, procurou-se investigar as vivências de crianças quilombolas, que frequentam escolas não engajadas na situação social delas, quanto aos seus sofrimentos e barreiras. As falas da entrevistada Maria demonstram a exclusão das pessoas e crianças quilombolas na escola, devido ao racismo, e a necessidade de apoio a elas, pois precisam de ajuda no ambiente escolar e nas suas residências, uma vez que, em muitos casos, suas mães não têm escolaridade suficiente para entendê-los e ajudá-los nos deveres e trabalhos escolares para serem feitos em casa.

A maior barreira na escola é o racismo que dizima a autoestima das crianças, por causa da injúria racial, dificultando a continuidade e permanência delas na escola. Assim, os professores precisam ser treinados para adotarem uma educação engajada, promoverem uma interrelação entre educadores e educandos, favorecendo tanto as crianças negras, quanto as brancas, de classes sociais distintas, para a promoção de uma ampla aprendizagem e troca de saberes, com a prática de uma educação antirracista e inclusiva.

Evidenciamos neste estudo a necropolítica do Estado brasileiro e destaca como as relações de poder, historicamente vinculadas ao colonialismo, especialmente no contexto dos quilombolas resulta em condições de vida precárias e na negação de direitos fundamentais para uma melhor qualidade de vida como o acesso equitativo à educação. Em vez disso, há a marginalização das pessoas negras, justificando a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para grupos em situação de vulnerabilidade social.

Como limitações à pesquisa, primeiro o fato de ter contemplado somente um quilombo, por meio da uma única entrevistada, que fala pela comunidade quilombola, atuando como relações públicas na comunidade, o que pode não representar uma totalidade de impressões. A segunda limitação, em parte, é o método utilizado, que não possibilita generalizar os achados.

Como sugestões a futuros trabalhos, sugere-se investigar a questão do racismo, vivenciado por crianças quilombolas, suas famílias e seus professores, bem como pelos responsáveis pela diretoria e supervisão pedagógica das escolas, onde essas crianças estudam, para um cruzamento das narrativas, em busca de

maior articulação entre esses stakeholders, e sucesso escolar de quilombolas, utilizando uma Pedagogia da Autovalorização do sociólogo e doutor Francis Musa Boakar, afrodescendente de Serra Leoa.

Referências

AIRES, D.C.; MARTINS FILHO, L.J. Educação em Direitos Humanos e as aproximações com os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin. **Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte/MG, v. 7, n. 1, p. 224-240, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/8463>. Acesso em 28 dez. 2024.

877

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil**. Org. ELACQUA, G.; Dias, I.; NASCIMENTO, D.; PÉREZ-NUÑEZ, G.; RODRIGUES, M. (Nota técnica do BID; 3046), p. 1-56, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/nota-tecnica-o-circulo-vicioso-da-desigualdade-racial-na-educacao-do-brasil.pdf>. Acesso em 13 fev. 2025.

BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Ministério da Justiça. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF: de 31/12/1940, pág. nº 23911. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=2848&ano=1940&ato=1bb0za61ENNRkTf8b>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil-1988**. Brasília: Senado. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_E_C91_2016.pdf. Acesso em 28 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF: 16.7.1990 e retificado em 27.9.1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Ministério da Educação. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF: MEC/SEESP, p.102-127,2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 26 dez.2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Ministério da Educação – MEC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. de 10/01/2003, p. 1. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/98883/lei-10639-03>. Acesso 24 dez .2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_20112.pdf. Acesso em 26 dez .2024.

878

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Quilombolas: alfabetização e características dos domicílios, segundo recortes territoriais específicos: resultados do universo.1940. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3109/cd_2022_quilombolas_alfabetizacao.pdf. Acesso em 20 dez. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente e normas correlatas**. 2^a ed. Atualizada em maio de 2023. Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/612011/eca_e_normas_correlatas_2ed.pdf. Acesso em 28 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Compromisso nacional da criança alfabetizada**.2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/brasil.pdf. Acesso em 27 dez. 2024.

CARRIL, L. D. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.69, p.539–564, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200539. Acesso em 25 dez. 2024.

CARVALHO, A.P.C. Tecnologias de governo, regularização de territórios quilombolas, conflitos e respostas estatais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 22, n. 46, p. 131-157, Dec. 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832016000200005>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/horizontesantropologicos/article/view/58905>. Acesso em 27 dez.2024.

CORRÊA, M. Sobre a invenção da mulata. **Cadernos Pagu**, v.6, n.7, p. 35-5,1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1860>. Acesso em: 28 fev. 2025.

COSTA, R. G. Mestiçagem, racialização e gênero. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 94-120, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8861>. Acesso em 27 dez. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRA, C.A.A.; NUNES, S.C. Racial injury in public space: narratives of Black students. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23 • n. 69,397-410; • abr./jul.2022. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.60605>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/60605>. Acesso em 27 dez .2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69–85, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28272>. Acesso 20 dez. 2024.

LIBERATO, E. Resenha: ELO, Florita (2022). Angola. A trajetória das lutas pela cidadania e a educação em Direitos Humanos. Luanda: Mayamba. 310 p. **Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte/MG, v. 7, n. 1, p. 241-244, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/8009/5268>. Acesso em: 27 dez .2024.

MATOS, P.M.; FRANÇA, D.X. de. Racismo e escolarização: formas e consequências na trajetória escolar de alunos negro. **Revista Contexto & Educação**, v.312, n.120, p. 1-18. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10888>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10888>

MUNANGA, K. **Redisputindo a mestiçagem no Brasil**: identidade negra e branca. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, C.; ALVES-BRITO, A.; PEREIRA, F. G. Pertencimento étnico-racial e educação no contexto afro diaspórico. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 18, n. 46, p.19-34, abr.2024. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2024.v18.n.46.p19-34>. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1823>. Acesso em: 26 dez. 2024.

PANTA, M.; SILVA, M. N. Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. **Sociologias**, Porto alegre, v.26, n.63, p.1-31, e-soc130382. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/130382>. Acesso em: 28 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/18070337-130382>.

PORTELLI, A. História oral como arte da escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RODRIGUES, V. Programa Brasil quilombola: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 57, p. 263-278, jul.2010. doi.org/10.12660/cgpc. v15n57.3258. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/3258/2121>. Acesso em 26 dez. 2024.

SCHUCMAN, L.V. Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: Branquitude, Hierarquia e Poder na Cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2020.

880

SOARES, I.S. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.5102/uri.v14i1.3686>. Disponível em: <https://publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/3686>. Acesso em 26 dez. 2024.

TURCI, D.A. Educação inclusiva como direito para quem? uma revisão da literatura. **Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte/MG, v. 6, n. 2, p. 223-243, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/8019>. Acesso 28 dez. 2024.