

## EDUCADORAS QUILOMBOLAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCOLA

### *QUILOMBOLA EDUCATORS AND THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT SCHOOL*

### *LOS EDUCADORES QUILOMBOLAS Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ESCUELA*

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira <sup>1</sup>

Lucas Salgueiro Lopes <sup>2</sup>

Arthur Vianna Ferreira <sup>3</sup>

Código DOI

#### Resumo

Este artigo, parte de uma dissertação de mestrado realizada na UERJ, busca compreender as práticas educativas desenvolvidas por explicadoras atuantes num quilombo situado no município de Magé-RJ, e as suas representações sociais sobre escola. As explicadoras são profissionais que exercem a docência em áreas carentes ou periféricas situadas no estado do Rio de Janeiro. Utilizamos como suporte teórico a Pedagogia da Convivência, de Jares, e a abordagem societal da Teoria das Representações Sociais, de Doise. Apresentamos os dados coletados com as entrevistas semiestruturadas, analisados por meio da análise retórico-filosófica. Para as participantes, a escola exerce um papel de socialização, cabendo às explicadoras a função de ensinar de forma diferenciada, considerando a realidade local, a individualidade de cada aluno, os saberes tradicionais e a cultura do quilombo. Concluímos que, diante da escassez de estudos sobre a educação quilombola, as pesquisas desenvolvidas nos quilombos se apresentam como um relevante referencial para as políticas educacionais destinadas às comunidades quilombolas, que precisam ser ouvidas, valorizadas e respeitadas.

**Palavras-chave:** Educação quilombola. Explicadora. Pedagogia da Convivência. Teoria das Representações Sociais.

#### Abstract

*This article, part of a master's dissertation carried out at UERJ, seeks to understand the educational practices developed by tutors working in a quilombo situated in the city of Magé-RJ, and their social representations about school. The tutors are professionals who teach in underprivileged or peripheral*

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [raquelribeironit@gmail.com](mailto:raquelribeironit@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8057-1590>

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [salgueirollucas@gmail.com](mailto:salgueirollucas@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4111-2685>.

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil E-mail: [arthuruerjffp@gmail.com](mailto:arthuruerjffp@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>.

*areas located in the state of Rio de Janeiro. We use as theoretical support the Pedagogy of Coexistence, by Jares, and the societal approach of Theory of Social Representations, by Doise. We present the data collected through semi-structured interviews, analyzed through rhetorical-philosophical analysis. For the participants, the school plays a socializing role, and the tutors are responsible for teaching in a differentiated way, considering the local reality, the individuality of each student, traditional knowledge and the culture of the quilombo. We conclude that, given the scarcity of studies on quilombola education, research carried out in quilombos is a relevant reference for educational policies aimed at quilombola communities, which need to be heard, valued and respected.*

**Keywords:** Quilombola education. Tutor. Pedagogy of Coexistence. Theory of Social Representations.

### **Resumen**

*Este artículo, parte de una tesis de maestría realizada en la UERJ, busca comprender las prácticas educativas desarrolladas por las explicadoras que actúan en un quilombo situado en el municipio de Magé-RJ, y sus representaciones sociales sobre la escuela. Las explicadoras son profesionales que enseñan en zonas pobres o periféricas ubicadas en el estado de Río de Janeiro. Utilizamos como soporte teórico la Pedagogía de la Convivencia, de Jares, y el enfoque societal de Teoría de las Representaciones Sociales, de Doise. Presentamos los datos recopilados a través de entrevistas semiestructuradas, analizados mediante análisis retórico-filosófico. Para los participantes, la escuela juega un papel de socialización, siendo los tutores responsables de enseñar de manera diferente, considerando la realidad local, la individualidad de cada alumno, los conocimientos tradicionales y la cultura del quilombo. Concluimos que, dada la escasez de estudios sobre la educación quilombola, las investigaciones realizadas en quilombos se presentan como una referencia relevante para las políticas educativas dirigidas a las comunidades quilombolas, que necesitan ser escuchadas, valoradas y respetadas.*

**Palabras clave:** Educación quilombola. Explicadora. Pedagogía de la convivencia. Teoría de las Representaciones Sociales.

### **Introdução**

O presente artigo faz parte de uma dissertação de mestrado em Educação na UERJ, São Gonçalo-RJ, e tem como objetivo principal desvelar as representações sociais sobre a escola a partir de um grupo de educadoras quilombolas, que atuam como explicadoras, bem como relacionar estas representações com suas práticas educativas não-escolares. As explicadoras podem ser definidas como educadoras, em geral do sexo feminino, que geralmente exercem a docência em espaços empobrecidos ou em bairros periféricos da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em suas próprias casas, com atendimento destinado a estudantes de distintas faixas etárias, em geral, divididos em pequenas turmas (Mattos, 2007).

As explicadoras do quilombo se revezam no atendimento de suas crianças, ministrando encontros/aulas que acontecem no espaço comum a todos do quilombo, onde também fazem suas refeições e reuniões. As explicadoras relataram a distância da realidade das crianças quilombolas em relação à escola, justificando, assim, a sua atuação. De acordo com as explicadoras, a escola age como agente socializador para estas crianças, apesar de, muitas vezes, ignorar os seus saberes tradicionais e a sua cultura local.

O quilombo, local em que foi realizada a pesquisa de campo, é um resquício das práticas atroz e cruéis que os seres humanos podem cometer, como a escravidão de outros seres humanos, mas também representa o resgate da cultura africana que integra a história do Brasil. Esse quilombo está situado no município de Magé-RJ e integra a Área de Proteção Ambiental (APA) de Guapimirim. O referido quilombo, cujo passado está marcado pela utilização de mão de obra escrava em seu território, foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Palmares (Associação das Comunidades Quilombolas do estado do Rio de Janeiro, 2021).

Esta comunidade quilombola é composta, aproximadamente, por 40 famílias de pescadores e catadores de caranguejos que, em sua maioria, não foram alfabetizados. Desta forma, auxiliar as crianças nas tarefas escolares torna-se um desafio assumido pelas explicadoras quilombolas. Para elas, o trabalho da explicadora está em “traduzir” a linguagem da escola para as crianças da comunidade e perpetuar a cultura local.

Considerando tais especificidades, organizamos este artigo em seis seções. A presente seção, de caráter introdutório. A segunda seção, na qual apresentaremos as bases teórico-metodológicas que orientam a presente pesquisa. A terceira seção, na qual faremos um breve apanhado de políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas. A quarta seção, em que será exposto o percurso metodológico da pesquisa. A quinta seção, em que analisaremos os dados e traremos reflexões acerca da educação quilombola e, por fim, a sexta e última seção, que trata das considerações finais sobre a pesquisa.

### **A Pedagogia Social e a Teoria as Representações Sociais: dois campos distintos que atuam sob um carácter crítico e transformador**

A Pedagogia Social, de acordo com Caliman (2011), se dedica a estudar outros locais, além da escola, no qual podem ocorrer experiências socioeducativas, tendo por finalidade a construção de instrumentos pedagógicos que auxiliam os sujeitos a superarem dificuldades e conflitos existentes na comunidade ou grupo de pertencimento. Desse modo, podemos considerar o trabalho exercido pelas explicadoras como um objeto de estudo da Pedagogia Social, por estar posto num campo de atuação paralelo ao sistema “oficial” de educação e do qual emergem práticas, relações socioeducativas e trocas de conhecimento.

A Pedagogia Social é uma área do conhecimento que possui uma heterogeneidade de contextos, necessitando, portanto, de uma diversidade metodológica para conseguir trabalhar a pluralidade dos sujeitos e dos grupos sociais envolvidos nos processos socio-pedagógicos. Assim, da necessidade de se compreender como valores referentes aos direitos humanos estão relacionadas às práticas sociopedagógicas desenvolvidas pelas explicadoras, a Pedagogia da Convivência, de Xesús Jares (2008), se coloca como um aporte teórico adequado.

Neste aspecto, Jares (2008), ao tratar da Pedagogia da Convivência, indica fatores que desarticulam a convivência, entre estes, a dominação, a injustiça social, a desigualdade, a violência cultural e a discriminação. Diante da problemática proposta nesta pesquisa, nos interessa aprofundar reflexões sobre a dominação, relacionada com outros fatores. Neste ponto, Jares (2008) ressalta que a dominação afasta os fundamentos da convivência, sobretudo, os valores ligados à justiça, dignidade e liberdade. Jares (2008) assinala que agir conjuntamente nas esferas moral e afetiva é uma ação que tende a neutralizar práticas de submissão, uma vez que, enquanto ser humano, sentimos a dor do outro como igual a nossa.

Após discorrermos sobre como a Pedagogia Social está relacionada à presente pesquisa e apresentarmos qual a abordagem deste campo do conhecimento que será adotada para a análise dos dados coletados (a Pedagogia da Convivência), abordaremos, na sequência, o outro campo teórico utilizado na pesquisa, qual seja, a Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, em 1961, está inserida no âmbito da Psicologia Social e enfatiza as práticas sociais, observando os aspectos de fluidez, de pluralidade e de mobilidade do fenômeno social (Jodelet, 2001).

Moscovici, partindo da análise sociológica do conceito de representação coletiva desenvolvido por Durkheim, construiu sua Teoria das Representações Sociais com base num estudo contemporâneo relacionado à compreensão das representações sociais da psicanálise elaboradas por parte da sociedade francesa na segunda metade do século passado (Moscovici, 2012). Desse modo, Moscovici renovou a teoria de Durkheim ao propor uma análise representativa que considera o fato social com algo dinâmico, dando relevância às crenças, aos valores, às ideias e aos costumes que influenciam a elaboração das representações pelos indivíduos, no meio social em que estão inseridos.

Moscovici (2012) enfatizou que o pensamento humano sobre algum objeto ou conteúdo não é construído somente mentalmente pelo indivíduo, mas também pelo compartilhamento de pensamentos desenvolvidos no grupo social, sendo o saber relacionado ao senso comum uma importante forma de conhecimento que deve ser estudada pela Psicologia Social. Segundo Moscovici (2012), as representações falam, mostram, comunicam, exprimem, sendo um tipo de conhecimento específico com uma dupla função: de orientar comportamentos e de permitir a comunicação entre os sujeitos. Nesse aspecto, as representações sociais pressupõem sempre uma apreensão de algum objeto por alguém, que atribui um significado à realidade que o cerca, por meio da apropriação de valores, significados e crenças adquiridos no meio social ao qual pertence, procurando atuar no mundo e em relação ao outro (Jodelet, 2001).

Na diversidade de conceituações das representações sociais, Jodelet (2001) destaca o papel da construção coletiva e do compartilhamento do conhecimento na elaboração de uma realidade comum. Doise (1992) aponta a importância das representações sociais como um norteador para a adoção de posicionamentos no âmbito de um conjunto de interações sociais e como um dos aspectos estruturantes dos aspectos simbólicos que atuam nessas interações.

O caráter crítico e transformador da TRS é destacado por Guareschi (2014, p. 32) que explica que, por meio desta teoria, é possível “[...] sistematizar, descrever, compreender, explicar” e, por conseguinte, transformar determinado fenômeno. O autor enfatiza que diversas teorias conseguem compreender e explicar certa realidade, mas transformar a realidade é, de fato, o grande desafio.

Acredita-se, assim, que tal transformação da realidade pode ser possível pela potência da TRS em desnaturalizar e reconstruir significados atribuídos aos fenômenos. Então, ao identificar como uma representação social é construída historicamente e culturalmente, é possível intervir de maneira mais

efetiva em suas bases simbólicas, favorecendo mudanças em práticas sociais, por exemplo. Na abordagem societal, especificamente, considerando a perspectiva de Doise, na qual tais representações refletem dinâmicas de poder e hierarquias sociais, essa teoria nos oferece ferramentas para transformar também conflitos simbólicos e sociais, possibilitando a criação de relações mais justas e equitativas.

No que se refere à formação das representações sociais, Moscovici (2012) indica dois processos principais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem consiste no processo formativo das representações sociais que permite a assimilação de novos conteúdos aos objetos que já se encontram incorporados pelo sujeito, em uma espécie de familiarização do objeto representativo. Segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 24), essa é “como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais”. Já a objetivação se dá quando um esquema conceitual se concretiza, cristalizando-se; é como quando uma ideia, inicialmente estranha, se torna uma imagem concreta.

Na presente pesquisa, adotaremos a abordagem societal da TRS, desenvolvida por Willem Doise (2002), que estuda a inserção do indivíduo no grupo de pertencimento como um elemento importante de construção de representações sociais. Para o autor, a importância de se adotar uma abordagem societal na Psicologia Social consiste em “[...] integrar em suas explicações hipóteses sobre os modos de funcionamento da sociedade e dos modos de funcionamento individuais.” (Doise, 2002, p. 33).

Assim, não se trata de relegar a importância dos processos cognitivos e das ações individuais, mas de reconhecer a relevância desses e complementá-los com explicações de natureza sociológica, permitindo uma compreensão mais ampla do que Doise denomina “jogos sociais”. Dessa forma, não se rejeita a teoria de Moscovici; pelo contrário, Doise considera que é nela que encontramos “[...] o quadro mais estimulante” para avançar na construção de uma Psicologia Societal. No entanto, para que isso seja possível, é essencial articular os sistemas cognitivos individuais com os metassistemas de relações simbólicas que caracterizam uma sociedade (Doise, 2002).

Deste modo, a abordagem societal de Willem Doise enfatiza a relação entre as representações sociais e as dinâmicas de interação social em contextos próprios de poder. Para esse autor, tais representações não são apenas fenômenos cognitivos, mas sim, estão profundamente enraizadas nos sistemas sociais, sendo moldadas por posições sociais, hierarquias e conflitos de interesse que permeiam

as relações grupais. Essa abordagem destaca como as representações refletem e reforçam crenças e valores específicos entre diferentes grupos sociais, por exemplo.

Por conseguinte, para a sua análise, Doise (1992; 2002) propõe um estudo dedicado às ancoragens, divididas, pelo autor, em três tipos: 1) da tomada de posição dos sujeitos, em outros contextos coletivos, considerando os comportamentos, as opiniões, as crenças e os valores que eles carregam (ancoragem psicológica); 2) das experiências sociais vivenciadas com os demais indivíduos, considerado o pertencimento do sujeito ao grupo social (ancoragem sociológica); e 3) das percepções das práticas e relações sociais do grupo no qual o sujeito está inserido e as posições assimétricas presentes no interior da sociedade (ancoragem psicossocial ou social-psicológica). Neste ponto, é importante salientar que, segundo Doise (1992), as ancoragens, embora possam ser divididas como forma de facilitar a análise pelo pesquisador, correspondem a uma única realidade.

Apesar de a Pedagogia Social (PS) e a Teoria das Representações Sociais possuírem matrizes epistemológicas distintas, quais sejam, o campo das Ciências da Educação (Caliman, 2011) e o campo da Psicologia Social (Moscovici, 2012), respectivamente, ambas possuem um caráter crítico, dinâmico e transformador. Esses aspectos dos campos se aproximam, tendo em vista que buscam estudar e compreender os indivíduos que vivem em sociedade, com características próprias, identificados socialmente e que compartilham ideias, valores, atitudes e crenças em comum.

Um outro elemento que pode ser considerado na relação entre a PS e a TRS é o fato de que ambas possuem como eixo norteador o “lugar de onde se fala”, “quem fala” e “porque fala”, ou seja, tanto a PS como a TRS primam por considerar a sociedade por meio de uma visão crítica. A TRS considera que as opiniões, os valores e as crenças dão sentido e caracterizam determinado grupo social (Guareschi, 2014). A abordagem societal, especialmente, articula os sistemas cognitivos individuais e os metassistemas de relações e interações sociais, o que ressoa com a perspectiva da PS de centralizar o papel do indivíduo enquanto parte de um contexto psicossocial mais amplo. Assim, há um ponto comum na visão crítica sobre o “lugar de onde se fala”, “quem fala” e “por que fala”, o que para Doise (2002), está no centro dos “jogos sociais”, que refletem as dinâmicas de poder e hierarquias entre grupos. Por sua vez, a PS centraliza o papel do indivíduo no mundo e considera os contextos e as suas variadas formações psicossociais, culturais e cognitivas (Caliman, 2006).



Outro ponto de interseção entre a TRS e a PS que podemos destacar é a ação transformadora trazida por ambas. Neste aspecto, cabe ressaltar que a PS observa o espaço laboral ocupado pela educação, “[...] centralizada sobre uma perspectiva de transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo” (Caliman, 2011, p. 491), enquanto a TRS se propõe, entre outras funções, a perceber a mudança de determinadas representações sociais, por meio das interações, diálogos e vivências de mundo entre os indivíduos que compõem determinado grupo social. A ação transformadora age no cotidiano, unindo as emoções e a tomada de consciência de si mesmo diante do mundo.

A PS tem por finalidade, entre outras, a produção de respostas sociopedagógicas, de forma preventiva ou auxiliadora, para problemas encontrados em determinado grupo social (Caliman, 2011). Por sua vez, a TRS, ao buscar compreender os valores, crenças e comportamentos compartilhados por determinado grupo social e que influenciam na construção do objeto representacional (Moscovici, 2012) confere um suporte teórico importante no âmbito das pesquisas que buscam compreender as práticas socioeducativas de determinado sujeito ou grupo social.

## **O Estado e os Quilombolas**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece, no artigo 26, que a educação é um direito universal inerente a todo indivíduo e que deve ter por objetivo ampliar a personalidade do ser humano e reforçar a tolerância entre os grupos raciais, buscando a manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 2024).

Jares (2008) considera a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um pacto legítimo e democrático, que representa um consenso sólido, construído sobre valores, direitos e deveres que devem ser considerados para o convívio em comunidade. Para o autor, os direitos humanos devem estar pautados num valor central, a dignidade, que, por sua vez, deve estar fundamentada em três eixos: liberdade, justiça e igualdade plena entre os indivíduos.

Retomando os valores que alicerçam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apontamos os estudos de Nêgo Bispo, que trata da educação quilombola, formada, segundo o autor, a partir do compartilhamento de ações e afetos. Este convívio se estabelece de modo que, “quando me relaciono



com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem.” (Santos, 2023, p. 23). O autor acrescenta que os quilombolas são compartilhantes e não apenas moradores que não possuem uma relação de pertencimento. Os quilombolas partilham com a natureza, por meio dos seus frutos, folhas, raízes e sombras, e com o seu próprio povo, por meio das músicas, das danças, das brincadeiras, dos alimentos e dos saberes. Os quilombos são formados pela “[...] confluência de saberes” (Santos, 2023, p. 29).

Ao analisarmos as políticas educacionais voltadas para a comunidade quilombola, podemos identificar que essas seguem duas vias, quais sejam, a ação ou a ausência do Estado diante das demandas sociais e as próprias demandas sociais como possibilidades de estudo. Nesse aspecto, Souza (2016, p. 84) explica que “[...] a não ação se constitui ela mesma em políticas, por isso o estudo da ausência de ação do Estado se constitui em objeto de pesquisa”.

Neste mesmo sentido, Oliveira (2014) salienta que, paradoxalmente, as políticas educacionais são mais precárias justamente para aqueles que mais necessitam. A autora enfatiza, ainda, que a formação dos docentes surge como a principal culpada, sob a alegação de falhas nas avaliações dos conteúdos e da ausência de domínio das matérias pelos professores. Endossando de forma crítica este discurso, não podemos esquecer que, por vezes, este pensamento se inscreve num projeto maior, que tem por objetivo enfraquecer, por diferentes meios, a escola pública. Por outro lado, Roberto Leher (2023), nos ajuda a “esperançar”, verbo do celebre educador Paulo Freire, dizendo que “[...] é preciso resgatar a concepção de projeto de nação, não da nação eurocêntrica, mas de uma nação em que caibam todos os rostos humanos” (Leher; Santos, 2023, p. 42).

Nesta mesma linha, Nêgo Bispo explica que ser único é diferente de ser um, desta forma, a ideia de nação incorpora diferentes rostos que compõem o todo, formado pelas individualidades de cada ser. Assim sendo, não deveríamos ser um aglomerado de “[...] corpos que não se conhecem que não se tocam”, sem identidade, deveríamos pensar e agir com circularidade “[...] começo, meio, começo” (Santos, 2023, p. 6).

Por isso, recuperamos o modelo de Pedagogia Social proposto por Jares (2008), no qual o cerne da ação educativa ocorre no convívio, na convivência direta com o outro. Nesse sentido, torna-se essencial que a educação, em seus mais diversos tempos e espaços, se faça de modo a não apenas valorizar o

encontro com o(s) outro(s), como também ensinar a conviver de maneira democrática e não violenta. Tal fato se dá pois, como defende Jares (2002), a nossa forma de conviver com o outro não é elemento intrínseco, natural, mas uma atitude apreendida e partilhada por nós, a partir dos grupos que fazemos parte, como a família, que é primeira instituição no processo de socialização humano, a escola e demais espaços educativos, as instituições religiosas, a vizinhança etc.

Esse entendimento, por sua vez, pode ser reforçado por meio das práticas de investigação nos campos em que ocorrem as relações sociais e educativas. Assim, compreender que a pesquisa, tal como a própria vida, não se desenvolve em uma única direção, mas sim de forma cíclica, e que o conhecimento se configura como parcial e provisório são aspectos importantes para nós, como pesquisadores, que podemos abrir potenciais caminhos com a divulgação de nossos estudos.

Diante destas reflexões, podemos dizer que o problema de pesquisa orbita sobre a importância de compreendermos que as vozes das camadas populares são silenciadas quando não consideramos a escola como o primeiro lugar em que elas deveriam ser ouvidas. Assim, não se trata de “dar voz” aos quilombolas, porque voz eles já têm. Há necessidade de se ouvir os quilombolas, a fim de aproximar a escola ao seu cotidiano e a sua realidade.

Estudos voltados para os quilombos já se justificariam historicamente, diante de todo o apagamento acometido por séculos. Ainda assim, é importante registrar alguns dados acerca desse tema. O Documento Final da Conferência Nacional de Educação, edição 2024, registra no item 386 que “A única forma de obter informações sobre as crianças quilombolas é a partir dos dados fragmentados e escassos que revelam, em maior parte, a realidade de suas famílias.” (CONAE, 2024, p. 82). O item 382 do referido documento assinala que “Não existe legislação específica que assegure os direitos das crianças e adolescentes quilombolas no Brasil.” (CONAE, 2024, p. 82).

Ainda de acordo com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação, edição 2024, o Censo Escolar não apresentava as informações sobre as crianças, os jovens e o número de matrículas nas escolas quilombolas. Os dados mais recentes correspondem ao ano de 2017, em que foram registradas, no Brasil, 242.473 matrículas na educação básica em áreas remanescentes de quilombos.

Embora existam algumas informações disponíveis sobre esses jovens e crianças, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação, edição 2024, classifica a ausência dessa população nos dados

demográficos como grave: “A situação configura um apagamento que impacta negativamente a produção de políticas públicas voltadas para as infâncias e as juventudes quilombolas” (CONAE, 2024, p. 127).

O presente artigo visa ir de encontro a esta lacuna que evidencia o descaso com a população quilombola, que representa atualmente, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023), 1,32 milhão de pessoas ou 0,65% do total de habitantes do país. Os dados mostram que foram identificados 473.970 domicílios onde residia, pelo menos, uma pessoa quilombola, espalhados por 1.696 municípios brasileiros (IBGE, 2023).

Diante de apagamentos e silenciamentos, não podemos afirmar que há ausência de leis, pois foram publicadas, por exemplo, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003a), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino, no currículo nacional, da história da África, dos africanos e afrodescendentes, assim como a Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003 (Brasil, 2003b), que instituiu a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Porém, podemos questionar e problematizar a materialidade dessas leis, que, de fato, são importantes, mas que precisam sair do papel e do nível discursivo.

É preciso garantir às crianças e aos jovens quilombolas uma educação diferenciada, seja dentro de escolas quilombolas ou não. Os quilombolas são reconhecidos, de acordo com o art. 3º, inciso I, do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007, p. 316), no entanto, o que tem sido feito de concreto? As crianças quilombolas são, de fato, acolhidas no sistema escolar? O Censo Escolar de 2018 e de 2019 não apresenta informações sobre as escolas quilombolas, evidenciando a escassez de dados que poderiam auxiliar em ações políticas que visem atender a este grupo (CONAE, 2024). O Documento Final da Conferência Nacional de Educação, edição 2024, registra, em relação às escolas quilombolas, que o dado estatístico “[...] não foi disponibilizado e visibilizado em relatórios oficiais” (CONAE, 2024, p. 83). Os dados existentes sobre as crianças quilombolas e as escolas foram encontrados em artigos específicos que compõem cadernos do Inep e teses de doutorado, o que justifica a produção de dados acadêmicos sobre este tema.

### **Percurso metodológico: a entrevista semiestruturada e a análise retórico-filosófica do discurso**

Em relação à metodologia utilizada em estudos realizados na área de representações sociais, Moscovici (1999) assinala que não existe um método específico e único, sendo papel do pesquisador escolher o método de acordo com as possibilidades que ele possa oferecer.

Do mesmo modo, no âmbito da Pedagogia Social, Caliman (2011) destaca que a função do investigador consiste em observar a realidade social, escutar os participantes e sistematizar as informações obtidas, por meio de métodos validados cientificamente. O autor explica que a Pedagogia Social possui métodos variados, utilizados em outros campos das Ciências Humanas. Assim, os instrumentos de levantamento de dados aplicados na Sociologia, na Psicologia e na Antropologia, entre outros, são válidos para as pesquisas desenvolvidas no âmbito da PS.

Portanto, em face da flexibilidade metodológica inerente a essas duas áreas do conhecimento, na nossa pesquisa, optamos por utilizar quatro instrumentos para a coleta de dados, quais sejam, o questionário sociodemográfico, a entrevista semiestruturada, a análise de cenário e a análise documental de reportagens de periódicos. No presente artigo, apresentaremos as análises dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas.

Antes da aplicação dos instrumentos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovada conforme parecer consubstanciado nº 6.966.676. Após a aprovação, entramos em contato pessoalmente com os participantes e informamos sobre o objetivo da pesquisa e o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram seguidos os protocolos de ética e de segurança referentes à pesquisa com seres humanos e o sigilo da identidade dos participantes foi assegurado.

A pesquisa foi realizada numa comunidade quilombola localizada no bairro da Piedade, no município de Magé-RJ. O local configura uma área empobrecida, composta de uma população que, em sua maioria, necessita da pesca artesanal, sobretudo, da cata de caranguejos, para a sua sobrevivência. No local deste estudo, a escola pública mais próxima à comunidade fica à longa distância, dificultando o acesso ao ensino público regular.

A população da pesquisa foi de três participantes. Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes, no presente trabalho, trocamos os seus nomes reais pelos seguintes: Zuri, Amara e Aduke. As três explicadoras são mulheres e se autodeclararam negras, duas delas possuindo o ensino médio

completo e a outra com ensino superior incompleto. Uma delas atua como explicadora há mais de vinte anos e as outras duas atuam há mais de 5 anos.

Ao tratar da definição de grupo social, Rodrigues, Assmar e Jablonski (2024, p. 497; 509) assinalam que os grupos sociais não equivalem a um aglomerado de pessoas, que não possuem interação entre si. Para os autores, os grupos sociais podem ser definidos como “[...] pessoas que interagem entre si e são interdependentes, no sentido de que suas necessidades e seus objetivos as levam a depender uma das outras”. Sobre a composição dos grupos, eles explicam que a Psicologia Social contemporânea tem por objetivo estudar padrões de interação social entre os indivíduos. Por este motivo, a Psicologia Social se interessa pelos “[...] estudos de grupos sociais pequenos, em que existe uma relação face a face, as pessoas se conhecem umas às outras, compartilham objetivos e aderem às normas construídas pelos próprios grupos.”

No campo dos estudos voltados para a TRS, Alves-Mazzotti (2008), ao discutir sobre o tamanho do grupo a ser estudado pelo pesquisador, esclarece que existe uma grande variação no quantitativo de sujeitos. A autora ressalta que o número de sujeitos está relacionado, sobretudo, ao modelo metodológico usado pelo pesquisador. Desse modo, não é a quantidade de participantes que irá definir, por si só, se é possível estudar sobre representações sociais acerca de determinado objeto, cabendo ao próprio pesquisador, com base na metodologia adotada, estabelecer o quantitativo de sujeitos necessário para o seu estudo.

No caso do grupo social estudado nesta pesquisa, cumpre salientar que as participantes são explicadoras quilombolas que conseguiram romper com o cenário de analfabetismo presente na sua comunidade. A líder quilombola Aduke, que iniciou o trabalho como explicadora na comunidade, há cerca de 20 anos atrás, conseguiu redirecionar os percursos das crianças e dos jovens quilombolas em comparação aos pais desses educandos que, em sua maioria, não possuem escolaridade, como enfatizado nos seguintes trechos dos discursos das explicadoras: “A maioria dos pais não estudou, então, realmente, eles não sabem, não sabem mesmo. Não é por falta de vontade.” (Amara) e “Mais por falta de aprendizagem dos pais que eles não sabem, não sabem. Não sabe tanto pra poder passar pras crianças”. (Zuri). Estas respostas foram dadas após as explicadoras serem questionadas sobre a participação dos pais

na vida escolar dos educandos. Elas explicam que, por não serem alfabetizados, os pais não conseguem ajudar nas tarefas escolares, justificando, desta forma, o seu trabalho como explicadora.

O instrumento que apresentaremos, a entrevista semiestruturada, consiste numa ferramenta metodológica de extrema utilidade em pesquisas qualitativas, permitindo, por meio de perguntas direcionadas aos participantes e com organização, estruturação e orientação pelo entrevistador, que sejam extraídas informações detalhadas de fatos, momentos, realidades e experiências vividas pelo entrevistado (Minayo, 2007).

Na nossa pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma individual, em ambiente adequado, e duraram, em média, 45 minutos. As perguntas foram elaboradas com base no objetivo da pesquisa, contendo questões que permitiam às participantes refletirem e falarem sobre as suas vivências e práticas pedagógicas, a sua trajetória de formação profissional, o público atendido, a relação com a comunidade e a relação com a família dos alunos. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela autora principal deste artigo.

Os dados coletados das entrevistas semiestruturadas foram analisados por meio da técnica da análise retórico-filosófica, com base em Aristóteles (2019), com o intuito de compreender a técnica da retórica e os gêneros discursivos; Reboul (2004), para conhecer a construção do processo argumentativo e as figuras de sentido contidas nos discursos; e Mazzotti (2003) e Ferreira (2012), para relacionar as figuras retóricas encontradas nos discursos a possíveis núcleos figurativos das representações sociais sobre escola, partilhadas pelas explicadoras. Desse modo, ao conduzir a técnica da análise-retórica para o campo das representações sociais, Mazzotti (2008) destaca que, na ancoragem, o estranho se refere ao que é denominado de tema e o conhecido corresponde ao que se denomina de foro da comparação, na qual são retirados significados para se compreender o novo. Na comparação, são extraídas metáforas ou metonímias que transferem predicados ao sujeito ou objeto.

A análise retórico-filosófica consiste em apreender do discurso do participante recursos argumentativos que justificam determinados posicionamentos, opiniões ou atitudes. Essa técnica parte do pressuposto de que, no decorrer de um discurso (por exemplo, as falas de uma entrevista), o orador (entrevistado) busca convencer o auditório (entrevistador) da validade e da importância dos seus relatos.

Assim, em diversos trechos de uma entrevista, encontraremos argumentos de convencimento, extraídos por meio de figuras de retórica.

No campo da retórica, Aristóteles (2019) destaca três instrumentos ou meios de persuasão que estão presentes num discurso: o *ethos*, que corresponde ao caráter do orador; o *páthos*, que se refere às emoções, sentimentos ou afetos do orador; e o *logos*, relativo ao aspecto racional do próprio discurso. O autor assinala que esse *ethos* é observado quando o orador profere um discurso de um modo tão confiante que leva o auditório a crer que o orador sabe, conhece o que está falando. Em relação ao *páthos*, Aristóteles salienta que o auditório pode ser persuadido quando as suas emoções (alegria, angústia, empatia, repulsa) são atingidas e cabe ao orador tentar produzir esse efeito emotivo no público. O terceiro instrumento de persuasão, o *logos*, é considerado pelo autor como o próprio discurso do orador, ou seja, quando ele tenta demonstrar que o assunto tratado é verdadeiro ou, ao menos, parece ser verdade.

Portanto, para que os três instrumentos de persuasão possam ser identificados num discurso, o pesquisador, na análise retórico-filosófica, deve atentar-se aos três elementos presentes no corpus a ser analisado: o entrevistado (orador), os argumentos expostos nas falas (discurso) e o destinatário do discurso, no caso, o próprio entrevistador (auditório).

É preciso observar também que, na busca pelo convencimento e legitimidade do discurso, o entrevistado faz uso das figuras de retórica que conferem um sentido e uma identidade ao tema discorrido. Elas têm a função de condensar os significados das falas e constituem formas não comuns de expressão presentes numa fala ou discurso. (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002).

Na análise retórico-filosófica, cabe ao pesquisador examinar atentamente a presença dessas figuras de retórica, a fim de compreender os significados que emergem e organizam as ideias do entrevistado. Para tanto, após ser lido o material coletado na pesquisa, são selecionadas as figuras retóricas que aparecem nos discursos dos participantes. Após, as figuras são agrupadas conforme a semelhança ou aproximação dos significados e, em seguida, são organizados os foros temáticos relacionados ao objeto de estudo. Mazzotti (2016) destaca ser possível encontrarmos argumentos construídos com base em comparações e, em extensão, figuras de retórica como metáforas e metonímias, no âmbito da Pedagogia, considerada, pelo autor, como uma ciência de reconstrução:



Considerando que a Pedagogia, condição reflexiva da prática educativa, uma ciência reconstrutiva, então os seus argumentos são produzidos a partir de comparações, procurando estabelecer os modos eficazes e eficientes para modificar as crenças, valores e atitudes dos educandos. (Mazzotti, 2016, p. 110-111).

Na presente pesquisa, a análise retórico-filosófica se mostra uma ferramenta adequada para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, pois nas falas das explicadoras surgiram naturalmente figuras de retórica e recursos argumentativos de convencimento do discurso pelo auditório (no caso, o pesquisador), que puderam ser destacados e estudados com afinco, com o intuito de se compreender como as práticas pedagógicas aparecem nas experiências estabelecidas entre as explicadoras, os alunos, as famílias e a comunidade.

### **Educação Quilombola: resgate e resistência.**

Ao estudarmos sobre a educação quilombola é preciso ter em mente que os saberes tradicionais das comunidades quilombolas são encruzilhadas que provocam “[...] deslocamentos e possibilidades, respondendo eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens, e arrebatando aqueles que insistem em sentir o mundo por um único tom.” (Rufino, 2019, p. 273).

Em linhas gerais, para fins de contextualização da pesquisa, podemos relatar que houve uma boa recepção da pesquisadora, sendo de suma importância a sua inserção no cotidiano da comunidade, assim como o contato com a líder quilombola, para que fosse possível compreender o contexto familiar, os costumes, a organização e os valores que reverberam na relação das crianças com a escola.

Pretendemos trazer parte dos achados da pesquisa, considerando a riqueza e a complexibilidade da cultura e da educação quilombola. Cientes das múltiplas dimensões e contextos relacionados ao povo quilombola, seria pretencioso tentarmos esgotar as reflexões e os ensinamentos adquiridos durante todo o período da pesquisa somente neste artigo. Todavia, temos por meta contribuir, apresentando parte dos resultados encontrados.

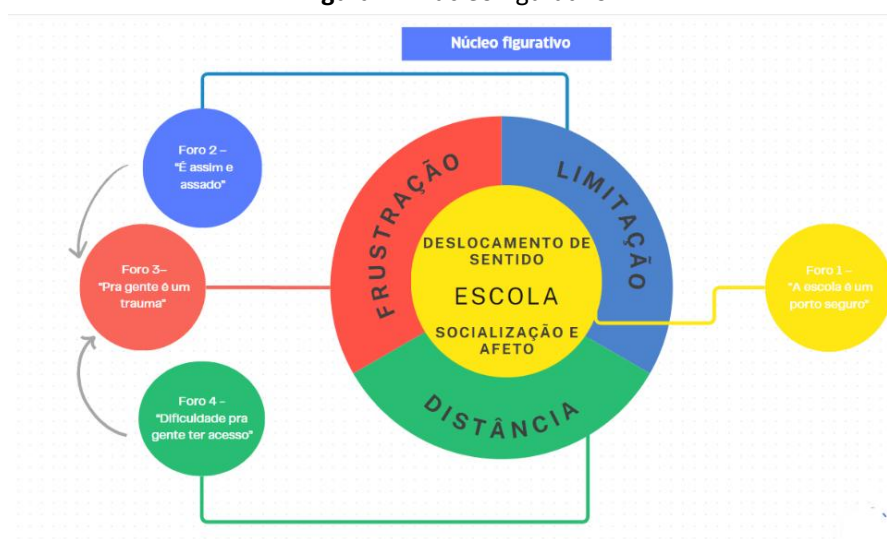
Iniciamos a análise por meio da leitura metódica de todo o material coletado. Em seguida, foram selecionadas todas as figuras de sentido relacionadas ao objeto desta pesquisa, qual seja, a escola. Logo após, as figuras de sentido foram agrupadas em 4 foros temáticos, nomeados como: foro 1 – “A escola é

um porto seguro”, a escola associada ao acolhimento e a boas experiências relacionadas à afetividade e socialização; foro 2 – “É assim e assado”, a escola relacionada à limitação, por meio do atendimento padronizado, que deixa de considerar a especificidade da comunidade quilombola, associando a escola ao aspecto conteudista, com métodos ultrapassados que não podem ser mudados; foro 3 – “Pra gente é um trauma”, a escola que gera frustração e que assume um caráter reprodutor de discriminação e preconceito; e foro 4 - “Dificuldade pra gente ter acesso”, a escola representada como distante fisicamente e culturalmente em relação ao cotidiano do quilombo.

Ao analisar a recorrência de determinados argumentos nos discursos retóricos repetidos e discutidos pelas educadoras, foi possível contornar o núcleo figurativo das representações sociais, qual seja, o deslocamento do sentido de escola no que tange ao seu papel formativo, disciplinar e curricular.

Na figura 1, podemos observar como se forma o núcleo figurativo. Na parte central do círculo, na cor amarela, foi destacada a afetividade, que foi compartilhada pelas explicadoras do quilombo como a imagem mais significativa relacionada à escola. Dessa forma, a escola se configura como um lugar de afeto, um porto seguro, onde o estudante se sente protegido e pode socializar. Paradoxalmente, em azul, vermelho e verde, encontram-se os outros elementos representacionais que foram elaborados com igual força: a limitação, a frustração e a distância. Deste modo, para as explicadoras, a escola gera frustração e limitação no que tange às provas, ao método de ensino e à avaliação e a sua distância se refere à dificuldade de acesso físico e cultural.

**Figura 1 - Núcleo figurativo**



**Fonte:** os autores.

Os resultados da pesquisa indicam que as explicadoras quilombolas não têm como referência a escola integrada à cultura quilombola, uma vez que as propostas escolares não prezam pelos saberes tradicionais, deixando marcas negativas, referentes a preconceitos, que interferem na formação identitária dos estudantes quilombolas. Nenhuma das explicadoras apontou que o currículo escolar é adequado à valorização das tradições e da cultura quilombola, ainda que seja obrigatório, como discutimos nas seções anteriores.

A prática socioeducativa das explicadoras pode ser compreendida pela Pedagogia da Convivência, por ser uma atividade humana que necessita olhar para o estudante de forma humanizada, na qual a explicadora se despele da sua condição exclusiva de quem ensina para assumir a condição de quem também aprende, que coopera, que respeita e que incentiva, transformando o seu terreiro em um ambiente de acolhimento e de socialização. O convívio com os alunos não está restrito ao aprendizado de conteúdos escolares e se amplia ao compartilhamento de sua cultura, que engloba a religião, a alimentação, vínculos afetivos, familiares e saberes ancestrais da comunidade.

Desse modo, podemos vislumbrar as práticas socioeducativas quilombolas como uma ressignificação dos argumentos centrais tratados na Pedagogia da Convivência, sistematizada por Jares (2008), que apresenta um “problema da convivência” contemporâneo, no qual a indiferença nas relações sociais, a deterioração da convivência e a banalização da violência são latentes na sociedade e nos ambientes educativos (Jares, 2008, p. 17). Assim, a educação centrada no convívio com o outro se reinventa nas práticas sociopedagógicas das explicadoras e das demais educadoras quilombolas.

Tais convívios, apesar de pautados em tradições culturais herdadas por esse grupo, dialogam, por sua vez, com os conteúdos de uma convivência fundamentada nos Direitos Humanos e na democracia (Jares, 2008). De tal modo, mais do que um termo dado, de sentido único, destacamos, neste ponto, uma convivência conceituada por Jares (2008) e encontrada nas práticas ofertadas pelas educadoras que conhecemos. Uma convivência pautada em elementos como: o diálogo, o respeito, a solidariedade, a ternura, a valorização da diversidade e do caráter mestiço das culturas, inclusive, da nossa e, sobretudo, a esperança. Como destacado por Jares (2005), educação e esperança são:

[...] um projeto de futuro. Uma entrega aos demais para construir e reconstruir caminhos e possibilidades. A esperança de melhora que o educador tem para seus educandos é [...] uma característica intrínseca ao ato de educar. (Jares, 2005, p. 187).

Podemos destacar que o núcleo figurativo apreendido neste estudo se encontra esvaziado do sentido de escola enquanto seu papel de ensinar conhecimentos e habilidades previstas pelo currículo, sendo substituído por uma estrutura conceitual que delineia e exprime o objeto da representação como afetividade aliada à socialização. Esta socialização se refere muito mais à relação entre os estudantes, propriamente dita, do que a interação com a equipe de educadores da escola. Embora o grupo estudado tenha naturalizado este elemento, podemos aprofundar a análise, a fim de entender como se apresenta o processo de ancoragem, para que possamos compreender o sentido e o enraizamento desta representação. Para tanto, retomamos as três ancoragens estudados por Doise e que são explicadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Tipos de ancoragem aplicados na pesquisa

| <b>Tipo de ancoragem</b> | <b>Aplicação na pesquisa</b>                                                                                                                                               |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Psicológica              | As explicadoras compreendem a escola como um paradoxo, uma contradição.                                                                                                    |
| Sociológica              | As explicadoras acreditam que a comunidade reconhece o trabalho desenvolvido por elas e que esse trabalho gera efeitos positivos em relação aos alunos por elas atendidos. |
| Psicossociológica        | As explicadoras entendem o seu ofício como diferenciado da escola e legitimado pela comunidade.                                                                            |

**Fonte:** os autores.

No que se refere à ancoragem psicológica, referente a valores e crenças gerais trazidos pelas explicadoras, e que não são obrigatoriamente compartilhados por todos os indivíduos do grupo, mas que são levados em consideração nas suas relações sociais (Doise, 1992), no caso da presente pesquisa, podemos extrair, dos discursos analisados, que a escola é entendida, pelas participantes, como um ambiente paradoxal, onde o acolhimento, o cuidado, a transformação e a proximidade afetiva coexistem com o trauma, as experiências negativas, a falta de inovação e a distância física e cultural em relação aos alunos e à comunidade. A explicadora Aduke, por exemplo, relata que “[...] a educação [...] abre portas e eu sou a prova disso” e que “[...] fui conhecida como a turminha do canto, do bichinho do mato”.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a escola possibilitou a essa explicadora a transformação da sua própria trajetória de vida, destacada pela figura de sentido auxese (“educação [...] abre portas”), a escola também trouxe vivências negativas, traumáticas, de exclusão social, como identificado na figura de sentido da metáfora expandida (“turminha do canto, do bichinho do mato”).

Do mesmo modo, a explicadora Amara considera que “a escola tem que ser igual a uma casa”, tendo sido utilizada a figura de sentido metáfora para ressaltar a escola como um local de acolhimento, de boas vivências, onde o aluno tem segurança e se socializa. Contudo, essa mesma explicadora destacou, no seu discurso, por meio de uma hipérbole, que “eu passei o dia inteiro na escola, eu fiquei revoltada”, ou seja, a escola para ela, de forma contraditória, também representa um lugar de desconforto, que gera revolta e aversão, onde não é agradável ficar por muito tempo.

Quanto à ancoragem sociológica, referente às experiências comuns vivenciadas pelas explicadoras quanto à escola e suas influências nas dinâmicas sociais, podemos destacar, na presente pesquisa, que as explicadoras apontaram, em seus discursos, que a comunidade reconhece a importância do trabalho por elas desenvolvido, por meio do respeito, do carinho e de manifestações de elogios. As participantes assinalaram que os próprios pais dos alunos relataram a transformação dos filhos, reconhecendo, no trabalho desempenhado pela explicadora, um aspecto benéfico. Podemos observar, portanto, que, nas relações sociais estabelecidas junto à comunidade, as explicadoras acreditam que existe uma legitimação do seu exercício docente.

A explicadora Zuri ressaltou que “os pais [...] estão falando que eles estão mudando”, ou seja, por meio da figura de sentido metonímia, a explicadora relata que os próprios pais reconhecem que o trabalho da explicadora foi realizado de forma adequada e que produz efeitos práticos para os filhos (alunos). A explicadora Amara também destacou o repasse dos pais quanto à relevância do seu trabalho, relatando que “os pais [...] disseram que viram mudança em casa [...], que as crianças ficaram diferentes em casa”. Assim, por meio da figura de sentido auxese, a explicadora enfatiza que os pais dos alunos reconhecem, em seu ofício, um papel de transformação da realidade do aluno, que modifica o seu comportamento, inclusive, no âmbito familiar.

No que tange à ancoragem psicossociológica, referente à articulação entre os dois tipos anteriores de ancoragem e que se baseia no posicionamento simbólico das explicadoras em relação às suas

representações sociais sobre a escola, na presente pesquisa, essa ancoragem pode ser compreendida na concepção de que a explicadora atua como uma “tradutora” da linguagem escolar, exercendo uma atividade essencial para a comunidade e para a própria escola, ao ensinar de uma forma distinta, na qual o aluno é considerado em sua individualidade.

Desse modo, para os sujeitos da pesquisa, a explicadora atua como uma facilitadora da linguagem escolar, sendo uma profissional que consegue ouvir e entender os alunos, buscando sistematizar os conteúdos escolares de forma mais prática e adequada à realidade da comunidade. A explicadora Amara afirma: “o meu jeito de ensinar é diferente da escola porque eu ouço as crianças, eu sei falar com as crianças”. Assim, por meio da figura de sentido apodioxé – que é utilizada para rejeitar de forma enfática uma ideia ou argumento –, esta explicadora considera que o seu modo de ensino é especial, diferenciado daquele ofertado pela escola, o que conduz, inclusive, à uma relação de confiança com os alunos por ela atendidos. A explicadora Aduke registrou que “o livro e professora [...] não sabe traduzir aquilo para a cabeça da criança, [...] eu mostrava assim na prática vamos fazer alguma coisa manual”, ou seja, por meio de uma metalepse (sequência de metonímias) essa explicadora destaca que a sua função na docência é distinta daquela realizada pela escola, que, muitas vezes, ignora essa distância cultural e atribui ao próprio aluno a dificuldade de aprendizado.

Por fim, sintetizando as ancoragens estudadas e os aspectos inerentes a cada uma delas, relacionando-os ao tema da pesquisa, podemos observar que existe uma identificação entre as explicadoras quanto à presença de alguns aspectos que não foram dirimidos com o tempo, como: a grande distância da escola mais próxima à comunidade quilombola, dificultando o acesso físico ao ambiente escolar; as discriminações e os diversos tipos de violências cometidos aos estudantes quilombolas, que geram traumas e frustrações na vida escolar dos alunos quilombolas; e a ausência do reconhecimento da cultura quilombola nas escolas, o que leva a um ensino padronizado e formatado e que não considera a realidade dos alunos quilombolas.

Podemos apontar, ainda, que, para as explicadoras participantes da pesquisa, a comunidade quilombola preza por um ensino diferenciado, que remeta à cultura local, com a utilização do próprio ambiente do quilombo como indutor no aprendizado dos alunos, considerando o ambiente familiar do quilombo, as práticas religiosas e o ritmo e tempo de aprendizado de cada indivíduo.

## Considerações Finais

Retomando as questões propostas neste artigo, podemos refletir que, diante da inexistência de dados oficiais contínuos sobre a educação quilombola, as pesquisas que buscam ouvir os quilombolas se tornam um referencial de estudo para as políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas.

Portanto, com base no nosso estudo, podemos responder à segunda questão: “Como as explicadoras concebem a escola?”. A resposta está na relação de afeto e de socialização que a escola proporciona aos alunos quilombolas. Esse elemento afetivo e de socialização está ligado, em geral, à própria relação entre os alunos, vivenciadas por meio de brincadeiras, atividades extraclases e outras.

No entanto, cabe observar que o papel da escola não pode ser reduzido a um agente socializador. A sua função formadora também precisa ser considerada e, nesse aspecto, não pode haver hierarquia ou preponderância de uma função sobre a outra. Desse modo, há de se oferecer, nas escolas, uma educação integrada, que aborde aspectos culturais, sociais, universais e de direitos humanos, entre outros. Assim, a convivência, o respeito, o diálogo e a valorização da diversidade cultural e da dignidade humana são aspectos primordiais que devem considerados em qualquer tipo de pedagogia aplicada no ambiente escolar.

Por fim, é preciso estabelecer que as políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas deveriam, primeiramente, ouvir a própria comunidade, bem como os alunos oriundos dos quilombos, procurando conhecer as suas expectativas e as suas opiniões, para, a partir desse ponto, construir um plano de educação que considerasse os valores, a cultura, os costumes, o modo de vida e os saberes tradicionais das comunidades envolvidas.

## Referências

- ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 4, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Edipro, 2019. E-book.



ASSOCIAÇÃO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (ACQUILERJ).

**Relatório Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ACQUILERJ, 2021.

BRASIL. [Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007]. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, n. 28, p. 316, 2007.

BRASIL. [Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. [Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003]. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2006.

CALIMAN, G. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, Trento, v. 58, n. 3, p. 485-503, jul./set. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento Final**. Brasília, DF: MEC, 2024.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de Psychologie**, p. 189-195, 1992.

FERREIRA, A. V. **Representações sociais e identidade profissional**: elementos das práticas educacionais com os pobres. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

GUARESCHI, P. A. Teoria das Representações Sociais: sua história e seu potencial crítico transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. (org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: quilombolas: primeiros resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JARES, X. R. Aprender a Conviver. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 44, p. 79-92, 2002.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. S. [Título do capítulo]. In: LEHER, R. (org.). **A educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

MATTOS, L. O. N. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.24065/2176-6681.rbep.88i218.768>

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

MAZZOTTI, T. B. Para uma “pedagogia das representações sociais”. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 121-143, jul./dez. 2008.

MAZZOTTI, T. B. Retórica, a ciência das técnicas noéticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 103-129, 2016. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20605.77289>

MINAYO, C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, C. S.; GOMES, R.; DESLANDES, S. F. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. esp., p. 225-243, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SOUZA, Â. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

#### Como citar este artigo:

FERREIRA, Raquel Ribeiro Costa da Cunha; LOPES, Lucas Salgueiro; FERREIRA, Arthur Vianna. Educadoras quilombolas e suas representações sociais sobre escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 23, 2026. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/12334>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

**Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**Contribuições individuais:** Conceituação, Metodologia, Recursos, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação e Escrita – Primeira Redação: Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação e Escrita – Revisão e Edição: Lucas Salgueiro Lopes e Arthur Vianna Ferreira.

**Declaração de uso de Inteligência Artificial:** Os autores declaram que não utilizaram recursos de Inteligência Artificial na elaboração deste trabalho e assumem integral responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

**Revisores:** Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT).

#### Sobre os autores:

RAQUEL RIBEIRO COSTA DA CUNHA FERREIRA é Doutoranda em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP), sendo bolsista CAPES. Mestre em Educação (UNESA, 2023). Mestre em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP). Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica e Educacional (UNESA, 2022). Especialista em Estudos Literários (UERJ, 2007). Especialista em Psicopedagogia (UNIVERSO, 2006). Graduada em

Letras - Língua Portuguesa (UNESA, 2005). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula (UERJ/FFP). Professora do Estado do Rio de Janeiro. Experiência nas áreas de Educação e de Psicopedagogia.

LUCAS SALGUEIRO LOPES é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), sendo bolsista FAPERJ. Mestre em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pelo PPGEdu da FFP/UERJ. Tutor-coordenador da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e tutor presencial no Polo CEDERJ de Búzios-RJ. Formado em Psicanálise Clínica pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica (IBPC), onde é psicanalista associado. Pós-graduado em Educação Básica - Gestão Escolar pela FFP/UERJ. Possui Licenciatura em História pela FFP/UERJ e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduando em Pedagogia pela UNINTER. É membro e gestor do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula. Experiências práticas em ensino superior, educação básica e espaços não escolares.

ARTHUR VIANNA FERREIRA é Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores - FFP. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais - PPGEdu/FFP-UERJ. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Fora da Sala de Aula - FFP/UERJ. Pesquisas desenvolvidas a partir dos seguintes campos do saber: Psicologia Social (Teoria das Representações Sociais), Pedagogia Social (Práticas Educativas, Formação Docente Ampliada e Grupos em situação de Empobrecimento), Filosofia (Filosofia Aristotélica, Retórica e Fenomenologia na abordagem transcendental) e Psicanálise (Abordagem Sándor Ferenczi).

Recebido em 10 de dezembro de 2025

Versão corrigida recebida em 09 de março de 2026

Aprovado em 16 de março de 2026