

COMUNIDADE, INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E MEMÓRIAS SUBALTERNIZADAS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL À LUZ DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

COMMUNITY, EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND SUBALTERNIZED MEMORIES:
AN INTERSECTIONAL ANALYSIS IN LIGHT OF THE HISTORY OF EDUCATION AND
BRAZILIAN LEGISLATION

COMUNIDAD, INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y MEMORIAS SUBALTERNIZADAS:
UN ANÁLISIS INTERSECCIONAL A LA LUZ DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA
LEGISLACIÓN BRASILEÑA

William Ribeiro Rozeno¹
Jenefiama Pereira da Cunha²
Maria Lúcia Fernandes Rocha³
Fernanda Souza⁴
Goiaci Borges de Carvalho Costa⁵
Gerci Alves de Matos⁶

RESUMO: Este artigo analisa como a noção de comunidade pode ser compreendida a partir da história das instituições educativas, das memórias socialmente marginalizadas e da interseccionalidade, considerando os marcos legais da educação brasileira. Parte-se do entendimento de que a comunidade não se limita ao entorno físico da escola, pois constitui um espaço de relações sociais, produção de conhecimentos, construção de identidades e transmissão de memórias. O objetivo é discutir as contribuições da literatura sobre história da educação, história oral e relações étnico-raciais para compreender as aproximações e tensões entre instituições educativas, experiências comunitárias e reconhecimento de direitos. Metodologicamente, propõe-se uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, articulada à análise documental da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A discussão considera a interseccionalidade como ferramenta analítica para examinar a relação entre raça, gênero, classe e território, sem reduzir essas dimensões a categorias isoladas. A análise aponta para a importância de investigar como as instituições educativas selecionam, legitimam e transmitem determinados conhecimentos e como as experiências de grupos historicamente marginalizados podem ampliar a compreensão da história da educação. Conclui-se que a relação entre escola e comunidade precisa ser examinada a partir das condições históricas, dos conflitos de representação e das formas de participação dos sujeitos na construção dos processos educativos.

1

¹ Aluno especial do mestrado acadêmico em educação PPGE/UFT, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Tocantins, Brasil. Graduado em História e Pós-graduado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho (UFPI). Professor efetivo da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Palmas, Tocantins, Brasil.

² Educadora quilombola e especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educacional pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2025). Professora da Educação Infantil vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Piripiri-PI.

³ Graduada na Licenciatura de Artes/Teatro; Pós-graduada na Especialização em MBA de Liderança e Formação de Gestores pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁴ Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade para o desenvolvimento da Amazônia- FADESA. Graduada em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA e Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Cruzeiro-FIC. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Palmas -Tocantins, Brasil.

⁵ Pedagoga pela Universidade Estadual do Tocantins. Geógrafa - Licenciatura e Bacharel pela Universidade Federal do Tocantins. Pós-Graduada em Educação Digital para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Palmas - Tocantins - Brasil.

⁶ Graduada em Pedagogia - Fundação Universidade do Tocantins (2008). Pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Professora efetiva da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Palmas, Tocantins, Brasil.

Palavras-chave: Comunidade. Memória social. Interseccionalidade.

ABSTRACT: This article examines the notion of community through the history of educational institutions, socially marginalized memories, intersectionality, and Brazilian educational legislation. It aims to discuss contributions from the history of education, oral history, and ethnic-racial studies to understanding the relationships and tensions between educational institutions, community experiences, and the recognition of rights. The study adopts a qualitative bibliographic approach combined with documentary analysis of the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Bases Law, Laws No. 10,639/2003 and No. 11,645/2008, and the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. Intersectionality is used as an analytical tool to examine the articulation of race, gender, class, and territory. The discussion indicates the importance of investigating how educational institutions select, legitimize, and transmit knowledge, and how the experiences of historically marginalized groups can broaden understandings of the history of education. The article concludes that school-community relations must be examined in light of historical conditions, representational conflicts, and the participation of social actors in educational processes.

Keywords: Community. Social memory. Intersectionality.

RESUMEN: Este artículo analiza la noción de comunidad a partir de la historia de las instituciones educativas, las memorias socialmente marginadas, la interseccionalidad y la legislación educativa brasileña. Su objetivo es discutir las contribuciones de la historia de la educación, la historia oral y los estudios étnico-raciales para comprender las relaciones y tensiones entre las instituciones educativas, las experiencias comunitarias y el reconocimiento de derechos. La investigación adopta un enfoque bibliográfico cualitativo, articulado con el análisis documental de la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, las Leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008 y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola. La interseccionalidad se emplea como herramienta analítica para examinar la articulación entre raza, género, clase y territorio. El análisis destaca la importancia de investigar cómo las instituciones educativas seleccionan, legitiman y transmiten conocimientos, y cómo las experiencias de grupos históricamente marginados pueden ampliar la comprensión de la historia de la educación. Se concluye que la relación entre escuela y comunidad debe examinarse considerando las condiciones históricas, los conflictos de representación y la participación de los sujetos en los procesos educativos.

Palabras clave: Comunidad. Memoria social. Interseccionalidad.

INTRODUÇÃO

A compreensão da educação exige considerar os espaços institucionais em que o ensino ocorre e as relações sociais que dão sentido às experiências educativas. A escola não está separada da sociedade: suas práticas, seus currículos, suas formas de organização e suas concepções de conhecimento se constituem em contextos históricos específicos. Por essa razão, pensar a noção de comunidade a partir das instituições educativas implica examinar como diferentes grupos participam da vida escolar, transmitem seus saberes e disputam o reconhecimento de suas experiências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seu artigo 1º, que a educação abrange processos formativos desenvolvidos na vida familiar,

na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Essa definição permite reconhecer que a formação humana não se restringe à escolarização formal. Ao mesmo tempo, não significa que todos os espaços educativos tenham o mesmo reconhecimento institucional ou que os conhecimentos produzidos em diferentes comunidades sejam incorporados em condições de igualdade aos currículos escolares.

A questão ganha relevância quando se considera que a história da educação brasileira foi marcada por desigualdades de acesso à escolarização e por disputas em torno dos conhecimentos considerados legítimos. As experiências de populações negras, indígenas, quilombolas, rurais e de outros grupos socialmente marginalizados nem sempre receberam atenção proporcional à sua participação na formação da sociedade brasileira. O problema não se resume à presença ou à ausência desses grupos nos conteúdos escolares. Envolve também as formas pelas quais suas experiências são narradas, os sujeitos autorizados a falar sobre o passado e os critérios usados para reconhecer determinados conhecimentos como parte da história nacional.

A produção de Gomes NL (2012) contribui para essa discussão ao examinar a atuação do movimento negro na ressignificação da ideia de raça e na transformação do campo educacional. A autora demonstra a relevância das ações políticas do movimento negro para questionar concepções naturalizadas sobre as relações raciais e ampliar o debate educacional. Essa perspectiva permite compreender que as mudanças no reconhecimento da história e da cultura afro-brasileiras não resultaram apenas de decisões administrativas ou de iniciativas individuais de professores, mas também de mobilizações coletivas e disputas políticas.

Nesse contexto, a memória constitui uma dimensão importante para analisar a relação entre comunidade e instituição educativa. As lembranças familiares, os relatos de pessoas mais velhas, as tradições orais e as experiências de participação coletiva podem revelar aspectos da história que não aparecem nos registros oficiais. Entretanto, a memória não deve ser tratada como reprodução automática ou integral do passado. Ela é elaborada a partir das experiências presentes, das relações entre os sujeitos e das condições em que determinadas lembranças podem ser transmitidas ou silenciadas.

Pollak M (1989), ao discutir memória, esquecimento e silêncio, chama a atenção para as disputas que envolvem a constituição das memórias coletivas e para a existência de lembranças que permanecem pouco visíveis diante das narrativas dominantes. Essa contribuição é relevante para a história da educação porque permite questionar quais experiências escolares são

preservadas nos arquivos, nas comemorações institucionais e nas narrativas sobre a formação das comunidades.

A interseccionalidade amplia essa análise ao permitir examinar como diferentes relações de poder se articulam nas experiências dos sujeitos. A raça, o gênero, a classe social e o território não atuam necessariamente de forma independente. Em determinados contextos, essas dimensões se combinam e produzem condições específicas de participação, reconhecimento e acesso aos direitos. Crenshaw K (1991) desenvolveu o conceito de interseccionalidade para evidenciar os limites de análises que tratam separadamente formas de desigualdade que se articulam na experiência social. No debate brasileiro, Akotirene C (2019) apresenta a interseccionalidade a partir das contribuições do feminismo negro, destacando sua utilidade para compreender opressões que não podem ser explicadas por um único eixo.

No campo jurídico-educacional, a Constituição Federal de 1988, a LDB, a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola oferecem bases para discutir o direito à educação, o reconhecimento da diversidade e a relação entre os processos escolares e as experiências culturais das comunidades. Essas normas, contudo, possuem objetos e alcances distintos. Por isso, sua análise exige identificar o que cada dispositivo estabelece, sem presumir que a existência de uma previsão legal assegure, por si só, sua concretização nas instituições educativas.

4

Diante dessas questões, este artigo busca responder à seguinte pergunta: como a literatura sobre história da educação, história oral e memória social permite compreender a relação entre instituições educativas e comunidades, e de que maneira a perspectiva interseccional contribui para analisar essa relação à luz da legislação educacional brasileira?

O objetivo geral é analisar as contribuições teóricas e normativas para a compreensão da comunidade como sujeito histórico e educativo, considerando a produção e a transmissão de memórias, as desigualdades sociais e o reconhecimento de direitos. Especificamente, pretende-se discutir a relação entre instituições educativas e história social; examinar a contribuição da memória e da história oral para o reconhecimento de experiências marginalizadas; analisar o potencial da interseccionalidade para compreender desigualdades educativas; e relacionar essas discussões aos principais marcos legais selecionados.

A contribuição proposta consiste em aproximar campos de pesquisa que, embora apresentem diálogos possíveis, nem sempre são articulados de maneira sistemática em um mesmo recorte analítico. Em vez de considerar a comunidade apenas como espaço de aplicação

de políticas educacionais, o artigo a examina também como produtora de conhecimentos, memórias e práticas formativas.

MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, articulado à análise documental da legislação educacional brasileira. A opção por essa abordagem decorre do objetivo de interpretar conceitos, identificar convergências entre perspectivas teóricas e examinar como os marcos normativos se relacionam com a discussão sobre comunidade, instituições educativas e memória social.

A revisão bibliográfica tem como eixos a história das instituições educativas, a memória coletiva, a história oral, as relações étnico-raciais e a interseccionalidade. Para essa discussão, são consideradas contribuições de Clarice Nunes, Wenceslau Gonçalves Neto, Carlos Henrique de Carvalho, Verena Alberti, Michael Pollak, Nilma Lino Gomes e Carla Akotirene, além do trabalho de Kimberlé Crenshaw, que formulou uma referência central para o desenvolvimento do conceito de interseccionalidade.

A escolha desses autores não pressupõe que suas perspectivas sejam idênticas. Nunes C (1995) discute a historiografia da instrução pública brasileira; Gonçalves Neto W e Carvalho CH (2020) examinam a produção sobre instituições escolares e educativas; Alberti V (2004) apresenta procedimentos e questões próprias da história oral; Pollak M (1989) aborda os processos de constituição da memória e os silêncios; Gomes NL (2012) analisa a atuação do movimento negro no campo educacional; e Akotirene C (2019) discute a interseccionalidade a partir do feminismo negro. Essas contribuições são aproximadas em função do problema de pesquisa, preservando-se as diferenças entre seus objetos e argumentos.

A análise documental concentra-se na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, na Lei nº 10.639/2003, na Lei nº 11.645/2008 e na Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A seleção considera a relação dessas normas com o direito à educação, a diversidade cultural, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e o reconhecimento das especificidades da educação escolar quilombola.

O material é interpretado a partir de quatro categorias: comunidade e instituição educativa; memória e silenciamento; interseccionalidade e desigualdades; legislação e

reconhecimento de direitos. Essas categorias orientam a leitura dos textos e permitem aproximar as dimensões históricas, sociais e jurídicas do problema.

É importante delimitar o alcance metodológico deste trabalho. A seleção de autores apresentada constitui o núcleo teórico inicial da revisão, mas não equivale, por si só, a uma revisão sistemática exaustiva. Para que a versão final possa ser caracterizada como revisão integrativa ou de escopo, será necessário explicitar as bases consultadas, os descritores, o intervalo temporal, os critérios de inclusão e exclusão e o processo de seleção dos estudos. Não se atribuem à pesquisa resultados de busca ou quantidades de documentos que não tenham sido efetivamente levantados e registrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comunidade e instituições educativas: uma relação historicamente construída

A noção de comunidade pode assumir sentidos distintos conforme o campo de conhecimento e o contexto em que é empregada. Em estudos educacionais, o termo pode designar grupos vinculados a um território, pessoas que compartilham experiências e referências culturais ou coletividades organizadas em torno de objetivos comuns. Essas acepções não são equivalentes. Uma comunidade pode compartilhar práticas culturais sem apresentar interesses homogêneos, assim como seus integrantes podem ocupar posições diferentes nas relações de poder locais.

Essa distinção é necessária para evitar uma compreensão idealizada da comunidade como espaço necessariamente harmonioso. As relações comunitárias também podem envolver conflitos geracionais, desigualdades econômicas, diferenças de gênero e disputas sobre a representação do passado. Portanto, reconhecer a importância dos saberes comunitários não significa presumir que todas as vozes de um grupo sejam igualmente ouvidas ou que suas memórias expressem uma interpretação única da história.

A história das instituições educativas contribui para essa discussão ao investigar como escolas e outras instituições se constituíram em contextos sociais específicos. Gonçalves Neto W e Carvalho CH (2020), ao analisarem a produção acadêmica sobre instituições escolares e educativas, discutem conceitos e fundamentos teórico-metodológicos empregados nesse campo. Os autores também chamam a atenção para limitações de pesquisas que permanecem restritas a particularidades institucionais ou apresentam interpretações pouco desenvolvidas. Essa

observação ajuda a justificar a necessidade de relacionar a história de uma instituição às condições sociais, políticas e culturais em que ela funciona.

Uma escola pode ser estudada por meio de sua organização administrativa, de seus currículos, de seus espaços físicos e de seus arquivos. Entretanto, uma análise histórica mais abrangente também precisa considerar a relação da instituição com as famílias, os trabalhadores da educação, os movimentos sociais e as comunidades que participam de sua vida cotidiana. Essa perspectiva permite investigar não apenas o que a escola ensinou formalmente, mas também como seus sujeitos interpretaram a escolarização, quais expectativas construíram em torno dela e quais experiências permaneceram pouco registradas.

A contribuição de Clarice Nunes para a história da educação brasileira reforça a importância de problematizar as narrativas que organizam a interpretação do passado. Em seu estudo sobre a primeira história sistematizada da educação brasileira, Nunes C (1995) examina a obra *Instruction publique au Brésil: histoire et législation*, publicada em 1889, discutindo seu conteúdo e sua posição na historiografia educacional. A análise mostra que a existência de um relato histórico pioneiro não significa que ele deva ser aceito sem exame crítico como narrativa fundadora ou definitiva do campo.

Esse cuidado também se aplica à história das comunidades. Documentos oficiais, relatórios escolares, atas e registros administrativos oferecem informações relevantes, mas foram produzidos para finalidades específicas. Por isso, a ausência de determinada experiência nesses documentos não comprova que ela não tenha ocorrido. Pode indicar, entre outras possibilidades, que a experiência não foi registrada, que seu registro não foi preservado ou que não recebeu reconhecimento institucional.

O estudo das instituições educativas pode, assim, aproximar fontes documentais, narrativas orais, práticas culturais e memórias familiares. Essa aproximação não elimina a necessidade de crítica das fontes. Ao contrário, permite confrontar diferentes registros, identificar contradições e compreender como os sujeitos atribuem sentido às suas experiências.

A comunidade também não deve ser tratada somente como destinatária da ação escolar. Famílias, associações, lideranças, grupos culturais e movimentos sociais produzem conhecimentos e desenvolvem práticas educativas que podem influenciar a vida das instituições. A questão analítica passa a ser como esses conhecimentos são reconhecidos, incorporados, transformados ou excluídos pelas práticas escolares.

A LDB oferece um ponto de partida normativo para essa reflexão ao reconhecer processos formativos desenvolvidos para além das instituições de ensino (BRASIL, 1996). O dispositivo não determina que todos os conhecimentos comunitários sejam incorporados indistintamente ao currículo. Ele permite, contudo, compreender que a educação escolar se insere em um conjunto mais amplo de relações sociais e culturais.

A aproximação entre instituição e comunidade exige, portanto, investigar situações concretas. Em uma escola quilombola, por exemplo, a relação entre currículo, território e ancestralidade pode ser examinada a partir das narrativas dos moradores, das práticas de transmissão de conhecimentos e dos documentos que orientam a organização pedagógica. Em uma escola urbana, a mesma questão pode ser investigada por meio das memórias de antigos estudantes, das relações entre famílias e professores e da presença das histórias locais no currículo. Os exemplos indicam possibilidades de pesquisa, não resultados empíricos deste artigo.

Memória social, história oral e experiências marginalizadas

A memória social permite examinar como grupos e indivíduos elaboram narrativas sobre o passado e as relacionam às suas experiências presentes. No campo educacional, essa perspectiva ajuda a compreender como as pessoas recordam a escola, os professores, as práticas disciplinares, as relações de pertencimento e as formas de discriminação ou reconhecimento vividas durante a escolarização.

Halbwachs M (2006) contribui para esse debate ao discutir a dimensão coletiva da memória. Suas reflexões permitem compreender que as lembranças individuais são elaboradas em relação a referências sociais, grupos de pertencimento e quadros compartilhados de interpretação. Isso não significa que todos os integrantes de uma comunidade recordem os mesmos acontecimentos ou atribuam a eles o mesmo sentido. As experiências individuais podem divergir, inclusive quando se referem a um mesmo espaço ou evento.

Pollak M (1989), por sua vez, examina as relações entre memória, esquecimento e silêncio, destacando que a construção das memórias coletivas envolve disputas e diferentes possibilidades de expressão. O autor aborda as chamadas memórias subterrâneas, que permanecem pouco visíveis diante de narrativas dominantes, mas podem emergir em determinadas circunstâncias. Essa perspectiva oferece uma chave de leitura para investigar experiências educativas que tiveram pouca presença nos registros institucionais.

Na história da educação, as memórias de estudantes, professores, funcionários e moradores podem ampliar a compreensão sobre o funcionamento das instituições. Um registro administrativo pode informar a data de abertura de uma escola, o número de matrículas ou a organização de determinada atividade. O relato de uma pessoa que frequentou essa escola pode revelar como o acesso era percebido pelas famílias, quais dificuldades marcaram a trajetória escolar e como a instituição era relacionada à vida comunitária.

As duas fontes, entretanto, não possuem a mesma natureza. O documento administrativo registra informações conforme as finalidades e os procedimentos de sua produção; a entrevista de história oral apresenta uma narrativa construída em uma situação de interação entre entrevistador e entrevistado. A memória pode reorganizar acontecimentos, estabelecer relações entre tempos distintos e atribuir novos significados a experiências antigas. Por essa razão, o depoimento não deve ser usado como reprodução transparente do passado, nem descartado quando diverge de documentos oficiais.

Alberti V (2004) discute procedimentos para a preparação e realização de entrevistas de história oral, bem como para o tratamento, a preservação e a consulta aos acervos. Seu trabalho permite reconhecer que a história oral exige planejamento, atenção às condições da entrevista e responsabilidade no tratamento dos registros. O uso de fontes orais envolve decisões sobre a seleção dos participantes, o registro das narrativas, a transcrição, a autorização para consulta e a forma de apresentação dos depoimentos.

9

Para estudos sobre comunidades, esse cuidado possui implicações éticas e historiográficas. A escolha dos entrevistados influencia quais experiências serão incorporadas à pesquisa. Se apenas pessoas que ocuparam cargos de liderança forem ouvidas, por exemplo, outras perspectivas sobre a história comunitária podem permanecer ausentes. A inclusão de mulheres, pessoas idosas, jovens, trabalhadores e sujeitos cujas experiências foram pouco documentadas pode ampliar a diversidade do material, desde que essa seleção esteja relacionada ao problema de pesquisa e às condições concretas do estudo.

A expressão *memórias subalternizadas*, adotada neste artigo, refere-se a lembranças e narrativas que enfrentam condições desiguais de reconhecimento e circulação. Ela não pressupõe que todas as memórias de grupos marginalizados sejam desconhecidas ou que exista uma única memória coletiva compartilhada por esses grupos. O conceito orienta a investigação das relações de poder que influenciam a preservação, a transmissão e a legitimidade pública das narrativas.

Essa abordagem também exige cautela com a ideia de resgate da memória. A pesquisa não recupera o passado de forma integral nem restitui uma narrativa definitiva aos sujeitos. Ela identifica registros disponíveis, produz interpretações fundamentadas e examina as condições em que determinadas experiências foram lembradas, esquecidas ou silenciadas.

Quando a memória é relacionada à escola, torna-se possível perguntar quais histórias são consideradas dignas de registro, quem aparece nos arquivos e nas comemorações institucionais e como as narrativas dos moradores são acolhidas nas práticas pedagógicas. Essas perguntas permitem deslocar a análise da simples presença de conteúdos culturais para as condições de participação dos sujeitos na produção do conhecimento histórico.

Interseccionalidade e desigualdades nas experiências educativas

A interseccionalidade oferece uma perspectiva para examinar experiências sociais atravessadas por mais de uma relação de poder. Em vez de considerar raça, gênero e classe como variáveis independentes, essa abordagem investiga como essas dimensões se articulam e produzem condições específicas de desigualdade.

Crenshaw K (1991) desenvolveu sua análise a partir das limitações das abordagens jurídicas e políticas que tratavam a discriminação racial e a discriminação de gênero como problemas separados. Seu argumento evidencia que determinadas experiências, especialmente as de mulheres negras, podem ser mal compreendidas quando as categorias de análise são consideradas isoladamente. A interseccionalidade, nesse sentido, não é apenas a soma de identidades: é uma ferramenta para examinar relações estruturais e institucionais de poder.

Akotirene C (2019), ao discutir o conceito no âmbito do feminismo negro, contribui para sua apropriação crítica no contexto brasileiro. A perspectiva interseccional ajuda a questionar análises que tratam mulheres, pessoas negras ou grupos populares como coletividades internamente homogêneas. Em pesquisas educacionais, essa contribuição permite examinar como as experiências de escolarização variam segundo as condições sociais e os lugares ocupados pelos sujeitos.

Considere-se, como exemplo analítico, uma mulher negra de uma comunidade rural que precisa conciliar o trabalho remunerado, as atividades domésticas e o cuidado de familiares. Sua relação com a escola pode ser atravessada por condições que não são explicadas exclusivamente pelo gênero, pela raça ou pela renda. A distância até a instituição, a disponibilidade de transporte, a organização do trabalho e a existência de práticas discriminatórias podem se

combinar de maneira específica. O exemplo não representa uma experiência universal de mulheres negras, mas ilustra o tipo de relação que uma análise interseccional procura investigar.

A dimensão territorial também merece atenção. O local onde uma comunidade está situada pode influenciar as condições de acesso à escola, a oferta de etapas da educação básica, a disponibilidade de transporte e a relação entre o currículo e os conhecimentos produzidos no território. Essas condições precisam ser examinadas com base em evidências específicas, evitando atribuir características uniformes às populações rurais, indígenas ou quilombolas.

No cotidiano das instituições educativas, a interseccionalidade permite formular perguntas que uma abordagem centrada apenas no acesso à matrícula não responde. Quem participa das decisões escolares? Quais estudantes têm suas experiências reconhecidas no currículo? Como a instituição trata manifestações de racismo ou discriminação de gênero? Que condições materiais afetam a permanência dos estudantes? Como as memórias de diferentes grupos aparecem nos registros escolares?

Essas perguntas não pressupõem que toda desigualdade observada tenha a mesma origem. Elas orientam a análise das relações entre estruturas sociais, práticas institucionais e experiências individuais. Para respondê-las, é necessário articular o referencial teórico com documentos, pesquisas empíricas e dados pertinentes ao contexto investigado.

11

A contribuição da interseccionalidade para a história da educação está também na possibilidade de rever narrativas que apresentam a expansão da escolarização como processo uniforme. Uma instituição pode ter ampliado o acesso de determinado grupo sem eliminar desigualdades relacionadas à raça, ao gênero ou à condição socioeconômica. Do mesmo modo, uma política formalmente universal pode produzir efeitos diferentes em territórios com condições de infraestrutura e participação comunitária distintas.

Por isso, a análise das memórias escolares deve considerar quem narra as experiências e a partir de quais posições sociais. Um relato sobre uma escola pode enfatizar sua importância para a comunidade, enquanto outro pode destacar situações de exclusão ou constrangimento. A divergência não precisa ser resolvida pela escolha de uma única narrativa verdadeira; pode ser investigada como parte da história das relações entre a instituição e os sujeitos.

A interseccionalidade, assim, contribui para compreender tanto as desigualdades quanto as formas de organização e resistência. Os sujeitos não são definidos apenas pelas opressões que enfrentam. Eles também produzem conhecimentos, constroem redes de apoio, organizam movimentos sociais e elaboram estratégias para disputar o reconhecimento de seus direitos.

Legislação educacional brasileira: diversidade, memória e reconhecimento

A legislação educacional brasileira estabelece princípios e obrigações que permitem discutir o reconhecimento da diversidade nas instituições de ensino. Entretanto, cada norma deve ser interpretada de acordo com seu objeto, seu alcance e os dispositivos que efetivamente contém. A análise jurídica não pode substituir a investigação sobre as condições de implementação, assim como as dificuldades observadas em uma instituição não permitem concluir, sem outras evidências, que determinada norma não seja cumprida em todo o sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito social e estabelece, no artigo 205, que ela é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Os artigos 215 e 216 tratam dos direitos culturais e do patrimônio cultural brasileiro, incluindo referências aos grupos formadores da sociedade nacional. Além disso, o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias reconhece direitos territoriais às comunidades remanescentes dos quilombos que atendam às condições ali previstas (BRASIL, 1988).

Esses dispositivos oferecem bases distintas para a discussão. O direito à educação fundamenta a análise das condições de acesso e formação; os direitos culturais permitem abordar o reconhecimento das manifestações e referências culturais; e a disposição relativa aos territórios quilombolas introduz uma dimensão territorial e histórica que não pode ser reduzida à organização curricular. A articulação entre esses campos exige atenção às especificidades jurídicas de cada um.

A LDB, por sua vez, define a educação em sentido amplo e estabelece princípios e diretrizes para a organização da educação nacional (BRASIL, 1996). Para o tema deste artigo, interessa especialmente a relação entre educação, práticas sociais e instituições de ensino. Essa relação permite analisar a escola como instituição que participa da vida comunitária, sem confundir os processos formativos desenvolvidos no cotidiano social com as responsabilidades específicas da educação escolar.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. A Lei nº 11.645/2008 ampliou a redação do dispositivo para incluir a história e a cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2003, 2008). A legislação determina que essas temáticas integrem o currículo escolar, com destaque para áreas como educação artística, literatura e história brasileiras.

A importância dessas normas para a discussão sobre memória reside no reconhecimento de conteúdos históricos e culturais que precisam integrar a educação escolar. Sua existência permite questionar currículos que tratem a história brasileira sem considerar adequadamente a participação de populações negras e indígenas. No entanto, a previsão legal não permite concluir automaticamente que esses conteúdos estejam presentes de maneira consistente nas práticas pedagógicas. Para avaliar sua implementação, seria necessário examinar currículos, materiais didáticos, projetos pedagógicos, práticas docentes e condições de formação dos profissionais da educação.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa norma é especialmente pertinente ao tema porque trata de uma modalidade de educação relacionada às especificidades históricas, culturais, sociais e territoriais das comunidades quilombolas. Seu exame permite discutir a relação entre escola, identidade, memória, participação comunitária e organização curricular. A leitura da resolução deve ser feita em conjunto com os demais marcos legais e com os documentos que orientam sua aplicação.

A educação escolar quilombola oferece, nesse sentido, um campo relevante para investigar como a legislação reconhece a relação entre educação e comunidade. A discussão não deve limitar-se à inclusão de festas, manifestações culturais ou referências ancestrais em atividades pontuais. É necessário examinar como a história e os conhecimentos da comunidade se relacionam com o currículo, com a formação dos profissionais, com a gestão escolar e com a participação dos sujeitos nas decisões educativas.

A legislação também deve ser analisada em relação aos conflitos que atravessam a construção das políticas públicas. O reconhecimento formal de direitos resulta de processos históricos e políticos, e não deve ser interpretado como concessão desvinculada da mobilização social. A análise de Gomes NL (2012) sobre a atuação do movimento negro ajuda a compreender a participação dos movimentos sociais na transformação do debate educacional e na formulação de demandas por reconhecimento.

O conjunto normativo selecionado, portanto, permite estabelecer três questões para a análise: quais direitos e obrigações estão expressamente previstos; como esses dispositivos reconhecem a diversidade cultural e histórica; e que evidências seriam necessárias para avaliar sua concretização nas instituições educativas. Essa distinção evita tanto a leitura da lei como

garantia automática de transformação quanto a conclusão de que a distância entre norma e prática torna irrelevante o reconhecimento jurídico.

Discussão: a comunidade como sujeito histórico e educativo

A articulação entre história da educação, memória social, interseccionalidade e legislação permite compreender a comunidade como uma dimensão constitutiva dos processos educativos, e não apenas como o espaço geográfico em que uma escola está instalada. Essa compreensão não elimina as diferenças entre os contextos comunitários. Ao contrário, exige investigar como as instituições se relacionam com sujeitos que possuem experiências, interesses e condições de participação distintas.

O primeiro aspecto dessa discussão diz respeito à produção do conhecimento histórico. Os estudos sobre instituições educativas podem privilegiar documentos administrativos, currículos e trajetórias de dirigentes, mas a compreensão da vida escolar também depende da investigação das experiências de estudantes, familiares, professores e demais integrantes da comunidade. A contribuição de Gonçalves Neto W e Carvalho CH (2020) para o debate sobre os estudos institucionais reforça a necessidade de ultrapassar descrições particulares e construir interpretações fundamentadas sobre as relações entre instituições e sociedade.

14

Isso significa que a história de uma escola não deve ser reduzida à sequência de datas de fundação, mudanças administrativas e resultados educacionais. É necessário investigar como a instituição foi recebida pela população, quais expectativas foram construídas em torno dela e de que maneira suas práticas se relacionaram com as condições sociais de seu entorno. As narrativas orais podem contribuir para essa análise, desde que sejam confrontadas com outras fontes e interpretadas conforme as condições em que foram produzidas.

O segundo aspecto refere-se às disputas em torno da memória. A preservação de documentos e a construção de narrativas institucionais não são processos neutros. Os registros disponíveis dependem de decisões sobre o que documentar, guardar e divulgar. Quando determinadas experiências não aparecem nos arquivos, a pesquisa precisa investigar as condições dessa ausência, sem presumir de antemão que ela decorra exclusivamente de uma intenção deliberada de apagamento.

As reflexões de Pollak M (1989) ajudam a compreender por que algumas lembranças permanecem pouco visíveis nas narrativas públicas. Aplicada à história da educação, essa perspectiva permite investigar a presença de memórias que não foram incorporadas aos

registros institucionais ou que circulam principalmente nas relações familiares e comunitárias. A história oral amplia as possibilidades de pesquisa, mas não substitui a crítica documental: cada fonte apresenta condições próprias de produção, conservação e interpretação.

O terceiro aspecto envolve a interseccionalidade. A valorização da memória comunitária não garante, por si só, que todas as pessoas tenham condições iguais de participar de sua produção. As relações de gênero, raça, classe e território podem influenciar quem é reconhecido como porta-voz da comunidade e quais experiências recebem maior visibilidade. Por isso, a pesquisa precisa examinar as diferenças internas dos grupos, sem transformar uma experiência particular em representação de toda a coletividade.

Essa perspectiva também modifica a maneira de analisar a participação comunitária na escola. Não basta verificar se há reuniões com familiares ou atividades culturais no calendário escolar. É necessário perguntar quais sujeitos participam, quais decisões podem influenciar e como suas contribuições são incorporadas ao planejamento pedagógico. A participação pode existir formalmente sem que haja distribuição equivalente de poder nas decisões institucionais.

O quarto aspecto diz respeito à legislação. A Constituição Federal, a LDB, as leis que tratam da história e cultura afro-brasileira e indígena e as diretrizes para a educação escolar quilombola oferecem referências normativas para o reconhecimento da diversidade e dos direitos educacionais. Contudo, a análise dessas normas deve ser acompanhada da investigação das condições de implementação.

Em uma pesquisa empírica, seria possível confrontar os dispositivos legais com projetos pedagógicos, currículos, materiais didáticos, registros de reuniões e depoimentos de integrantes da comunidade. Em uma revisão de literatura, o procedimento correspondente consiste em identificar como os estudos publicados analisam essas relações, quais resultados apresentam e que lacunas permanecem. Como este artigo não apresenta levantamento empírico próprio, não se afirma que determinada instituição cumpra ou descumpra as normas examinadas.

A aproximação entre essas quatro dimensões sustenta uma interpretação da comunidade como sujeito histórico e educativo. Essa formulação não pressupõe que a comunidade seja homogênea, que toda memória tenha o mesmo estatuto documental ou que a incorporação de referências culturais ao currículo resolva as desigualdades educacionais. Ela propõe examinar as relações entre produção de conhecimento, reconhecimento social, participação política e garantia de direitos.

A contribuição do artigo está, portanto, em reunir instrumentos conceituais para analisar essas relações. A história das instituições educativas permite situar as práticas escolares em seus contextos; a história oral e a memória social ampliam as fontes e as perguntas sobre o passado; a interseccionalidade permite examinar desigualdades articuladas; e a legislação oferece parâmetros para discutir direitos e obrigações. A articulação entre esses campos pode orientar revisões bibliográficas mais delimitadas e pesquisas empíricas sobre comunidades e instituições específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a noção de comunidade a partir da história das instituições educativas, das memórias socialmente marginalizadas, da interseccionalidade e da legislação educacional brasileira. A análise permitiu organizar quatro dimensões relacionadas: a inserção histórica das instituições na vida comunitária; as disputas que influenciam a preservação e a transmissão das memórias; as desigualdades que atravessam as experiências educativas; e os marcos normativos que reconhecem direitos e orientam a organização da educação.

A literatura examinada oferece fundamentos para compreender que a comunidade não se limita ao entorno da escola. Ela participa dos processos formativos por meio das relações sociais, das práticas culturais e da produção de conhecimentos. Entretanto, reconhecer essa participação exige investigar as condições concretas em que os saberes comunitários são acolhidos, transformados ou excluídos pelas instituições educativas.

A memória social e a história oral ampliam as possibilidades de compreender experiências pouco documentadas, mas seu uso requer crítica das fontes e atenção às condições de produção dos relatos. As lembranças não constituem reproduções integrais do passado, e as narrativas comunitárias não são necessariamente homogêneas. Suas diferenças podem revelar disputas de interpretação e posições sociais distintas.

A perspectiva interseccional contribui para analisar essas diferenças ao considerar como raça, gênero, classe e território se articulam nas experiências educativas. Sua aplicação permite questionar explicações que atribuem as desigualdades a um único fator e investigar como as condições de participação, reconhecimento e acesso aos direitos variam entre os sujeitos.

No plano normativo, a Constituição Federal de 1988, a LDB, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola oferecem referências importantes para a discussão sobre educação, diversidade e

reconhecimento histórico-cultural. A existência desses marcos, porém, não comprova sua implementação efetiva. Essa questão exige estudos que examinem documentos institucionais, práticas pedagógicas, condições materiais e experiências dos sujeitos.

Como limite, este trabalho apresenta uma síntese teórico-documental inicial, e não uma revisão sistemática exaustiva. A consolidação de seus resultados depende da ampliação e da documentação do corpus bibliográfico, da definição explícita dos critérios de seleção e da análise comparativa de pesquisas que investiguem contextos educativos concretos. Estudos futuros poderão aprofundar a discussão em comunidades quilombolas, indígenas, rurais ou urbanas, respeitando as particularidades de cada contexto.

Conclui-se que compreender a comunidade como sujeito histórico e educativo exige examinar quem produz os conhecimentos reconhecidos pela escola, quais memórias integram as narrativas institucionais e como as relações de poder influenciam a participação dos diferentes grupos. Essa abordagem aproxima a história da educação das experiências sociais e oferece critérios para analisar criticamente a relação entre instituições educativas, memória e direito à educação.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

17

Foi utilizada a ferramenta ChatGPT como apoio à revisão textual e à adequação formal do manuscrito. A autoria, a análise crítica, a conferência das informações e a responsabilidade pelo conteúdo final permanecem sob responsabilidade do(s) autor(es).

REFERÊNCIAS

1. AKOTIRENE C. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen; 2019.
2. ALBERTI V. Manual de história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV; 2004.
3. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF; 2012.
4. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República; 1988.
5. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF; 2003.

6. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF; 2008.
7. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF; 1996.
8. CRENSHAW K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 1991; 43(6): 1241-1299. doi:10.2307/1229039.
9. GOMES NL. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 2012; 33(120): 727-744. doi:10.1590/S0101-73302012000300005.
10. GONÇALVES NETO W, CARVALHO CH. Instituições escolares e história da educação brasileira: análise dos CBHE e do NEPHE-UFU. *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, 2020; 22(1): 51-71. doi:10.22483/2177-5796.2020v22n1p51-71.
11. HALBWACHS M. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro; 2006.
12. NUNES C. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, 1995; (93): 51-59.
13. POLLAK M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 1989; 2(3): 3-15.