

DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

FROM EDUCATION TO ETHNIC-RACIAL RELATIONS TO QUILOMBOLA EDUCATION: A BIBLIOGRAPHICAL STUDY

José Valdir Jesus de Santana

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
santanavaldao@yahoo.com.br

Benedito Gonçalves Eugênio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
beneditoeugenio@bol.com.br

Maria de Fátima De Andrade Ferreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
mfatimayago@hotmail.com

Cleide Santos Silva Reis

Prefeitura Municipal de Itapetinga-BA
cleidesantos@hotmail.com

Jussara Tânia Silva Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
jussamoreira@oi.com.br

Resumo: Nesta pesquisa, de caráter bibliográfico, tivemos como objetivos identificar e analisar as políticas educacionais produzidas em torno da educação escolar quilombola e do como essas políticas estão articuladas ao campo da educação para as relações étnico-raciais em nosso país, especialmente a partir da implementação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira ao longo da Educação Básica. Ademais, buscamos recuperar o debate em torno das denominadas comunidades remanescentes de quilombo, que se tornam oficialmente reconhecidas na Constituição Federal de 1988. É a partir desse reconhecimento que se começa a delinear uma proposta de educação escolar quilombola que deve ser construída na perspectiva da diferença e tendo como princípios a valorização das identidades, da tradição e da cultura destas comunidades. Acreditamos que a educação quilombola e para os quilombolas deve se constituir na perspectiva da diferença e da especificidade, posto que deverá atender ao plano da diferença constitutiva dos modos de existência dessas comunidades que se apresentam tão diversos no território brasileiro e latino-americano.

Palavras-chave: Educação; Quilombos contemporâneos; Relações raciais;

Abstract: In this bibliographic research, we had as goals identify and analyze the educational policies produced around the quilombola's school education and how these policies are articulated the educational field for ethnic-racial relations in our country, especially with the implementation of the Law 10.639 / 03, which established the obligation to teach the History of Africa and Afro-Brazilian Culture over the Basic Education. In addition, we try to recover the debate around the so-called remaining quilombo communities, which become officially recognized in the Federal Constitution of 1988. Since this recognition that we begin to delineate a proposal of quilombola's school education that must be constructed with the perspective of difference and having as principles the identities' valorization, the tradition and the culture of these communities. We believe that quilombola education should be based on the perspective of difference and specificity, since it should suit the difference between the modes of existence of these communities that are so diverse in Brazilian and Latin American territory.

Keywords: education; contemporary quilombos; racial relations.

Introdução

A emergência das comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas ao longo de nossa história, resulta de tenso processos dos quais participa a definição da modalidade de educação escolar

quilombola (MIRANDA, 2016). Elas são a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação, época em que inúmeras comunidades de fugitivos da escravidão, e depois aquelas com a migração de libertos, se formaram (GOMES, 2015). O termo *remanescente de quilombos* e sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, acabou por produzir um novo “sujeito político” que, juntamente com os movimentos sociais surgidos nas últimas décadas do século passado, a exemplo do Movimento Negro, tem lutado pela construção de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, educação e saúde, dentre outras demandas.

As discussões sobre relações raciais em nosso país têm sido realizadas desde longa data, mas ganha corpo a partir do momento em que os estudiosos da temática começaram a desconstruir o mito da democracia racial¹, sobretudo os representantes da chamada Escola de Sociologia da Universidade de São Paulo, nas figuras de Flarestan Fernandes, Octavio Ianni, como já apresentaram Schwarcz (2012), Guimarães (2008, 2009, 2012) e outros. No que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, os trabalhos de Gomes (1996, 2006, 2007, 2010, 2012), Abramowicz e Oliveira (2006), Gonçalves e Silva (2006), Silva (2011), Silva (1996, 1997, 2010), Fazzi (2006), Cavalleiro (2001, 2014), Munanga (1996, 2005, 2008) têm se tornado indispensáveis para a construção de campo de estudos e pesquisas.

O campo da educação para as relações étnico-raciais, no Brasil, tem se configurado como um lugar de tensão, nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1970 do século passado, quando o Movimento Negro Unificado passa a ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora, presa a determinismos biológicos. Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2012). Nesse sentido, o Movimento Negro, ao desconstruir o mito da democracia racial, tem possibilitado a emergência e o fortalecimento de muitas entidades, associações e coletivos negros, ao mesmo tempo em que passa a atuar na esfera do Estado Brasileiro, no sentido de construir políticas públicas voltadas à população afro-brasileira que, historicamente, tem sofrido os efeitos do racismo. Na construção dessas políticas, a educação tem se tornado prioridade e central na luta contra a discriminação e ao preconceito racial. É nesse contexto que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, que alcançaram na Constituição Federal de 1988 o *status* de grupo formador da sociedade brasileira.

A aprovação da Lei 10.639/03², que introduz a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo da Educação Básica, é resultado dessa luta histórica e da ação do Movimento Negro Unificado. Do mesmo modo, o crescente debate/reflexão em torno de uma educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, é consequência da aprovação da referida Lei. A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Todavia, com a aprovação da Lei 10.639/2003 ampliou-se o debate público e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas. Nesse artigo, portanto, nosso interesse é recuperar essa trajetória em torno da constituição do debate em torno da educação escolar quilombola em nosso país, compreendida contemporaneamente como uma modalidade de educação. Acreditamos que esse tipo de pesquisa, que visa levantar o estado da arte da produção científica sobre temáticas específicas, neste caso, a da educação escolar quilombola, são da maior importância para o desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento.

¹ O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social, pela qual se deve evitar falar do racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação. Transgredir essa regra cultural não explicitada significa cancelar ou suspender, mesmo que temporariamente, um dos pressupostos básicos que regulam a interação social no cotidiano, que é a crença na convivência não conflituosa dos grupos raciais. (HASENBALG, 2006, p. 244).

² Alterada pela Lei 11.645/2008, que acresce, além da obrigatoriedade trazida pela Lei 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica.

Quilombos: da construção histórica de um conceito à emergência de um sujeito político

Os quilombos atravessaram gerações em toda história do Brasil, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, dando destaque às identidades construídas a partir das lutas travadas no âmbito da cultura, da religião e da economia rural (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013). A crescente produção acadêmica voltada para as questões em torno dos quilombos, tanto do passado quanto do presente, avolumam-se, especialmente no campo das ciências sociais e da historiografia brasileira, a exemplo dos trabalhos de Reis e Gomes (1996), Almeida (1996, 1999, 2002), Arruti (1997, 2006, 2008), Ratts (2000), Carneiro (1988), Moura (1981, 2001), O'Dwyer (1995, 2007, 2012, 2013), Gusmão (2001, 2007), Figueiredo (2011), Gomes (2015), Nascimento (1980), Nascimento (2008) dentre tantos outros³.

Conforme Almeida (1996), a primeira definição de quilombo se dá no corpo das legislações colonial e imperial e, nesse sentido, de forma calculadamente vaga e ampla buscou abarcar uma variedade de situações. De toda sorte, segundo Arruti (2008), na legislação colonial para caracterizar a existência de um quilombo bastava a reunião de cinco escravos fugidos ocupando ranchos permanentes; todavia, no contexto da legislação imperial, bastavam três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes. Afirmar a existência de um quilombo significava apenas identificar um objeto de repressão, sem que isso necessitasse ou implicasse qualquer conhecimento objetivo sobre tal objeto. Da mesma forma, segundo Arruti (2008, p. 318),

A largueza do arco de situações concretas a que tal definição deu ensejo está apenas começando a ser revelada por uma historiografia recente e de grande capacidade de renovação. Ao lado do modelo típico do quilombo como Estado Africano no Brasil, composto de milhares de pessoas organizadas em diferentes aldeias, munidas de exército e realizando uma oposição sistemática à ordem vigente, vão emergindo situações tão diferentes quanto os pequenos grupos nômades, que viviam do assalto às senzalas, os grupos extrativistas, os pequenos produtores de alimentos que habitavam a periferia das cidades e realizavam comércio sistemático com os comerciantes da cidade (REIS; GOMES, 1996) e até mesmo as Casas de Angu, Zungús ou "Casas de quilombo", que ocupavam o centro da própria cidade imperial em pleno século XIX (SOARES, 1998). Locais de encontro de escravos de ganho ou fugidos, onde eles se reuniam para comer, descansar, praticar religião, trocar ou esconder mercadorias roubadas, tais formações urbanas nos servem de exemplos especialmente úteis da plasticidade do próprio conceito histórico de quilombo: vistas como foco de desordem em pleno centro da capital imperial e vigiadas ou assaltadas ao longo de todo o século XIX, elas eram também relativamente toleradas pelas classes dominantes, devido ao seu papel na manutenção do precário equilíbrio daquela complexa ordem urbana.

Ademais, segundo Gomes:

No Brasil, desde as primeiras décadas da colonização, tais comunidades ficaram conhecidas primeiramente com a denominação *mocambos* e depois *quilombos*. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a

³ O livro "Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988", organizado por Osvaldo Martins de Oliveira (2016), publicado pela Associação Brasileira de Antropologia, é uma obra fundamental e atualíssima; apresenta uma diversidade de pesquisas, realizada em todas as regiões do país, ao mesmo tempo em que recupera o debate em torno da "questão quilombola", pós Constituição Federal de 1988.

palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em kimbundu como em kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos (2015, p. 10).

Com a instauração do regime republicano, o termo quilombo não desaparece, mas sofre suas mais radicais ressemantizações, quando deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência (ARRUTI, 2008). Em relação a esse processo de ressemantização, Arruti apresenta três formas distintas de como os quilombos passam a ser compreendidos:

A primeira delas fala do quilombo como “resistência cultural”, tendo como tema central a persistência ou produção de uma cultura negra no Brasil. O tema está em pauta desde 1905, quando Nina Rodrigues, pela primeira vez, caracterizou Palmares como uma forma de persistência da África no Brasil. [...] O segundo plano de ressemantização do quilombo passaria pela sua vinculação à *resistência política*, servindo de modelo para se pensar a relação (potencial) entre classes populares e ordem dominante. Neles a referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classe e o quilombo (em especial Palmares) serve para pensar as formas potencialmente revolucionárias de resistência popular. [...] O terceiro plano de ressemantização do quilombo é operado pelo movimento negro que, somando a perspectiva cultural ou racial à perspectiva política, elege o quilombo como ícone da “resistência negra”. Apesar de ser possível identificar tal apropriação desde a década de 1950, com o jornal negro *O Quilombo*, de iniciativa de Abdias do Nascimento, ela só se tornaria sistemática ao longo dos anos de 1970, com a redescoberta de Palmares (ARRUTI, 2008, p. 318-320).

Do mesmo modo, segundo Reis e Gomes,

Desde a década de 1950, os estudos sobre rebeldia escrava ganharam popularidade, paralelamente à ascensão dos movimentos de esquerda, num primeiro momento e dos movimentos negros, num segundo. Não queremos dizer que em data anterior militantes de esquerda e da negritude não tivessem tratado ou se inspirado nas lutas escravas. O próprio Palmares foi lembrado quando se formaram organizações negras nas décadas de 1920 e 1930, umas das quais, o Centro Cívico Palmares, fundado em 1927, forneceria líderes e idéias para a Frente Negra Brasileira⁴ na década seguinte. Ao mesmo tempo, intelectuais marxistas da época, como Aderbal Jurema, escreviam sobre revoltas escravas como episódios da luta de classes no Brasil. E não devemos esquecer a ligação de Edson Carneiro, estudioso dos Palmares, com o Partido Comunista Brasileiro, razão por que foi perseguido e encontrou refúgio no candomblé de sua amiga mãe Aninha, a famosa mãe-de-santo do Axé Opô Afonjá. Pode-se na verdade dizer que o socialista mestiço Edson Carneiro teve dupla militância, na

⁴ Essa associação de caráter político, informativo, recreativo e beneficente surgiu em São Paulo, em 1931, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando as formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, acabou extinta em 1937, devido a decreto assinado por Getúlio Vargas que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos (GOMES, 2012, p. 737).

esquerda e no movimento negro, como atesta seu empenho contra o racismo e a perseguição dos candomblés. Com Clóvis Moura, cuja *Rebeliões da senzala* foi publicado originalmente em 1959 pela Editora Zumbi, os quilombos foram revisitados a partir de uma perspectiva mais estritamente marxista. Rico em material empírico reunido de fontes impressas, o livro surgiu num momento em que vários estudiosos, os mais conhecidos ligados à Universidade de São Paulo, esforçavam-se para combater a concepção de que tivemos no Brasil rebeliões escravistas em geral harmoniosas, uma velha ideia sistematizada por Gilberto Freyre no início da década de 1930. Mas se nas análises revisionistas da chamada “escola paulista” – leia-se Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni - a resistência escrava foi posta em plano secundário com o intuito de enfatizar a coisificação do escravo, Clóvis Moura e posteriormente Luís Luna, José Alípio Goulart e Décio Freitas, entre outros, irão privilegiar essa resistência. Os quilombos e revoltas passaram então a figurar como assuntos de destaque, embora sobrecarregados por uma tendência à discussão das táticas de guerrilha e da interação entre quilombos e outros movimentos políticos (1996, p. 12-13).

Na década de 1970, houve uma revalorização da ideia do quilombo no imaginário racial brasileiro e na trajetória dos movimentos sociais. Apropriada em narrativas da memória e transmitida de geração a geração através da oralidade, a ideia de quilombo foi ressignificada como referência histórica fundamental, tornando-se, assim, um símbolo no processo de construção e afirmação social, política, cultural e identitária do movimento negro⁵ contemporâneo no Brasil. Se antes o quilombo era visto como resistência ao processo de escravização do negro, a partir dali ele se converteu em símbolo, não só de resistência pretérita, como também de luta no tempo presente pela reafirmação da herança afro-diaspórica e busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica e cultural (ARRUTI, 2008). Dessa forma, segundo Gomes,

[...] A militância negra se apropriou do quilombo como representação política de luta contra a discriminação racial e valorização da “cultura negra”. Nos anos 1960 e principalmente 1970 houve uma conexão da ideia de quilombo e a ideia de resistência contra a opressão. Nas interpretações e nos usos políticos, o quilombo podia ser tanto a resistência cultural como a resistência contra a ditadura. [...] A história dos quilombos, do passado e do presente, se transformou em bandeira de luta. Na década de 1980, com os debates da Constituinte e a efervescência política, foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP) em pleno período de redemocratização, no governo Sarney. Entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, a FCP tinha como objetivo formular e implementar políticas públicas para “potencializar a participação da população negra brasileira no processo de desenvolvimento, a partir de sua história e cultura”. Nesse processo, tornadas invisíveis por longo tempo, emergirão

⁵ Foi também no final dos anos de 1970 que, devido a confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Este foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (Pinho, 2003). Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil (GOMES, 2012, p. 738)

centenas de comunidades negras, em processos semelhantes à emergência das populações indígenas no Nordeste. Onde se dizia ou se pensava não existir, milhares de homens e mulheres em comunidades rurais, populações ribeirinhas, povos da floresta ou populações tradicionais passaram a reivindicar terra, territórios e políticas públicas. Ao longo dos anos 1980 e 1990 em vários encontros – com destaque ao pioneirismo do Maranhão -, comunidades negras rurais remanescentes de quilombo começaram a se organizar, nas reivindicações de seus direitos sobre terras que ocupavam. O termo *remanescente de quilombos* foi oficializado na Constituição na Constituição brasileira de 1988. O art. 68º dos ADCT (Atos das Disposições Constitucionais Transitórias) promulgava que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo ao Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, garantindo automaticamente o direito possessório das terras ocupadas e herdadas por seus antepassados. O artigo 216, § 5º da Constituição, instituía o tombamento de “documentos” e “sítios detentores de remanescentes de antigos quilombos” sejam reconhecidos como patrimônio cultural da nação. A definição de “remanescente de quilombo” era abrangente e operacional no sentido do reconhecimento dos direitos sobre a posse da terra e da cidadania (2015, p. 128-129).

É, portanto, no contexto do Movimento Negro, nas últimas décadas do século passado, que a ideia de quilombo ganhou força simbólica e política e, nesse sentido, a construção do “quilombismo contemporâneo” (NASCIMENTO, 1988) vai se dando junta à construção da agenda política produzida pelo movimento negro deste país. Segundo, Gomes, referindo-se às ações do Movimento Negro nesse período,

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. A América Latina passou, nesse momento, por ampla reforma constitucional. Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de autoritarismo, de meados da década de 1960 a meados da de 1980. As reformas constitucionais de alguns países, à época, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais (Guimarães, 2003). A partir da segunda metade dos anos de 1990, a raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e resignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema (GOMES, 2012, p. 738-739).

A culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro

aconteceu nos anos 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos⁶ (GOMES, 2012). Neste mesmo contexto, no final da década de 1990, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas que, segundo Domingues e Gomes, passam a operar em termos de discursos etnopolíticos. Sendo assim,

Operando discursos etnopolíticos, as organizações das comunidades quilombolas se multiplicaram em vários estados nas décadas de 1990 e nos primeiros anos do século XXI. Algumas delas datam de mais de três décadas, como as do Maranhão e do Pará. Outras são mais recentes e significam, quase sempre, a resposta das comunidades aos constantes problemas enfrentados pela defesa de seus territórios. Cada processo estadual tem suas especificidades que estruturam a organização das comunidades em diferentes dinâmicas. Ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola. Em 1995, ocorreu o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, em Brasília. Ao final do conclave, os quilombolas somaram-se aos movimentos negros na *Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e Vida*, realizada no dia 20 de novembro, e remeteram um documento a Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República. O documento falava dos negros cujos antepassados, nos tempos do cativo, haviam conquistado terra e formado comunidades rurais. (DOMINGUES e GOMES, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, segundo Gomes,

As atuais comunidades remanescentes de quilombos no Brasil estão espalhadas de norte a sul do Brasil. Nos últimos anos, para além das poucas dezenas que tiveram suas terras tituladas pela INCRA ou as quase 2 mil comunidades reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares, existem inúmeras associações rurais, o movimento negro e principalmente o movimento nacional de articulação política quilombola, que identificou cerca de 5 mil comunidades que lutam por reconhecimento, cidadania, terras e políticas públicas de educação e saúde. (2015, p.129).

As comunidades quilombolas ganham cada vez mais importância no cenário nacional – na academia, na imprensa, nas decisões judiciais e no parlamento. Não é por acaso que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei 10. 639 de 2003, quanto o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, preveem ações voltadas a elas. Do mesmo modo, a partir de 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, importante

⁶ Como é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi a participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho. A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais. Como já foi dito, as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os anos de 1980 e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações. (GOMES, 2012, p. 739).

marco que vem para assegurar uma educação diferenciada e específica para essas comunidades. No tópico seguinte, apresentaremos a trajetória que se volta à construção de uma política de educação Escolar para as comunidades quilombolas em nosso país.

Construindo políticas de educação para quilombolas

As comunidades quilombolas brasileiras foram reconhecidas pelo governo na publicação do Artigo 68, no ADCT, Constituição de 1988, que, ao garantir-lhes a posse de terra, evocou questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais, trazendo a representatividade dos quilombos à sociedade, como já referido.

O certo é que, contemporaneamente, existe uma complexidade, nem sempre fácil de resolver, envolvendo a categoria quilombo. Nesse sentido, segundo Arruti (2008, p. 341):

Ela identifica e dá estatuto analítico a uma categoria histórica que é ressemantizada pelo movimento social e por uma série de formulações teóricas e políticas. Ela também estabelece as condições hermenêuticas para que tal ressemantização prevaleça na leitura do texto da lei, oferecendo uma correspondência entre tal categoria ressemantizada e dois conceitos fundamentais para a eficácia da lei, o de terras de uso comum e o de etnicidade. Porém, ao fazer isso, ela também deve realizar novas ressemantizações, agora não mais da categoria histórica ou da categoria constitucional, mas das categorias locais. Em um caso por meio da redução sociológica de uma grande variedade de categorias locais de uso da terra em uma mesma categoria sociológica de “uso comum” e pela redução desta no termo quilombo. No outro caso pela tradução de micro-categorias locais de auto-atribuição em uma macro-categoria de atribuição político-jurídica.

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural. (PARÉ, OLIVEIRA e VELOSSO, 2007).

Identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, se não de forma central, de maneira persistente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. Nessa legislação, as modalidades referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino adotarão para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola (MIRANDA, 2012).

É nesse contexto que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, que alcançaram na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 o *status* de grupo formador da sociedade brasileira.

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola.

O tema da educação em comunidades quilombolas se sustenta, no plano normativo, em ao menos quatro documentos, a saber: a Lei Federal nº. 10639 / 2003, cuja orientação consiste em que Educação Básica adote, nos conteúdos programáticos, o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto

6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada, ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, esta mesma Resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos (ARRUTI, 2011).

No caso da modalidade de educação quilombola, consideramos a existência de um arcabouço jurídico favorável composto do conjunto das políticas educacionais no campo da diversidade, instauradas desde a LDBEN n. 9.394/1996. Além dos dispositivos jurídicos, o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta, desde 2009, com elementos do Plano Nacional de Implementação da lei n.10.639/2003 (BRASIL, 2009). Nele estavam contempladas as “principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos”: a) apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos; c) garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos; d) ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos; f) editar e distribuir materiais didáticos, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) produzir materiais didáticos específicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas; h) incentivar a relação escola/comunidade; i) aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas (ARRUTI, 2011).

Em maio de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) na qual ficou mais evidenciada a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender às demandas das comunidades quilombolas, visto que a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes não tratavam das especificidades da educação quilombola. Essa pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação, que teve como demanda a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ((MAROUN, OLIVEIRA e CARVALHO, 2013).

Esse cenário em movimento inclui a modalidade de educação quilombola instituída pela resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 dessa resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É na seção VII que a educação escolar quilombola é definida, conforme descrição do art. 41:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Em novembro de 2010, realizou-se em Brasília o I Seminário Nacional de Educação Quilombola. Este foi realizado em parceria com a Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), contando também com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Tal evento reuniu 240 pessoas, dentre as quais gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, gestores e professores de escolas

quilombolas, professores e pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais e lideranças quilombolas. De acordo com o relatório do evento, o I Seminário teve como objetivo “construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola” e “subsidiar o CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola”. Este contou com grupos de trabalho organizados pelos seguintes temas: currículo; avaliação; transferência obrigatória e políticas para educação quilombola; formação continuada de professores/as; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; material didático e práticas pedagógicas, e universidades e programas de educação superior. (MAROUN, OLIVEIRA e CARVALHO, 2013).

Em relação à categoria escola quilombola, Arruti faz uma advertência que nos parece importante e que tem, de certa forma, levantado questões, tanto para as comunidades quilombolas, para as Secretarias de Educação e ao modo como as políticas públicas educacionais têm sido construídas para essas comunidades. Nisso, segundo Arruti:

Uma boa ferramenta para nos aproximarmos da categoria “escola quilombola” é o Censo Escolar que, a partir de 2004, passa a contar com um item de diferenciação e identificação destas escolas. É preciso, porém, novamente, fazer esta aproximação com cuidado no uso das categorias. Em primeiro lugar, há a questão das variações derivadas desta classificação ser puramente espacial, já que as escolas situadas dentro do território da comunidade quilombola podem não atender apenas (e eventualmente, nem mesmo principalmente) as crianças desta comunidade, da mesma forma que escolas situadas na vizinhança, mas fora do território comunitário, podem atender massivamente as crianças de uma determinada comunidade. Em segundo lugar, aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos”. Ou seja, escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados (ARRUTI, 2011, p. 168-169).

Da mesma forma, segundo Arruti,

Inexistentes em 2003, depois que surgem no censo de 2004, em número de 298, elas crescem em mais de 180% em 2005 e em mais de 190% em 2006 (1.060 escolas). Da mesma forma, as cerca de 22.800 matrículas quilombolas de 2004 crescem mais de 160% em 2005 e mais de 200% em 2006, alcançando pouco mais de 75.300 alunos matriculados neste ano. Este crescimento, de forma relativamente diferente do caso indígena, deve-se em primeiro lugar não ao crescimento vegetativo da população quilombola, mas da sua visibilização social e política. É na medida em que o tema ganha legitimidade nacional e é capaz de informar gestores dos rincões mais distantes, assim como é, na medida em que as comunidades vão sendo reconhecidas não apenas oficialmente (Governo Federal), mas também no espaço público dos seus respectivos municípios e estados, que os gestores das suas escolas vão também se convencendo da necessidade de classificá-las como escolas situadas em áreas de comunidades remanescentes de

quilombos (ARRUTI, 2011, p. 171).

Com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), e em atendimento ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui uma Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estas foram construídas a partir de consultas públicas oficiais que foram realizadas pelo CNE/MEC nos estados do Maranhão, Bahia e Brasília, assim como de consultas públicas em outros estados, a partir de iniciativas locais e autônomas (MAROUN, OLIVEIRA e CARVALHO, 2013,). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), estabelecem, em seu Art. 1º que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatório;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

Além disso, no referido artigo das Diretrizes citadas acima, fica ainda estabelecido:

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Dessas finalidades, entende-se que a educação escolar quilombola tem como referência os valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades. Portanto, a escola é o espaço onde se efetiva um salutar diálogo entre o conhecimento e a realidade local, assim como a cultura e a luta pelo direito a terra e ao território (ONOFRE, 2014).

Dessa forma, é importante pensar em um reordenamento nas estruturas do Estado para abrigar as demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, compreendendo os quilombolas como sujeitos, dotados de agência, no sentido de rompendo

com barreiras que, ao longo dos anos, desde os tempos coloniais, foram se materializando e naturalizando-se (SILVA e RODRIGUES, 2014). Ainda, conforme Silva e Rodrigues

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões fundantes para se pensar a educação até então não visualizadas de forma explícita, como a territorialidade de um grupo social. O que significa o território para um povo que tem a terra como bem histórico e que estabelece, com esta, não apenas um simples ocupar, estar nela, mas também um pertencimento que envolve laços afetivos e históricos? São questões importantes, porém pouco refletidas, sobretudo, na perspectiva de se elaborarem políticas educacionais. Além disso, é preciso reconhecer que a memória coletiva, as linguagens, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias, os acervos e os elementos simbólicos são partes constituintes da educação escolar quilombola, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Logo, esses componentes devem fazer parte de todo o pensar e elaborar da política da educação básica brasileira. E, se reconhecemos a escola como espaço importante de construção do conhecimento, é porque acreditamos também que o currículo escolar por ela constituído precisa dar espaços para essas novas percepções. Isso significa repensar o conjunto das práticas educacionais, inclusive a formação dos(as) professores(as), as modalidades de ensino, para dar conta das temáticas emergentes e importantes, antes deixadas à margem e agora recuperadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola (2014, p. 25).

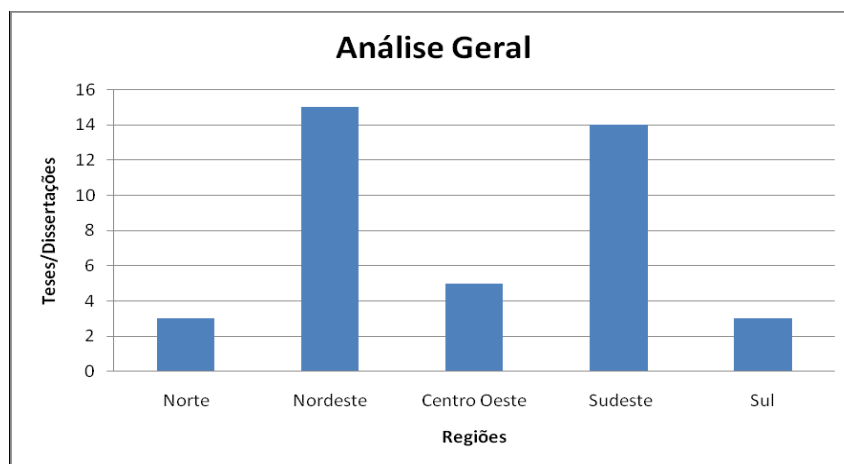
Ao analisar as concepções que orientam políticas públicas para as populações remanescentes de quilombos, Arruti (2009) observa que na Constituição de 1988 prevaleceu uma tônica exclusivamente cultural consubstanciada no artigo 216, que trata do tombamento dos documentos relativos à história dos quilombos. A problemática referente à questão fundiária foi relegada às Disposições Transitórias (art. 68). O mesmo autor verifica que a partir de 2003 ocorre relativa mudança de postura do Estado brasileiro diante da questão quilombola, que passa a ser incorporada na larga variedade de políticas públicas em razão do reconhecimento como um segmento diferenciado da sociedade.

No Brasil, segundo o Censo Escolar de 2004, existiam 49.722 estudantes matriculados em 374 escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos, sendo que 62% das matrículas estão concentradas na região Nordeste. (PARE, OLIVEIRA e VELOSSO, 2007, p. 217).

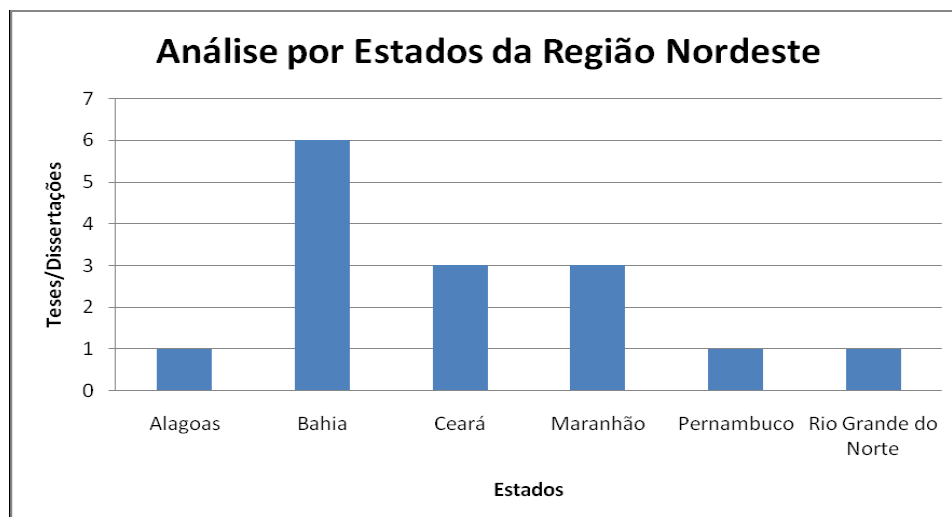
Nos últimos anos, mesmo que de forma tímida, tem crescido o número de pesquisas que se voltam a analisar aspectos da educação e da educação escolar em contexto quilombola, a exemplo dos trabalhos de Ramos (2009), Santos (2010), Souza (2009), Reis (2003), Miranda (2016), Costa, Dias, Trindade e Aragão (2016), Santos (2015), Purificação (2015), Oliveira (2014), Silva (2014), Fernandes (2013), Onofre (2014), Macedo (2015), Silva (2013) dentre outros. Não temos condições, no limite desse texto, de apresentar aspectos e questões que foram discutidos nesses trabalhos.

Cardoso e Arruti (2011) realizaram uma pesquisa onde fizeram a análise das publicações sobre Educação Quilombola, por região geográfica, no período de 1990 a 2009 (em 16 Estados da Federação (CE, PE, GO, MA, MG, MS, BA, PA, AL, SP, ES, RS, MT, PR, RN e RJ) e no Distrito Federal. Observaram que o Nordeste e Sudeste se destacam na produção de pesquisa em relação a essa questão. Estas regiões produziram três vezes mais trabalhos acadêmicos que a região Sul e o dobro do produto das regiões Norte e Sul juntas. A região Sudeste produziu duas vezes mais trabalhos acadêmicos em relação à região Centro Oeste.

Abaixo, seguem gráficos com os dados coletados por esses autores, que buscam apresentar a realidade nacional, além dos dados sobre o Nordeste brasileiro:



Fonte: Cardoso e Arruti (2011) - A Temática Quilombola no Banco De Teses Da Capes – Relatório Lapf/PUC-Rio/PIBITI



Fonte: Cardoso e Arruti (2011) - A Temática Quilombola no Banco De Teses Da Capes – Relatório Lapf/PUC-Rio/PIBITI

Remetendo-nos ao gráfico acima (Região Nordeste) resgatando a questão no viés educacional, é de se destacar o distanciamento entre a produção acadêmica baiana em relação às outras unidades da federação desta região. A Paraíba, Piauí e Sergipe sequer possuem trabalhos no nível profissionalizante no Banco de Teses da Capes referente à temática discutida neste relatório (CARDOSO e ARRUTI, 2011). Ainda, segundo os autores,

Analizamos a produção acadêmica da Bahia com maior ênfase por considerar importantes dois aspectos que a diferenciam dos demais estados desta região. O primeiro faz alusão à superioridade quantitativa de teses/dissertações referentes ao tema quilombo seguido por o que diz respeito à agenda produtora destas investigações. O Estado da Bahia, através de sua universidade, a UNEB, produziu cinco vezes mais teses/dissertações sobre o tema em questão do que o governo federal, através da sua Universidade Federal, a UFBA. (2011, p. 7).

Os autores fazem uma síntese, em que buscam apresentar as questões tratadas, as temáticas valorizadas e os objetivos que direcionaram os estudos identificados na produção

acadêmica do Estado da Bahia, que apresentamos a seguir.

A dissertação de FIGUEIREDO (2009) tentou problematizar, a partir do viés etnográfico, as complexas relações existentes entre a leitura, memória e formação de identidade na Comunidade de Coqueiros, localizada na região de Mirangaba – BA. Conclui a análise afirmando que os moradores da localidade estão afirmando e ressignificando a própria realidade ancestral a partir das novas demandas patrocinadas pelo auto reconhecimento, o que tem concretizado um movimento de valorização de sua ancestralidade africana gerando a autoestima positiva para os quilombolas daquela região. O trabalho de NASCIMENTO (2007), da UNEB, pesquisa acerca dos processos civilizatórios afro-brasileiros destacando a memória e pluralidade cultural em uma perspectiva educativa; aprofundou as questões teórico-metodológicas postas pelos processos civilizatórios presentes na construção das sociedades brasileiras e baiana e seu rebatimento sobre as atividades e práticas educativas. A pesquisa de ALMEIDA (2007), segunda investigação desta instituição, tratou das ações pedagógicas, das políticas de ações afirmativas e da negritude, bem como do debate acerca da questão de Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável. Analisou a relação de cada um destes aspectos na perspectiva educativa dando ênfase na realidade das comunidades e regiões da Bahia destacando o papel e missão da Universidade frente a essas situações. SANTANA (2005) apresentou a ocorrência de práticas educativas na transmissão de sentidos e saberes enquanto elementos essenciais no processo de construção de uma identidade negra e quilombola entre moradores das Comunidades da Barra e Riachão das Pedras, localizadas na Chapada Diamantina – BA, tentando identificar as características históricas e políticas das organizações negras nas ações socioeducativas e os impactos dessas iniciativas no âmbito da Razão do Estado. SILVA (2004) investigou a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos educandos quilombolas da Comunidade Asantewaa e concluiu que a escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar a história e a cultura da comunidade, todavia, não consegue questionar e transgredir o currículo oficial com o intuito da sobreposição dos conteúdos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino. Portanto, esta não acolhe as especificidades étnicas e culturais dos alunos que atende e propaga um currículo mono cultural e hegemônico que discrimina e exclui esta juventude perpetuando o silenciamento das culturas socialmente marginalizadas no processo educacional (CARDOSO e ARRUTI, 2011, p. 8).

É certo que nesse tempo que separa a análise realizada por Cardoso e Arruti (2011) e os dias atuais, outras produções já surgiram, a exemplo do trabalho de Onofre (2014), dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, que teve como objetivo investigar os desdobramentos da Lei 10.639/03 em uma unidade escolar quilombola localizada no sudoeste da Bahia, na cidade de Jequié, cujos esforços se centraram, segundo o autor, em compreender o significado da Escola Quilombola para o corpo gestor, discente, docente, funcionário e a comunidade do entorno; nas mudanças percebidas nas práticas pedagógicas dos docentes, alunos e familiares; nos desdobramentos da Lei 10.639/03 e sua importância para a escola quilombola, na gestão e nos desafios para a promoção de uma

educação antirracista.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia identificamos a continuidade da produção voltada para o contexto da educação quilombola neste Estado, com as dissertações de Purificação (2015), intitulada “Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”; Oliveira (2014), com o trabalho intitulado “Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola”, que teve por objetivo compreender e analisar relações que se estabelecem entre a(s) cultura(s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente - quilombola e as práticas cotidianas que se estabelecem em uma escola desse território; Silva (2014), com a dissertação “A Construção da Identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa- Bahia”, tendo como objetivo compreender como os jovens desta comunidade constroem suas relações de pertencimento a uma comunidade negra quilombola; Fernandes (2013) realizou sua pesquisa com os jovens do quilombo de Boitaraca, localizado no Baixo Sul Baiano, especificamente no município de Nilo Peçanha, intitulada “Mbaétaraca: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA”.

Considerações finais

Por todo o Brasil, são muitas as dificuldades que as comunidades quilombolas enfrentam, tanto no que diz respeito à demarcação de seus territórios, como ao acesso à saúde, ao trabalho digno e à educação de qualidade, dificuldades resultantes, em grande medida, do modo como tem operado o racismo à brasileira (TELLES, 2003; SCHWARCZ, 2012), que continua estruturando nossas relações sociais e raciais, acentuando desigualdades, sobretudo entre a população negra, na qual os quilombolas estão incluídos.

Como já referido, o movimento que desencadeia uma política voltada para a educação quilombola, hoje compreendida como modalidade de educação, não está apartado do debate que tem sido feito, sobretudo a partir da década de 1970, em torno das relações raciais neste país e, nesse sentido, Movimento Negro Unificado tem sido de importância capital na/para produção de diferentes políticas voltadas para a população negra deste país, a exemplo das de saúde e de educação, que se direcionam, também, às denominadas *comunidades remanescentes de quilombos*.

O enfrentamento do racismo institucional, a desmontagem e a crítica ao mito da democracia racial, desde idos de 1960, se tornam essenciais para a construção de uma política de enfrentamento dos processos de racismo e discriminação racial que recaem sobre a população negra do país. A Lei 10.639/03 é fruto desse movimento histórico. Nisso, segundo Gomes,

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2010, p. 68-69).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são legitimadas pela Câmara de Educação Básica - CEB do Conselho Nacional de Educação - CNE como normativas “[...] orientadoras dos sistemas de ensino para que eles [os educadores ou os quilombolas] possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2012, p. 13) à medida que a sua efetivação vai gradativamente se concretizando, os projetos pedagógicos vão se delineando diante das especificidades pertinentes à temática abordada.

Sob a perspectiva educativa, a “cultura quilombola” é potencializadora de elaboração e

criação de conteúdos educacionais escolares, fornecedora de referenciais para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da comunidade (LARCHERT e OLIVEIRA, 2013).

Os impactos e os enfrentamentos produzidos pela Lei 10.639 acabaram por acentuar o debate em torno de uma “educação quilombola”, que deva ser construída, a partir do contexto atual, na perspectiva da especificidade e da diferença. Resultam também de longa e árdua luta dos movimentos sociais negros da contemporaneidade, que pautaram a diferença, no sentido de atender às demandas e necessidades colocadas pelas comunidades quilombolas (os denominados quilombos contemporâneos), espalhadas por todo o nosso país.

Contudo, muitas dificuldades se impõem, mesmo diante do reconhecimento de que é preciso construir uma educação específica e diferenciada para quilombolas, que sirva para o fortalecimento das identidades desses coletivos, à valorização das memórias e histórias, da cultura e dos saberes tradicionais. Em muitas realidades, como já apontou Arruti (2011), parece se impor uma escola muito pouco diferenciada. Todavia, é também certo que, em muitos contextos, uma nova escola está sendo gestada, em diálogo com os interesses e projetos de futuro destas comunidades.

A educação escolar quilombola é um movimento em curso, que precisa ser compreendido de forma cuidadosa e isso implica em atentar para as especificidades que mobilizam cada comunidade na construção de seus projetos de escola ou, como já nos advertiu Miranda (2016), é preciso recusar “a tentação de confrontar as experiências em curso com as prescrições normativas advindas de ideias concebidas fora e acima de situações concretas” (MIRANDA, 2016, p. 78).

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: PVN (Org). **Frechal: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista**. São Luís: SMDDH/CCN – PVN, 1996.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Revista Mana** 3 (2): pp. 7-38, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2439.pdf>>; acesso em: 05 de junho de 2016.

_____. Os quilombos e as novas etnias. In: LEITÃO, Sérgio (org.) **Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.

_____. **Terras de preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento**. São Luís: SMDH: CCN-MA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.).

_____. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

_____. Quilombos. In: SANSONE, Lívio; ARAÚJO, Osmundo (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/EDUFBA: 2008.

_____. Políticas Públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p. 75-110, 2009.

_____. Da “Educação do Campo” à “Educação Quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, n. 31, v. 1, jan./jun. p. 164- 179, 2011. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br/~raizes/volumes.php?Rg=29>>; acesso em: 12 de março de 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF).

- _____. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Brasília (DF).
- _____. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2009.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- _____. **Resolução nº 7, 14 de dezembro**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2010.
- _____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.
- _____. **Resolução CNE/CEB Nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Brasília (DF).
- CARDOSO, Alainaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício Andion. A temática quilombola no banco de teses da capes: mapeamento preliminar. **Relatório Lapf/PIBITI**, PUC/RJ, 2011.
- CARNEIRO, Edison. **O Quilombo dos Palmares**. Rio de Janeiro: Companhia Nacional, 1988.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- _____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Sandra Soares da; DIAS, Maria Helena Tavares; SANTOS, Zizele Ferreira dos. Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil). **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov./2015 – fev./2016., p. 90-106, 2016.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. Mbaétaraca: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA. 2013, 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
- FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola**: sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Appris, 2011.
- GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: Uma História do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- _____. Diversidade Cultural, currículo e questão Racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.
- _____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, vol.33, n.120, pp. 727-744. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>; acesso: 10/01/2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Classes, raça e democracia**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Herança quilombo: negros, terras e direitos. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2007.

_____. Herança quilombola: negros, terras e direitos. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 2006.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45656/28836>>; acesso em: 12 de junho de 2016.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais**. 2015, 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia-GO, 2013.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-agosto, p. 369- 384, 2012, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>>; acesso em: 07 de setembro de 2016.

_____. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que “vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov./2015 –fev./2016., p.68-89, 2016.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3. ed. São Paulo: Livraria

Editora Ciências Humanas, 1981.

_____. (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Estação Ciência, 1996.

_____. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando a racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

_____. "Remanescentes de Quilombos" do Rio Erepecuru: o lugar da memória na construção da própria história e de sua identidade étnica. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2007.

_____. Relatório Antropológico sobre terras de quilombo: balanço e perspectivas de uma antropologia em ação. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **O fazer antropológico e o reconhecimento de direitos constitucionais: o caso das terras de quilombo no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

_____. Nota introdutória: construções identitárias: nada vem do nada. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **O processo identitário e a produção da etnicidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola. 2014 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - *Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014*.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Org.). **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

ONOFRE, Joelson Alves. **A lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago p. 215-232, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a07v2772.pdf>>; acesso em: 20 agosto de 2016.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos

difundidos no Quilombo Rio das Rãs. 2015, 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - *Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.*

RAMOS, Rosamaria Sarti de Lima. A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira. **Anais do IX encontro de pesquisa em educação da região sudeste**, São Paulo: UFSCAR, 2009.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Escola e contexto social: um estudo de processos de construção da identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo**. 2003, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)**, 2010, 319f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Tatiane Campos dos. **Relações entre território e educação na comunidade quilombola Vila de Santo Isidoro, Berilo, MG**. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Como mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Givânia Maria da; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Revista Comunicações**, Ano 21, n. 1, jan.-jun. p. 23-38, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2050>>; acesso em: 15 de julho de 2016.

SILVA, Kleide Iraci Marques. **A Construção da Identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa- Bahia**. 2014, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013, 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

_____; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação e identidade quilombola em Brotas**. 2009, 199f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2009.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumara- Função Ford, 2003.

TRINDADE, Creusa Barbosa dos Santos; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática pedagógica. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, nov./2015 –fev./2016., p. 280-295, 2016.

Recebido em 30 de junho de 2017.
Aceito em 21 de setembro de 2017.