



## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

*Georgina Helena Lima Nunes<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a historicidade das lutas por direito à educação específica para quilombos que é vinculada à reivindicação histórica por regularização fundiária do território. Reúne também, algumas experiências que articulam pesquisa, ensino e extensão e que foram realizadas, principalmente, na região sul do Brasil. Tais vivências remetem a discussões acerca de concepção de escola, currículo, formação docente e produção de material didático específico para quilombos situadas na imprescindível análise das densas relações étnico-raciais brasileiras e das concepções de territorialidades quilombola.

**Palavras-chave:** quilombos; escola; educação.

### MAROON EDUCATION SCHOOL: CONSTITUTION PROCEDURES AND SOME EXPERIENCE

**Abstract:** This article aims to discuss the historicity of fight for the right to special education for maroons, which is linked to the historical claim for land regularization of the territory. Also meets some experiences that link research, education and extension; and that were undertaken mainly in southern Brazil. Such experiences leads to discussions about school conception, curriculum, teacher training and production of specific teaching materials for maroon located in the essential analysis of dense Brazilian ethnic-racial relations and conceptions of maroon territoriality.

**Keywords:** maroons; school; education.

### L'ÉDUCATION SCOLAIRE MARRONNES: PROCESSUS DE CONSTITUTION ET QUELQUES EXPÉRIENCES

**Résumé:** Cet article a comme objective discuter sur l'historicité des combats pour droit à l'éducation spécifique pour marronnages qui est lié à la réclamation historique pour la régularisation du territoire. Réuni, aussi, quelques expériences qui articulent la recherche, l'enseignement et l'extension et qui ont été réalisées principalement dans la région sud du Brésil. Ces expériences se réfèrent à des discussions sur la conception des écoles, des programmes, la formation des enseignants et la production de matériels didactiques spécifiques pour marronnages situées dans l'analyse essentielle des relations ethniques raciale brésiliennes denses et les conceptions de la territorialité marronne.

**Mots-clés:** marronnages; école; l'éducation.

### EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: PROCESOS DE CONSTITUICIÓN Y ALGUNAS EXPERIENCIAS

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo reflejar sobre la historicidad de las luchas por derecho a la educación específica para quilombolas que es vinculada a la reivindicación histórica por regularización fundiaria del territorio. Añade, también, algunas experiencias que articulan pesquisa, enseñanza y extensión, fueran realizadas, principalmente, en la región sur de Brasil. Tales vivencias remeten a la discusión acerca de la concepción de escuela, currículum,

<sup>1</sup> Departamento de Ensino, Faculdade de Educação/UFPel.



formación docente y producción de material didáctico específico para quilombos situadas en el imprescindible análisis de las densas relaciones étnico-raciales brasileñas y de concepciones de territorialidades quilombola.

**Palabras-chaves:** quilombos; escuela; educación.

## EDUCAÇÃO EM QUILOMBOS: PRIMEIROS PASSOS, GRANDES MOVIMENTOS

Há exatamente catorze, anos, em 2004, me inseri na discussão acerca da educação escolar quilombola; minha primeira participação foi quando, através de edital para seleção de pesquisadores/as de todo o Brasil aberto pela Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade (Secad)<sup>2</sup>, dentre diversos núcleos de temáticas, investiguei acerca da Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras Rurais na Região Sul do Brasil<sup>3</sup>, mais especificamente na Comunidade Remanescente de Quilombo Manoel Barbosa (Gravataí-RS).

Neste período havia uma grande expectativa de que as políticas públicas voltadas para a equalização das desigualdades de cunho étnico-racial fossem, finalmente, colocadas em ação porque se tinha um movimento reivindicatório que se fazia perceptível há um longo tempo:

Entre os anos de 1980 e 2000, ao menos três gerações de iniciativas podem ser identificadas [...]. Uma primeira geração de iniciativas de enfrentamento da questão racial foi desenhada no período em que o país vivenciava o processo de redemocratização. [...] A reorganização do Movimento Negro trouxe para o debate político o tema da discriminação racial, dando origem às primeiras respostas do poder público. A partir do final de 1980 pode-se identificar uma segunda geração de iniciativas que tiveram por objetivo intensificar o combate à discriminação e ao racismo por meio de sua criminalização. Em meados de 1990, pode-se identificar o surgimento de uma terceira geração de políticas, dessa feita, tendo como objetivo o combate à discriminação racial por meio de políticas públicas. [...] entre 2001 e 2002, alguns ministérios criam programas de ações afirmativas visando beneficiar a população negra como público alvo de suas ações e/ou promover o ingresso de trabalhadores negros em seu quadro profissional (Jaccoud, 2008, p.143-44).

<sup>2</sup> Na atualidade chama-se Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

<sup>3</sup> Os demais núcleos de pesquisa eram Expectativas sobre a Inserção de Jovens Negros e Negras do Ensino Médio no Mercado de Trabalho e Afro-Brasileiros no Ensino Médio. Deste processo resultou o livro intitulado “Dimensões no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola”. Coleção Educação para Todos. BRASÍLIA: MEC/Secadi, 2006.



O ineditismo de uma Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir<sup>4</sup>), bem como, a presença de um razoável número de ativistas do Movimento Social Negro compondo quadros do governo que, para além das suas credenciais profissionais que lhes conduziram a cargos, a vivência política, talvez, se constituísse um diferencial na forma de encaminhar a implementação e construção de políticas de Estado condizentes às necessidades históricas da população negra.

Juntamente a uma série de demandas agilizadas no que concerne às desigualdades raciais brasileiras, a questão quilombola, decorridas já, na época, mais de uma década desde o Artigo 68<sup>5</sup>, ainda tinha um caráter de novidade junto das propostas do Movimento Social Negro que, obviamente, sempre pautou as questões quilombolas e que foi determinante na conquista legal do direito à regularização do território.

Contudo, dentre as diversas conformações do Movimento Negro, o Movimento Quilombola reúne peculiaridades que englobam desde as questões voltadas ao antirracismo até as questões territoriais que, em síntese, exacerbam as complexas relações raciais brasileiras porque a luta pela propriedade coletiva implica em *afirmar* um modo de vida próprio diferente daquilo que, erroneamente, se idealiza quase como que um *congelamento da história*, ou seja, um quilombo estático. O fluxo da vida nos quilombos tem sido garantido através de um ininterrupto processo de recriação que ressalta o protagonismo negro, com grande ênfase nas lideranças femininas, que se colocam à frente da decisão de *devires* políticos, sociais e econômicos em suas comunidades.

O Movimento Social Negro tem pautado ao longo de sua vasta e diversa trajetória, os mecanismos necessários à ascensão da população negra alijada de direitos fundamentais, ora como herança do escravismo, ora como processo que a todo momento se realimenta através das formas como o racismo opera no seu intuito nefasto de sustentar hierarquias sociais/raciais. Na concepção de Pereira (2013, p. 87), o Movimento Negro se constitui “motor e ponta-de-lança” da luta contra o racismo através das

[...] diferenças de infraestrutura e capacidade de intervenção, de concepções, de práticas, de perspectivas, esses e essas agentes encontram um ponto comum na

---

<sup>4</sup> A Seppir foi pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678.

<sup>5</sup> O artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias Constitucionais diz o seguinte: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.



disposição do enfrentamento do racismo de acordo com os marcos institucionais vigentes, ocupando espaços políticos institucionais, intervindo individual e coletivamente (conforme necessidades e circunstâncias) [...] (idem, p.91).

Dentro desta multiplicidade de sujeitos que lutam contra o racismo e seus desdobramentos, salienta-se o movimento quilombola que traz como questão central o vínculo estabelecido com um território que é orientador das reivindicações que são comuns à maioria dos/as negros/as e que, por outro ângulo, carregam um caráter de especificidade na medida em que os quilombos se constituem um segmento diferenciado na sociedade brasileira porque mesmo entre os pobres e miseráveis do país é a população “mais desprivilegiada, excluída até mesmo das políticas destinadas à atenuação da pobreza, do isolamento e da segregação” (Arruti, 2010, p. 19).

O movimento quilombola ao reivindicar uma educação diferenciada<sup>6</sup> para quilombos atrelada à reivindicação por regularização fundiária, construiu uma forma peculiar de se pensar arranjos educacionais que estejam arraigados ao chão em que se vive, na perspectiva de que as mudanças que o conhecimento produz, impliquem, acima de tudo, em possibilidades coletivas de um bem viver manifesto em todas a extensão da vida cotidiana. Enseja-se que a escolarização assuma uma dimensão humanizante na relação com o trabalho, por isso, com o conjunto de relações humanas e da natureza social, econômica e histórica que a circunda.

Neste movimento de construção de uma escola diferenciada, o movimento de negros e negras, quilombolas ou não, tem pressionado o Estado brasileiro de forma que desde meados da década de 1980, as comunidades negras rurais dos estados do Maranhão, Bahia e São Paulo, desconhecidas estatalmente, mas reconhecidas entre si, começam a fazer movimentos em direção a uma unidade mais densa de modo a construir um pertencimento em rede frente às violentas investidas dos grandes poderes econômicos; de norte a sul do país a força quilombista<sup>7</sup> que Nascimento (2003) definiu

---

<sup>6</sup> Para Silva (2012, p.188) “a Educação Escolar Quilombola nasce com o pressuposto de ser diferenciada. A diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escolar”.

<sup>7</sup> “O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiam modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da comunidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente esta rede de



como *práxis afro-brasileira* se consolida porque “o quilombismo tem se revelado fator capaz de mobilizar disciplinarmente o povo afro-brasileiro por causa do profundo apelo psicossocial cujas raízes estão entranhadas na história, na cultura e na vivência dos afro-brasileiros”

Silva (2012), Souza (2008) e no que diz respeito à educação escolar Faibani e Santos (2012), Nunes (2006 a, 2006 b, 2012, 2014) fazem uma análise cronológica do modo como a resistência quilombola estabeleceu uma pauta e juntamente a esta, ações políticas em torno de um território que ao não prescindir de uma educação que se forja no conjunto das ininterruptas experiências de resistência e luta em espaços urbanos e rurais - a educação quilombola, reivindica uma educação formal que se aproprie destas e no diálogo com outras formas de conhecimento reinvente pedagogias e didáticas que incidam sobre novos arranjos societários, sobre o desenvolvimento de tecnologias e dinamize concepções de ciência e científico que justifiquem a quais fins sociais se destinam.

### **IDENTIDADES QUILOMBOLAS, DIREITO DE SE AUTOIDENTIFICAR E TENSÕES DECORRENTES DESTE PROCESSO**

O Artigo 68 da Constituição Federal Brasileira, decorre de um amplo processo que coaduna ações conjuntas entre populações negras urbanas e rurais que obrigam o Estado brasileiro a forjar garantias constitucionais que permitam uma regularização fundiária que mexe, principalmente, com os moldes hegemônicos de produção e uso da terra. Estes são cada vez mais atrelados às formas capitalistas de explorar a natureza ao extremo, levando-a a um esgotamento em relação a outras possibilidades que não correspondam ao binômio produção/consumo em que, na maior parte das vezes, ambos ocorrem em doses excessivas.

Titularizar as terras quilombolas implica em desequilibrar uma estrutura fundiária de poder que veicula desenvolvimento econômico a desenraizamentos, tanto culturais quanto políticos, ou seja, através da forma como a vida passa a ser engendrada sob a

---

associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieira foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos que conhecemos. Porém tanto os permitidos como os “ilegais” formam uma unidade, uma única formação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *práxis* afro-brasileira eu denomino quilombismo” (Nascimento, 2002, p.265).



lógica de uma multiplicidade de fatores que impedem as pessoas de se verem como parte. De forma abrupta, cinde homens e mulheres do ambiente natural, desconstituindo-os/as enquanto um conjunto que, em harmonia, poderiam gerar uma sustentabilidade material e simbólica. Nos quilombos,

[...] o valor da terra extrapola em muito a dimensão econômica. Relações entre território e identidade comprometem a ideia de terra como um mero produto de mercado, de uso exclusivamente individual e privado. E é isso o que as forças dominantes, que sempre estiveram no diminuto topo da pirâmide social brasileira, procuram evitar a todo custo (Águas, 2015, s/n).

A regularização fundiária expressa pela obtenção do título de propriedade das terras quilombolas, percorre diferentes etapas administrativas que começam com a abertura de processos junto ao Instituto Nacional de Reforma Agrária (Incrá), seguida de Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTDI), portaria de reconhecimento territorial e emissão do título (Rodrigues, 2010, p.271). Todavia, tal trâmite não ocorre de forma dinâmica, linear e sequencial; muitos são os entraves ideológicos e políticos que dificultam chegar à condição de donos/as da terra.

Atualmente, das 27 unidades federativas do Brasil, somente Acre, Roraima e o Distrito Federal não possuem comunidades quilombolas identificadas. Conforme a Fundação Cultural Palmares (FCP), estão certificadas oficialmente 2.648 comunidades quilombolas<sup>8</sup>; quanto às titulações, dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), registram 207 títulos em 148 territórios que totalizam um número de 238 comunidades<sup>9</sup>. As maiores concentrações destas comunidades estão nos estados da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco e Pará, sendo esse último o estado com o maior número de terras tituladas. Na Região Sul o número de comunidades tituladas são apenas cinco e, as certificadas são 158. No Paraná, até o presente momento, não há comunidades tituladas e as certificadas somam 37; em Santa Catarina existe uma titulada e 13 certificadas e no Rio Grande do Sul são quatro tituladas e 105 certificadas.

Estima-se a existência de milhares de comunidades quilombolas em todo o país, tem-se um número de comunidades tituladas que incita ao inevitável questionamento

---

<sup>8</sup> Site oficial da Fundação Cultural Palmares ([www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br)), acesso em 2/2/2016. A certificação é o primeiro passo para a titulação de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, como reconhecimento de que a comunidade existe baseada em sua história, costumes e, principalmente, sua cultura.

<sup>9</sup> Dados do site oficial do Incra ([www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br)), atualizados em 2/2/2016.



acerca das razões de tanta morosidade ou em que aspectos os sujeitos envolvidos - Estado e quilombolas - chocam-se em relação ao acesso a direitos garantidos por lei e impetrados por uma imensidão de fatores que limitam o avançar do processo. O número de comunidades certificadas, a passos lentos, avança, no entanto,

[...] na certificação, dá-se apenas o reconhecimento oficial de uma situação pré-existente, de um território formalmente ocupado, ou seja, altera-se o *status* social do grupo, sem promover a sustentabilidade deste *status*. Em outras palavras, não basta ser uma comunidade quilombola. Esse é o passo seguinte que a titulação deveria contemplar em toda a sua extensão e potencial político. Porém isso significa fragilizar ou romper com lógicas históricas de apropriação da terra, leia-se concentração e propriedade, o que em última instância significa afetar as linhas demarcatórias de raça/cor que construíram o lugar social da população negra brasileira (Rodrigues, 2010, p.273).

Dentro de um jogo de forças, as possibilidades de fazer alavancar políticas de promoção de igualdade racial vão sendo costuradas ou negociadas neste contexto acirrado em que as conquistas, de certa forma, são também permeadas por acordos e concessões. A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, por exemplo, se deu com a exclusão de temas polêmicos, ou seja,

[...] foram os acordos de bastidores e ajustes necessários para a aprovação célere, evitando máculas às propostas centrais do Estatuto, tais como as ações afirmativas concretamente estabelecidas em diversas áreas e a questão do direito dos remanescentes de quilombos às suas terras (Santos, Santos e Bertulio, 2010, p.78).

Obviamente, muitas são as justificativas formais para tais procedimentos *conciliatórios* e no que tange aos quilombos uma delas seria a de que se “tratava de dispositivo inconstitucional, pois o artigo 68 da Constituição Federal, que trata do tema, seria autoaplicável, não necessitando de novo referendo legal” (Rodrigues, 2010, p.275).

Apesar destes fatos, em termos gerais observa-se, progressivamente, conforme análise de Arruti (2010, p.15), muitas mudanças ou deslocamentos da questão quilombola enquanto tema cultural para o campo das políticas públicas evidenciadas a partir do fato de que

[...] a própria proposta inicial de formulação do artigo 68 durante os debates da Constituinte evidenciaram a dificuldade de se produzir tal deslocamento. A primeira formulação deste artigo, apresentada pelo deputado Caó foi desmembrada de forma a permitir que a parte relativa ao tombamento dos documentos relativos à história dos quilombos pudesse ser incorporada ao texto permanente da Constituição, no capítulo relativo à cultura, enquanto a parte relativa à questão fundiária era exilada no corpo dos “Dispositivos



Transitórios”. Mais uma evidência de que o campo da cultura era, até então, o próprio limite permitido ao reconhecimento público e político dessa temática.

O *ser quilombola*, na atualidade, tem desencadeado uma série de discussões; é o pressuposto que, talvez, seja o fio condutor desta escrita na medida em que estas tensões entre o significado passado e contemporâneo de quilombo, de certa forma, aciona questionamentos desde o direito legal à propriedade definitiva da terra e dos demais direitos decorrentes de uma assunção de uma identidade negra e quilombola. Todas as contraposições acerca dos direitos das populações negras decorrem de uma série de negações que tramitam do *ser* num manifesto ato de fortalecimento identitário, a um *ter* que se conjuga a uma possibilidade cara à população negra cuja Lei das Terras datada em 1850, lhe aviltava o direito de se constituir proprietário.

A condição para *ser quilombola* é corresponder a um conjunto de estereótipos que emolduram homens, mulheres e crianças dentro de uma espécie de exotismo que em nada se assemelha à ideia da diferença; criam-se imaginários que apenas *autorizam* as pessoas a serem sujeitos de direito se as mesmas se remeterem a um passado que se foi perpetuado, se perpetuou, principalmente no tanto de condições de dignidade ainda falta para os descendentes das populações escravizadas.

Para fins de regularização fundiária, o Decreto 4887/2003 define que se consideram

[...] *remanescentes das comunidades dos quilombos* os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Estabelece também o primeiro passo para a abertura do processo de regularização fundiária: “§ 10: Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto-definição da própria comunidade”.

A autodefinição, talvez seja um dos critérios/elementos mais questionados frente à insurgência quilombola, decorre, certamente, dos movimentos criados por um conjunto de marcos legais que questiona, entre tantas coisas, a concepção de *propriedade* que traz, à esteira, outras tantas concepções que dificilmente são questionadas, ou seja: quais as cidadanias decorrentes de um sistema classificatório e das artimanhas de uma branquidade que se “difere dos outros constructos da identidade



racial por ser comumente não-marcada, invisível e, portanto, presumida como categoria hegemônica” (Ware, 2004, p.34)? Como categoria hegemônica, as relações entre os diferentes cidadãos se estabelece a partir do que Holston (2013, p.28), analisa enquanto processo histórico de construção de cidadania brasileira que se vale de uma formulação que

usa diferenças que *não* são as bases da incorporação nacional – sobretudo diferenças de educação, propriedade, raça, gênero, ocupação- para proporcionar tratamentos diferentes para categorias diferentes de cidadãos. Por isso, gera uma gradação de direitos entre eles em que a maioria dos direitos está disponível apenas para tipos específicos de cidadãos e é exercida como privilégios de categorias sociais específicas. Defino-a, portanto, como uma cidadania diferenciada, que usa essas qualificações sociais para organizar suas dimensões políticas, civis e sociais e para regular sua distribuição de poderes. Esse esquema de cidadania é, em resumo, um mecanismo de distribuição de desigualdade.

Ao referir-se a quilombos, de imediato, se é dirigido/a ao quilombo de Palmares, território liderado pelo herói nacional Zumbi, cuja extensão territorial compreendia parte das províncias de Alagoas e Pernambuco e que foi cenário, por quase cem anos, de uma capacidade incrível de acolher, guerrear e governar, sobejamente, as adversidades e diversidades em períodos cuja ditadura da escravidão, sob hipótese alguma, intimidou os ocupantes da Serra da Barriga. A serra poetizada por Abdias do Nascimento<sup>10</sup>, imortalizada no imaginário, principalmente, dos descendentes de africanos como “serra serpenteada no lombo dos quilombos, serra rastreadora do rastro dos invasores, serra cem anos de luta incessante, ao fragor das batalhas, ao despertar das correntes. Saravá africanos valentes. Saravá imortal Zumbi à frente”!

Para além da nação palmarina, outros tantos quilombos foram formados de norte a sul do país e nas diásporas africanas; o legado deixado por este vasto contingente de negros e negras persiste na maneira como de diferentes modos, para além da concepção de lugar de fuga que restringe a potência dos quilombos estes se constituíram<sup>11</sup>.

Neste sentido, muitas das negações de uma identidade quilombola na atualidade, se justificam pela persistência em atribuir às comunidades a marca da escravidão e, por consequência, da criminalização, ou ilegalidade<sup>12</sup>, como resquício de uma contraordem

<sup>10</sup> Poema “Escalando a Serra da Barriga”, Abdias do Nascimento.

<sup>11</sup> A formação dos quilombos se deu, também, pela ocupação de terras deixadas por herança, compra, doação, deixa, (Haerter, 2011) ou “terra de santo” (Almeida, 2006).

<sup>12</sup> Referindo-se a quilombos, “a definição mais citada pela historiografia foi a do rei de Portugal, D. João V, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740. “[...] toda habitação de negros fugidos que passem de 5, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos



que se opõe a uma ordem que, ousou e até os dias de hoje ainda ousa, suprimir não apenas as liberdades de ir e vir, mas de viveres e saberes corporais, estéticos, espirituais, laborais, enfim, uma quantidade de experiências contidas nos subterrâneos da memória das populações descendentes de africanos/as escravizados/as que, a cada geração, assume um caráter inovador decorrente das hibridizações culturais a que estão permanentemente sujeitos.

Cabe sempre a vigilância proposta por Santos (2011, p.65) no sentido de observar o quanto os diálogos interculturais podem, muitas vezes, se transformar em uma “versão suavizada do imperialismo e do colonialismo”.

Por isso, as identidades quilombolas se constroem no encontro com inúmeras formas de pertencimento a um território cujas dimensões simbólicas resultam em vivências coletivas forjadas através de relações estreitas com um entorno que se traduz em sobrevivências, permanências, renovações e necessárias interrogações em relação, inclusive, a pretensas sedimentações de um modo de ser quilombola que historicamente é dinâmico. Assim sendo, não se trata de “resgatar tradições supostamente inalteradas. Trata-se de perguntar como estão se transformando, como interagem com as forças da modernidade” (Canclini, 2006, p.218).

O decreto 4887/03, indica que o processo de autodefinição como remanescente de quilombo é o primeiro passo para dar início à regulação fundiária; tal desígnio tem passado por investidas severas por parte dos grandes poderes econômicos representados, principalmente, pelas multinacionais<sup>13</sup> e bancadas ruralistas no Senado Federal que tentam tornar este decreto ilegítimo, principalmente, pela conservadora lógica de nomear quem é e quem não é o “outro”; questionar o vasto contingente negro e quilombola, significa questionar não apenas o direito à propriedade da terra, mas o direito primeiro de se reconhecer, de se nomear, de se afirmar como sujeito político, dono muito mais de si e de sua história do que propriamente de hectares de terra.

---

levantados nem se achem pilões neles’ ” (Faibani, 2005, p.269). Neste sentido, a ideia de criminalidade está colocada, ou seja, ligada a negros contraventores de uma lei vigente.

<sup>13</sup> Em 2013, foi movida pela Cooperativa Agrária Agroindustrial uma ação que questionava o processo administrativo do Instituto de Colonização e Reforma Agrária do Paraná – **Incra** para a titulação da terra da comunidade quilombola Paiol de Telha; O Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) votou pela inconstitucionalidade do Decreto 4887/03. Tramita em âmbito nacional uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239, ajuizada pelo Partido Democratas (DEM), em 2004, contra o Decreto Federal 4887/03; esta ADI teve o primeiro julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012, quando o Ministro Relator Cesar Peluso votou pela inconstitucionalidade; outros ministros do Supremo ainda deverão votar, por isso não se tem uma posição definitiva do STF acerca do tema.



## A “PROPRIEDADE” EM ESCOLARIZAR-SE A PARTIR DE SI E RESSIGNIFICAR O ESVAZIAMENTO DA CATEGORIA DE CIDADANIA

Pensar a diversidade e a complexidade das configurações acerca do que tem representado os quilombos ao longo da história, tem sido, um dos grandes dilemas para se construir alguns pressupostos acerca da educação escolar, bem como, outras tantas políticas, tais como, obter o título que mobiliza sistemas de valores conflitantes entre àqueles que são e se fizeram proprietários às custas da expropriação, favorecimentos e sistemas de *ilegalidades* forjadas no bojo das contradições de um jogo assimétrico de poder desencadeado pelos demarcadores de raça/classe e aqueles cuja relação de *propriedade* está veiculada ao caráter, principalmente, individual de relação com a terra.

[...] a maioria dos brasileiros teve direitos de cidadania desiguais durante séculos sob os regimes colonial, imperial e republicano. Essa extraordinária persistência de desigualdade de massas caracteriza todos os aspectos da cidadania, não apenas os políticos, e afeta tanto a sociedade quanto o Estado. Os brasileiros captaram a imensidão dessa desigualdade de forma sucinta num aforismo: “O Brasil é uma terra sem povo e um povo sem terra”. [...] o acesso restrito à propriedade fundiária teve o efeito de forçar a maior parte dos brasileiros a morar ilegalmente, tornando a ilegalidade se não uma norma, ao menos a condição predominante de assentamento (Holston, 2013,p.156).

A relação de *propriedade* a ser estabelecida pelos quilombolas e, sob muitos aspectos, peculiares às populações tradicionais, é um afronta à lógica da propriedade privada, às grandes extensões de terra que são exploradas pela monocultura até o seu limite, cujos latifundiários e representantes do agronegócio se organizam, sob todos os pontos de vista: materiais e simbólicos, de forma antagônica às terras de uso comum que

[...] designam situações nas quais o controle dos recursos básicos não é exercido livre e individualmente por um determinado grupo doméstico de pequenos produtores diretos ou por um de seus membros. Tal controle se dá através de normas específicas, combinando uso comum de recursos e apropriação privada de bens, que são acatadas, de maneira consensual, nos meandros das relações sociais estabelecidas entre vários grupos familiares que compõem uma unidade social (Almeida, 2006, p.08).

Através da forma comunal como o território é organizado, são evidenciadas formas educativas que emergem de relações estabelecidas com a natureza, entre o próprio grupo, com os arredores, evidenciando-se nestas, desde as racionalidades econômicas no que tangem à supressão das necessidades materiais de existência, de se



alimentar, morar, vestir, se deslocar até complexos sistemas de crenças que se constroem frente das mais diversas mesclas religiosas e étnico-culturais que regulam, protegem, circunscrevem homens, mulheres e crianças numa dinâmica de vida, que não é estagnação, mas, sim, movimento puro de reconduzir a história para outros patamares de dignidade humana.

Esta forma peculiar com que as populações quilombolas vêm garantindo há centenas de anos sua permanência em seu território, revela que a educação é um dado quase inerente ao mesmo e que a escola que irá se somar a esta dimensão educativa preexistente, não pode ser outra senão àquela que se propõe ao diálogo - diferente do consenso - com este território.

Os quilombos, como todo e qualquer grupo, estão imersos em contradições que podem ser problematizadas com outros olhares formados no contato com outros *conteúdos* que contrastados a uma determinada realidade, produzem mais conhecimento sem, no entanto, desconteudizar um universo de experiências de jovens, crianças, adultos e idosos cuja escola ainda é um vir a ser; mas a escola, quando existente, é tão distante destas gerações que faz com que o sentimento de não pertencimento seja um convite a sucessivas reprovações, evasões, enfim, ao abandono escolar que, na maior parte das vezes, são formas escancaradas de expulsão dos espaços escolares.

O sistema e as identidades escolares “foram tendo como referentes os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no padrão de poder-saber”, por isso, “a histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola, à universidade” (ARROYO, 2015, p.17).

### ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE NORTE A SUL DO PAÍS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Do quilombo Manoel Barbosa em Gravataí (RS), primeira inserção profissional em comunidades quilombolas (Nunes, 2006 a), até os dias de hoje, frente a alguns trabalhos pontuais *extremados* na sua dimensão geográfica - norte a sul do país - mantenho esta comunidade como *lugar de voltar*, como comunidade-referência pessoal



e profissional, para observar os distintos tempos da política quilombola, mais especificamente a educacional, ao longo destes dez anos.

É necessário frisar que a educação escolar quilombola dialoga com todos os pressupostos educacionais e legais contidos no sistema educacional brasileiro, bem como, com as demais modalidades de ensino. Impossível visualizar qualquer contorno de prática educativa se esta não for articulada às questões essenciais, não aos quilombos, mas, principalmente a eles, na medida em que, historicamente, a grande maioria destes espaços têm sido esquecidos do conjunto de serviços essenciais tais como saúde, moradia, transporte, educação e lazer<sup>14</sup>.

No decorrer da construção<sup>15</sup> das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, houve três audiências públicas<sup>16</sup> que definiram, sob muitos aspectos, as orientações gerais para tais normativas.

A grande lição apreendida deste processo foi a maneira como, de forma muito peculiar, pessoas de diferentes gerações e lugares, convergem quanto aos fins de uma escola que se proponha ser complementar ao processo de educação construído no âmbito da vivência ancestral quilombola; desta vivência se absorve o poder *mágico* de uma multiplicidade de falas que são seguidas por escutas que desencadeiam novos e profundos ciclos de ensinar e aprender.

*Escutar e falar* são duas dimensões de sociedades cuja oralidade é narrativa a ser registrada e, sob diversas formas textuais, são conferidos vigores a conteúdos acrílicos que, encerrados nas grades curriculares, muitas vezes fazem desserviços às causas voltadas às dimensões de etnia-raça, gênero e sexualidade, classe social, geracional, enfim, a um denso conjunto de categorias societárias que perpassam o contexto

---

<sup>14</sup> Cerca de 75% dos quilombolas do Brasil, segundo relatório divulgado pela Seppir, com base nos dados do ano de 2012 do Programa Brasil Quilombola, vivem em estado de extrema pobreza. O referido relatório também aponta os seguintes índices: 55% não tem água encanada, 33% não tem banheiro, 15% vivem a céu aberto e no que tange à educação, cerca de 25% são analfabetos em um país cuja taxa de analfabetismo corresponde a 9%.

<sup>15</sup> Foi criada uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da Secadi /MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da Seppir/PR, Leonor Araújo.

<sup>16</sup> Primeira Audiência Pública foi em Itapecuru Mirim (MA), a segunda em São Francisco do Conde (BA) e a terceira em Brasília (DF).

quilombola e o conforma dentro de hierarquias sociais altamente excludentes que o condiciona a patamares de vulnerabilidade social já expostos anteriormente.

A mais nova modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro que traz em si um diálogo com outras modalidades já consolidadas<sup>17</sup> foi almejada desde a década de 1990, quando na célebre Marcha Zumbi, de 1995, foi organizado o I Encontro Nacional Quilombola com uma pauta reivindicatória ao estado brasileiro, que entre seus pontos demandados apontou por uma educação que fosse ao encontro de seus interesses enquanto grupo de forma bastante propositiva<sup>18</sup>.

Com as políticas públicas para quilombos, tem-se um salto quantitativo no que se refere à estrutura física e número de escolas que revela um total de 2.235 estabelecimentos, 22.7430 matrículas, qualidade na merenda escolar de modo a dialogar com as preferências alimentares locais sem deixar de observar uma carga nutricional adequada e um tímido movimento de construção de materiais didáticos específicos, ou seja, apenas 1.335 estabelecimentos afirmam utilizar materiais didáticos específicos.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2013 analisados por Silva (2015), ao comparar os avanços relativos à educação escolar quilombola nos períodos compreendidos entre 2007 e 2013, a autora observa que o número de estabelecimentos e matrículas é crescente. Todavia, é grande a expectativa para saber de que forma as escolas dentro e fora dos territórios quilombolas estão a fazer a adequação, em diversos níveis, desta modalidade de ensino.

Os princípios *documentados* sob a forma de uma diretriz para a educação escolar em quilombos reúnem, obstante as mediações técnicas que um documento oficial contenha, a presença das matrizes africanas que as populações quilombolas mantiveram e que, na atualidade, deverão ser os aportes didático-pedagógicos que estruturarão uma forma de decodificar os diversos mundos e saberes contidos nesses lugares. Para tanto,

[...] a Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino

---

<sup>17</sup> Art.1º, Parágrafo 1, Item II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância (Brasil, 2012, p.03);

<sup>18</sup> “1. Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores; 2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras; 3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (Carta do I Encontro Nacional de Quilombos, Brasília, 1995)”<sup>18</sup>.



ministrado nas instituições educacionais considerando, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (Brasil, 2012, p.25).

A territorialidade quilombola enquanto processo permeado por um conjunto de relações de diferentes naturezas, protagoniza um direito real que é pré-condição para um direito formal/legal, ou seja, a permanência secular nestes espaços autoriza os/as mesmos/as a serem os protagonistas de seus direitos, cidadanias e, de algum modo, das decisões.

Existem alguns processos de enfraquecimento ou despersonalização dos direitos conquistados no interior do Estado brasileiro, um estado de classe, branco e com todas as demais caracterizações que o torna, sobremaneira, descompromissado com as políticas sociais. A possível invisibilidade acerca dos direitos territoriais quilombolas está vinculada majoritariamente, ao *valor monetário* que historicamente se atribui à terra, aos poderes de fatiamento do território brasileiro tal qual fora a *roedura* do continente africano (Hernandez, 2005); da relação com as sesmarias e a promulgação da Lei da Terra<sup>19</sup>, aos mecanismos de colonização/branqueamento e tentativas de extermínio da população descendente de africanos e dos indígenas a fim de não concebê-los como sujeitos de direito ou como pessoas, reafirmam a concepção exclusivista da terra como uma terra de/para negócios, lucratividade e exclusão social.

A decisão de como e para que aprender deve ser compreendida como uma decisão que aglutina diversos sujeitos da aprendizagem (professores/as, gestores/as, educandos/as) e ao agregar diferentes pessoas agrega também diferentes saberes e vivências, por isso, complexos desafios.

Algo, por exemplo, complexo de entender: qual a dimensão deste *protagonismo* quando se tem dados estatísticos reveladores de que, para além do alto percentual de miserabilidade que chega a 74,7 % agregados aos 24,81 % de pessoas não sabem ler? Em relação à situação do domicílio, 48,7% dos lares possuem piso de terra batida, 55,21 % vivem sem água canalizada, 33% não usufruem de banheiro ou sanitário e 54,07 %

---

<sup>19</sup> Segundo Holston (2013, p.179-180), a Lei da Terra, lei n. 601 de setembro de 1850, “[...] proibiu a aquisição de terras da Coroa, ou terras devolutas, por meios que não fossem a venda, reconhecia as sesmarias e posses originais, mas as invalidava como forma de futuras aquisições, estabelecia um novo regime legal de propriedade fundiária pública e privada e transformava a terra numa mercadoria negociável. [...] ao extinguir a instituição da posse como forma legítima de propriedade fundiária e ao criminalizar sua prática depois disso, a lei eliminava a forma corriqueira, se não a única, de os pobres adquirirem terras”.



não contam com saneamento adequado<sup>20</sup>. Então, é possível absorver educativos nestas circunstâncias?

Qual a relação entre direitos territoriais dos quilombos e uma espécie de *invisibilização* dos mesmos/as pelo Estado brasileiro? Quais as contradições que perpassam esta afirmação étnico-territorial? Qual a dimensão da educação escolar quilombola frente a um direito territorial? A que condição de cidadania se pretende chegar e como direcionar as políticas públicas efetivamente em favor da vida quando o número de homicídios no campo envolvendo latifundiários, quilombolas e indígenas chegou a 36% em 2013<sup>21</sup> ?

Esta invisibilidade, para além de um valor semântico, necessita provocar um debate acerca dos seus agravantes e, preferencialmente, apontar alguns caminhos para que as comunidades quilombolas que têm sido *locus* de pesquisa, redimensionem alguns olhares investigativos que tramitam entre o determinista, exótico, folclórico e culturalista, esvaziando, portanto, este lugar espacial e político tão emblemático. Enfim, o acadêmico, até então, não tem feito emergir o que foi e tem sido os embates da população negra contra o racismo instituído; estes embates revelam atitudes e pensamentos que agregam ao invés de serem divisores visto que os quilombos devem ser identificados, preponderantemente, como lugares da diversidade étnico-cultural que no antes e pós-abolição sempre acolheu e contou com diferentes grupos para compor o que se chama de resistência quilombola.

Esta educação que se assenta em categorias tais como oralidade, ancestralidade, memória, coletividade, trabalho, corporeidade sofre o risco de banalização quando não incidimos sobre elas um rigor teórico-metodológico que faça dois movimentos: de dialogar com as múltiplas experiências locais que tornam polissêmicos seus significados; de exigir do nosso olhar um desprendimento de convicções e modelos que, na maior parte das vezes, se constroem a partir de um conjunto de representações estereotipadas. Frequentemente aquilo que poderia ser uma inspiração pedagógica,

---

<sup>20</sup> Fonte: O Guia de Políticas Públicas para o Programa Brasil Quilombola divulgado pela Sepir em 2013. Disponível: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/guia-pbq> Acesso: 8/4/2015.

<sup>21</sup> Em 2013, do total de vítimas fatais, 61,3% pertencem a grupos/classes sociais/etnias caracterizados como Populações Tradicionais. Estas correspondem a 58,8% do total das categorias sociais que sofreram ações violentas. O que este relatório registra é apenas uma parte da realidade, os conflitos e a violência que de alguma forma chegam ao nosso conhecimento. Muitíssimos mais casos acontecem nesta imensidão do Brasil e que só são conhecidos por quem sofre a violência, ou pelas famílias e comunidades envolvidas em algum conflito. Fonte: Conflitos no Campo 2013 (CPT). Disponível em: <http://cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/344-conflitos-no-campo-brasil-2013?Itemid=23>. Acesso: 8/4/2015.



torna-se uma caricatura reapropriada por professores/as, gestores/as arraigados/as a um modo de ensino que pouco se abre a uma *práxis* educativa. Faz-se, então, o exercício acríptico de tão somente assimilar códigos educativos sem potencializar que processos de aprender e ensinar estejam abertos a dúvidas de cunho epistemológico e metodológico (Cunha, 2011).

### ESCOLA QUILOMBOLA E ETNODESENVOLVIMENTO: UMA ESCOLA EXPERIMENTAL <sup>22</sup>

No ano de 2006, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) criou uma comissão formada por representantes do Departamento do Ensino Fundamental, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Assessoria de Relações Externas com o intuito de estudar a oferta de uma escola para a C.Q João Surá, localizada em Adrianópolis (PR).

A construção da proposta reunia dados advindos de diversas inserções técnicas e investigativas que dialogaram com a comunidade de modo a construir os pressupostos de uma escola que atendesse as necessidades de escolarização no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA<sup>23</sup>; neste momento a condução do processo ficaria sob responsabilidade do setor voltado à Educação do Campo da SEED.

A proposta se definiu com o objetivo de apontar princípios e orientações para a organização e consolidação de práticas educativas que associassem escolarização, educação das relações étnico-raciais e perspectivas de etnodesenvolvimento sustentável e solidário. Posterior ao processo de construção da mesma, alguns espaços de apresentação e discussão para educadores e representantes de comunidades quilombolas do Paraná foram construídos na perspectiva de disseminar a possibilidade de que outras novas propostas se consolidassem e, principalmente, de estabelecer uma escuta frente a

---

<sup>22</sup> Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação do Campo. Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento: uma proposta pedagógica experimental. Curitiba (PR), 2008.

<sup>23</sup> Para o Ensino Fundamental algumas temáticas seriam transversalizadas às áreas de conhecimento: Agroecologia e Meio Ambiente; Ed. das Rel. Étnico-Raciais, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Etnodesenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque territorial; Economia Solidária; Organização Comunitária e Políticas Públicas. No que diz respeito ao Ensino Médio e EJA ficaram definidos os mesmos tópicos, obviamente, com enfoques compatíveis ao nível de ensino agregando, ainda, os assuntos atinentes a Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo.



um documento que deveria corresponder aos pressupostos educacionais do sistema educacional brasileiro, estadual e aos anseios da comunidade.

Os movimentos em torno de uma escola diferenciada para quilombos são anteriores às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Como exemplo tem-se o território de Conceição de Crioulas que tem um trabalho que ao longo de mais de duas décadas foi sendo consolidado a ponto de que os educadores/as são todos/as membros da comunidade.

Silva (2012, p.110), apresenta as características que uma escola diferenciada

[...] estão ligadas não só ao fazer em sala de aula, mas, sobretudo, à forma como a proposta de educação se constitui e se relaciona com as lutas, anseios e perspectivas existentes no território. Uma educação que possa absorver as dinâmicas, as práticas e saberes constituídos coletivamente pela comunidade de Conceição das Crioulas. Esse é nosso ponto de partida para as nossas reflexões que aqui iniciamos e aprofundaremos por meio dos dados coletados em campo.

Uma escola quilombola é fruto da compreensão de contingentes populacionais negros de que as *rotas* materiais e subjetivas que impedem as crianças e jovens de estarem dignamente na escola não dizem respeito, tão somente a dinâmicas que se encerram dentro de um espaço restrito de sala de aula, escola. Os grupos vivem em uma intensa simbiose entre o mundo social e natural, não cindem suas aspirações porque este foi um imperativo para que os diversos territórios preexistissem e *sobrevivessem* anterior a todo um aparato legal que os autoriza a serem proprietários definitivos do espaço que ocupam.

A terceira audiência pública realizada pelo Conselho Nacional de Educação em Brasília (DF), no dia 8/11/2012 relativa à construção das Diretrizes Quilombolas, deixou registrada na memória da educação escolar quilombola que se remetem, principalmente, à intervenção do Sr. Jerônimo Balbino, quilombola da Comunidade de Camamu (Bahia). O Sr. Jerônimo foi o primeiro a manifestar-se, questionando a mesa constituída por autoridades sobre a *medição das terras*. Tão emblemático quanto o questionamento foi o deslocamento corporal do Sr. Jerônimo, parte imprescindível na reivindicação: passos rápidos e lentos porque se antecederia à convocação da coordenação da mesa; elegância ao se dirigir a todos/as com um respeitoso e determinado aperto de mão, enfim, estratégia educativa de despender uma ação tática, estratégica (Certeau, 2011) no sentido de que, se o mote da audiência era uma escuta acerca da escola que se desejaria, nada mais coerente do que *demarcar* naquele



território - Conselho Nacional de Educação - que a escola/educação requerida estaria assentada em um outro lugar educativo - o quilombo - que se constituía, igualmente, pauta prioritária. Uma corporeidade negra que também requer assento nos bancos escolares porque se em sociedades racializadas os corpos negros, no dizer de Munanga (2015)<sup>24</sup>, os denuncia antes que se saiba qualquer outra coisa acerca dos/as mesmos/as, estes podem anunciar e pedagogizar experiências que transformam movimentos em verdadeiras inscrições corporais a serem, quem sabe, reinscritas com outras formas de vivência.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS**

A formação de professores/as<sup>25</sup> é um elemento central para que seja possível implementar uma educação diferenciada em comunidades quilombolas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é proposta uma junção de saberes interdisciplinares como condição para que a formação docente atinja as necessidades de compreensão de um determinado contexto de modo a produzir dimensões didático-pedagógicas que potencializem um saber que, imerso em relações de poder acerca do como ensinar e aprender, superem as determinações conteudistas que desconsideram que “[...] cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser” porque a diferença não se constitui uma “lista de itens previamente conhecidos, a serem inseridos ou não no currículo” (Lopes, 2015, p.457-459).

As Diretrizes apontam que

[...]os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixo, além dos conteúdos gerais sobre a educação, gestão, avaliação, trabalho, processos de ensino-aprendizagem, ensino de ciências, fundamentos históricos, sociológicos, antropológicos,

---

<sup>24</sup> A preponderante geografia dos corpos. Acesso em: 29/11/2015.

Disponível em: [www.carosamigos.com.br](http://www.carosamigos.com.br)

<sup>25</sup> As análises do Censo Escolar de 2013 sistematizadas por Silva (2015) trazem dados significativos relativos à formação de professores/as para atuar na educação escolar quilombola e educação das relações raciais e a presença de materiais didáticos em escolas no território quilombola e nas que recebem alunos/as das comunidades. No que diz respeito à formação continuada de professores/as, é considerada a formação com pelo menos oitenta horas de carga horária; a região Sul “a região Sul destaca-se ao apresentar porcentagem bem superior de funções docentes em áreas quilombolas com formação continuada, bem acima da taxa nacional e das taxas regionais” (Silva, 2015, p.28). O número de estabelecimentos que utiliza material específico é de 1.335 para um total de 2.787 entre os pertencentes ao território (2.235) e os não pertencentes (552).



políticos, filosóficos e artísticos e demais questões de ordem sociocultural e pedagógica, a discussão específica da cultura, do trabalho, da memória, da ancestralidade e da oralidade entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas sobre a sua história e sua realidade.

O processo de formação de professores/as experienciado nos estados do Rio Grande do Sul, Pará e Paraná, algumas delas *in loco* - C.Q. João Surá (PR), C.Q. Murumurutuba (PA), C.Q. Saracura (PA) - aconteceram com a finalidade de serem complementares à proposta de escola construída junto às comunidades, bem como frente a necessidade de construção de materiais didáticos específicos.

De maneira preliminar, a formação docente tinha como pressuposto debater as especificidades quilombolas atreladas às normativas presentes na lei 10639/03; tais encontros culminariam na reflexão acerca de um fazer escolar cuja interlocução com os conteúdos disciplinares fosse possível e, deste modo, se estaria a rebater os argumentos que acusam a educação escolar quilombola como aquela que alijaria estes grupos de receberem uma base comum que lhes permitiria participar dos processos *seletivos* de uma sociedade, ainda, classificatória.

Em muitas das formações, conforme o assunto tratado, tem-se a presença de representantes das comunidades que conferem vivacidade àquilo que é mediado por estudiosos. Todavia, tal experiência requer uma preparação metodológica no sentido de que, em um espaço comum, se aglutinam diferentes lugares/linguagens de formação e experiências, por isso são necessários recursos didático-pedagógicos que *favoreçam* a diminuição do fosso existente entre escola e sujeitos concretos.

Quando as atividades de formação são executada *in loco*, momentos interativos de lazer, refeições, atividades culturais, passeios fazem parte de um planejamento que percebe a proximidade das relações como fundantes de práticas que estendem um olhar menos redutor sobre o outro, pactuando, desta forma, possibilidades de vislumbrar uma proximidade entre escola e espaços extraescolares. Estes, quando cindidos, perdem em reflexividade, inteligibilidade e ampliação de esquemas cognitivos porque ancorados em bases que, muitas das vezes são desconhecidas por quem vai à escola, então, com o compromisso de durante todo o seu processo de formação, remeter-se a tempos e espaços onde jamais se percebe. Seria quase que como entrar em um mundo durante algumas horas do dia e depois fazer um retorno, esvaziando temporalmente, toda e qualquer possibilidade de interdependência entre os espaços.



As experiências de produção de material didático para Alfabetização de Jovens e Idosos<sup>26</sup> e anos finais do Ensino Fundamental<sup>27</sup> seguem a lógica de ter como base de suas constituições a história viva das comunidades envolvidas que vão sendo direcionadas a outras tantas temáticas de fundo político, pedagógico, teórico-conceitual.

Tais produções tiveram seus projetos discutidos, previamente entre os órgãos gestores, acadêmicos e representações comunitárias, que delinearão um escopo de referenciais teóricos e conceituais que foram necessários para atingir as metas que estes se propunham.

As ações tramitaram entre práticas investigativas, potencializando que principalmente os/as educadores fossem deslocados do lugar preconcebido (Cunha, 2011) de objetos de estudo para sujeitos de uma investigação que incidirá sobre suas práticas pedagógicas; entre as decisões compartilhadas desde as mais remotas como as relativas à dimensão estética do material tentou-se fazer convergir preferências e significados às escolhas; do entrosamento das categorizações que sinalizou para capítulos que necessariamente foram acompanhados de um rol de possibilidades de torná-los viáveis na sala de aula como ferramentas didático e pedagógicas.

A produção de material didático ou paradidático que foge da lógica de um mercado editorial e adentra numa possibilidade crítico-dialógica de ser um auxiliar num espaço de construção de conhecimento que abarca o local e global, diferentes temporalidades, que chega ao instituído como cientificamente construído, muitas vezes, questionando-o, não é uma tarefa simples nem com possibilidades de um acabamento quanto às suas formas de execução.

Ter tido a oportunidade de vivenciar, no caso da experiência de Santarém (PA), a produção de um livro didático que se chama “Quilombos Santarenos: entre rios, margens e caminhos aprendendo com a diversidade”, em fase de conclusão, percebe-se o desafio que é a implementação de uma Educação Escolar Quilombola que comporta em si diferentes visões de mundo rural e urbano, com diferentes geografias sociais,

---

<sup>26</sup> Esta experiência foi realizada junto à SEED/PR, relativa ao Programa Paraná Alfabetizado. Tal material, após concluído, em virtude de troca de governo não foi impresso; por conta disto, o Movimento Quilombola do PR, tem uma ação no Ministério Público reivindicando que o livro seja impresso de modo a ser utilizado dentro dos fins que sua concepção se propôs.

<sup>27</sup> Projeto Cultura Terra e Resistência: matrizes por onde construir materiais didáticos para quilombos executado pela Universidade Federal de Pelotas e financiado pelo MEC/Secadi (em processo de impressão) e Projeto Educação Escolar Quilombola: Produzindo Materiais Didáticos sob a responsabilidade da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Secretaria Municipal de Educação (Semed).



físicas e corporais e que, mesmo assim, aponta como equalizadora a concepção de que a diversidade não é inibidora da potência de ensinar e/ou aprender para transformar.

As intensas e complexas etapas de produção revelaram as dificuldades entre o ultrapassar ou melhor, transitar entre o ideal e o real; em compreender e identificar o que pode se tornar mais aplicável ou traduzível no interior das práticas escolares, as peculiaridades de cada região quanto à formação inicial e continuada que são concernentes com os meandros da política educacional vigente que potencializa o modo como o professor/educador agirá sobre o material didático de forma dinâmica, interativa e atualizadora.

Próximo ao desfecho desta escrita, deparo-me com o registro de um percurso de construção da educação escolar quilombola não apenas como resposta a uma normativa, mas como desafio frente a uma escola que é impermeável a mudanças advindas de lugares contestatórios em que a relação saber-poder se estabelece.

Acredita-se que multiplicidades de ações serão necessárias nestes momentos iniciais de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de modo que esta educação requerida pelo Movimento Social Negro, pelo Movimento Quilombola, pela quantidade de lideranças, majoritariamente femininas que tem protagonizado as reivindicações por Educação Infantil e um conjunto de ações por parte do Estado brasileiro se efetivem, sem cair no esvaziamento das políticas públicas que são reconfiguradas dentro de uma lógica restrita para continuar a avaliar o outro a partir de seu lugar de classe, gênero, etnia/raça.

Por fim, acredito que tais movimentos não devam ser permanentemente segmentarizados, ou seja, que o tempo de diálogo entre universidade, gestores, Educação Básica e movimento social seja forjado como condição de construir coletivamente ações que sejam pautadas no direito democrático à educação, à terra, à uma condição cidadã que estatisticamente, conforme dados trazidos ao longo desta escrita, é muito distante das comunidades quilombolas de todo o Brasil.

Na região Sul do Rio Grande do Sul, esta tentativa se traduziu através de três<sup>28</sup> encontros consecutivos que reuniu em média 300 pessoas entre quilombolas, gestores,

---

<sup>28</sup> Estes encontros foram resultantes de um I Encontro Estadual de Educação Escolar Quilombola realizado em Eldorado do Sul, em 18/8/2011 com vistas a contribuir com as diretrizes em construção. No retorno para a região, foi sendo gestada a possibilidade de reunir a região Sul do RS, uma das regiões mais empobrecidas do estado. Esta idéia prosperou e de 2011 a 2013, foram realizados três encontros regionais organizados pelas comunidades e instituições ligadas ao ensino superior e educação básica da região. O I Encontro Regional tinha o intuito de contribuir na construção das diretrizes, o segundo trouxe



pesquisadores, educadores, salientando a presença muito grande de jovens e crianças que nos dois últimos anos tiveram um espaço específico para se inteirar em um debate que lhes diz respeito por outras vias, enfim, um diálogo com culturas infantis e juvenis a partir de diferentes lugares culturais, artísticos e discursivos.

Principalmente no que tange a estes encontros, é possível salientar que ainda será necessário muito esforço acadêmico e científico para poder reconhecer e contribuir com este espaço específico denominado quilombo que a cada dia se apresenta à sociedade brasileira em busca de seus direitos fundiários que não se desagregam de outros como saúde, moradia, trabalho, mobilidade e educação.

O esforço acadêmico no sentido de dizer que as ferramentas usuais com que, principalmente, as ciências da humanidade se valem para capturar o mundo social devem ser redimensionadas frente ao paradoxo da precariedade estrutural que muitas comunidades se encontram e a abundância de pensamentos e atitudes que foram persistentes e renovados na perspectivas de que, anteriores a um direito legal, houve um direito real à vida, em muitos casos, à sobrevivência em uma relação muito perspicaz no interior do grupo e, também, na relação com o entorno.

A relação estabelecida com o território não deve ser romantizada como *immune* a um convidativo modelo cada vez mais privado e direcionado a um consumo de bens e produtos que, à esteira, é um consumo de formas de engendrar a vida apartadas de regimes de solidariedades, reciprocidades, trocas e partilhas. Contudo, o que se encontrou nestes momentos em que a região fora mobilizada, foram comunidades que não perderam o horizonte da esperança e nem do controle das suas reivindicações devido a vivência, da experiência sobre um tempo que não é apenas cronológico, mas é histórico de uma caminhada formada por avanços, recuos e estagnações: o tempo humano das disputas e por serem disputas, são assimétricas no uso do poder, no desejo de saber e nos manejos fazer.

---

a apresentação das mesmas e alguns dados preliminares do trabalho de formação e discussão com as comunidades (resultados do PROEXT 2012: “Formação Docente e Perspectivas Educacionais para Quilombos: continuidades e perspectivas) e o III abordava a reserva de vagas Ensino Superior e Técnico e traçar metas para implementação das Diretrizes (balanço de 2011 a 2013); todos os encontros foram organizados envolvendo gestores, educadores, comunidades quilombolas em regime de colaboração. Reuniram cerca de 300 pessoas (80% quilombolas), 25 comunidades e diferentes gerações o que levou a criar espaços diferentes para a Infância e Juventude (I e II Encontro Regional da Infância e Juventude Quilombola).



## REFERÊNCIAS

ÁGUAS, Carla Pimentel. Terra e estrutura social no Brasil: exclusão e resistência das comunidades negras quilombolas, *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 10/ 2012, Online since 3 october 2013, connection on 27 april 2015. URL: <http://ras.revues.org/274>; DOI :10.4000/ras.274

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. *Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. Manaus: PPGSCA-Ufam, 2006.

ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*. Belo Horizonte. V.31. n. 3, p. 15-47, julho/setembro 2015.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas educacionais para quilombos. In: *Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. – Curitiba: Seed – 2010. – 101 p. – (Cadernos temáticos da diversidade).

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola*. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2012.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. S. Paulo, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática Formação de Professores Trabalho Docente*. S. Paulo: Ed. Autêntica, 2010

FAIBANI, Adelmir. *Mato, palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)*. S. Paulo: Ed. Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. SANTOS, Eliziane Sasso dos. Educação em comunidades negras rurais: do sonho à realidade.

Disponível em:

<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Adelmir%20Fiabani.pdf>. Acesso em: 4/2/2016.

HAERTER, Leandro. *Uma Etnografia na Comunidade Negra Rural Cerro das Velhas: memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua auto-identificação quilombola*. Dissertação (Mestrado) UFPel-RS, Pelotas, RS, 2010.

HERNANDEZ, Leila. *A África na sala de aula: uma visita à história contemporânea*. S. Paulo: Selo Negro, 2005.

HOLSTON, James. *Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil*. S. Paulo: Cia das Letras, 2013.



JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário et.al. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. 2. ed. Brasília: Ipea, 2008.

LOPES, Alice Casemiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo (Panamá, 1980). In: NASCIMENTO, Abdias do. *Quilombismo: documento de uma militância pan-africanista*. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares /OR Editor Produtor, 2002.

NUNES (a), Georgina Helena Lima. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombo. BRAGA, Maria Lúcia de Santana et.al. *Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Secad/MEC, 2006.

NUNES (b), Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. Brasília: MEC/Secad, 2006

\_\_\_\_\_. Ser mulher, sul mulher: “a gente tem que sempre fazer vento”! In: *O Movimento de Mulheres Negras: Escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. 1 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2014, v.1, p. 1-250.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Para além do racismo e antirracismo: a produção de uma Cultura de Consciência Negra na sociedade brasileira*. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania/V.15, n.57*. São Paulo: 2010.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S., MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. S. Paulo: Cortêz Editora: S. Paulo, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos; SANTOS, João Vitor Moreno dos; e BERTÚLIO, Dora Lúcia. *O processo de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*. Brasília: Inesc, 2011, 76 p.

SILVA, Givânia Maria da. *A Proposta de Educação do Território Quilombola de Conceição das Crioulas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UNB). Faculdade de Educação, 2012, 251 p.

SILVA, Tatiana Dias da. *Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica. Texto para discussão 2081/ Instituto de Pesquisa Aplicada – Brasília: Rio de Janeiro, 2015*.

WARE, Vron (Org.). *Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2004.

Recebido em outubro de 2015  
Aprovado em janeiro de 2016