

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Texto - referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais
para a Educação Escolar Quilombola**

**Texto para ser discutido
nas audiências públicas quilombolas**

Conselho Nacional de Educação

Presidente: Antônio Carlos Caruso Ronca

Presidente da Câmara de Educação Básica: Francisco Aparecido Cordão

Vice-presidente: Adeum Hilário Sauer

Comissão da Câmara de Educação Básica

Adeum Hilário Sauer

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

Nilma Lino Gomes (relatora)

Raimundo Moacir Mendes Feitosa

Rita Gomes do Nascimento (presidente)

Consultora:

Maria da Glória Moura

As contribuições a este texto deverão ser enviadas para o

e-mail:

audienciaquilombola@mec.gov.br

constando dados completos e e-mail da pessoa ou entidade proponente

BRASÍLIA – DF

2011

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	3
2	REPERCUSSÕES DA LUTA CONTRA O RACISMO E PELO DIREITO QUILOMBOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	5
3	OS QUILOMBOS E A QUESTÃO DA TERRA.....	9
3.1	Os quilombos e a resistência à escravidão.....	11
4	QUILOMBOS: CONCEITO E DESDOBRAMENTOS ATUAIS.....	12
5	TERRA E TERRITORIALIDADE.....	17
6	LEGISLAÇÃO.....	20
7	ALGUMAS AÇÕES PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS.....	25
8	REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	27
8.1	Algumas características.....	27
8.2	Eixos pedagógicos da Educação Escolar Quilombola.....	29
8.2.1	<i>O Projeto Político-Pedagógico.....</i>	29
8.2.2	<i>A proposta curricular.....</i>	31
8.2.3	<i>A gestão e a organização da escola.....</i>	33
8.2.4	<i>A formação de professores.....</i>	34
8.2.4.1	<u>Formação inicial.....</u>	35
8.2.4.2	<u>Formação continuada.....</u>	36
9	UM PASSO IMPORTANTE: CONJUGAÇÃO DE FORÇAS.....	37
	REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Subsidiar a comissão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituída pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010, é o objetivo deste texto. Um dos eixos orientadores dessas Diretrizes é a compreensão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica de acordo 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.

De acordo com essas Diretrizes:

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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42)

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades remanescentes de quilombos, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Esse histórico de lutas tem o movimento quilombola e o movimento negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam na cena pública e política, transformando-as em questões sociais. São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista.

Na agenda das lutas do movimento negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realize em nível nacional e, de fato, contemple não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade

sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional.

Cabe destacar nesse processo o protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país. As respostas, porém, ainda são lentas dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população.

No processo de luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil, a questão quilombola se apresenta como mais um desafio e uma demanda específica. A sua inserção em momentos históricos da configuração do movimento negro no Brasil após a ditadura militar resulta, entre outros processos, na formulação dessas Diretrizes.

Para melhor compreensão do processo em nível nacional que desencadeou na demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do movimento negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro em nível nacional em parceria com outros setores da sociedade civil.

Por ocasião da Marcha, o país assistiu a uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas, a saber: o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação.

Em 1996, é organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Essa entidade de representação máxima das comunidades quilombolas é formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos.

O processo de mobilização e a participação do movimento negro e quilombola na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, também dever ser considerado. Atendendo ao compromisso assumido em Durban, o governo brasileiro se

desdobra em políticas mais concretas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, na qual a educação quilombola começa a encontrar um lugar institucional de discussão.

É importante considerar outras formas de mobilização do movimento negro nas quais a educação, de maneira geral, e a educação quilombola, em específico, também ocuparam espaço, tal como a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005, realizada pelo Movimento Negro, em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social. Foram duas mobilizações: a primeira, no dia 16 de novembro, enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra; e a segunda, no dia 22 de novembro, enfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a violência e o genocídio da população negra, sobretudo a dos jovens. É importante citar também a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I Conapir), realizada pela SEPPIR, em 2005, e da 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II Conapir), nas quais as especificidades do movimento negro, dos povos indígenas, dos quilombolas, das comunidades terreiro, da população LGBT, dos judeus e dos palestinos estiveram presentes.

2 REPERCUSSÕES DA LUTA CONTRA O RACISMO E PELO DIREITO QUILOMBOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A diversidade cultural e as relações étnico-raciais (negros, quilombolas e indígenas) em nosso país colocam o Estado brasileiro e a escola diante do dever de construção efetiva de políticas e práticas que garantam os princípios constitucionais de promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, art. 3º, IV), a prevalência dos direitos humanos (CF, art. 4º, II) e a autodeterminação dos povos (CF, art. 4º, III). Sob esse ponto de vista, tanto o Estado quanto a escola deverão garantir aos cidadãos e aos coletivos sociais por eles constituídos o direito e o respeito às identidades, à diversidade, à transmissão e à vivência das suas tradições culturais, os quais são parte constitutiva do nosso processo de formação histórica, social, cultural e política.

Do ponto de vista da política educacional, o processo institucional de garantia do direito à diversidade como um dos eixos da educação igualitária tem percorrido caminhos lentos e complexos. Nesse percurso, é preciso reconhecer que a atual Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 – apresenta alguns avanços quando comparada com as duas legislações que

a antecederam. Entre eles, citamos a alteração dos arts. 26A e 79B, que insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Essa alteração foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004. Além disso, a educação escolar indígena, entendida como educação intercultural, está contemplada na LDB, bem como a criação da categoria “escola indígena” referenciada em critérios próprios e recebendo normatização específica mediante o Parecer CNE/CEB 14/99 e a Resolução CNE/CEB, nº 03, de 1999 (fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas). A educação rural/campo é contemplada inicialmente no art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/96) e regulamentada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01, de 3/4/2002) e pelas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 02, de 28/4/2008).

Essas regulamentações, somadas às lutas históricas do movimento quilombola, corroboram o papel do Estado brasileiro na efetivação da educação para todos, respeitando não só a diversidade regional, mas sobretudo a cultural. As dificuldades de efetivação de uma educação escolar digna e de qualidade para as comunidades remanescentes de quilombos, no Brasil, passam a fazer parte das demandas dos movimentos sociais, como também se tornam responsabilidade do poder público.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) introduziram a pluralidade cultural como um dos seus temas transversais. Todavia, a concepção de pluralidade cultural por eles adotada carece de radicalidade política, especialmente quando dialoga com o direito à educação. O conceito de pluralidade cultural utilizado à época remetia à complexidade das origens brasileiras como uma confluência de heranças que se preservaram, vencendo políticas explícitas de homogeneização cultural havidas no passado, resistindo, recolocando-se, recriando-se. No entanto, tratava-se de uma concepção pouco problematizadora do complexo processo que envolve a construção histórica, social, cultural e política das diferenças e as desigualdades sociais, raciais, de gênero e diversidade sexual. A ideia de uma sociedade com múltiplas culturas, ou seja, de pluralidade cultural, não necessariamente discutia a diversidade de formas como essas culturas se realizam e o contexto de tensão e disputas que as acompanha desde a colonização.

Podemos dizer que é na Conferência Nacional de Educação, mais precisamente, no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2010), que o desafio da diversidade foi problematizado e debatido no campo da política

educacional. As múltiplas expressões da diversidade, e não apenas a “soma” multicultural destas foi explicitada no documento final da CONAE.

No Eixo VI da CONAE, encontramos demandas educacionais para a efetivação da educação igualitária. A educação das relações étnico-raciais, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo, o gênero e a diversidade sexual, as pessoas com deficiência passaram a ser entendidas como expressões da diversidade e constituintes do direito à educação.

Segundo o documento final da CONAE (2010):

[...] É preciso compreender a **diversidade** como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o **direito à diversidade** não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. (BRASIL, CONAE, 2010, p. 128) (Grifo do autor)

É esse mesmo documento que apresenta orientações importantes quanto à educação das relações étnico-raciais e à educação quilombola. De acordo com o documento final da CONAE (2010), em relação à educação quilombola, o governo federal, Estados e municípios deverão:

- a) **Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola**, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a **alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo**, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a **formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas**, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a **participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados**.
- e) Instituir **um programa específico de licenciatura para quilombolas**, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) **Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente** por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (C0NAE, 2010, p. 131-132) (Grifo nosso)

Dessa forma, o reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos e seu grande número colocam aos sistemas de ensino e ao Estado o desafio de repensar a educação escolar e seu currículo considerando os valores, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras rurais e urbanas ao longo da história do nosso país. A gestão educacional e a formação de professores são indagadas a responder: que tipo de escola e que tipo de educação são necessários às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil?

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura.

Cabe ressaltar que, a partir de 2009, algumas mudanças vêm ocorrendo no contexto das políticas voltadas para os quilombos e sua relação com a educação. Realizaram-se seminários nacionais e regionais e foram desencadeados processos de construção de Diretrizes Curriculares estaduais e municipais (Paraná, Mato Grosso do Sul, Santarém-PA) visando à Educação Escolar Quilombola. Também foi realizado em Brasília, de 9 a 11 de novembro de 2010, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Entre os objetivos desse seminário, destaca-se a construção de alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola e de subsídios ao CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.¹

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola fazem parte de um histórico de reivindicações, lutas e ações já desencadeadas, o qual

¹ O seminário contou com o apoio da Fundação Cultural Palmares, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

necessita de regulamentação específica e de orientações sobre a sua efetivação pelos sistemas de ensino e nos processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

3 OS QUILOMBOS E A QUESTÃO DA TERRA

A questão da terra articulada aos territórios quilombolas configura-se como um dos eixos orientadores da Educação Escolar Quilombola. Contudo, essa discussão também deverá fazer parte dos currículos das escolas de Educação Básica, públicas e privadas de todo o país, uma vez que a realidade dos quilombos faz parte da nossa constituição histórica.

Se fizermos uma análise das propostas curriculares das escolas de Educação Básica e dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em nosso país, notaremos a ausência da discussão sobre as comunidades remanescentes de quilombos, bem como do seu histórico de lutas pela terra no passado e no presente. Mesmo que escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, hoje, pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 a inserirem em seus currículos a história e cultura afro-brasileira e africana, a discussão sobre a realidade quilombola, de maneira geral, pode ser considerada como uma lacuna. Somado a isso, a reflexão sobre quilombos, terra e territorialidade, de maneira específica, torna essa lacuna ainda maior.

Muitas resistências enfrentadas pelas comunidades quilombolas na transformação de suas reivindicações em direito e em prol de uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público e da própria Universidade sobre o tema. Por isso, ao falarmos em Educação Escolar Quilombola, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente.

Segundo Moura (1997), a primeira tentativa do Império português de ocupar a terra além-mar foi dividir o Brasil em Capitânicas Hereditárias – doação de lotes de terra a seus donatários com a tarefa de colonizar e explorar determinadas áreas. A Coroa portuguesa, sem capacidade para organizar a produção de alimentos, decide legar a pessoas físicas essa função. O colonizador adotou as sesmarias,² cuja principal função era estimular a produção de

² As sesmarias eram terrenos incultos e abandonados, entregues pela monarquia portuguesa, desde o século XII, às pessoas que se comprometiam a colonizá-los dentro de um prazo previamente estabelecido. A sesmaria era uma subdivisão da capitania com o objetivo de que essa terra fosse aproveitada. A ocupação da terra era baseada em um suporte mercantil lucrativo para atrair os recursos disponíveis, já que a Coroa não possuía meios de investir na colonização, consumando-se como forma de solucionar as dificuldades e promover a inserção do

alimentos. Doou terras aos que se arriscariam a cultivá-las. Se não produzissem, teriam de devolvê-las. Com o ato da Independência do Brasil (1822), extinguiu-se o regime de posse. Na Assembleia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil (1823), que D. Pedro I dissolveu, José Bonifácio sugeriu: “Art. 10 – Todos os homens forros de cor que não tiverem officio ou modo certo de vida receberão do Estado pequena sesmaria de terra para cultivarem; receberão dele, outrossim, os socorros para se estabelecerem, cujo valor irão pagando com o andar do tempo”.

Por essa “audácia”, Bonifácio foi exilado em Lisboa/Portugal. Caso esse artigo tivesse sido aprovado, a situação dos africanos e seus descendentes em terras brasileiras seria completamente diferente.

A Lei de Terras (1850)³ pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira, além de proibir a doação e a ocupação. A aquisição de terras só poderia ser realizada por compra e venda.

Fazendeiros recusaram-se a registrar as terras, o que questionava os limites de suas posses. Em 1870, raros haviam regulamentado as terras registradas, levando a lei já mencionada ao fracasso. As terras no Brasil eram possuídas por poucos, um bem de capital não acessível à população. A origem da propriedade de terra no Brasil mostra que tal bem esteve sempre nas mãos de uns poucos. Essa situação persiste até hoje e impede o reordenamento da estrutura fundiária brasileira, tornando-a acessível a um maior número de

Brasil no antigo Sistema Colonial. A proposta buscava incentivar a ocupação das terras e estimular a vinda de colonos. Tê-la, no início da colonização, significava mais um dever do que um direito, já que sua cessão estava condicionada ao aproveitamento e transferência da terra após certo tempo. As sesmarias estavam regulamentadas segundo algumas ordens do Reino. É importante lembrar que as sesmarias não eram de domínio total dos donatários ricos, mas apenas lhes tocavam as partes de terras especificadas nas cartas de doação. Os donatários se constituíram em administradores, achando-se investidos de mandatos da Coroa para doar as terras e tendo recebido a capitania com a finalidade colonizadora. Eles não tinham poderes ilimitados, não foram legitimadores nem do público nem do privado e cabia-lhes apenas cumprir as ordens de Portugal (DINIZ, 2006, p. 02).

³ Lei n.º 601/1850 – Lei de Terras. “Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por titulo de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples titulo de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a titulo oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionaes e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonisação estrangeira na forma que se declara D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte: Art. 1.º Ficam prohibidas as acquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra. Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente. Art. 2.º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinante”.

pessoas, principalmente aos que nela trabalham e nela vivem, entre eles, os trabalhadores rurais do campo e os quilombolas.

Ao estabelecer a compra como única possibilidade de aquisição da terra, a Lei de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulações existentes entre as comunidades tradicionais. Apropriação de terras e racismo, pois, continuaram a ser legados pendentes do período da independência (BALDI, 2010, p. 2).

3.1 Os quilombos e a resistência à escravidão

Ressalte-se, nesse caso, a formação de quilombos na Colônia e no Império. Os homens e as mulheres escravizados fugiam de fazendas e engenhos de cana-de-açúcar e constituíam núcleos de resistência à escravatura, onde viviam também índios e brancos perseguidos pela Coroa. Demonstravam que terra era sinônimo de liberdade. Tanto quando se trocavam bens e contratavam habitantes para trabalhar em vilas próximas, incorporavam-se à estrutura social sem conflitos com a sociedade envolvente, ou, ao revés, quando comerciantes e grandes proprietários financiavam câmaras para desbaratar quilombos. No entanto, os negros libertários fortaleciam-se e por isso causavam apreensão e temor.

Foram muitos e variados quilombos em terras brasileiras e ainda existe, hoje, uma variedade em várias regiões do país. O mais conhecido quilombo de resistência à escravatura foi o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, Capitania de Pernambuco, atualmente Estado de Alagoas. Outros importantes localizaram-se na Amazônia, no Maranhão, na Paraíba, em Sergipe, na Bahia, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Mato Grosso.

No Maranhão, às margens dos rios Preto, Itapecuru, Mearim e Pindaré, a liderança incontestada desses quilombolas foi a do escravo conhecido pela alcunha de “Preto Cosme”, que organizou, entre 1800 e 1810, um quilombo situado nas nascentes do rio Preto, com uma população de mais de 3.000 escravos fugidos, onde havia escola, uma vez que, para ele, a população só se libertaria da escravidão aprendendo a ler e a escrever.

Em Minas Gerais, o mais conhecido quilombo é o do Ambrósio, que, em 1747, foi atacado pelas tropas do governo e, em 1757, foi outra vez mandado destruir, mas nenhuma das duas expedições obteve êxito.

Na Bahia, em 1629, no Rio Vermelho (um dos atuais bairros de Salvador) foi constatado um quilombo que foi desbaratado em 1642 por ordem do governo da Capitania.

Foram muitos quilombos no interior da província e também na capital onde atualmente existem bairros da cidade de Salvador, como Cabula e São Gonçalo do Retiro.

É possível dizer que, em todo o território brasileiro onde havia africanos escravizados, havia quilombos. Portanto, a questão quilombola, hoje, e a escola que atende a crianças, adolescentes e jovens remanescentes de quilombos possui no seu histórico o fato de serem frutos de um processo de resistência.

4 QUILOMBOS: CONCEITO E DESDOBRAMENTOS ATUAIS

A União e os entes federados, na atualidade, ao legislar e gerir as questões quilombolas, de maneira geral, e sobre a educação quilombola, em particular, deverão considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações.

Conforme nos alerta Anjos (2007), surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

A primeira conceituação do que era ‘quilombo’ foi realizada pela Coroa portuguesa como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados, foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Lamentavelmente, essa visão ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social fruto das estratégias de branqueamento da população e de apagamento da memória negra e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF): “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam ‘remanescentes de quilombos’ e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O’Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p.).

O Decreto nº 3912/2001 determinou que seriam consideradas quilombos apenas as terras ocupadas por quilombolas até 1888 e que estivessem ocupadas por remanescentes de quilombos até 5 de outubro de 1988. Esse decreto foi rejeitado pelas lideranças quilombolas, por estudiosos do assunto, por juristas e por grande parte dos interessados no cumprimento do já mencionado art. 68 do ADCT.

Em 2003, o conceito de quilombo recebe novas interpretações. De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como: “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” (art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003).

Na opinião de Arruti (2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Ao revogar o decreto do governo anterior, de 2001, e incorporar boa parte dos debates em torno do Projeto de Lei de 1997 que havia sido vetado pelo governo FHC às vésperas de sua aprovação, em 2002, o Decreto nº 4.887/2003 trouxe avanços ao campo político e conceitual.

Ainda segundo esse autor:

Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto-reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. (p. 85)

Cabe destacar o fato de esse novo decreto tanto incorporar uma perspectiva comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades, e não de indivíduos) quanto dar à noção de “terra” a dimensão conceitual de território:

Nela se incluem não só a terra diretamente ocupada no momento específico da titulação, mas todos os espaços que fazem parte de seus usos, costumes e tradições e/ou que possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. As ações de regularização só seriam retomadas na prática, porém, com a edição das Instruções Normativas internas ao Incra, em 2005. (ARRUTI, 2008, p. 85)

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), entre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a ‘quilombos contemporâneos’.

O conceito foi ampliado e ressignificado, e atualmente diz-se que quilombos, também chamados de terras de preto, terras de santo ou santíssimo e/ou mocambos, são comunidades negras rurais habitadas principalmente por descendentes de africanos escravizados que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade.

Por outro lado, diferentemente dos quilombos de resistência à escravidão ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, ou seja, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantados em clareiras na mata, os casebres eram rodeados pelas criações de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação. Portanto, o conceito de quilombo incorpora também grupos remanescentes de quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que esses se restringem ao meio rural.

Segundo Silva (2003) “os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades”. Já Barbosa (s/d) afirma: “As aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, encravadas no alto dos morros ou nos vales”. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades.

Para Rolnik (1989) “os antigos redutos de resistência à escravidão viraram ‘territórios negros’, onde as tradições herdadas dos africanos floresceram”. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás, práticas mal vistas pela sociedade, encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços negros continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos, do passado, tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Castro (2005) discute que, mesmo com a perseguição, vários bairros nasceram sobre as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos ainda o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram na década de 30 na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje, bairro Três Figueiras, o metro quadrado mais valorizado da capital do Rio Grande do Sul. Esses espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescente-se a essa reflexão os estudos de Vilasboas *et al.* (2010) sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre, o qual afirma que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes, que aportaram, nessa cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos, etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural; evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da cidade de Porto Alegre. Para os autores, territórios negros significam:

Um espaço de construção de singularidades socioculturais de matriz afro-brasileira e, cada vez mais, que, ao mesmo tempo, é objeto histórico de exclusão social, em razão da expropriação estrutural dos direitos sociais, civis e específicos fundamentais dos negros brasileiros, o que faz exigir uma constante resistência. (VILASBOAS *et al.*, 2010, p. 21)

O entendimento das ressemantizações do conceito de quilombo, as lutas políticas desencadeadas pelo movimento negro e quilombola e as batalhas jurídicas revelam outro importante aspecto a considerar. De acordo com Silva (2011), essas comunidades rurais e urbanas estão inseridas no fluxo da luta antirracismo, sendo a própria promulgação do ADCT que lhes confere o direito à titulação uma parte dessa luta – resultado e condição da sua configuração atual. Com o passar dos anos, a questão quilombola se torna ainda mais complexa indo além de uma luta pela titulação da terra. Ela envolve o direito ao território e todas as múltiplas dimensões e imbricações que essa nova configuração acarreta.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas. Segundo Silva (2011), além daqueles que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação de movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades, ou seja, urbanizando-as. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras, grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, entre outros.

Sobre esse aspecto, Anjos *et al.* (2008, p. 174) acrescentam que:

A conseqüência lógica das reformas urbanas seguidas seria a valorização do solo urbano e mais uma vez a segregação da população pauperizada e negra [...] esses territorializaram outros espaços e formaram redes de solidariedade, sociabilidade e espaços culturais, que permanecem até hoje no campo simbólico e cultural da cidade [...] A noção de território no sentido ocupacional constata a existência de uma possível segregação racial, mas também evidencia a apropriação que esses segmentos realizam, imprimindo marcas e significados a esses lugares [...] Assim a formação de um território negro também passa por essa noção de exclusão social, ocupação residencial e identidade.

A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Entre elas, destacam-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo (SILVA, 2011).

A autora ainda reflete: “Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial”. (SILVA, 2011, p. 23-24)

5 TERRA E TERRITORIALIDADE

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas. (NUNES,2006).

Segundo Ratts (2003, 2004), o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e, é ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

Há que se considerar, portanto, as distinções entre terra e território quando pensamos a questão quilombola. O território diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradição ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica (LEITE, 1991).

Segundo Santos (2007), é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está. Dessa forma, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade

semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não seria vivida com um mínimo de dignidade. Isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando a uma densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. Em um território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso da sociedade brasileira (Santos, 2007, p.144-145).

Portanto, pensar a questão quilombola e o território é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades remanescentes de quilombos, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional⁴ – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da terra, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2005).

O Manifesto dos Direitos Quilombolas, de responsabilidade da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) também apresenta a definição de territórios tradicionais em articulação com as questões quilombolas:

A definição da territorialidade balizada em aspectos mais amplos que a dimensão econômica se faz presente, também na política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que prevê, em seu artigo 3º: ‘Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente o que dispõe os artigos arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações’. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, outro importante instrumento legal que embasa o conceito legal de quilombos, foi ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Foi promulgada pelo Presidente da República por meio do Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004. A Convenção 169 da OIT traz como um de seus pontos centrais, também incorporado pelo Decreto 4887/2003, a dimensão da autodefinição: ‘Artigo 1º, Convenção nº 169 da OIT: 2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção’. Em diálogo com a Convenção da OIT, o Decreto 4.887/2003 define como critério para identificar os remanescentes de quilombos a auto-atribuição” (Grifo nosso).

⁴ “Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispões os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações”. (Art. 3º da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007).

Segundo Silva (2011), não se pode esquecer, nesse contexto, da importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da terra é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas pela coletividade, e a comunalidade entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo de desenvolvimento sustentável para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a terra e o território, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes em relação ao próprio quilombo, a relação com a terra e sua permanência nessa. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a terra e o território, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles vivida, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços culturais, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há também movimentos diferenciados quando os jovens criam projetos de geração de renda e projetos culturais diversos, lançando mão da recriação de técnicas e costumes ancestrais adotadas historicamente pela sua comunidade ou ainda praticam e difundem a cultura viva do próprio quilombo como forma de afirmação identitária e de valorização da sua

identidade. Fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla quer seja no trato com a terra, quer seja na relação com o território, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A escola é também um direito e precisa saber dialogar com essa complexa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

6 LEGISLAÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil reconheceu os quilombos e garantiu direitos aos ocupantes dessas comunidades por intermédio do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O supracitado artigo determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Ainda evocando a Constituição de 1988, deve-se chamar a atenção para o art. 5º,⁵ o art. 210,⁶ o art. 215,⁷ e o art. 216, que reforçam o já citado art. 68 do ADCT.

O art. 210 garante os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No art. 215, em seu §1º, a Constituição garante “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” e no art. 216,⁸ estão listados os itens de reafirmação da cultura brasileira e o compromisso de tombamento de

⁵ Art. 5º da Constituição Federal – “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”

⁶ Art. 210 – “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

⁷ Art. 215 – “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. §1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. §2º – “A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”.

⁸ Art. 216 – “Constituem patrimônio cultural brasileiro, os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem (dentre outros): I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; [...] e §5º – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”.

todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Portanto, estão garantidos na Constituição os direitos dos moradores dessas áreas a vivência da sua cultura, valores, tradições e a titulação de suas terras.

Na perspectiva de titular quilombos no Brasil, foi criada a Reserva Extrativista do Quilombo de Frechal, por meio do Decreto nº 532, de 20/5/1992.

Em 20/11/1995 foi titulada pelo Incra a primeira comunidade quilombola no Brasil, a comunidade de Boa Vista, no município de Oriximiná, no Estado do Pará.

Em 22/11/1995, foi assinada a Portaria Incra 307/95, que define um plano de trabalho para a concessão às comunidades remanescentes de quilombos, de títulos de reconhecimento de domínio.

Em 20 de novembro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, entregou os primeiros títulos de comunidades negras remanescentes de quilombos. Foi o primeiro ato de titulação quase dez anos depois de promulgada a Constituição.

Em 26/10/1999, passa para o Ministério da Cultura a competência de cumprimento do disposto no art. 68 do ADCT-MP1911-11/99.

Em 2/11/1999, o Ministério da Cultura delega a competência para a Fundação Cultural Palmares (FCP) – Portaria MinC nº 447/99.

Em 27/12/2000, são incorporadas expressamente, no rol de competências da FCP, as atribuições de “realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação”, bem como a atribuição de ser “também parte legítima para promover o registro dos títulos de propriedade nos respectivos cartórios imobiliários”. (MP 2123-27/2000)

Em 10/9/2001, é editado o Decreto n.º 3.912/2001, cujo objeto é atribuir à Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão do Ministério da Cultura (MinC), as atribuições para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das comunidades remanescentes de quilombo.

Em 13 de maio de 2003, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial, que se desfez em 7 de outubro do mesmo ano, o qual direcionou seus trabalhos para a concretização de uma política para as áreas de remanescentes de quilombos. É importante ressaltar a tônica dos trabalhos orientados não apenas para a questão fundiária, mas também levando em conta a cultura, a história, a memória e a territorialidade. O GT era constituído de 23 órgãos de governo com a participação de um representante da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Esse Grupo de Trabalho entendeu

ser fundamental a revogação do Decreto nº 3.912/2001 e indicou a necessidade da elaboração de um novo decreto.

No final de 2003, foram realizadas as “Oficinas para Diagnóstico Sócio-Econômico Cultural das Comunidades Remanescentes de Quilombos”, como previu o convênio assinado entre a Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, e o Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome. O objetivo das oficinas, que contaram com a participação de 150 comunidades, foi proporcionar um diagnóstico da realidade com vistas à autossustentabilidade e à superação da situação de insegurança alimentar, ouvindo os moradores das comunidades.

Foi um compromisso de campanha do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva implementar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Desde então, os representantes das comunidades remanescentes de quilombos participaram reivindicando a mudança de parâmetros para a titulação das terras.

Em 2003, foi assinado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente, no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares/Alagoas, sede do Quilombo dos Palmares. Esse decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil que é o reconhecimento do direito étnico. A partir da data de publicação do referido decreto, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas.

Em 24/3/2004, é publicada a Instrução Normativa nº 16 (IN-16) do Incra/MDA, com a finalidade de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão,⁹ titulação e registro das comunidades quilombolas com base no Decreto nº 4.887/2003.

No mesmo ano, o então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, ingressa no Supremo Tribunal Federal com a ADIN nº 3239, alegando a inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, ainda não julgada até o presente.

Em 2005, foi criada a Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas (DFQ). Em setembro do mesmo ano, é editada a IN nº 20, que estabeleceu, entre outros elementos, a necessidade de elaboração de relatórios antropológicos para a regularização de territórios quilombolas.

⁹ Termo técnico que designa a remoção de não quilombolas das terras já demarcadas.

A partir de 2008, a DF/DFQ e a Procuradoria Jurídica do Incra (PFE) se dedicam a encontrar uma solução para a principal deficiência da política: a fase de desintrusão. Em razão das dificuldades para o cumprimento da mencionada legislação, criou-se na Presidência da República (PR) um Grupo Interministerial coordenado pela Advocacia Geral da União (AGU) para encontrar caminhos eficazes para a aplicação do art. 68 do ADCT do qual resultou proposta de uma nova Instrução Normativa aprovada pela Presidência da República: a IN 49.

Em 20/10/2009, o Incra cria a IN 57, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões do movimento quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como uma importante questão social e educacional.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal, no art. 208, inciso I, assegura a todos em idade escolar “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, §3º, ser competência do *poder público* “recensar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola”. No art. 210, a Constituição diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida a escola.

O Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme atribuição instituída pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formulado na Resolução CNE/CEB nº2/98, que as delimita como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas

pedagógicas”, pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

É com base nessas diretrizes que a Educação Escolar Quilombola foi reconhecida como modalidades de ensino da Educação Básica, juntamente com a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância. Como visto anteriormente, de acordo com os princípios constitucionais, a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a efetivação do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito da política educacional e curricular.

A alteração do art. 26A da LDB, por meio da Lei nº 10.639/2003,¹⁰ do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que tornaram obrigatório o ensino de “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” na Educação Básica, atendeu às demandas do Movimento Negro e Quilombola, dos professores quilombolas e de todos aqueles que lutam por uma educação antirracista. Esse aparato legal reafirma a necessidade de que todos os brasileiros no seu processo escolar conheçam não somente a própria história, mas também as origens africanas e afro-brasileiras que marcam a história, a memória, a cultura, a política e a economia do nosso país.

Recomenda-se que, em todos os níveis de ensino e não apenas na Educação Básica, sejam incluídos componentes curriculares sobre a formação histórica e cultural do Brasil, sobre o continente africano e sua diáspora, assim como de outros grupos étnico-raciais cujo conhecimento acerca da sua participação na configuração da nossa sociedade deve fazer parte dos processos educativos. A formação inicial e continuada de professores da Educação Básica tem de levar em conta a diversidade cultural, étnico-racial, social e econômica dos alunos. Esse é mais um aspecto a ser contemplado na Educação Escolar Quilombola.

O Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, refere-se a uma escola de qualidade social, que vai além dos sujeitos da

¹⁰ A inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígenas nesta legislação alterou-a para o nº 11.645/08.

escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – e deve atender a alguns requisitos, por exemplo: a importância de levar em consideração a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.

Considerar uma escola com qualidade social significa mais do que alcançar destaque nos índices de desenvolvimento da educação. Implica a capacidade dessa escola de se voltar, de fato, para a realidade da comunidade na qual está inserida, considerando sua história, sua cultura, o modo de viver e de sentir. Para tal, os profissionais da educação, ou seja, gestores, professores, especialistas, auxiliares de serviço, técnicos, monitores e agentes da comunidade, devem ter formação inicial e continuada de qualidade, que dê conta de fazer a devida articulação entre o conhecimento escolar, a cultura, a política e a economia. Isso acarreta também a construção de outro Projeto Político-Pedagógico, da implementação de uma perspectiva emancipatória no processo de avaliação, na efetivação de outra política de alimentação e transporte escolar que dialogue com a realidade local.

7 ALGUMAS AÇÕES PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe um levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECAD/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318, Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados, como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado, em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA). O número oficial de comunidades quilombolas identificadas no Brasil é de 3.554.

Existem no Brasil, em áreas remanescentes de quilombos, 1.561 escolas de Ensino Fundamental e 57 de Ensino Médio (INEP/2009). Essas informações sobre a realidade das escolas de Educação Básica localizadas em regiões quilombolas ou que atendam a essa parcela da população ainda são insuficientes.

É dever do Estado superar essa lamentável situação e da sociedade civil pressionar para que o Estado implemente políticas públicas que garantam o direito à especificidade da Educação Escolar Quilombola.

Segundo os dados gerais fornecidos pelo Inbra e pelo FCP e demonstrados no Programa Brasil Quilombola (PBQ), desde 2001 até o presente momento, existem:

- 3.524 comunidades identificadas¹¹
- 1.634 comunidades certificadas¹²
- 948 processos abertos e
- 177 comunidades tituladas¹³

O Programa Brasil Quilombola é coordenado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República (SEPP/PR) e desenvolve ações em 23 ministérios do governo federal, além de empresas públicas e sociedades de economia mista. São quatro os eixos que delineiam as ações junto às comunidades remanescentes de quilombos: acesso à terra, infraestrutura e qualidade de vida, desenvolvimento local e inclusão produtiva, direitos de cidadania.

Várias são as ações desenvolvidas pelos ministérios voltadas para o atendimento ao direito das comunidades quilombolas. Destacam-se a construção de casa nas comunidades, ação desenvolvida pelo Ministério das Cidades e pela Caixa Econômica Federal, e a implantação do Projeto “Luz para Todos”, do Ministério de Minas e Energia.

Distingue-se também a instituição das Equipes Saúde da Família e Saúde Bucal e Saneamento Básico, ação implementada pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa), junto com o Ministério da Saúde, assim como o Programa Bolsa-Família, que atendeu a moradores de comunidades quilombolas, possibilitando-lhes o acesso à distribuição de cestas básicas.

No âmbito do Ministério da Educação, foram implementadas algumas ações como: a publicação de livros didáticos e de apoio pedagógico para distribuição nas escolas situadas em quilombos, a capacitação de docentes e a construção de salas de aula.

Para a construção de escolas em terras de comunidades remanescentes de quilombos, no início era exigido do solicitante documento de posse do terreno onde a escola seria construída, conforme a Resolução 01/97 da Secretaria do Tesouro Nacional determinava.

11 - Comunidades Identificadas são aquelas com processo aberto na Fundação Cultural Palmares(FCP) e não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento.

12 - Comunidades Certificadas são aquelas que possuem processo aberto na FCP e atenderam às exigências do Decreto 4.887/2003 e da Portaria 98, de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Autorreconhecimento.

13 - Comunidades tituladas são aquelas que possuem processo aberto na FCP e no Inbra com o título coletivo em nome da associação quilombola (imprescritível, inalienável e impenhorável).

¹³ Fonte: SEPP/PR, 2010.

Essa exigência foi substituída pelo advento da Portaria Interministerial nº 127/2008, possibilitando a construção de escolas em terras onde a comunidade seja certificada, isto é, não há mais necessidade de apresentação de documento de titulação das terras. Isso constitui um passo importante para as comunidades quilombolas, uma vez que facilita a construção de salas de aula sem maiores entraves burocrático/administrativos.

No período 2009/2010, o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, distribuiu 5.053 kits “A Cor da Cultura” (sendo três por escola) e aproximadamente 300 mil livros didáticos e paradidáticos com conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira para as escolas em comunidades quilombolas. São eles: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10 639/2003*, *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, *Superando o racismo na escola*, *Uma história do povo kalunga*, *Estórias quilombolas*, *Quilombos-espço de resistência de homens e mulheres negras*, *Minas de quilombos* e *YOTÉ – o jogo da nossa história*.

Em 2010, a SECAD realizou formação continuada para atender a 1.064 professores da rede pública de Ensino Fundamental.

São ações importantes na garantia do direito das comunidades quilombolas a educação, a moradia e a saúde. Todavia, diante da desigualdade e da invisibilidade que ainda recaem sobre esses coletivos sociais, no Brasil, elas ainda são poucas e necessitam de maior organicidade e ampliação do público-alvo.

Segundo dados do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), o “Orçamento Quilombola em 2008-2010 mostra que em 2009 cerca de R\$ 6,8 milhões deixaram de ser aplicados no reconhecimento, demarcação e titulação de ‘áreas remanescentes de quilombo’; e dos R\$ 28,3 milhões autorizados para indenização aos ocupantes das terras demarcadas e tituladas, foram utilizados somente 6,52%”.

8 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

8.1 Algumas características

Ao construir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Conselho Nacional de Educação precisa ouvir atentamente o que os próprios quilombolas (comunidade, professores e gestores), o movimento quilombola, o Movimento Negro, os movimento dos trabalhadores do campo têm a dizer sobre essa modalidade de ensino.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma comunidade remanescente de quilombos ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e Projeto Político-Pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local nem tampouco que tenha conhecimento dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

É preciso também reconhecer que estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Além de focalizar a realidade de escolas enraizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, ela se preocupa com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos no Brasil em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto emancipatório a ser construído é de que os estudantes oriundos de regiões quilombolas ou não possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, se esses estudantes forem quilombolas, deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, assim como conhecer sua cultura, tradições, relação com o trabalho, questões de sustentabilidade, lutas e desafios.

Outro ponto a destacar é que ainda nos falta um quadro mais geral sobre as características dessas escolas. No entanto, podemos citar algumas: a) escolas localizadas no interior de comunidades quilombolas; b) escolas localizadas fora dos territórios quilombolas e que atendem a estudantes oriundos dessas comunidades; c) escolas construídas de forma comunitária, por meio da articulação da comunidade, movimento quilombola, poder público e outros agentes; d) escolas família-agrícola que atendem a adolescentes e a jovens de comunidades quilombolas; e) escolas multisseriadas localizadas em territórios quilombolas ou no entorno e que atendem a estudantes quilombolas, entre outras.

Nesse contexto, encontramos aquelas instituições cujo Projeto Político-Pedagógico dialoga com a realidade cultural, social e política dos quilombolas e se constrói no diálogo, nas tensões e negociações, próprios dos processos democráticos. Essa pode ser uma característica de escolas localizadas ou não no interior de um território quilombola. Todavia, é possível encontrar também escolas que, localizadas ou não nesse contexto, desconsideram a realidade da população atendida, discriminam os estudantes quilombolas que estão no seu interior, sua expressão cultural, sua linguagem, seu pertencimento étnico-racial, seu modo de

vestir, comportamento, etc. Desconhecem, discriminam e desconsideram ainda pais, mães e responsáveis dos estudantes quilombolas e suas tradições, bem como o histórico das lutas quilombolas do passado e do presente.

8.2 Eixos pedagógicos da Educação Escolar Quilombola

Dada a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta vivida pelas comunidades quilombolas do país, não seria possível pensar diretrizes para essa modalidade de educação, sem considerar o contexto social, cultural, político e econômico no qual ela está inserida. Há que se pensar as especificidades e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade de maneira mais geral.

Portanto, tais diretrizes curriculares orientam os sistemas de ensino, as Universidades e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica local, regional e nacional da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir uma normatização específica para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados e municípios na construção das próprias diretrizes curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país.

Destacaremos, a seguir, quatro eixos pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para início do debate público. No decorrer das audiências públicas, espera-se receber outras sugestões e contribuições, principalmente sobre: os processos de avaliação, a alimentação escolar, o transporte escolar e o financiamento. Após escuta atenta das comunidades, dos representantes de movimentos sociais, de ONGs, do poder público e de demais interessados, tais itens serão aprofundados no texto final das diretrizes curriculares nacionais.

8.2.1 O Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um dos eixos da educação escolar de maneira geral e que possui especificidades quando pensamos a Educação Escolar Quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, o Projeto Político-Pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir valendo-se de

regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (p. 27)

Essas mesmas Diretrizes também orientam que o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O Projeto Político-Pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (p. 27)

Sendo o PPP, ao mesmo tempo, um processo e também um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), ele deverá expressar a especificidade étnico-cultural da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela.

O PPP da Educação Escolar Quilombola terá por base as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as demais referentes a cada etapa desse nível de ensino. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola será pensada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e nas etapas e modalidades de educação, como, por exemplo, Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Articulará, portanto, os eixos orientadores gerais a ser seguidos pelas escolas da Educação Básica em nível nacional com as características próprias das comunidades quilombolas, como: a diversidade étnico-cultural da comunidade; as realidades sociolinguísticas, os conteúdos curriculares que contemplem a história e a realidade quilombola e os modos próprios de constituição do saber e da cultura quilombola; e a participação da respectiva comunidade e do movimento quilombola.

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica. Ela é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas localizadas em comunidades quilombolas e que atendam a essa parcela da população deverá ser uma proposta 'transgressora', que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada

e preconceituosa sobre a cultura de matriz africana e o povo negro no Brasil. Deverá ainda tematizar e estudar de forma profunda e conceitualmente competente as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

8.2.2 A proposta curricular

A Educação Escolar Quilombola deverá seguir a concepção de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esse é entendido como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. (p. 25)

Essas mesmas diretrizes também orientam que na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos. (p. 22)

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país, ou seja, dizem respeito às escolas regulares e às modalidades de ensino, como a Educação Escolar Quilombola, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Formação Profissional. Portanto, a ideia de um currículo aberto e flexível não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; porém, pelas suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola (seja aquela ministrada pelas escolas localizadas em terras quilombolas, seja aquela que atenda a estudantes oriundos dessas comunidades) deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória.

Tal procedimento não deve ser visto como uma concessão, mas, sim, como efetivação da Educação Escolar Quilombola como direito. Implica ainda uma proposta curricular que

adota a transversalidade na relação entre componentes curriculares e disciplinas. Essa é vista como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico, em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A prática da transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, essas se complementam; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no “fazer quilombola”.

Para tal, faz-se necessária outra relação entre a escola e a comunidade. Ambos construirão conjuntamente a proposta curricular em diálogo com essas diretrizes. Para tal, deverão ser utilizadas as diferentes formas de organização e participação na escola, e outros espaços poderão ser construídos, os quais dependerão da realidade quilombola na qual a escola estiver inserida. Os colegiados e as assembleias escolares são alguns desses espaços. Todavia, no caso dos quilombolas e da sua forma coletiva de ser e viver, se faz necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e/ou construir outras formas de participação coletiva de discussão, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas para o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular incorporará, portanto, conhecimentos da cultura local, levando em conta a troca de saberes (conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento), articulado ao conhecimento escolar sem hierarquização. Os valores, as tradições, os saberes, a cultura a ser apreciados no currículo escolar não serão apenas aqueles considerados locais. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo, tendo com eixo uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social. Trata-se, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos, da construção de uma ecologia de saberes, ou

seja, na possibilidade de articulação, no currículo, entre conhecimento científico e outras formas de conhecer.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Ou seja, pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões culturais, as lutas sociais do movimento quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura e o trabalho são dois eixos orientadores que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença conquanto quilombola e na igualdade de direitos sociais, conquanto cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, a proposta curricular da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

8.2.3 A gestão e a organização da escola

A Educação Escolar Quilombola deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. Essa deverá ser realizada em diálogo, parceria e escuta atenta às comunidades quilombolas por ela atendidas. Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e o movimento quilombola em níveis local, regional e nacional. Dessa forma, a gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.

O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola também deverá se realizar articulado à matriz curricular e ao Projeto Político-Pedagógico. Ou seja, a organização do tempo e espaço curricular; a distribuição e o controle da carga horária docente, além de considerar os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais, deverá se articular ao universo sociocultural quilombola. Trata-se de realizar a devida mediação entre gestão escolar e gestão do conhecimento. Este último, trabalhado na perspectiva transdisciplinar e da ecologia de saberes.

A gestão e a organização da Educação Escolar Quilombola, entendida como modalidade de educação, apresentam algumas semelhanças com outras modalidades em vigor, já contempladas em diretrizes curriculares nacionais específicas e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Educação Escolar Quilombola desenvolverá suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Assim, na organização da Educação Escolar Quilombola, deve ser considerada a participação da comunidade quilombola, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I – suas estruturas sociais;
- II – suas práticas socioculturais e religiosas;
- III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV – suas atividades econômicas;
- V – critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
- VI – a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
- VII – a organização do transporte escolar;
- VIII – a definição da alimentação escolar.

8.2.4 A formação de professores

Existem professores quilombolas que atuam em escolas públicas e privadas localizadas ou não em territórios quilombolas. Aqueles que mantêm vínculos mais fortes e consistentes com suas comunidades e com os movimentos sociais, culturais e ações coletivas desenvolvem papel importante de intervenção social, pedagógica e política dentro e fora da instituição escolar e, muitas vezes, atuam como fundamentais mediadores entre a comunidade, a escola e o poder público. Nem sempre esses docentes têm garantido o seu direito à formação inicial e continuada de qualidade e há casos até de professores leigos nessas instituições.

Nas escolas localizadas em regiões quilombolas e que atendem a estudantes dessa região, também atuam docentes que não são de origem quilombola. Esses também vivenciam condições precárias de formação inicial e continuada e necessitam ter esse direito a uma formação digna e de qualidade garantido. Precisam sobretudo de que no seu processo de formação sejam incluídos discussões, reflexões e estudos sobre a realidade quilombola local, regional e nacional.

Por isso, a formação inicial e continuada de professores é outro eixo orientador da Educação Escolar Quilombola e mais um desafio. A seguir, destacamos algumas dimensões dessa formação que necessitam de urgente intervenção do poder público.

8.2.4.1 Formação inicial

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua total inexistência nos currículos de graduação. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Podemos destacar algumas necessidades urgentes da formação de professores e da Educação Escolar Quilombola:

- a) a inserção das discussões sobre a realidade quilombola nos cursos de licenciatura e pedagogia de todo o país;
- b) a formação inicial de professores quilombolas para sua atuação preferencial em escolas quilombolas;
- c) a formação inicial de professores quilombolas para sua atuação em escolas não quilombolas;

d) a formação inicial de professores leigos, quilombolas ou não, que já atuam em escolas localizadas nas regiões quilombolas;

e) a formação inicial de professores leigos, quilombolas ou não, que já atuam em escolas que atendem a crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas juntamente com outros estudantes.

Assim como a formação de professores indígenas se tornou um programa inserido na Política Nacional de Formação de Professores, é responsabilidade do Estado e da Universidade realizar também, em caráter emergencial, um programa específico voltado para os docentes quilombolas que atuam em escolas localizadas nas suas comunidades. Essa tem sido uma das reivindicações do movimento quilombola e foi acordada nas deliberações da CONAE (2010). Por isso, tem um sentido de urgência. A necessidade de garantir o direito desses docentes à sua formação, bem como de consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

Há também que se garantir a inserção da questão quilombola nos currículos de formação de professores da Educação Básica de maneira geral, de forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para que se evite a ocorrência de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombolas no Brasil.

8.2.4.2 Formação continuada

A formação continuada também apresenta necessidades urgentes de intervenção, como:

a) formação continuada de professores quilombolas que atuam em escolas localizadas nas comunidades quilombolas;

b) formação continuada de professores não quilombolas que atuam em escolas localizadas nas comunidades quilombolas;

c) formação de professores quilombolas e não quilombolas que atuam em escolas que atendem a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

9 UM PASSO IMPORTANTE: CONJUGAÇÃO DE FORÇAS

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é um passo importante para a concretização de uma Política Nacional de Educação Escolar Quilombola, mas não é o único.

A situação das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil é muito séria e tensa e vai além da educação. Ela tem sido uma história de luta contra a opressão e a violência. Nos tempos da escravidão, essa luta se dava em relação ao regime escravista. Na atualidade, ela se dá em relação à posse indevida das terras quilombolas por grupos com poder político e econômico, resultando até mesmo em assassinatos e outras formas de violência.

Portanto, a tarefa da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) precisa se dar, prioritariamente, em diálogo com os próprios quilombolas – sujeitos centrais desse processo – e sua organização política e cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. Terras de pretos, terras de santo e terras de índio. In: *Revista Humanidades*. Brasília, ano 4, v.15, 1987/88.

ANJOS, José. Carlos et al. *Diversidade e proteção social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre*. Porto Alegre: Century, 2008.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.

ARAÚJO, Mundinha. *Breve memória das comunidades de Alcântara*. São Luís: SIOGE, 1990.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: perspectivas antropológicas*. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

BALDI, Cesar. *Direitos, Judiciário e racismos: a questão dos quilombos*. 2010. Disponível em: <<http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/artigos/document.2006-04-042010>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *A identidade do negro no Brasil*. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, s/d.

BOLETIM Informativo NUER. *Regulamentação de terras de negros no Brasil*. Florianópolis, Fundação Cultural Palmares, v. 1, n. 1, 1997.

- BRASIL. *Assembléia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil* (1823).
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica*. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTRO, Márcio Sampaio de. *Quilombos urbanos*. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/quilombos-urbanos-434120.shtml>>. 2005. Acesso em: 14 jul. 2011.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília: MEC, SEA, 2010.
- DINIZ, Mônica. *Sesmarias e posse de terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira*. 2006. Disponível em: <<http://www.historica.arquivosestado.sp.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2011.
- GOMES, Núbia P. M. & PEREIRA, Edmilson A. *Negras raízes mineiras: os Arturos*. Juiz de Fora, Ministério da Cultura/EDUF/JF, 1988.
- GOMES, Núbia P. M. & PEREIRA, Edmilson A. *O mundo encaixado: significação da cultura popular*. Belo Horizonte/Juiz de Fora: Mazza/UFJF, 1992.
- GUSMÃO, Neusa M. M. *Terra de pretos, terra de mulheres*. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1995.
- LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.
- MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1997, mimeo.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006, p. 139-161.
- O'DWYER, Eliane Cantarino. Remanescentes de quilombos na fronteira amazônica: a etnicidade como instrumento de luta pela terra. In: *Reforma Agrária*. São Paulo, ABA, v. 23, n. 3, p. ?, 1993.

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

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/IR/PR), Brasília, 2005.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de & RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, n. 17, CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: <http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Givânia Maria da. *O processo educativo de Conceição das Crioulas: Uma experiência de educação “diferenciada”*. Brasília, Ed. UNB, 2011 (relatório de qualificação).

VILASBOAS, Ilma Silva; JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt; SOUZA, Vinicius Vieira de. *Museu do percurso do negro em Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, Vinicius Vieira de Souza, 2010.