

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Suely Noronha de Oliveira

Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola

O caso da Bahia e o contexto nacional

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Alicia Maria Catalano de Bonamino
Co-orientador: Prof. José Maurício Paiva Andion Arruti

Rio de Janeiro
Abril de 2013



Suely Noronha de Oliveira

Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola

O caso da Bahia e o contexto nacional

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. José Maurício Paiva Andion Arruti

Co-orientador

UNICAMP

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o. Eduardo David de Oliveira

UFBA

Prof^a. DENISE BERRUEZO PORTINARI

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 05 de Abril de 2013

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Suely Noronha de Oliveira

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa – MG em janeiro de 2004. Durante o mestrado foi bolsista plena do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program-IFP). Tem experiência na área de educação, atuando nos seguintes temas: políticas de diversidade, educação quilombola, educação do campo, currículo e educação das relações étnico-raciais. Foi membro do Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação da PUC-Rio e do Grupo de Pesquisa Africanidade, Corpo, História, Educação e (In)Formação, FACED-UFBA.

Ficha Catalográfica

Oliveira, Suely Noronha de

Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional / Suely Noronha de Oliveira; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino; co-orientador: José Maurício Paiva Andion Arruti. – 2013.

232 f.: il. (color.); 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação escolar. 3. Quilombos. 4. Políticas educacionais. 5. Políticas de diversidade. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Arruti, José Maurício Paiva Andion. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Aos meus pais, Nilton e Marlene, pelo carinho e confiança.
A vocês, todo meu carinho.

Agradecimentos

A Deus.

À Painho e à Mainha, Nilton Rodrigues de Oliveira e Maria Marlene Noronha de Oliveira que, mesmo compreendendo pouco o que faço e as minhas escolhas, sempre estão ao meu lado. A vocês, compartilho esta conquista.

À Willer Araújo Barbosa, menino de luz, eterno mestre e amigo, tecedor de sonhos e criador de mundos. A você todo carinho e felicidade do encontro (há exatamente 13 anos atrás...).

À Duda, Eduardo Oliveira, um paulista que me acolheu em Salvador e me apresentou um universo baiano cheio de possibilidades. Pessoa encantada, a quem desejo compartilhar vários outros momentos de trajetória acadêmica e de vida. Grata pelo acompanhamento, dedicação e incentivo.

A Zé, José Maurício Arruti, pela orientação, parceria e amizade. Sempre preciso nas leituras e nas reflexões, detalhista e exigente. Feliz pela escolha acertada e de saber que ela não acaba aqui. Obrigada!

À orientadora Alícia Maria Catalano de Bonamino pelo aceite em dar continuidade a uma orientação em andamento. Pela precisão na redação/linguagem do texto, pela disciplina implicada, pela atenção e dedicação. Por fim, pelo companheirismo, confiança e carinho recebido. Não podia ter sido melhor a escolha. Obrigada!

Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program - IFP) pelo apoio financeiro e acadêmico. Especialmente, meus agradecimentos à Maria Luisa Ribeiro, pelo acompanhamento continuamente prestado.

À Jacqueline Meire, amiga e conselheira, e aos amigos do Projeto Educadores Sociais em Salvador e à RedeMoinho Cooperativa. Pessoas com as quais compartilhei sonhos e muitas alegrias, e com certeza continuaremos compartilhando!

Não poderia faltar, a amiga e conterrânea, Willma Motas de Carvalho, pessoa especial, que muito admiro. A você todas as realizações e muito amor.

À Enrica Carnevali, Tiaguinho e Leni Ribeiro, por quem fui muito bem recebida no Rio de Janeiro. A vocês tudo e mais um pouco do que cabe às grandes amizades.

Ao amigo e professor Alain Pascal Kaly, por me ajudar a chegar até aqui com confiança, foco e sorriso no rosto. Muito bom tê-lo conhecido, que mantenhamos viva a conexão Senegal-Bahia. Meus sinceros agradecimentos pelo acompanhamento e amizade.

Aos amigos do Lapf/PUC-Rio, especialmente Ediléia Carvalho e Kalyla Maroun. Pessoas queridas, a quem trago em mim com bastante carinho e presença.

Aos amigos da turma de mestrado 2011 da PUC-Rio.

Aos amigos bolsistas do IFP no Rio: Lucineide Magalhães, Francisco Marcelo e Ramon Bezerra. Feliz pelos vários e bons momentos partilhados. Sigamos!

Aos amigos queridos Adilbênia Machado, Cassius Marcelus Cruz e Luís Carlos F. Santos. Pessoas raras e especiais. Companheiros de pesquisa, de debates, de ações e de sonhos. Muitos beijos!

Por fim, fechando e abrindo ciclo, agradeço aos quilombolas do Rio de Janeiro, que pude partilhar nesse tempo aprendizados, saberes e alegrias. E, de forma especial e particular, agradeço aos quilombolas da Bahia, principalmente, aqueles que pude compartilhar e tecer relações mais próximas. A vocês, todos os merecidos agradecimentos.

Resumo

Oliveira, Suely Noronha de; Bonamino, Alicia Maria Catalano de; Arruti, José Mauricio Paiva Andion. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional.** Rio de Janeiro, 2013. 232p. MSc. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Neste trabalho me proponho a refletir sobre o surgimento de uma nova modalidade de educação, a educação escolar quilombola, no cenário das políticas públicas de educação no Brasil, destacando o debate sobre o tema como uma nova pauta para os movimentos negros e para a luta anti-racista na educação. Mais especificamente, centro-me no estudo sobre a elaboração das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola no estado da Bahia e focalizo as motivações iniciais para construção dessa política estadual, os mediadores envolvidos, os espaços de mediação, o contexto organizativo-político e as demandas sociais relacionadas a esse processo. Durante a pesquisa, realizei entrevistas com lideranças e gestores, recolhi e analisei documentos produzidos em seminários e audiências públicas, das quais participo na condição de observadora desde 2010. O trabalho de campo aconteceu especificamente em Salvador (sede política do estado), e consistiu no acompanhamento e registro do processo de tramitação e de negociação do texto-base da política e das ações coletivas e individuais promovidas pelos envolvidos. A pesquisa construiu uma narrativa temporal analítica do processo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola no estado da Bahia e sua relação com a política nacional, identificando as continuidades e discontinuidades no seu desenvolvimento. Compreender a educação escolar quilombola como categoria recente, ainda em desenvolvimento, e a elaboração de tais diretrizes como aprendizado em processo - tanto para os quilombolas, quanto para os gestores da política – se faz necessário para entendê-la enquanto um campo emergente da educação, o qual ainda tem muito a ser conhecido.

Palavras-chave

Educação escolar; Quilombos; Políticas educacionais; Políticas de diversidade.

Résumé

Oliveira, Suely Noronha de; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Leader); Arruti, José Mauricio Paiva Andion (Co-leader). **Les lois de lignes directrices de formation scolaires et pédagogique pour l'apprentissage quilombola: Le cas Bahia et les contexte national.** Rio de Janeiro, 2013. 232p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Pendant ce travail, je me propose à réfléchir sur l'arrivée d'une nouvelle modalité d'éducation au Brésil, mettant en relief le débat sur le thème comme un nouveau sujet pour les mouvements noirs et pour la lutte anti-racisme dans l'éducation. Plus objectivement, je m'appui sur l'étude de l'élaboration des lois des lignes directrices de formation scolaires pour l'apprentissage « quilombola » au centre de L'État de Bahia et je vois les motivations initiales pour construire cette politique d'État, les médiateurs impliqués, les lieux de médiation, le contexte de l'organisation politique, et aussi les demandes sociales responsables de ce processus. Pendant la recherche j'ai interviewé des dirigeants et gestionnaires, j'ai réuni ces documents produits en colloques et séminaires publiques auxquels j'ai participation depuis 2010. Le travail de terrain a commencé avec précision à Salvador (siège politique d'État) et a constitué l'accompagnement et l'enregistrement du processus de déroulement et négociation du texte principal de la politique, et des actions colectives et individuelles promues par les impliqués. La recherche a élaboré un récit chronologique-analitique du mouvement de constitution des lois directrices de formation pédagogique du peuple « quilombola » à l'État de Bahia et son rapport avec la politique nationale, à fin d'identifié les continuités (et les discontinuités) dans son développement. Comprendre l'éducation des « quilombolas » comme un modèle recent, encore en développement, et la réalisation de ces lois comme un processus d'apprentissage - soit pour les « quilombolas », soit pour les professionnels de la gestion politique - pour comprendre ce nouveau domaine, il faut identifier son caractère émergent et connaître encore plus sur ce sujet.

Mot-clé

Education; Communautés Quilombolas; Politique Nationale; Politique de diversité.

Sumário

1	Introdução	13
1.1.	O percurso da pesquisa	19
2	Comunidades Quilombolas: definições preliminares	23
2.1.	Constituição de grupos étnicos	25
2.2.	Do reconhecimento das comunidades quilombolas	28
2.2.1.	Contexto histórico	30
2.3.	Educação escolar da população negra no Brasil	34
3	Políticas de diversidade na educação	40
3.1.	Da “educação rural” a “educação do campo”	44
3.2.	Educação escolar indígena	48
4	Educação escolar quilombola: o estado do nosso conhecimento	54
4.1.	Precedentes: práticas e políticas de educação escolar quilombola	54
4.1.1.	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso	55
4.1.2.	Secretaria Municipal de Educação Santarém (Estado do Pará)	57
4.1.3.	Secretaria Estadual de Educação do Paraná	59
4.1.4.	Secretaria da Educação do Estado da Bahia	60
4.2.	Produção acadêmica	60
5	O processo de construção da política: âmbito nacional	67
5.1.	As consultas nacionais	74
6	O processo de construção da política: o estado da Bahia	77
6.1.	Motivações iniciais: política para educação escolar quilombola no estado da Bahia	78
6.1.1.	Criação de uma coordenação para implementação da Lei 10.639/2003 na SEC/BA	81

6.1.2. Demandas das comunidades quilombolas à SEC-BA	85
6.1.3. Coordenação de Diversidade da SEC e o Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ)	89
6.1.4. Formação de lideranças e professores quilombolas	92
6.1.5. I Fórum Baiano de Educação Quilombola	95
6.2. Mediadores: agentes e agências das diretrizes curriculares estaduais para educação quilombola no estado da Bahia	98
6.2.1. Da Criação da Coordenação de Diversidade	98
6.2.2. Da Coordenação de Diversidade às Diretrizes Estaduais para Educação Escolar Quilombola	99
6.3. Espaços de mediação: as audiências estaduais da Bahia	110
7 Considerações finais	124
8 Referências bibliográficas	132
Anexo A	137
Entrevistas Realizadas	137
Apêndice B	139
Síntese das demandas - Audiências Quilombolas CNE/MEC	139
2ª Audiência Quilombola CNE/MEC – Bahia: demandas	140
3ª Audiência Quilombola CNE/MEC - Distrito Federal	143
Apêndice C	145
Relatório final - texto base das diretrizes da educação quilombola do estado da Bahia: Equipe de Consultoria / 20.08.2011	145
Apêndice D	195
Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012	195
Apêndice E	228
Dados de identificação de teses e dissertações sobre Educação e Quilombos no Banco de Teses da CAPES (1995-2012)	228

Lista de figuras

Figura 1 – Brasil: distribuição aproximada dos sítios dos territórios quilombolas / Projeto GEOAFRO 2012.....	29
Figura 2 – Brasil: registros municipais dos territórios quilombolas por Unidade da Federação / Projeto GEOAFRO 2012	30
Figura 3 – Panorama da produção acadêmica por regiões brasileiras.....	63
Figura 4 – Comunidades negras e rurais quilombolas identificadas por município 2010 – Estado da Bahia. Mapa monocromático.....	77
Figura 5 – Comunidades negras e rurais quilombolas identificadas por município 2010 – Estado da Bahia. Mapa de pontos.	78

Lista de símbolos e abreviações

<i>ABA</i>	Associação Brasileira de Antropologia <i>T</i>
<i>Conaq</i>	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
<i>CONAE</i>	Conferência Nacional de Educação
<i>CEE/BA</i>	Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia
<i>CNE</i>	Conselho Nacional de Educação
<i>FACED/UFBA</i>	Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia
<i>FCP</i>	Fundação Cultural Palmares
<i>FUNAI</i>	Fundação Nacional de Apoio ao Índio
<i>INCRA</i>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<i>MEC</i>	Ministério da Educação
<i>SECAD</i>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<i>SECADI</i>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<i>SEC/BA</i>	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
<i>PBQ</i>	Programa Brasil Quilombola
<i>PCN</i>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<i>GIQ</i>	Grupo Intersectorial para Quilombos
<i>FEDERBA</i>	Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Bahia
<i>OIT</i>	Organização Internacional do Trabalho
<i>UFBA</i>	Universidade Federal da Bahia
<i>UNEB</i>	Universidade Estadual da Bahia

1 Introdução

A temática do estudo é a questão da educação escolar quilombola¹, mais precisamente a adoção desta categoria na elaboração de políticas públicas.

Inicialmente, meu interesse pela discussão sobre a então chamada educação escolar quilombola veio a partir da minha experiência de estudo e de trabalho com o tema da educação do campo.

Nos anos 2000, inicio a graduação em Pedagogia numa universidade federal no interior de Minas Gerais, Universidade Federal de Viçosa (UFV), com uma tradição forte na área das ciências agrárias; um ano depois passo a integrar a equipe de estagiários de uma Organização Não Governamental – Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira (CTA-ZM) -, a qual foi criada a partir da demanda de sindicatos dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais da região. Nesta organização trabalhei especificamente com programas de formação voltado para agricultores e lideranças sindicais. No Departamento de Educação da UFV e no CTA-ZM conheci pessoas que marcaram profundamente minha formação acadêmica, social, cultural, e que me iniciou num universo de riquezas ancestrais: Willer Araújo Barbosa, Simone Ribeiro, Senhor (Seu) Neném, Sebastião Farinhada, Amauri Rodolfo, Romualdo, às mulheres super poderosas do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadores Rurais de Arapongas (Neide e Rosângela, em especial), à experiência vivida na Escola Família Agrícola Paulo Freire e aos amigos e amigas de Acaiaca, lugar onde despertei meu olhar para uma “negritude mineira”; dentre tantos outros que marcaram minha trajetória nesse período.

O estágio nessa organização me possibilitou conhecer experiências das Escolas Família Agrícola, assim como o movimento “Por uma educação básica do campo”. Nos anos 2000, este movimento, de nível nacional, estava em plena

¹ (...) 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 (Resolução CNE, nº 7 de 2010).

efervescência cultural e política, colhendo alguns frutos de reivindicações de décadas anteriores: institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 1997; as Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo”, 1998 e 2004; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002; a criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual tinha, na época, uma Coordenação-Geral de Educação do Campo. Ao mesmo tempo em que colhia alguns frutos, encontrava-se também em processo de luta por reconhecimento do Estado diante das experiências existentes de educação e de escolas diferenciadas para agricultores/as e seus filhos e filhas.

O movimento “Por uma educação básica do campo” se beneficiou do debate realizado pelos povos indígenas (1980-1990) sobre a formulação de uma política específica de educação escolar que contempla especificidades históricas, sociais, territoriais, linguísticas, religiosas de seus povos. E é o debate da educação escolar vinculada à cultura de povos específicos, com identidades específicas, que o movimento de educação do campo vai reivindicar também uma educação escolar diferenciada para os “povos do campo”.

Não encontrei uma definição precisa nos documentos legais e artigos que abordam o tema sobre quem são os povos do campo. Neles são sinalizados em alguns momentos: quilombolas, ribeirinhos, indígenas, caiçaras, pescadores, extrativistas etc. Isso nos leva a uma identificação dos “povos do campo” com os sujeitos da política dos povos tradicionais, desde que estes sobrevivam economicamente do campo, tendo a terra e o território como meios de produção de riquezas.

Dessa forma, a educação do campo junto à educação escolar indígena abriu ‘brechas’ para a discussão de políticas públicas da diferença ou da diversidade no sistema educacional brasileiro; no caso da educação escolar indígena, os anos 90 caracterizaram-se como um período de implementação das ideias que nasceram na década anterior: em 1994 foram aprovadas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

É nos anos 2000, por sua vez, que o debate sobre quilombos - e com ele, sobre uma série de demandas por direitos sociais, dentre eles, uma educação específica para quilombolas - ganha espaço na cena pública, político

governamental e acadêmico. Ou seja, a educação quilombola tornou-se pauta de políticas governamentais, e passou a configurar junto à educação indígena e à educação do campo o cenário de reconhecimento e disputa por políticas de diversidade na educação.

A Lei Federal nº 10.639/2003, que obriga e orienta a inclusão do estudo, nos conteúdos programáticos da Educação Básica, da história e da cultura afro-brasileira e africana² foi o primeiro marco legal onde a educação quilombola se inseriu e, a partir da existência dessa Lei, os quilombolas puderam aprofundar discussão sobre uma educação escolar específica. Em junho de 2012 foi homologado pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, encontrando-se neste texto a organização necessária para implementação da política pelos respectivos entes da federação (governo federal, estados e municípios): concepção, princípios, objetivos, etapas e modalidades, projeto político pedagógico, currículo, gestão, avaliação, formação de professores, dentre outros.

Ao longo deste processo eu participei como observadora das audiências públicas acontecidas no estado da Bahia (2010-2011) com o objetivo de elaborar diretrizes curriculares estaduais para quilombolas, o que me permitiu investigar a constituição da categoria educação escolar quilombola por meio da observação do processo de elaboração das diretrizes curriculares no âmbito da política nacional e estadual - Bahia. Entre a compreensão da categoria e as demandas produzidas pelas organizações quilombolas nos momentos de consulta das audiências públicas e a inserção destas no texto da política existe um campo de negociação, sínteses, cortes e silenciamentos que se fez importante acompanhar.

É importante destacar que o meu retorno à Bahia e, especificamente vivenciar o contexto capital baiano (Salvador), novidade para mim, marcou profundamente minha decisão em trabalhar, pesquisar e compartilhar das questões quilombolas. Se em Minas eu me encontro, ou reencontro, com o universo das ruralidades e tradições, “culturas populares”, num momento fértil de renovação, no estado e no Brasil, de movimentos sociais populares na reivindicação por educação específica, fundada nas dinâmicas identitárias e culturais de grupos

² Em 2008 esta lei seria acrescida da obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígena (Lei 11.645).

“minoritários”³. Em Salvador, me deparo, ou melhor, me encontro obrigada a discutir questões antes não colocadas como importantes ou centrais, fossem elas relativas ao campo das relações pessoais fossem relativas ao campo de trabalho: racismo, identidade negra, respeito à diversidade religiosa, reconhecimento e valorização da cultura, valores afro-brasileiros, ancestralidade.

Se antes essas eram questões distantes para mim⁴, na realidade baiana esses são assuntos pulsantes, cotidianos, literalmente é um assunto que está na pele e para além dela. Se em Minas as marcas foram das ruralidades, na Bahia a centralidade passa a ser a das discussões de negritude, religiosidade de matiz africana, valores afro-brasileiros na educação, “cultura negra”. E essa centralidade se coloca, primeiramente, no campo pessoal. À época (2008-2010) trabalhava na Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF-Bahia) onde questões relativas à “raça negra” não estavam inseridas na proposta política da organização, nem era explicitado o interesse, no momento. E é nesta organização que me deparo com o debate das comunidades remanescentes de quilombos, mas sem o olhar da organização para um tratamento diferenciado a elas. Esse olhar é aguçado e despertado na minha participação junto a Redpect (grupo de pesquisa da FACED/UFBA) onde abordávamos questões acadêmicas e culturais relativas à educação das relações étnico-raciais, ancestralidade, capoeira, religiosidades de matiz africana, dentre outros. Quilombos tornou-se pauta forte final do ano de 2009 com a realização do I Fórum Baiano de Educação Quilombola e a demanda por construção de uma política estadual de educação para esse público.

O presente trabalho situa-se no campo da educação, em diálogo com a antropologia, e se propõe refletir a inserção de uma nova modalidade de educação, a educação escolar quilombola, no cenário das políticas públicas de educação no Brasil, visando compreender como se deu o processo de elaboração das diretrizes curriculares de educação escolar quilombola na Bahia (motivações, contexto organizativo-político, grupos envolvidos, demandas, fluxos e conexões) e sua relação com o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais.

³ E foi a partir dessa trajetória que me percebi num espaço de disputa por visões de mundo, e a educação/escola como lugar privilegiado de se criar/produzir/desconstruir/inventar mundos possíveis.

⁴ Apesar de ter nascido e vivido até os 18 anos no interior da Bahia (Entre Rios), a experiência de ser negro é diferenciada e depende da dinâmica de cada território. Em final dos anos de 1980, a experiência dos blocos culturais afro ultrapassou o espaço da capital e influenciou fortemente o debate e uma positividade em ser negro em todo estado. No meu município de origem encontra-se certificada pela Fundação Cultural Palmares, duas comunidades quilombolas: Gamba e Fazenda Porteiras, ambas de 2008. Só em 2008 que tomo conhecimento de tal realidade.

No caso das experiências quilombolas com educação escolar, o debate sobre a institucionalização de políticas de educação específicas para esse público (diretrizes para a educação escolar quilombola), antecedeu, em parte, um acúmulo de experiências dessas comunidades no âmbito da escola. O estudo sobre tais comunidades, enquanto grupos específicos, dotados de particularidades, é recente, o que justifica o pouco acúmulo formal de tais experiências com a escolarização. Ao contrário da educação indígena e da educação do campo, nas quais foi a partir de processos de escolarização já institucionalizados no âmbito da educação regular, que se reivindicou uma política para o reconhecimento e validação das experiências existentes, assim como de suas metodologias.

Diante desse contexto, é possível questionar: quais os mecanismos de mediação que operaram na construção de tal política de educação “diferenciada” ou “de diversidade”? Como e em que medida ela respondeu às demandas e às experiências prévias do seu público-alvo? Tendo esta como a pergunta principal, as problematizações aqui formuladas centram-se em torno de duas questões complementares.

A primeira, e mais geral, refere-se ao debate das identidades e o direito das populações, constituídas enquanto grupos dotados de especificidades culturais, a políticas governamentais que acolham a diversidade e as diferenças existentes entre eles. Esse debate proporcionou a garantia de direitos específicos a grupos vulnerabilizados econômico e culturalmente, em detrimento de uma forte tradição de defesa das políticas de corte universal, cuja concepção de democracia funda-se no princípio da igualdade. No Brasil, nos últimos quinze anos, as políticas públicas foram impulsionadas a combinar políticas culturais da diferença com as políticas sociais da igualdade, ou seja, políticas de reconhecimento cultural de grupos específicos e sua valorização com as políticas de cunho universal, para todos. Dessa forma, quais mediações prático-discursivas singularizam as populações quilombolas a ponto de reivindicar uma educação escolar específica?

A noção de ‘mediação⁵’ designa não só os ‘agentes e agências’, mas também o ‘espaço prático-discursivo’ por meio dos quais os projetos, experiências, cosmologias, estratégias políticas, necessidades, conveniências, oportunidades, formas e finalidades do acionamento das diferenças pelos grupos produzem um

⁵ ARRUTI, MONTERO & POMPA. Para uma Antropologia do Político. 2009.

determinado objeto novo, neste caso, as diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola. A partir desse horizonte, insiro a segunda questão: como as formulações oficiais incorporaram (ou não) as experiências e as demandas das comunidades quilombolas? Por meio de quais mediações se deu a comunicação entre a experiência concreta e a sua normatização? Em que medida as experiências de educação escolar quilombola existentes contribuíram na formulação da política (diretrizes nacionais e estaduais)?

A dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo apresento a pesquisa, suas questões e o percurso metodológico junto à opção teórica adotada. Utilizo a abordagem do ciclo de políticas do Stephen Ball - traduzido, estudado e incorporado às análises no contexto brasileiro por Mainardes (2006) – o qual oferece referencial para análise de programas e políticas educacionais desde a formulação inicial até a sua implementação. Neste trabalho, por se tratar de uma política em processo, utilizei dois dos contextos apontados por Ball: o contexto de influência e o contexto da produção de texto.

No segundo capítulo abordo o tema quilombos diante da produção acadêmica: narrativas, conceitos, categorias. Aqui apresento que, embora recente, há uma produção acadêmica significativa e a constituição de um campo forte de pesquisa, com destaque para as áreas sociais e humanas; e nele, a disputa por concepções e visões de mundo. Utilizo como suporte a concepção de grupo étnico elaborada por Frederik Barth (1969), na qual o grupo étnico é entendido como categoria atributiva, produzida em contextos sociais, em situação de contato e de fronteira com outros grupos.

No terceiro e quarto capítulos tematizo as políticas de diversidade na educação, inseridas recentemente no cenário das políticas no Brasil, e algumas concepções. Dentro dessas políticas, apresento no terceiro capítulo, duas modalidades de educação (educação do campo e educação escolar indígena) que se constituíram legalmente no contexto das políticas educacionais reivindicando uma educação diferenciada em função de especificidades culturais e identitárias. No quarto capítulo, abordo de modo especial a modalidade de educação escolar quilombola, que também se insere no debate e contexto das políticas de diversidade na educação. Aqui realizo um panorama histórico da discussão, apresento precedentes de práticas e de políticas de tal modalidade, e estabeleço relação do tema discutido com a produção acadêmica no Brasil, evidenciando o

crescimento do interesse social público e da produção acadêmica sobre a modalidade de educação escolar quilombola.

No quinto capítulo produzo uma narrativa sobre o processo de construção da política nacional de educação escolar quilombola, fundamentada a partir da consulta e análise aos textos legais produzidos no período, e às consultas públicas nacionais realizadas pelo Conselho Nacional de Educação em três estados brasileiros.

No sexto e último capítulo, construo uma trajetória e busco analisar o processo de elaboração do texto base para a política estadual de educação escolar quilombola na Bahia - Diretrizes Curriculares. Nele identifico motivações iniciais para instituição da política, mediadores e espaços de mediação; este último centrado nas audiências regionais realizadas no estado. A educação escolar quilombola enquanto categoria recente, ainda em desenvolvimento, situa-se em um campo emergente da educação, o qual ainda tem muito a ser conhecido; e está permeado de disputa por visões de mundo.

1.1.

O percurso da pesquisa

Uma vez que a proposta deriva de uma observação participante por meio grupo de pesquisa na UFBA no ano de 2010, foi colhido considerável material, na forma de registros escritos e orais, imagens, anotações e gravação de áudios, que permitiram a compreensão em perspectiva e o acompanhamento da temática da educação escolar quilombola em cenário local (Bahia).

Em 2011, já inserida no Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio e membro do Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação/LAPF, prossegui colhendo novos dados, com foco nas atividades ampliadas em cenário nacional (audiências públicas nacionais, encontros nacionais), e na pesquisa local (Bahia).

Em 2011 participei do IV Encontro Nacional da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), realizado no Rio de Janeiro, no âmbito do qual coordenei o grupo de trabalho sobre Educação. No mesmo ano tive a primeira experiência de pesquisa de campo sistemática em Salvador, onde realizei cinco entrevistas com sujeitos da pesquisa e participei da II Audiência para Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Quilombola, promovida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia. No final de 2011, participei da III Audiência para Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, realizada em Brasília. Nesses eventos, realizei entrevistas, gravações, recolhi documentos escritos, conversei com lideranças e gestores importantes no cenário nacional.

No primeiro semestre de 2012 realizei trabalho de campo especificamente em Salvador (sede política do estado), onde pude acompanhar o processo de tramitação e de negociação do texto da política pública e as ações coletivas e individuais promovidas pelos atores envolvidos: lideranças quilombolas, lideranças do movimento negro, gestores públicos e assessores. As atividades de campo envolveram participação em espaços coletivos de discussão da política (reuniões, seminários, audiências), leitura de documentos oficiais referentes às diretrizes estaduais em estudo e realização de entrevistas.

O critério da busca de documentos focou nas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) já realizadas sobre educação e quilombos, educação em quilombos e educação escolar quilombola, no estado da Bahia e em nível nacional. Tal levantamento foi realizado a partir dos bancos de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), UFBA (Universidade Federal da Bahia), UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), utilizando como chave de pesquisa os termos: educação quilombola, educação escolar quilombola, escola quilombola e política de educação quilombola⁶.

Dessa forma, a metodologia definida como adequada para o percurso foi a observação participante junto à recuperação e análise de um conjunto de fontes escritas e orais produzidas durante os seminários e audiências públicas realizadas (período 2009-2012), assim como em reuniões: a) âmbito nacional: relatório parcial do I seminário nacional de educação escolar quilombola; texto orientador do CNE para as audiências públicas; legislações estaduais e municipais; transcrições das audiências públicas realizadas nos estados do Maranhão, Bahia e Distrito Federal; texto final das diretrizes curriculares. b) âmbito estadual (Bahia):

⁶ O Quadro (1) encontra-se em anexo com levantamento das teses/dissertações (1995-2012).

relatório do I, II, III e IV Fórum Baiano de Educação Quilombola; relatório, áudio e imagem dos seminários/audiências públicas; relatório do mapeamento da situação das escolas; onze (11) entrevistas realizadas; relatório texto base das diretrizes estaduais; áudio da IV reunião do Fórum Baiano de Educação Quilombola.

Para Dubet (1996) apud Júnior (2005) a observação participante tem como principal característica a inserção do pesquisador no sistema de relações sociais, políticas e culturais da organização ou comunidade que investiga. Considera a dimensão subjetiva do pesquisador uma condição *sine qua non* para a constituição de significados e, conseqüentemente, para a obtenção de dados que expressem com mais espontaneidade e naturalidade as intenções e opiniões de seus informantes⁷. Com base nessas premissas, a observação participante caracteriza-se como um método de pesquisa, sobretudo, descritivo, interpretativo e subjetivo, enfatizando a interpretação de significados constituídos em encontros sociais informais e flexíveis (p. 135).

A pesquisa também utiliza a abordagem do ciclo de políticas do Stephen Ball, que ofereceu referencial analítico para analisar programas e políticas educacionais desde a formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Esta abordagem enfatiza os processos micropolíticos e a ação local dos atores, apontando a necessidade de articulação dos processos macro e micro na análise das políticas públicas. Na abordagem sobre o ciclo das políticas, cinco contextos principais são apresentados: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia política.

Neste trabalho, por se tratar de uma política em processo, analisarei apenas dois dos contextos apontados por Ball: o contexto de influência e o contexto da produção de texto. Para Mainardes (2006), referência no Brasil sobre os estudos de Ball, o contexto de influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição da política: finalidades, conceitos, abrangência, dentre outros. É também no contexto que os conceitos adquirem

⁷ É importante destacar que, nesta dissertação, a subjetividade é entendida como produção coletiva. Conjunto de condições que torna possível que instâncias individuais e/ou institucionais estejam em posição de emergir como território existencial autoreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 1992, p.19).

legitimidade e formam um discurso de base para a política. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos (contexto da produção de texto) normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Estes são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

Convém justificar que o contexto da prática - onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original - se faz presente de maneira dinâmica no contexto geral, pois há o intercâmbio e o conhecimento das experiências de políticas públicas existentes (em alguns estados existem leis municipais e/ou estaduais de educação quilombola), de modo que estas passam a influenciar os outros contextos. Desse modo, não existem contextos estanques e dissociados e, sim, uma dinâmica de relações entre eles.

2 Comunidades Quilombolas: definições preliminares

Estudar quilombos e educação no Brasil nos remete ao tema do reconhecimento e da identidade étnica, das fronteiras e de símbolos culturais. A pergunta frequentemente ouvida por mim durante a pesquisa era: por que uma educação diferente para essas populações? Isso não seria uma discriminação invertida? O que tem essas populações de tão peculiar que realizam tal demanda educacional?

O percurso histórico das comunidades quilombolas no Brasil está marcado por um conjunto de negações no campo das subjetividades, dos direitos sociais e humanos, do Estado enquanto promotor da cidadania através de políticas. A negação também atinge o direito ao conhecimento da própria história e origem, o direito a uma educação que expresse demandas dessa população e contribua para uma inversão positivada do estigma⁸ construído sobre os quilombolas brasileiros.

Embora os quilombolas sofram preconceitos, sejam grupos estigmatizados, marginalizados economicamente, culturalmente e esteticamente, não era isso o que se destacava nas audiências realizadas no estado da Bahia e em nível nacional. O que se enxergava era a beleza, as cores, a alegria dos quilombolas em encontrar; a força, o compromisso, a energia dos quilombolas discutindo suas questões; o entusiasmo, a crença e a rebeldia constante e paciente por mudanças.

Meu interesse em abordar o tema dos quilombos a partir do conceito de “grupos étnicos” se deve a uma necessidade sentida por mim durante a pesquisa relativa às confusões geradas – principalmente pelos gestores da política - por compreensões rígidas do que são quilombos: geralmente situados num tempo passado, caracterizados pelo isolamento cultural e geográfico, entendendo o

⁸ Para Goffman (1980, p. 13-14), o estigma é o resultado de uma particular relação entre os atributos de uma determinada pessoa ou grupo e os estereótipos sociais. Analisando o papel que a sociedade exerce em categorizar, estabelecer normas, firmar atributos tidos como normais, o autor afirma que é construído nesse processo uma teoria do estigma, uma ideologia de modo a explicar a inferioridade e o perigo social que as pessoas e grupos estigmatizados representam. Goffman destaca três categorias de estigmas: aquela constituída pelas abominações do corpo - deformidades físicas -; a caracterizada pelas fraquezas de caráter – vontade fraca, desordens mentais, paixões excessivas, vícios; e a que se refere às diferenças de raça, de religião e de nacionalidade.

processo de nomeação dessas comunidades como uma trajetória natural gerada em seu próprio meio, isenta de relações e estratégias políticas na luta por reconhecimento e direitos sociais, de modo a pressupor que tanto o conceito quanto as questões relativas às identidades quilombolas no campo discursivo estivessem resolvidas.

A percepção, nem sempre fiel e, muitas vezes, destoante entre o que se vive efetivamente nos quilombos, suas necessidades e seus desejos, e os discursos produzidos sobre os quilombos, trazida parte pelos gestores da política, parte por outros não quilombolas (técnicos, ativistas de organizações negras, universidades etc.), provocou debates de várias ordens nas audiências, dentre eles a relação entre quilombos, tradição e contemporaneidade.

As demandas dos quilombolas nas audiências públicas evidenciaram a vivência destes numa sociedade comum partilhada, sendo suas principais reivindicações no campo da educação: acesso a tecnologia, formação profissional dos jovens e adultos e acesso ao ensino superior. Para os que consideravam que os quilombolas viviam um mundo à parte, com pouca ou nenhuma relação, influência e informação da sociedade abrangente, surpreenderam-se quando as demandas acima foram pontuadas nas audiências. O que torna um quilombo mais ou menos quilombo? Quem faz essas classificações? Como essas classificações e nomeações se constroem e se refazem no tempo? Assim, a discussão sobre o conceito de grupos étnicos buscou dialogar com tais questões, no sentido de desmistificar uma ideia e uma forma pré-concebida e fixa dos quilombos, visto serem questões fundamentais para uma educação escolar específica para tais comunidades.

Junto à discussão sobre grupos étnicos trago neste capítulo mais outros três temas: história e processo de reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, trajetória da educação escolar da população negra e políticas de diversidade na educação. O primeiro no sentido de compreender a produção acadêmica realizada sobre as comunidades quilombolas: marcos históricos, ressemantizações sobre quilombos produzidos em diferentes épocas e a luta por reconhecimento legal e moral tanto do Estado quanto de outros grupos da sociedade. O segundo no sentido de compreender que, a luta por uma educação antirracista é antiga, podendo ser datada desde fins do século XIX, mas que esta não se confunde nem em histórico nem em demandas com a educação escolar

quilombola. Apesar de próximas e de, nos anos 2000, a discussão da educação antirracista ter possibilitado, através da Lei 10.639/2003, a abertura do diálogo para uma educação escolar quilombola, não podemos entendê-la como um processo contínuo, como se falar de uma fosse falar automaticamente da outra. Estas duas trajetórias carregam em si especificidades, tanto de organização política representacional quanto de tempo, estratégias e demandas que não podem passar despercebidas. O terceiro tema - políticas de diversidade na educação – é abordado como contexto imediato da educação escolar quilombola no campo das políticas.

2.1. Constituição de grupos étnicos

Desde Weber (início do século XX) no livro *Economia e Sociedade*, no capítulo “Relações comunitárias étnicas”, a discussão sobre a constituição dos grupos étnicos e etnicidade foi apontada e interpretada para além dos fatores biológico-culturais. Para o autor, a identidade étnica está fundamentada numa construção histórica e coletiva de um sentimento que os indivíduos nutrem e que expressa uma pertença a uma procedência ou destino comum: “o grupo étnico é compreendido como uma coletividade que partilha valores, costumes e uma memória comum, que nutre uma crença subjetiva numa procedência comum, imprescindível para a definição do “sentimento de comunidade”, existindo ou não laços de sangue efetiva” (WEBER, 1991, p. 270).

Falar em constituição e manutenção de grupos étnicos, na perspectiva que abordo, é falar em produção de diferenças que se dão em contextos situacionais específicos. No caso das comunidades quilombolas brasileiras, sabe-se que elas foram formadoras do nosso país e sua origem encontra-se ancorada e datada no período da escravidão.

A noção de grupo étnico é trazida por mim no sentido de elucidar esses processos de nominação e identitários como construções sociais que se refazem no tempo, mediante contextos e necessidades específicas. Embora estes grupos sejam portadores de cultura, que não se perpetuam intactos no tempo, os traços culturais observáveis dos grupos étnicos não são considerados aqui como elementos definidores da organização dos mesmos. Se assim fosse, correríamos o erro de

tipologizar um perfil fixo das comunidades quilombolas e dos seus traços culturais, pressupondo que todo quilombo “tem que” possuir determinadas características. Para Barth, o que importa não é a preocupação com o aperfeiçoamento de uma tipologia, mas de tentar descobrir quais são os processos que produzem tal agrupamento (BARTH, 2000, p. 54).

Essa passagem lembrou-me um colega, professor e pesquisador das comunidades quilombolas no Rio de Janeiro, referindo-se ao histórico de formação dessas comunidades, o qual costuma afirmar constantemente em encontros e reuniões: “o que há de semelhante nas comunidades quilombolas é a sua diferença e diversidade. Todo quilombo é diferente”.

Quando Fredrik Barth em 1969 escreveu a introdução “Os grupos étnicos e suas fronteiras”, que alimentou os estudos até então realizados sobre etnicidade, ele inaugurou um olhar antropológico atencioso sobre a problemática da constituição e da manutenção das fronteiras étnicas entre grupos. Ele discordava da premissa de que “toda variação cultural é descontínua”, o que equivale a assegurar que “há grupos humanos, isto é, unidades étnicas, que correspondem a cada cultura” (BARTH, 2000, p. 25). Para Barth, de acordo com essa premissa, a cultura é apenas um meio para descrever o comportamento humano e que a diversidade cultural somente se sustentou, ao longo do tempo, devido ao isolamento geográfico e social. De acordo com o autor, essa história produziu um mundo de povos separados, cada um com sua cultura própria.

Para Barth, compartilhar uma cultura é uma consequência, não a causa, a condição ou, menos ainda, a explicação da etnicidade. Para o autor, esta visão pressupõe uma equação errônea onde uma raça é igual a uma cultura, que é igual a uma linguagem, que é igual a uma sociedade. De acordo com Villar (2004), Barth critica a definição de “tipo ideal” de grupo étnico, indutivo de uma série de conteúdos culturais como territórios, línguas, costumes ou valores comuns.

Os grupos étnicos passam a ser visto como organização social quando consideram o que é socialmente efetivo: autoatribuição e atribuição por outros. A atribuição de uma categoria é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica, mais geral, determinada presumivelmente por sua origem e circunstâncias de conformação (BARTH, 2000, p. 31-32).

A partir desses elementos, Barth define os grupos étnicos como categorias atributivas e definidoras nativas, que organizam a interação social, de modo que

os atores utilizam as identidades étnicas para categorizar a si e a outros, no propósito de uma interação.

Sobre a criação e a manutenção das fronteiras étnicas, o autor afirma que estas não resultam do seu isolamento, mas da própria inter-relação social: quanto maior a interação maior a diferenciação e a fronteira. Na perspectiva barthiana, o que interessa não é o “conteúdo” cultural, mas o “limite” negociado pelo grupo em contextos precisos, ao desenvolver sua interação com os demais: “o foco central para a investigação passa a ser a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural por ela delimitado” (BARTH, 2000, p.34).

Na introdução “Os grupos étnicos e suas fronteiras” Barth afirmou que tentou construir a análise enfocando um nível mais básico de interconexão entre status e comportamento. De acordo com ele, para agir as pessoas tem categorias, e é a interação que as afeta significativamente. Ao indicar a conexão entre os rótulos étnicos e a manutenção da diversidade cultural, Barth preocupou-se basicamente em mostrar como, dependendo das circunstâncias, certas constelações de categorias e de orientações valorativas acabavam por realizar a si próprias, sendo que somente aqui as fronteiras étnicas podiam emergir (BARTH, 2000, p.55).

O conceito de grupo étnico e etnicidade não é consenso entre estudiosos, muito menos revela coesão. Goldman (2006) em seu verbete sobre etnicidade afirmou que o termo frequentemente costuma remeter a uma idéia de não ou pré-estatal, ao mesmo tempo em que, é sob o modelo do Estado-Nação que os grupos ou movimentos qualificados de étnicos são compreendidos: unidades discretas, dotadas de fronteiras nítidas, reunindo em seu interior certo número de indivíduos. Geralmente o conceito é amplamente empregado no estudo de temas como nation-building, aculturação e assimilação cultural, políticas de identidade e minorias, racismos e migrações transnacionais.

O autor aponta cinco linhas de abordagem da etnicidade, três delas mais comuns: primordialismo (Weber), instrumentalismo (Barth) e construtivismo. Uma quarta linha de investigação tende a focalizar sua análise nos efeitos produzidos pelo colonialismo — e por sua superação — sobre a constituição de identidades e a criação de fronteiras. A última, uma abordagem mais ligada à antropologia social ou cultural, concentrando sua atenção nos processos de diferenciação e identificação culturais. Essa abordagem, que se pretende também

comparativa, tem posto em questão a idéia da etnicidade como um modo universal e têm enfatizado o caráter contingente da própria noção de etnicidade.

Outros autores criticam a ideia de ‘cultura de contraste’ onde parece supor a existência de códigos coletivos feito apenas de traços distintivos, de modo que as relações interétnicas são governadas pelo contraste (SERRA, 1995). No caso afrobrasileiro, por exemplo, o autor acima citado questiona: será mesmo forçoso, sempre, que se mantenha apenas o contrastável em cada repertório cultural de grupos étnicos, nas “situações de intenso contato”, ou na “diáspora”? Respondendo à questão, o autor afirma que nas situações de intenso contato ou na diáspora um grupo não se limita ao diálogo com “os outros”; há um fluxo de mensagens intragrupais que talvez nem sempre reflita de forma especular o código da relação interétnica; por certo se lhe adapta, mas também interfere em sua configuração – ainda que, por vezes, de modo crítico (p. 81-82).

Dessa forma, o conceito encontra-se aberto e em disputa pelas diferentes abordagens.

2.2.

Do reconhecimento das comunidades quilombolas

Segundo dados do relatório técnico nº 083/2012 da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão - Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais, o Brasil tem hoje uma população estimada de 1,17 milhão de quilombolas, a maior parte vivendo no Nordeste. Da população total de quilombolas no país, 23,5% não sabem ler. O relatório ainda aponta a existência de 1.834 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação brasileira, exceto Brasília, Acre e Roraima; assim como também é sabido que os estados com maior incidência de comunidades quilombolas certificadas são: Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Pará.

Sobre a problemática da ausência de uma base informacional unificada, assim como de uma cartografia oficial dos territórios quilombolas pelos órgãos governamentais responsáveis, Anjos (2013) denuncia essa ausência em seu recente artigo sobre a territorialidade dos quilombos no Brasil contemporâneo e destaca a carência de informações sistematizadas referentes à distribuição desses

sítios no território⁹. Segundo ele “As estimativas são inconsistentes, divergentes e não existe perspectiva concreta para realização de um censo demográfico-territorial para registrar de forma eficaz o que se processa no território deste Brasil invisível” (ANJOS, 2013, p.11).

A seguir apresento algumas das expressões espaciais e quantitativas do contexto atual dos registros quilombolas no Brasil, dados produzidos pelo Projeto GEOAFRO (Figura 1 e 2).

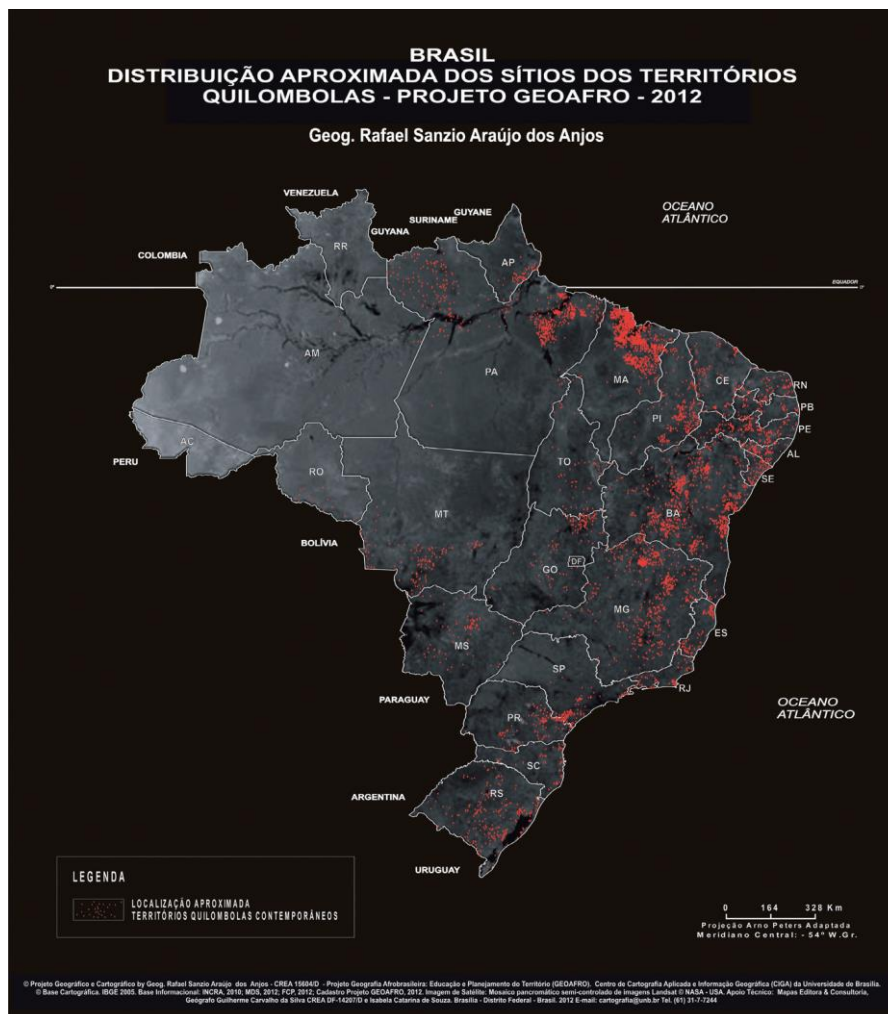


Figura 1 – Brasil: distribuição aproximada dos sítios dos territórios quilombolas / Projeto GEOAFRO 2012

⁹ Desde 1997 o Projeto Geoafro (CIGA-UnB) realiza coleta e sistematização de dados referentes ao nome da comunidade quilombola e seu município de localização, junto a instituições universitárias (públicas e privadas) do país e organismos dos governos estaduais e da esfera federal, articulando as informações existentes na rede de instituições de promoção sociopolítica e cultural dos afrodescendentes do país (ANJOS, 2013, p.11).

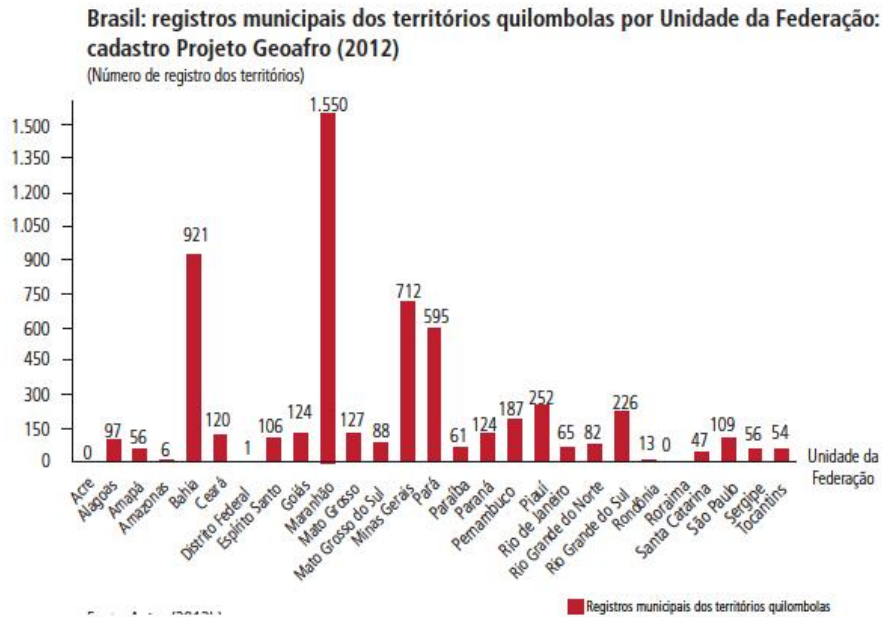


Figura 2 – Brasil: registros municipais dos territórios quilombolas por Unidade da Federação / Projeto GEOAFRO 2012

2.2.1. Contexto histórico

Do final do século XIX até quase o final da segunda metade do século XX os quilombos foram tratados na historiografia e na educação brasileiras, de forma restrita, como “redutos de escravos fugitivos” e como experiências do período escravista.

Certo é que a origem dos quilombos relaciona-se com o processo de resistência ao período da escravidão negra, presente no Brasil por mais de trezentos anos. No entanto, a gênese da palavra “quilombo” é anterior ao processo de formação dos quilombos afrobrasileiros.

Quilombo é um conceito próprio dos africanos do tronco linguístico banto que vem sendo modificado através dos séculos (...). Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa. (LOPES, 2006, p. 27-28).

Nas Américas, com o processo do tráfico de africanos escravizados, houve uma reestruturação, reinvenção e readaptação dessa forma de organização social chamada quilombo, provenientes de diferentes países do continente africano.

Conforme Souza (2008), no período posterior a 1888, além da grande desigualdade, a população negra de modo geral e as comunidades quilombolas, em especial, foram fortemente invisibilizadas no escopo do Estado. Segundo a autora, os movimentos negros urbanos tiveram grande peso nesse contraponto à invisibilidade. Somado a isso está a força e a resistência das comunidades quilombolas, que perpassaram a história do Brasil com uma diversidade de formações, abrangendo todas as regiões do País, e chegaram ao século XXI reivindicando direitos fundamentais, com ênfase no direito à terra.

Historicamente, no Brasil, a discussão sobre os quilombos teve voz na Frente Negra Brasileira, nos anos 1930; apareceu em movimentos nos anos 1940 e 1950, tais como o Teatro Experimental do Negro (Abdias do Nascimento) e ganhou fôlego no bojo da institucionalização do movimento negro, nas décadas de 1970 e 1980. Com o acirramento dos conflitos fundiários, reflexo do intenso levante grileiro das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, comunidades quilombolas aproximaram-se das organizações do movimento negro urbano e às organizações vinculadas a luta pela reforma agrária, e empreendeu forte mobilização pela visibilidade da questão das comunidades negras rurais, terras de preto e mocambos em diversos estados do País (SOUZA, 2008, p. 12-13).

Arruti (2003, p.10) referindo-se ao grande número de comunidades negras rurais existentes no Brasil, afirmou que sempre se soube da grande parcela de população negra que compõe o campesinato e o proletariado rural brasileiro, mas isso nunca, até meados de 1990, conferiu particularidade a essa população, tanto diante da história, da militância como das políticas públicas.

A situação de invisibilidade de tais comunidades era tal que até pouco tempo atrás parecia não existirem negros no campo ou, ao menos isso não era considerado nem do ponto de vista empírico, nem do ponto de vista analítico ou teórico, pela grande maioria da literatura sobre campesinato no Brasil. Antes estas comunidades eram sociologicamente nominadas comunidades negras rurais e encontravam-se vinculadas ao estudo das questões agrárias e dos conflitos, quer na sociologia, quer na antropologia.

Se no Brasil na década de 70 havia “estudos sobre comunidades rurais que apresentavam a particularidade de serem negras”, nos anos 80, com os estudos sobre etnicidade, inverte-se a questão para “estudos sobre comunidades negras que tinham a particularidade de serem camponesas” (ARRUTI, 2006, p. 64).

É no “apagar das luzes” (ARRUTI, 2006) que representantes do movimento negro elaboraram o Artigo 68 das Disposições Transitórias da Carta Magna brasileira de 1988, “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, e inseriram no texto e no debate a expressão *comunidade remanescente de quilombo*; momento propício visto que a promulgação da Constituição coincidiria com a comemoração do centenário da abolição.

Ao mesmo tempo, essas conquistas são radicalmente opostas a uma absoluta “vontade do legislador”. Havia mobilização em torno de tais demandas, com destaque para a articulação das comunidades negras rurais do Maranhão e do Pará.

A partir do Movimento Negro Estadual, lideranças comunitárias se reuniram em 1986 no “I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão”, em torno do debate acerca da participação do negro no processo da constituinte, particularmente no que dizia respeito aos direitos fundiários e à garantia das formas tradicionais de uso do território, mais tarde agregando as demandas e a mobilização das comunidades paraenses. No mesmo ano, o “Encontro do Negro e a Constituinte”, realizado em Brasília, sintetizava os encaminhamentos de encontros regionais, estaduais e municipais do movimento negro sobre o tema [...]. (FIGUEIREDO, 2011, p. 42).

Com a pressão das comunidades quilombolas e dos movimentos pela reforma agrária na aplicação e regulamentação do Artigo 68, o governo se viu obrigado em definir o sujeito da política, as comunidades quilombolas. Após tentativas de alguns órgãos, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi convidada a realizar estudos, significados foram disputados nos campos acadêmico, social, governamental e jurídico, resultando no seguinte posicionamento político e conceitual de um conjunto de agentes em meio a um campo de disputas.

Consideram-se remanescentes de quilombo grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. (ABA 1994 apud ARRUTI, 2006, p. 92).

O Decreto Federal nº 4.887/03 regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras

ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. De acordo com sua definição, consideram-se remanescentes de quilombo “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Art. 2º, Decreto nº 4.887, 2003). Conforme Arruti (2010)

O decreto 4887/2003 elegeu o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas; restituiu a possibilidade de se realizarem desapropriações para este fim; incorporou o direito destas comunidades ao autorreconhecimento, em concordância com a Convenção 169 da OIT ratificada pelo Estado Brasileiro; e, finalmente, estabeleceu que a titulação das terras destas comunidades deve se dar em nome de entidade representativa da comunidade, em alternativa ao não reconhecimento do ordenamento jurídico nacional das modalidades de uso comum típica das populações tradicionais, entre elas as quilombolas. (ARRUTI, 2010, p. 02).

O presente Decreto que assegura a regularização dos territórios quilombolas constitui hoje um direito ameaçado. O mesmo está sendo questionado no Supremo Tribunal Federal por uma ação do antigo Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), pelo fato de o governo Lula ter lançado mão de decreto presidencial para regulamentar matéria constitucional (Art. 68). Isso demonstra que, mesmo após se constituírem enquanto grupo político e serem reconhecidos como sujeito de direito pelo Estado, as comunidades quilombolas não deixaram de sofrer desrespeito. O próprio Estado que ‘reconheceu’ as comunidades quilombolas enquanto possuidoras de direitos específicos dificulta o acesso a estes direitos, através das burocracias legislativa, administrativa ou jurídica. Junto a isso, não podemos ignorar a presença e força política da bancada ruralista, oposição histórica e conservadora contra os direitos sociais, ambientais e humanos, dentro do Congresso Nacional.

A noção de reconhecimento é tomada de empréstimo do Honneth, que afirma o “reconhecimento intersubjetivo como condição para o desenvolvimento de uma identidade positiva necessária para a participação na esfera pública” (MATTOS, 2006, p. 148). Baseado nos estudos de Honneth, Mattos assegura que “Toda luta por reconhecimento dá-se por uma dialética do geral e do particular. Afinal, é sempre uma particularidade relativa, uma diferença que não gozava de

proteção legal anteriormente que passa a pretender tal status” (MATTOS, 2004, p. 160). E o conflito aqui é tomado como um acontecimento ético, no qual “o desrespeito a uma determinada forma de ser no mundo enseja um conflito cujo principal resultado é a evolução moral da sociedade” (FIGUEIREDO, 2011, p. 30-31). É nesse sentido que Honneth imagina uma experiência de desrespeito como estando na base de todo conflito social, entendido como “fonte motivacional das resistências sociais”.

Ora, se a ‘ferida’ moral decorre de um sofrimento específico que se materializa através da vulnerabilidade ou fragilidade de uma pessoa ou grupo devido ao desrespeito social, discriminação e cidadania outorgada periféricamente, fica claro que o próprio Estado pode ser o motor do desenvolvimento de uma identidade negativa.

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

As conquistas legais alcançadas exigiram das lideranças quilombolas processos formativo-educativos, sobretudo formais, de modo a potencializar seus diálogos e negociações com o sistema jurídico e de governo; o que, de certo modo, exigiu das organizações quilombolas pensar uma pauta específica de educação e de escola.

2.3. Educação escolar da população negra no Brasil

Os mais de trezentos anos de sistema escravizador de negros africanos no país e, como consequência, a negação da humanidade daquelas pessoas, a inserção periférica delas na cidadania, a negação e a desvalorização de suas culturas construídas aqui em contexto de extrema adversidade e contradição, deixaram marcas que acompanham e estruturam um pensamento social racista, elitista e excludente, imbuído no imaginário e nas atitudes cotidianas de nós brasileiros, assim como tais pensamentos também estruturaram as instituições sociais, dentre elas, a escola.

E foi diante desse cenário de exclusões que os movimentos negros, “organizados em instituições, jornais, associações, grupos teatrais, partidos

políticos, entre outros, no século XX, herdeiros das lutas quilombolas, revoltas, levantes e outras formas de manifestações de séculos anteriores” (CRUZ, 2008, p. 26), mobilizaram-se em torno de reivindicações e luta por direitos, um deles estruturante na luta antirracista, a educação e o acesso à escolarização. Vale salientar que isso não ocorreu apenas no Brasil, mas foi uma realidade nas Américas fruto das contribuições dos negros africanos “transplantados”.

Existe na história da educação brasileira uma lacuna grande sobre os processos educativos desenvolvidos pelas populações “originárias” (índios) e pelas populações/etnias africanas trazidas para o Brasil na condição de escravizados. É sabido que, no período colonial, “os africanos escravizados ainda estavam impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas jesuítas” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

As primeiras oportunidades concretas de educação escolar da população negra só vão surgir, de acordo com Silva e Araújo (2005, p. 72) apud Cruz (2008, p. 33), no início do Estado Republicano, em finais do século XIX quando o desenvolvimento industrial estimula o ensino popular e profissionalizante. Aqui terão lugar as chamadas escolas isoladas, que ofereciam cursos diurnos em bairros operários e fazendas. A partir do decreto de Leôncio de Carvalho de 1878, houve a criação de cursos noturnos para livres e libertos nos municípios da Corte (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136). Ainda de acordo com os autores, no ano seguinte cai o veto à participação de escravos, podendo ser notada, em alguns estudos, sua frequência em escolas noturnas. Mesmo diante desse cenário de impedimento à escolarização formal de negros escravizados, livres e libertos, é possível constatar, na história da educação, situação nas quais estes puderam frequentar estabelecimentos de ensino e ter acesso à alfabetização (CRUZ, 2008, p. 33).

Diante disso, como minimizar ou mesmo erradicar os impactos negativos da estruturação do Estado-nação conduzida por uma elite branca, no qual os direitos foram direcionados para atender e defender os seus próprios interesses? Como operar psicologicamente, moralmente e juridicamente, de um dia para outro, a igualdade republicana entre antigos escravizados e seus antigos donos?

No início do século XX, os movimentos negros criaram suas próprias organizações, cujo objetivo “era aumentar sua capacidade de ação na sociedade

para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139). Para os autores, a temática da educação esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes.

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Dentre as organizações criadas pelas entidades negras no início do século XX destacamos a atuação e papel educativo da Imprensa Negra, da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro.

Os líderes da Frente Negra Brasileira (FNB) - movimento iniciado em São Paulo, em 1931, resultado do acúmulo de experiência organizativa dos afro-paulistas - viam a educação como algo que deveria ser realizado pela própria iniciativa dos negros. Para eles, a educação de ambos os sexos não se reduzia exclusivamente à escolarização, sendo necessário promover, junto à escolarização, um curso de formação política, para efetuar uma mudança significativa no comportamento. De acordo com Domingues (2008), a instrução foi uma das questões mais pautadas da FNB: “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade” (A Voz da Raça, Set./1936, p. 04 apud DOMINGUES, 2008, p. 523).

Com os êxitos obtidos, a FNB constituiu-se como partido político em 1936; no entanto, em função da implantação do regime ditatorial do Estado Novo em 1937 por Getúlio Vargas, a FNB, assim como todos os partidos políticos, foi declarada ilegal e dissolvida.

É possível, de certo modo, inferir que tais lideranças pareciam acreditar que ocupavam a base da pirâmide social devido à falta da educação escolar. Uma inversão interpretativa diante dos fatos, visto que falar da falta de educação neste contexto permitia mascarar questões centrais de manutenção das desigualdades na sociedade brasileira. Era factível não haver uma ‘predisposição’ cultural e psicológica por parte dos grupos que governavam eminentemente compostos por

brancos, para a formação de uma nação na qual todos (negros e brancos) teriam os mesmos direitos.

Desse período até o processo de Redemocratização em 1945, algumas organizações sociais negras, que iniciavam um processo de organização político-partidária, tiveram que recuar no seu desenvolvimento. A exceção neste período, embora produzisse um efeito externo mais vinculado ao universo das artes, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) inovou com a proposta integrada de educação e cultura. Convém lembrar que o criador do TEN, Abdias do Nascimento, foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira. Propunha-se a combater o racismo desde o teatro, a televisão e o sistema educativo.

Nos anos de 1950 retomou-se a articulação das organizações sociais negras, tendo como marcos a Associação Cultural do Negro (1954), em São Paulo, e o Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN), em 1975, no Rio de Janeiro. Esta rearticulação vai novamente recuar com a ditadura militar (1964), a qual inviabilizou qualquer forma de manifestação política. Enquanto proposta política, estas organizações só ressurgiram em 1978, com o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU). Este se constituiu como foro privilegiado de debates sobre a discriminação racial. É possível notar uma relação, ou melhor, conexão entre a criação do MNU e as independências políticas das colônias portuguesas na África. A derrota militar de Portugal em Guiné-Bissau teve um impacto grande nas populações ‘afro’ tanto no Brasil quanto na Colômbia.

A Convenção do MNU, realizada em Belo Horizonte, em 1982, aprovou em seu Programa de Ação, no tocante à educação, uma mudança radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Junto a isso, reivindicou-se o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. Ou seja, a educação escolar continuou sendo pauta privilegiada das organizações sociais e populares negras no Brasil.

Convém lembrar que, em 1982, o Brasil vivia um clima de abertura política – desde o golpe militar de 1964, primeira eleição por voto direto -, dentro do qual ocorreram mudanças significativas nos governos estaduais e nas capitais do país.

Em algumas administrações desses estados, foram organizados grupos de assessoria para assuntos da comunidade negra, que, entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, na formação de professores e nos livros didáticos. Podemos citar os casos das Secretarias do Estado da Educação de São Paulo e da Bahia, e da Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro.

Especificamente no caso do estado da Bahia, nos anos de 1982 a 1987 foram realizadas ações de formação continuada destinada a docentes e ativistas dos movimentos negros para que a disciplina Introdução aos Estudos Africanos fosse incluída nos currículos das escolas da rede estadual de ensino. Instituída como política pública em 1985, a mesma teve vida curta, até 1987, quando foi interrompido o processo de formação de professores e, conseqüentemente, a continuidade da disciplina nas escolas estaduais baianas.

Demandando pautas do governo, encontravam-se outras experiências educativas realizadas por entidades/movimentos negros em Salvador (GONÇALVES & SILVA, 2000), apresentadas no II Encontro de Educação Comunitária, dentre eles um projeto educacional escolar desenvolvido dentro do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá. Junto a estas experiências que extrapolavam os limites da pura escolarização, podemos citar ainda as experiências educativas ligadas aos blocos afros e aos afoxés que, no relato de Silva (1988) apud Gonçalves e Silva (2000) haviam tido grande influência na preparação da comunidade negra para lutar por direitos e combater o racismo.

Somados a esses acontecimentos, houve pressão de entidades negras de Brasília, 1987, para que a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) adotasse medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático. Com o centenário da abolição, 1988, o debate sobre os negros e a educação aumentou, de modo que as lideranças das entidades encaminhavam propostas visando à capacitação profissional, que deviam ser discutidas nos sindicatos, entendendo-se que estes funcionariam como agência educativa de formação de trabalhadores (GONÇALVES & SILVA, 2000).

Para as entidades negras, não bastava reivindicar o acesso à escola, era preciso também controlar a qualidade do ensino que era oferecido. Assim, estas entidades passaram a década de 1980, praticamente inteira, envolvidas com questões da democratização do ensino; os anos de 1990 enfrentando a discussão do acesso à universidade: pré-vestibulares para pobres e negros, ações afirmativas

e sistemas de cotas; e os anos 2000 com a implementação de políticas de acesso à universidade pela população negra brasileira.

A partir dessa narrativa é possível perceber uma centralidade das demandas dos movimentos negros institucionalizados (historicamente situados nos grandes e médios centros urbanos) por acesso à educação escolar das populações negras urbanas e uma lacuna no que se refere às demandas por acesso das populações negras rurais, atualmente reconhecidas pelo Estado como comunidades remanescentes de quilombos.

3 Políticas de diversidade na educação

No cenário atual das políticas educacionais brasileiras, há certo consenso sobre a persistência de temas como identidade, diversidade e diferença, ainda que não de forma central. Embora haja persistência, isso não significa que existe um consenso sobre o uso desses conceitos no âmbito governamental, por vezes, a concepção de “diversidade” é utilizada de modo distinto e até contraditório, como nos mostrou Moehlecke (2009) abordando as políticas educacionais implementadas pelo MEC no período de 2003-2006. Esta observou pelo menos três sentidos: a) a idéia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença.

Para Moehlecke (2009, p. 463), a expressão “diversidade”, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados. No campo das ciências sociais, o termo é utilizado, em geral, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se afirmou “sobre o pressuposto da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2003, p.52).

Ainda baseada nas leituras de Moehlecke (2009), a diversidade, apreendida em sua dimensão cultural, é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença” (TAYLOR, 1994; GIROUX, 1999; HALL, 2003). Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”.

Para a autora, essa reivindicação, no Brasil, partiu de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, intensificando-se nos anos seguintes, quando passa a envolver também os movimentos indígenas e das

pessoas com deficiência. Mas há indícios de que tais demandas têm raízes em movimentos anteriores.

Em meados da década de 1970 surgiu, também, o movimento de educadores e educadoras no Brasil que foi intensificado e fortalecido na década de 1980. De acordo com Almeida (2007), este movimento se organizou em três campos: o primeiro, representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, cuja preocupação se centrou na realização de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para construção de uma escola pública de qualidade; o segundo, onde estavam as entidades sindicais, cuja preocupação dominante era o aspecto econômico-corporativo que aos poucos incorporaram os aspectos políticos da educação pública no Brasil; e, o terceiro, o trabalho de educação realizado por organizações da sociedade civil inspirado na filosofia e metodologia da educação popular da América Latina (tendo como uma das referências o educador Paulo Freire) e da Igreja Católica, ligada à Teologia da libertação, cuja atuação se dava diretamente nas comunidades em situação de desvantagem social (Comissão Pró-Índio de São Paulo– CPI/SP, CPI/Acre; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação -CEDI ; a Associação Nacional de Apoio ao Índio- ANAI; o Centro de Trabalho Indigenista – CTI, e também a Igreja Católica, especificamente o Conselho Indigenista Missionário - CIMI e a Operação Anchieta- OPAN).

Foi nesse trânsito entre as décadas de 1970 e 1980, que a crítica ao capitalismo e ao autoritarismo converteu-se em uma crítica ainda mais ampla à perspectiva homogeneizante que prevaleceu nas instituições nacionais dos estados modernos.

(...) o princípio da cidadania universal, cego às diferenças, estabelece que todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito, e com isso reforça a semelhança entre eles. O princípio da diferença questiona a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe. (MOEHLECKE, 2009, p. 464).

Neste cenário, entende-se que “a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos” (MOEHLECKE, 2009, p. 464). Candau (2009), no artigo sobre

Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença, aprofunda essa “desconstrução” como um dos desafios fundamentais.

(...) é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna, muitas vezes, com caráter difuso, fluido e sutil todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar. (CANDAU, 2009, p. 169).

Na década de 1990, Candau (2000) apresentou um cenário de articulações, nacionais e internacionais, marcado pelos eventos da globalização, hegemonia neoliberal, ideologia do “fim da história” e do pensamento único, deterioração dos processos democráticos, desenvolvimento de novas formas de exclusão e desigualdade, “Estado mínimo”, crescente violência urbana, transformação dos processos produtivos, desemprego, afirmação da sociedade da informação. De acordo com a autora, os anos noventa também foram marcados por uma forte valorização da educação, por mais contraditórios que fossem os discursos configuradores das políticas educacionais e por um esforço sistemático de reformas, de modo especial de reformas curriculares, nos diferentes países latino-americanos, seguindo as orientações dos organismos internacionais nos diferentes países do continente.

Ainda nos anos de 1990, por ocasião do Fórum Mundial de Educação¹⁰, realizado em Dakar, um grupo de educadores e intelectuais latino-americanos elaborou um pronunciamento com o objetivo de socializar suas preocupações e reflexões; desta forma, afirmaram que a população latino-americana merece mais e melhor educação e que as políticas recomendadas e adotadas nos últimos anos não estão correspondendo satisfatoriamente às expectativas desta população. Assim propuseram que,

(...) sejam feitas retificações no sentido de que as políticas educativas adotem concepções que não se reduzam a questões de cobertura e de eficiência, nem encarem os sistemas de ensino como peças a serviço da economia e, sim, se inspirem em valores humanos fundamentais, enfatizem o plano ético, a necessidade de destinar recursos e esforços que favoreçam a qualidade da educação para todos,

¹⁰ Este Fórum teve por objetivo analisar os resultados da avaliação da década de “Educação para Todos” e aprovar uma nova declaração e um novo marco de ação educacional em nível mundial.

especialmente os grupos excluídos, reconheçam a diversidade cultural e recuperem uma visão multisetorial para enfrentar os problemas educativos. Na última parte, o documento faz uma especial chamada a, no contexto atual de globalização, trabalhar questões relativas às identidades latino-americanas e aos valores nelas presentes e à participação da sociedade, especialmente dos educadores, não só na execução, mas também na formulação e discussão das políticas educacionais. (Candau, 2000, p.3).

Atendendo a demandas e agendas internacionais e nacionais, o governo brasileiro elaborou e aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, que definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inseriu as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. As chamadas “modalidades de educação” se referem tanto a variações intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem quanto às especificidades do público ao qual se destina – jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos (MIRANDA, 2012, p. 369).

Em 1997, o governo publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o qual “inovou” o debate, no âmbito legal, da diversidade cultural como tema transversal e inseriu a escola como um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, devendo sua atuação, neste sentido, ser intencional, sistemática, constante e obrigatória.

A III Conferência Mundial contra o Racismo (2001), em Durban, África do Sul, pautou e aprofundou o debate sobre diversidade cultural. Nela, as organizações do Movimento Negro dedicaram atenção especial sobre a educação, na qual apontaram as seguintes demandas: incluir nos critérios de avaliação dos livros didáticos a incidência de visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra; a implementação de políticas que garantam o acesso e permanência da população negra nas universidades; a revisão do currículo da Educação Básica, visando a inclusão da história e da cultura africana e dos afro-brasileiros; a parceria do Estado com as organizações do movimento social para a formação dos educadores; e a nomeação de representantes da temática indígena e negra para o Conselho Nacional de Educação.

Os desdobramentos da LDBEN n. 9.394/1996, no âmbito do tratamento da diversidade sociocultural, podem ser verificados em regulamentações posteriores,

como a Educação Indígena (Resolução n. 3/1999), a Educação de Jovens e Adultos (Resolução n. 1/2000), a Educação Especial (Resolução n. 2/2001) e a Educação do Campo (Resolução n. 1/2002). Nesse mesmo processo, insere-se a lei n. 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, acrescida da lei n. 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. E mais recentemente, a Educação Escolar Quilombola (Resolução n. 8/2012), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Nos tópicos abaixo, descrevo um pouco mais da trajetória de algumas políticas de diversidade na educação, especificamente: a educação do campo, a educação escolar indígena e a educação escolar quilombola. Nesta última centrom-me com maior especificidade, visto ser o foco desta pesquisa.

3.1. Da “educação rural” a “educação do campo”

A educação rural no Brasil, até a Constituição de 1988, nunca foi pauta de políticas públicas. Somente a partir das primeiras décadas do século XX é que este tema passa a ser colocado em cena na perspectiva de “atender” ao desenvolvimento da sociedade agrária industrial.

A trajetória de possível especificidade da educação rural surge nesta época, com o expressivo movimento migratório das populações do campo para a cidade em busca de uma vida melhor no país que começava a se “desenvolver”. Assim, fazia-se necessária a construção de alternativas político-pedagógicas para o campo do Brasil que foram criadas, recriadas e lentamente estudadas, a partir do século XX. [...] Neste Brasil dos anos 10 e 20, nem a escola conseguia lidar com a diversidade populacional, que paulatinamente despontava nos centros urbanos, nem a educação alcançava um patamar de desejos e eficiência diante das expectativas da sociedade brasileira que emergia. (CAVALCANTE, 2007, p. 25).

As relações de poder no campo continuavam centralizadas nas forças oligárquicas, mesmo que despontassem, em contrapartida, novas camadas sociais no cenário urbano de políticas nacionais apontando novos pensamentos e ideologias no país. Entretanto, o olhar para o espaço rural permanecia sob uma perspectiva negativada, embrionária de um *devir* urbano.

Para a cidade, o que havia no mundo rural eram problemas conjunturais, de inadequação tecnológica e de atraso cultural, com esta interpretação reducionista e talvez pouco interessada, naturalizava-se um processo historicamente construído, fadado a permanecer a reboque dos ditames da modernização da sociedade [...]. (CAVALCANTE, 2007, p. 26).

A escola rural funcionava ora como uma instituição que visava colaborar com a ordem social e com o desafio da contenção migratória, ora como um alicerce que pudesse contemplar as necessidades do contexto. “Era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior. É esta a época do lema ‘Instruir para poder sanear’ pregado por sanitaristas e educadores” (PAIVA, 2003, p. 137).

As medidas e os projetos de caráter alfabetizador também trouxeram implicações para o rural, onde fatalmente se derramou boa parte das intervenções no universo das camadas populares a serem ‘assistidas’ (CAVALCANTE, 2007, p. 33).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930) possibilitou a discussão da regionalização do ensino, da valorização das peculiaridades regionais e das necessidades de cada contexto sociocultural no trabalho com a escola.

Algumas das propostas acima se concretizaram em 1956, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), instituição criada sob a liderança de Anísio Teixeira, na época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão ligado ao, então, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Durante os anos 50 e 60, o CBPE reuniu educadores e cientistas sociais em um projeto ambicioso que tinha como metas prioritárias promover o desenvolvimento de pesquisas sobre educação, a fim de subsidiar as políticas públicas do setor implementadas no País (XAVIER, 1999).

De acordo com Xavier (1999), os chamados estudos de comunidade foram adquirindo importância na dinâmica do CBPE. As linhas de pesquisa relacionadas com os estudos de comunidade consolidaram a predominância desta forma de conceber as ciências sociais no interior do CBPE.

A antropóloga Josildeth Gomes Consorte foi a responsável, em 1955, pela realização de um dos projetos de pesquisa que deram início à exploração desta temática no âmbito dos trabalhos do CBPE. Através do trabalho intitulado “A educação nos estudos de comunidades no Brasil” (1956), Consorte desenvolveu uma crítica à maneira pela qual a educação formal era tradicionalmente abordada nos estudos de comunidade realizados no país desde a década de 1940. Conforme

a autora, na maior parte destes estudos, o processo de educação formal era objeto de poucas referências; quase não era dada atenção às atitudes e expectativas da criança em relação à escola; e, praticamente não havia preocupação em considerar a inserção da escola no sistema integrativo maior do qual participavam as comunidades. Adotando estes procedimentos, Consorte (1997) afirmou que os pesquisadores haviam perdido a oportunidade de observar a interferência que as características próprias aos contextos sociais locais exerciam sobre a escola. (FERREIRA, 2008, p.285-286).

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país.

Nesse ambiente político, movimentos e organizações comunitárias do campo e educadores ligados à resistência à ditadura militar passaram a atuar juntos, aliando mobilização e experimentação pedagógica. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

As políticas assumidas até então pelo governo brasileiro no contexto da educação rural se configurou como programas e campanhas, nunca como políticas públicas efetivas. Somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada na legislação apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.

No contexto crescente das problemáticas existentes no campo nos anos de 1990 (pobreza, êxodo rural, violência, grilagem de terras, expropriação de terras por fazendeiros etc) e da organização dos movimentos populares, aconteceu, em 1997, o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), o qual sintetizou elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo; em 1998 foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação está a realização de duas Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo” (1998 e 2004), a instituição pelo

Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003; e a criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual estava vinculada na época a Coordenação-Geral de Educação do Campo.

Alguns autores discutem a educação do campo a partir de um lugar específico e situa sua origem a partir das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Estes definem o Campo como territórios materiais e imateriais, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio. O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana.

De acordo com Fernandes (2006) o território referido é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, ele não fala de um campo genérico, mas sim de um campo como território camponês.

Diante desta concepção de Campo existem indagações de pesquisadores sobre a aparente restrição deste conceito. Na síntese dos trabalhos de grupo do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, organizado pelo MDA/Pronera e SECAD-MEC em 2006, no item “questões que emergiram” consta a seguinte afirmação:

Este é um ponto interessante. Nem todos os grupos colocaram esta questão. As questões que emergem podem ser um pouco mapeadas na seguinte forma: questões relativas ao próprio campo; compreensão do campo. A questão que se coloca é se o conceito de campo não é estreito de tal forma que não dá conta da dualidade de campos. Se não se restringe o campo ao agrícola. Se não é uma definição um tanto genérica de camponês. Isto foi colocado com bastante ênfase. Não dá conta da diversidade. Em síntese o que parece é que se exige ainda mais estudos. Exige, sobretudo, estudos para conceituar melhor o campo. Parece que há uma queixa de que o campo estaria sendo restringido, de que a concepção de campo é um tanto restritiva e deveria ser ampliada. Este é um ponto extremamente importante e precisa ser trabalhado. (FERNANDES, 2006, p.139).

A produção teórica sobre o campo brasileiro na atualidade ainda é um território hegemônico pela discussão camponesa e de classe social. É perceptível um discurso e uma teoria sobre o campo que sustentam uma subjetividade linear de suas populações, representadas enquanto categoria social (camponês, agricultor familiar, trabalhador rural etc.) tendo como referencial da formação da subjetividade apenas a relação com o trabalho e o lugar aonde se vive.

Dando sequência a indagações de pesquisadores no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2006), citado acima, no item “que temas pesquisar?” foram listadas algumas ausências que chamaram a atenção dos pesquisadores:

Uma ausência é conhecer mais o universo agrícola, o universo do campo. Não ficar apenas nos assentamentos, nos movimentos, etc. A Educação do Campo é mais do que tudo isso. Talvez tenhamos mais conhecimento acumulado sobre educação dos assentamentos do que sobre a Educação do Campo como um todo. (BRASIL, 2006, p.139).

Para as organizações quilombolas no Brasil, que tem fortalecido sua organização enquanto tal há menos de uma década, a representação atual sobre o Campo brasileiro parece restrita, na medida em que não dialoga com as singularidades formadoras dos povos de Territórios Quilombolas (campo e cidade). Segundo ARRUTI (2006, p.121), “estudos que trabalham com um conceito ampliado de territórios negros tendem a ser mais indiferentes ao recorte rural-urbano”. As comunidades quilombolas trazem para a discussão a dimensão da identidade étnica e racial, de gênero e de geração, da história peculiar de luta de acesso a terra, das religiosidades, da noção de família e de comunidade, da relação com a natureza etc., evidenciando a complexidade da realidade em nosso país.

3.2. Educação escolar indígena

A educação indígena no Brasil, permeada pelas concepções filosóficas e históricas do seu tempo, caminhou junto com a criação de órgãos públicos de

atendimento à população indígena. Até 1991 tais órgãos centralizavam os serviços de atendimento aos indígenas, sendo neste caso a educação como mais uma das funções e demandas desses órgãos.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi o primeiro órgão público criado durante o governo do Presidente Nilo Peçanha, em 1910, com o objetivo de prestar assistência à população indígena do Brasil, sob a direção inicial do Marechal Rondon. Tal órgão foi extinto e substituído pela Fundação Nacional de Apoio ao Índio – FUNAI, em 1967.

De acordo com a concepção do período e com Almeida (2007), os indígenas precisavam ser “cuidados” pelo Estado e suas manifestações culturais “preservadas” através dos registros etnográficos para não serem perdidas sob o risco da “aculturação”, missão essa incumbida aos antropólogos. Essa visão gerou atitudes humanistas em relação aos índios, destacando-se as políticas assistencialistas do SPI.

Ideais positivistas que fundamentavam teorias científicas, políticas e filosóficas do início do século XX pregavam uma concepção de “raça brasileira unificada” e tentavam atribuir uma identidade nacional ao país. Nesta lógica, os grupos étnicos foram classificados em estágios culturais evolutivos, portanto, deveriam ser gradativamente incorporados à sociedade nacional e, deste modo, lograrem com sucesso a consolidação da pátria brasileira, ou seja, o estágio civilizatório (ALMEIDA, 2007).

Próximo à segunda metade do século XX, 1964, com a tomada do poder pelos militares, foi instituído uma nova concepção de Estado baseado na Segurança Nacional e no Desenvolvimento, este sinônimo de Progresso, o que transformou profundamente a Sociedade e o Estado de “forma autoritária, repressiva e de tutela” (HECK, 1996 apud ALMEIDA, 2007).

Neste contexto da “Doutrina de Segurança Nacional”, baseado em Almeida (2007), a questão indígena que, até então, não era tida como prioridade, passa a ser cuidadosamente investida pelos militares que consideravam a regularização de terras para as sociedades indígenas como concessão de “soberania”. Deste modo, as políticas indigenistas vão transfigurando-se e as práticas protecionistas do SPI tornando-se políticas de controle por parte dos militares, sob o auspício da tutela.

A partir de 1967, quando a questão indígena se transformou numa preocupação nacional, exigindo especial atenção do governo, criou-se pela Lei nº

5.371 de 05 de dezembro de 1967, um novo órgão indigenista: a Fundação Nacional de Apoio ao Índio – FUNAI, com a missão de construir um novo modelo de indigenismo dentro dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional. As características desse novo modelo oficial foram:

- 1) Subordinação da questão indígena ao processo desenvolvimentista, de avanço das frentes econômicas e ocupação de “espaços vazios” (na concepção geopolítica dos militares), especialmente no centro do país e na Amazônia;
- 2) Ruptura com o espírito rondoniano, e o entendimento que os indígenas devem ser erradicados, porque são obstáculos ao desenvolvimento e ameaça a soberania nacional;
- 3) Presença de militares em todo o sistema - desde o presidente da República até a chefia do Posto. Só assim garantir-se-á uma política harmonizada com os rumos do ‘milagre’;
- 4) Reestruturação do órgão e ampliação dos serviços de assistência de saúde e educação, expandindo-se a presença do Estado sobre a maior parte da população indígena no país. (HECK, 1998 apud ALMEIDA, 2007, p.07).

A política indigenista da FUNAI tomou a forma de Programas de Desenvolvimento Comunitário – PDCs, que ficou conhecido como “os projetos da FUNAI” nas áreas da agricultura, pecuária, extrativismo, educação e saúde.

Portanto, as políticas indigenistas desenvolvidas nos 1970 e 1980 pela FUNAI carregavam a perspectiva de que as culturas indígenas seriam engolidas pela sociedade branca, condenadas a ser assimiladas como camponeses pobres ou à miséria da vida na periferia das metrópoles, como analisava Darcy Ribeiro. O indigenismo oficial estava orientado pela postura de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional (ALMEIDA, 2007, p. 09).

Foi no Fórum de Defesa da Escola Pública, criado para discutir propostas para a nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB, que estabeleceu normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas. Desses encontros resultaram organizações específicas de professores indígenas, tais como: a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, do Alto Solimões e a Comissão de Professores Indígenas da Amazônia e Roraima (ALMEIDA, 2007 p. 5-6).

Com a Constituição Federal de 1988 - após organização e muitos desafios enfrentados – os povos indígenas conquistaram o direito ao pleno desenvolvimento de suas culturas e de suas expressões. A Constituição assegura, além do direito ao uso da língua materna, os processos próprios de aprendizagem,

possibilitando, assim, uma escola indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (LEITE, 2010).

Conforme Albuquerque; Berg & Pojo (2008), a Constituição Federal procedeu a um duplo reconhecimento. Em primeiro lugar, assegura com os dispositivos constantes no Capítulo VII – Dos Índios, o direito à alteridade cultural. Os índios deixam de ser considerados como categoria étnica em vias de extinção e passam a ter o direito de serem eles mesmos, com “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (Art.231). Em segundo lugar, a construção de um texto favorável aos índios, incorporando as demandas do movimento indígena, inaugura uma nova fase de relacionamento no contato intercultural. As organizações indígenas passaram a ser as interlocutoras qualificadas, desde então, para a discussão sobre os interesses e direitos indígenas.

A partir de fevereiro de 1991, uma série de decretos presidenciais deu nova feição à política indigenista brasileira. Esses decretos descentralizaram o poder da FUNAI, até então, o órgão que definia e executava essas políticas, cabendo a esta a parte jurídica e fundiária – sem poder decisório. No campo da educação foi atribuída ao MEC a tarefa de coordenar as ações referentes à educação indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, ou seja, a educação indígena passou a ser tratada no campo da educação básica e sob a responsabilidade dos estados e municípios, além do governo federal (Kahn, 1997).

Na avaliação de Grupioni apud Almeida (2007)

A passagem da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC com o decreto 26/91 potencializou as possibilidades de concepção de uma política de educação escolar indígena, de acordo não só com os novos preceitos constitucionais, mas também apoiando-se em experiências significativas de projetos pilotos desenvolvidos por entidades de apoio aos índios (algumas delas com experiências há mais de 15 anos) e de encontro a propostas e reivindicações formuladas no bojo de uma nova faceta do movimento indígena: refiro-me às organizações de professores indígenas. Para isto contou também a fragilidade, de um lado, e a incompetência, de outro, da ação da FUNAI nesta área. (ALMEIDA, 2007, p.18).

Ainda nos anos de 1990 destacaram-se algumas principais medidas relativas à educação escolar indígena:

- a) A publicação da Portaria Interministerial Nº 559/91 e das Portarias MEC 60/92 e 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que subsidiou a elaboração dos planos

operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios, apontando, ainda, uma mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas. Esta deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001, de 19 de Dezembro de 1973) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção.

- b) A elaboração pelo Comitê Assessor e a publicação pelo MEC, em 1994, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena a partir do qual se definiram os principais contornos do atendimento escolar indígena.
- c) A sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Esta Lei define como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue.
- d) A divulgação, em 1998, pelo MEC, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – que oferece subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas.
- e) A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio do Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Este apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações. Merecem destaque no parecer, a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. No Parecer, procurou-se distinguir os dois termos: educação indígena e educação escolar indígena.
- f) A publicação da Resolução CEB/CNE 03/99 (de 10 de Novembro de 1999), que conceitua e estabelece as normas de funcionamento das escolas indígenas e fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.
- g) A promulgação do Plano Nacional de Educação/PNE (de 9 de janeiro de 2001), que apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena. Atribui aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela Educação Indígena; assume como uma das metas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professor indígena como carreira específica e a implementação de programas contínuos de formação de professor indígena. (ALBUQUERQUE; BERG & POJO, 2008, p. 14-15).

Nesse contexto, surgem, no Brasil, inúmeras experiências de implantação de escolas indígenas diferenciadas e de cursos de formação de professores indígenas, tanto em nível de Magistério Indígena como em nível superior. Assim, a reivindicação por uma escola pública e diferenciada chega até as universidades, com a reivindicação de cursos específicos para educadores indígenas.

Envolvida com estudos sobre identidades étnico-culturais, educação indígena e interculturalidade, Padua afirmou que

A intensidade do movimento indígena em direção à escola indica uma possibilidade de, através da aproximação com o mundo dos brancos, em especial da escola, inventar novas formas de afirmar valores tradicionais e de introduzir elementos que a história lhes coloca à disposição ao movimento contínuo, flexível e dialético de construção e reconstrução identitária. A esse respeito, de “registrar as falas dos antepassados nos papéis dos brancos”, Andrello (2006, p. 20) destacou isto como manifestação privilegiada de uma síntese, na qual o legado dos antigos incorpora as capacidades dos brancos. (PADUA, 2009, p. 05).

Sobre a situação contemporânea das escolas indígenas no Brasil, Leite (2010, p. 208) constata que o modelo de escola pública que prevalece no país é bastante homogeneizador. Para ela, formar parte de uma rede pública significa “uma uniformidade de práticas, de estruturas, de relações. Não há espaço para a diversidade, para a especificidade, para as particularidades presentes em uma sociedade cada vez mais heterogênea”.

Grupioni (2006), avaliando a trajetória de programas e investimentos financeiros direcionados à educação indígena no governo federal nos últimos anos, apontou uma baixa institucionalidade dessa política pública. Para o autor, os programas e investimentos na área apresentam características próprias de uma política de governo, sujeita às mudanças de orientação política a cada troca de dirigentes.

O autor acima citado apontou alguns desafios que permanecem para consolidação da educação escolar indígena: a) construir mecanismos adequados por meio dos quais a escola indígena, inserida nos sistemas de ensino, consiga sobreviver com identidade própria; b) criação da categoria “professor indígena” dentro dos sistemas de ensino. Para ele, trata-se não só de encontrar um lugar funcional para esses professores, mas de ter que enfrentar questões extremamente complexas como concursos públicos diferenciados, planos de cargos e salários específicos, continuidade da formação.

Dessa forma cria-se, para o autor, um impasse ainda não equacionado, pois os sistemas, de modo geral, encontram-se extremamente despreparados para enfrentar a gestão dessa modalidade de ensino, com pessoal pouco qualificado, poucos recursos financeiros e falta de compreensão e vontade política dos atuais dirigentes.

De forma diferente, embora próxima, vem se dando o percurso da educação escolar quilombola assim como seus desafios.

4 Educação escolar quilombola: o estado do nosso conhecimento

Em pouco menos de uma década, o governo brasileiro – gestão do governo Lula -, particularmente no tocante à educação (Ministério da Educação - MEC), introduziu no debate político e em seus programas e ações, a temática da diversidade. As políticas de diversidade conquistaram visibilidade dentro do espaço político-governamental e, com base nesses princípios, foram sancionadas algumas leis, dentre elas, a Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país. Estas iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias, possibilitaram a ampliação do debate público sobre educação em comunidades quilombolas.

4.1. Precedentes: práticas e políticas de educação escolar quilombola

É importante destacar que, antes da implementação de políticas governamentais e de legislação específica, já havia algumas ações em comunidades quilombolas direcionadas a uma educação escolar diferenciada, a exemplo do Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão, da Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001), do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002), a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivência de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005). Esta, segundo assessores da ONG de apoio ao processo, afirmou que a comunidade discute a função social da escola desde os anos de 1990, junto ao processo de reivindicação pelo território quilombola. Tanto na Bahia quanto em Pernambuco, as lideranças quilombolas enxergaram a escola da comunidade como parceira necessária ao projeto coletivo da comunidade. Estas desenvolveram, em parcerias com universidades e ONGs,

metodologias de formação de professores quilombolas, assim como identificaram elementos para se pensar uma educação escolar diferenciada.

Após citar algumas das experiências que antecederam políticas de educação escolar quilombola centrei, a partir deste momento, nas iniciativas oficiais realizadas por Estados e Municípios brasileiros. Tais iniciativas produziram documentos orientadores na construção da educação escolar quilombola, institucionalizando políticas educacionais que, posteriormente, contribuíram para institucionalização de uma política nacional específica de educação escolar para as comunidades quilombolas.

Anterior à discussão e proposição nacional das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola aprovadas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, havia estados brasileiros discutindo políticas públicas específicas para esta modalidade de educação, como a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, criada em 2008.

A Bahia foi o terceiro estado a propor o debate sobre a construção de diretrizes curriculares para esta modalidade de educação. O Mato Grosso em 2007 iniciou tal processo, mas formulou apenas orientações curriculares. O estado do Paraná, através do Conselho Estadual de Educação, aprovou em 2010 uma Proposta Pedagógica para a Educação Escolar Quilombola no estado: "Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento". Ou seja, estes três estados foram os primeiros a discutir e criar condições político-pedagógicas legitimando a importância das políticas de diversidade na educação para comunidades quilombolas.

Em nível de município, temos a experiência de Santarém, no Estado do Pará, que aprovou em 2009 uma Resolução, na qual assegura em Lei a obrigatoriedade do poder público municipal efetivar políticas de educação para as comunidades quilombolas do município.

4.1.1.

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

O Mato Grosso foi o Estado pioneiro na discussão e proposição de políticas para educação escolar quilombola. Tal processo iniciou em 2007, com a criação

da Gerência de Diversidade, a qual organizou o I Encontro de Professores Quilombolas, no município de Poconé.

Existem no Estado mais de 120 comunidades quilombolas identificadas e 65 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, de acordo com dados disponíveis pela Fundação (site da FCP, consultado em Jan./2013).

Em setembro de 2008 foi criado o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial no Estado, ampliando as vozes e representações na discussão e proposição de políticas educacionais que “valorizem a diversidade dos grupos étnicos, no sentido de corrigir as desigualdades e discriminação racial, sobretudo as praticadas nas escolas” (CEE/MT, Resolução nº 204/06, 2006).

Em 2008, o Plano Estadual de Educação (2006) foi transformado na Lei n. 8.806/08 e a Educação Quilombola, pela primeira vez, apareceu num documento oficial do Estado.

No ano de 2010, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso publicou as Orientações Curriculares para a Educação Básica, construídas ao longo dos anos de 2008, 2009 e 2010. A elaboração do documento se deu junto a consultores, formadores, escolas, lideranças comunitárias, professores e outros profissionais da educação. A partir dela foram realizadas publicações específicas por eixos, como exemplo, as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais.

Nessas orientações curriculares há um capítulo “modalidades/especificidades atendendo às diversidades”, dentre elas a educação do campo, indígena, ambiental, especial, EJA e educação escolar quilombola.

No item educação escolar quilombola é apresentado enquanto “aspectos de metodologia, os valores afro-brasileiros”: Circularidade, Oralidade, Energia vital (Axé), Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade, Cooperatividade/Comunitarismo, Memória, Religiosidade e Ancestralidade compõem questões importantes para o currículo escolar (p.146). Definem como eixo curricular: Tecnologia, Trabalho e Saberes Tradicionais; Território e Identidade; Cultura e Biodiversidade; Multiculturalismo e Africanidades; Ancestralidade e Memória; Diversidade de Gênero e Sexualidade. Apontam ainda nas Orientações referências/conteúdos para as áreas de conhecimentos abrangendo os níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional.

De acordo com as referências consultadas no documento, não constam marcos legais importantes da educação escolar quilombola publicados no ano de 2010 como, por exemplo, o documento final da CONAE 2010, resoluções da CEB/CNE nº 4 e 7 de 2010 que institui a educação escolar quilombola como modalidade de educação. Com isso, fica a pergunta: será que o estado do Mato Grosso arriscou na construção de uma proposta antes de marco legal nacional ou apenas esqueceu-se de incluir nas referências? Pelas buscas realizadas, tudo indica que eles arriscaram na proposição da modalidade educação escolar quilombola antes da publicação da resolução do CNE. De todo modo, a decisão de construir uma política de educação diferenciada para comunidades quilombolas a partir de 2008 foi uma aposta ousada do estado diante do cenário das políticas educacionais para quilombos noutros estados e em nível nacional.

É importante destacar que o estado do Mato Grosso possui experiência na construção e implementação de políticas de educação diferenciada para povos indígenas; a modalidade “educação escolar quilombola” é originária do debate da modalidade de educação escolar para indígenas ocorrida nos anos de 1990. De alguma forma, o debate sobre educação escolar indígena deixou seu legado de experiência e de possibilidades para a educação escolar quilombola.

4.1.2. Secretaria Municipal de Educação Santarém (Estado do Pará)

O município de Santarém conta com um número de 10 comunidades quilombolas certificadas, vinculadas à Federação das Organizações Quilombolas de Santarém. Santarém é próximo geograficamente ao município de Oriximiná, conhecido pela forte presença de comunidades quilombolas.

A Prefeitura Municipal de Santarém, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, criou no ano de 2006 a Coordenação de Educação e Diversidade Étnicorracial, visando à promoção da diversidade étnico-racial na rede municipal de ensino. Essa Coordenação teve duas competências: aplicar a Lei 10.639/03, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-

Raciais; e estruturar e acompanhar as escolas em território quilombola ou escolas que atendem estudantes quilombolas no município¹¹.

Para isso, a referida Coordenação fez o levantamento da situação das escolas em áreas quilombolas, analisou o Censo Escolar oficial do MEC, e formulou uma agenda de ações junto ao público.

Ainda em 2006 foi aprovada a Lei 18.051/06 que criou o Plano Diretor Municipal. A Conferência para a construção do Plano contou com a participação de lideranças quilombolas. Neste Plano foi garantida a permanência de um setor específico para tratar da temática das relações étnico-raciais no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e a construção de um currículo diferenciado para as escolas em território quilombola.

O ano de 2007 contou com dois grandes eventos: a Pré Conferência de Educação e Diversidade Étnicorracial e o Plano Municipal de Educação. Em ambos, houve discussão específica sobre as comunidades quilombolas, resultando em vinte e uma (21) propostas, as quais foram aprovadas e inseridas no Plano Municipal de Educação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas em território quilombola também foi um dos temas e das ações privilegiadas. Em 2009 elaborou-se de forma participativa o PPP das escolas em território quilombola do município, a partir de três plenárias realizadas nas comunidades. A matriz curricular e o regimento das escolas quilombolas também foram avaliados.

Como forma de garantir a continuidade das políticas de educação para as comunidades quilombolas no município foi elaborada a Resolução n° 07, aprovada em 2009. Um marco legal importante na conquista de direitos à educação escolar das comunidades quilombolas de Santarém e do Brasil. Um dos itens desta resolução é priorizar a contratação de professores oriundos de comunidades quilombolas para lecionar em escolas situadas em territórios quilombolas.

¹¹ Este texto utilizou como fontes artigo e comunicação oral no Seminário “Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em Educação, Terra e Cultura”, PUC-Rio, ambos de 2009. A autora destas fontes era, na época, a Coordenadora de Educação e Diversidade Étnico-Racial de Santarém da Coordenadora, 2009.

4.1.3. Secretaria Estadual de Educação do Paraná

O estado do Paraná, através do Conselho Estadual de Educação, aprovou em 2010 uma Proposta Pedagógica para a Educação Escolar Quilombola no estado: Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento. Uma iniciativa, na época, do Departamento da Diversidade por meio do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência (NEREA).

O processo de construção da proposta organizou-se metodologicamente por meio de consultas à comunidade quilombola, João Surá, que em 2006 havia solicitado a construção de uma escola.

Nesse período foram realizados levantamentos socioeconômico, cultural e educacional das comunidades quilombolas no Estado. O Grupo de Trabalho Clóvis Moura, criado em 2005 pelo Governo do Estado do Paraná, com apoio da Secretaria de Estado da Educação, foi o responsável pelos levantamentos de dados acima, assim como de identificação de comunidades remanescentes de quilombos no Estado.

De 2005 a 2010, o Estado do Paraná passou de aproximadamente seis para trinta e seis comunidades remanescentes de quilombos reconhecidos pela FCP. Tal levantamento possibilitou a visibilidade das comunidades quilombolas na Secretaria de Estado da Educação no Paraná. Esses levantamentos acabaram por contribuir na formulação de políticas educacionais específicas no estado.

Desta forma, a Coordenação da Educação do Campo por meio dos cursos de Formação Continuada de Professores/as realizados junto com os/as quilombolas, instigou-os para que apresentassem elementos de suas tradições culturais para, posteriormente, desenvolver políticas públicas educacionais para comunidades quilombolas. (SEED-PR, 2010, p. 41).

A formação continuada de professores/as que exercem a docência em escolas localizadas em territórios quilombolas ou em escolas que atendem educandos/as provenientes das comunidades quilombolas aconteceu de 2006-2009, realizadas pelo Departamento da Diversidade através da Coordenação da Educação do Campo, tendo como um dos temas privilegiados os Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas.

Em 2009, a Secretaria de Estado da Educação em parceria com o Grupo de Trabalho Clóvis Moura, realizou o Encontro de Educação e Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas do Paraná. O evento teve a duração de quatro dias e aconteceu no município de Pinhão.

Com as eleições para governador nos estados em 2010, e a não reeleição do então governador do Paraná, as políticas de educação para comunidades quilombolas que vinham acontecendo não tiveram continuidade.

O estado do Paraná teve grandes avanços metodológicos e de produção de material sobre a educação escolar quilombola a partir das experiências desenvolvidas¹².

4.1.4. Secretaria da Educação do Estado da Bahia

A Bahia foi o terceiro estado brasileiro a debater e propor a elaboração de diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola. O início do debate e de proposição de política educacional e intersetorial para tais comunidades no Estado deram-se legalmente através da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI) em 2007 e da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade em 2008. É importante destacar que a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), anterior à criação da Coordenação referida acima, era responsável por articular diferentes secretariais de estado e propor políticas para as comunidades quilombolas, através da elaboração participativa dos planos de desenvolvimento.

As iniciativas de elaboração de política estadual de educação para comunidades quilombolas realizada pela Secretaria do Estado da Educação da Bahia serão analisadas detalhadamente nos próximos capítulos.

4.2. Produção acadêmica

Na revisão da produção acadêmica tomei como ponto de partida inicial o mapeamento preliminar¹³ realizado por Arruti & Cardoso (2011), especificamente

¹².Cf. CRUZ, C. M. Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio. UFPR, 2012.

no tocante ao campo da educação quilombola ou em comunidades quilombolas registrada no banco de teses da CAPES, no período compreendido entre 1990 a 2010. De acordo com os autores, foram localizados 368 teses/dissertações referentes ao tema “quilombo”, produzido em diferentes áreas do conhecimento: Educação, Antropologia, História, Direito, Ciências Sociais e Outras. No campo da educação, o tema “quilombo” começa a amadurecer a partir dos anos de 1990.

Estes dados levaram-me a tomar uma conclusão formulada por Cruz (2012) em sua dissertação: “o número de pesquisas localizadas, a partir da análise de seus títulos, palavras-chave e resumos revelou o quanto o campo de pesquisa apresenta-se de forma multifacetada” (2012, p.11). É possível encontrar pesquisas que tratam especificamente de educação escolar quilombola ou de educação quilombola em programas diversos, como na Geografia, Antropologia, Programas de Desenvolvimento Regional, dentre outros.

No levantamento realizado por Arruti & Cardoso (2011), as regiões Nordeste (NE) e Sudeste (SE) apresentaram maior produção acadêmica, com vinte e nove teses/dissertações, das quarenta teses/dissertações produzidas em nível nacional. Na região NE, o estado da Bahia se destacou pelo número de trabalhos acadêmicos desenvolvidos, num total de seis. Na região SE, o estado de São Paulo se destacou com a produção de oito teses/dissertações.

Os trabalhos apresentados versam sobre as seguintes temáticas: currículo (identidade, história, memória, cultura escolar, territorialidade, pluralidade cultural, educação ambiental, processos de escolarização, práticas educativas), ensino/didática, políticas públicas. Dentro desta última temática, apenas um trabalho aborda o tema das políticas públicas na educação “Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais”, trabalho desenvolvido na PUC-MG, defendido em 2009.

Em 2012 tivemos ao menos uma dissertação defendida que perpassa o tema das políticas públicas: Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio, de Cassius Marcelus Cruz. Esta pesquisa apresentou a constatação de sete teses e trinta e seis dissertações relativas ao campo de pesquisa “educação quilombola”.

¹³.Relatório Anual do projeto PIBITI/CNPq Atlas histórico antropológico e artístico das comunidades quilombolas do sudeste.

A análise dos títulos e resumos das teses/dissertações indicou que quinze referem-se especificamente à educação escolar, e as demais, a práticas, conhecimentos e saberes não escolares presentes nas comunidades, mas que estão relacionados à educação não formal. Nesse sentido, o autor afirmou ser possível categorizar as pesquisas em subcampos de Educação Quilombola e de Educação Escolar Quilombola.

Dando continuidade à busca das produções acadêmicas, revisei o Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁴ de 2009 a 2012. Privilegiei as produções na área da educação, realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação. Identifiquei um total de oitenta e um trabalhos, sendo sessenta e nove dissertações e doze teses.

A região Norte produziu um número de quatro teses/dissertações, a região Nordeste vinte e cinco, a região Centro-Oeste nove, a região Sudeste trinta e seis e a região Sul sete. Isso significa que de 2010 até 2012, a produção acadêmica continuou sendo liderada pelas regiões Nordeste e Sudeste, que juntas somam 61 teses/dissertações.

Se em 2009 a região Nordeste contava com 15 produções e a região Sudeste com 14, em 2012 o número passa para, respectivamente, 25 e 36. Ou seja, a região Sudeste teve um crescimento de mais de 150%, quase triplicou a produção acadêmica até 2009. O gráfico I, abaixo, mostra o panorama da produção acadêmica por regiões brasileiras¹⁵.

¹⁴. Incluí três dissertações aprovadas por banca examinadora em 2012, que ainda não estão incluídas no Banco de Teses da CAPES: SILVA (2012); CRUZ (2012); B. da SILVA (2012).

¹⁵. Inserir a produção realizada no Distrito Federal, uma dissertação produzida na UNB/Brasília, como região Centro-Oeste.

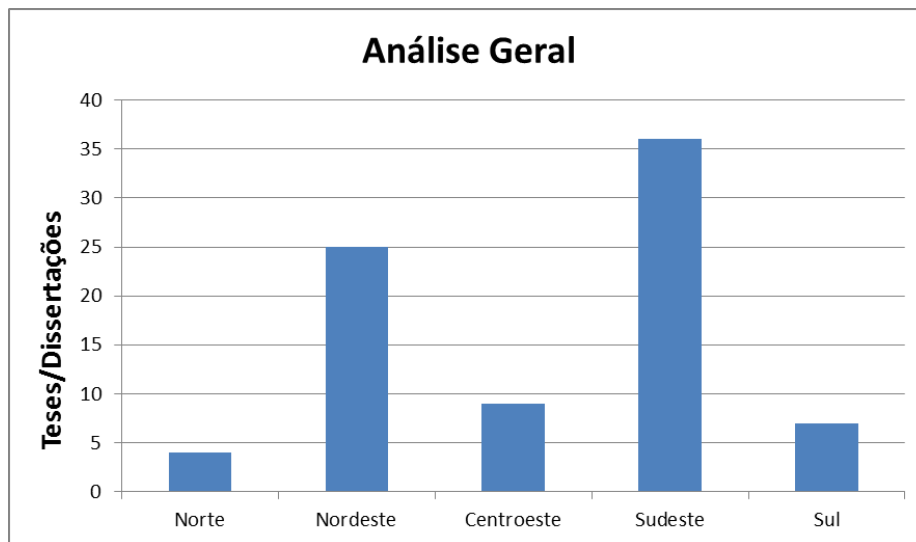


Figura 3 – Panorama da produção acadêmica por regiões brasileiras.

A produção acadêmica defendida em instituições¹⁶ da região Sudeste continua sendo liderada pelo estado de São Paulo com um número de vinte e cinco produções, sendo dezessete dissertações e oito teses. No estado do Rio de Janeiro, até 2012, constavam quatro dissertações: duas produzidas na Universidade Federal Fluminense, uma na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e uma na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Na região Nordeste, a produção acadêmica continua sendo liderada por instituições do estado da Bahia com um número de doze produções, todas em nível de mestrado, dissertações. Destas, dez foram produzidas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e duas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É interessante observar que, em duas dissertações produzidas pela UNEB intituladas “Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?” (2005) e “Juventude Negra: vozes e olhares intervenções políticas para o acesso a ensino superior” (2007) há uma utilização do conceito “quilombo” para além da categoria jurídica e de Estado. A primeira trata de uma organização negra feminina - Quilombo Asantewaa - que utiliza o termo quilombo “para sinalizar um modelo de vida coletiva e de organização negra que deveria direcionar a

¹⁶ Chamo atenção para uma diferença entre trabalhos de pesquisa defendidos em instituições de determinada região e a região e campo de pesquisa de quem produz a pesquisa. O fato da região Sudeste e, dentre eles, o estado de São Paulo se destacar pelo número de publicações de teses/dissertações no tema, não significa que os mesmos sejam produzidos por pesquisadores originários do estado. Há muitos casos de estudantes que vão estudar na região Sudeste, em função do mérito acadêmico de suas Universidades. Insiro-me nesta categoria.

entidade e suas implementações” (p.109); a segunda, a qual eu não tive acesso ao material completo, aborda seis experiências educacionais desenvolvidas em “comunidades negras” no Estado da Bahia, municípios de Ilhéus e de Salvador. A pesquisa é realizada com “jovens descendentes de africanos”, na faixa etária de 17 a 25 anos. Ambas as pesquisas estão vinculadas a um conceito de quilombo enquanto resistência negra, não atuando em territórios categorizados e reconhecidos pelo Estado como territórios quilombolas ou de comunidades remanescentes de quilombos. Este conceito foi desenvolvido, e ainda é sustentado, no seio dos movimentos negros no Brasil.

Exemplo disso são as instituições e organizações negras, chamadas Quilombos Educacionais, atuantes em Salvador e Região Metropolitana que tem como missão atuar em rede para superação das desigualdades raciais, sobretudo no campo educacional¹⁷. Os Quilombos Educacionais estão articulados no Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia – FOQUIBA, criado em 2001.

De forma semelhante, Arruti (2010) em seu artigo “Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho” chamou atenção para situação particular do contexto baiano diante da análise de dados do Censo escolar (MEC). De acordo com o Censo, mais de 10% das “escolas quilombolas” do país estavam classificadas como “urbanas” e quase a totalidade delas (71 escolas), estaria na capital baiana; junto a isso, não havia registro de comunidade quilombola urbana em Salvador realizado pelos órgãos competentes, neste caso a Fundação Cultural Palmares.

Identificado o equívoco - relativo ao número de escolas quilombolas na capital baiana - e realizado novo Censo, constatou-se a existência de apenas quatro escolas quilombolas no município, situadas em áreas oficialmente reconhecidas como remanescentes de quilombos, e todas definidas, segundo os critérios do IBGE, como rurais (ARRUTI, 2010, p. 09). O autor descreve que - mesmo após a secretaria municipal produzir um pequeno texto de referência para distribuir entre os gestores das escolas, na apuração do preenchimento do Censo de 2008 -, 25 gestores continuavam ainda insistindo na autodesignação como escola quilombola.

¹⁷. Algumas organizações que compõe o FOQUIBA: Quilombo Milton Santos (IAPI); Quilombo Irmã Santa Bakhita (Sussuarana); Instituto Cultural Steve Biko (Pelourinho); Quilombo Semear (São Gonçalo do Retiro); Coequilombo (Plataforma); Quilombo Cabricultura (Cabrito de Baixo) e Quilombo do Urubu (Cajazeiras).

Segundo gestores do município e interpretação de ativistas do movimento negro de Salvador entrevistados por Arruti (2010), o “erro” no preenchimento do Censo Escolar poderia ser explicado por:

(...) um efeito da forte marca do ideário quilombola na cidade de Salvador. Disso decorrendo a postura militante destes gestores/as, que dão grande valor à designação de quilombos como expressão identitária dos bairros pobres, majoritariamente negros, em que estão localizadas as suas escolas. Exemplo importante disso é o impacto e a penetração de uma ação como a realizada pelo Fórum de Quilombos Educacionais (FOQUIBA) que, criado em 2001, funciona como uma rede local de cursos de pré-vestibular para jovens negros de Salvador, absolutamente auto-identificado com o programa “quilombista” ao estilo de Abdias do Nascimento¹⁸. (ARRUTI, 2010, p.10).

O levantamento da produção acadêmica foi importante na pesquisa por que:

a) identificou regiões e estados brasileiros que despontam na produção acadêmica e sua correspondência, em parte, às regiões e estados com incidência significativa de comunidades quilombolas. Por exemplo, Regiões Nordeste e Sudeste e estados Bahia e São Paulo; b) evidenciou que a existência de políticas para educação escolar quilombola incentivou o número de pesquisas na área, assim como da análise de experiências locais e de práticas diferenciadas realizadas por tais escolas; c) constatou apenas duas pesquisas no Brasil que aborda especificamente casos de políticas de educação escolar quilombola. Em compensação, os temas das pesquisas abordam identidade quilombola e escola, práticas culturais, currículo, escola e comunidade, memória, aplicação da Lei 10.639/2003 etc.; d) demonstrou que a produção acadêmica sobre a educação escolar quilombola reúne hoje um perfil de pesquisadores que integra inserção prático-política e acadêmica. Ou seja, quem está promovendo o debate nas universidades dessa nova modalidade de educação são, em parte, lideranças políticas construídas pelas próprias organizações quilombolas e pelo movimento negro e profissionais com práticas em comunidades rurais e quilombolas, que mantém relação com organizações quilombolas e movimentos parceiros; alguns deles atualmente

¹⁸. Em 1980, Abdias do Nascimento publica o livro “O Quilombismo”, onde buscava dar forma de tese “histórico-humanista” a esta apropriação da figura histórica do quilombo, tomando-o como movimento social de resistência física e cultural da população negra, que se estruturou não só na forma dos grupos fugidos para o interior das matas na época da escravidão, mas também, em um sentido bastante ampliado, na forma de todo e qualquer grupo tolerado pela ordem dominante em função de suas declaradas finalidades religiosas, recreativas, beneficentes, esportivas etc. (NASCIMENTO, 1980: 263 apud ARRUTI, 2010, p.05).

ocupam cargos de gestão pública, seja no CNE, MEC, INCRA, universidades, dentre outros.

5 O processo de construção da política: âmbito nacional

A reforma educacional iniciada na década de 1990 no Brasil, sendo marco maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), tangenciou questões relativas à cultura e à formação do povo brasileiro no ensino de história, possibilitando uma brecha importante na construção de uma política de educação para as relações étnico-raciais: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26, §4º).

A Lei N. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003¹⁹, que estabelece as diretrizes para inclusão no currículo oficial das redes de ensino, públicas e particulares, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", foi a primeira lei votada no primeiro mandato do governo Lula²⁰. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No governo Lula, foram criadas duas secretarias estratégicas de formulação e implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país: a) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003; b) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade²¹ (SECAD/MEC), criada em 2004 que, dentre as coordenações, havia a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. A primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), 2004. A segunda, teve como demanda principal implementar a Lei 10.639/2003.

¹⁹ Convém destacar que o ano de 2003 foi o último do terceiro decênio da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, realizada pela ONU em 1968, em que foram estabelecidas formas de intervenção para a superação do racismo e suas consequências: o primeiro (1973-1983) destacou a realização de campanhas em todo o mundo contra o racismo; o segundo (1983-1993), a realização de campanhas em favor dos direitos humanos e redação de um modelo de legislação contra o racismo; e o terceiro (1993-2003), o papel da educação para a garantia do respeito aos direitos, incluindo a análise das causas e das consequências do racismo (MELO, 2009).

²⁰ A essa época tínhamos como Ministro da Educação, Cristovam Buarque, e como membro do Conselho Nacional de Educação, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, futura relatora da Lei 10.639/2003.

²¹ Hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

É importante notar que o texto da Lei 10.639/2003 não faz referência a “quilombos” ou a “comunidades remanescentes de quilombo”. Já o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) o termo “quilombo” é citado cinco vezes. Porém, nesses textos, a ausência de uma abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar desde as comunidades quilombolas era visível, fazendo-se necessário avançar para além do ensino da história dos quilombos e da criação de escolas nessas comunidades.

A SECAD publicou, em 2006, um *guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003*, onde consta a Educação Quilombola como um item específico abordado. Referindo-se ao texto da Educação Quilombola presente neste guia, a autora comenta que o conteúdo pretendeu voltar-se tanto às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto àquelas que recebem quilombolas.

Em 2009 foi elaborado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Nele estavam contempladas as “principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos”: a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos; c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos; d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos; f) Editar e distribuir materiais didáticos, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas; h) Incentivar a relação escola/comunidade; i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas.

Em maio de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – na qual ficou mais evidenciada a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender as demandas das comunidades

quilombolas, visto que a Lei 10.639/2003 não trata das especificidades da educação quilombola. Essa pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho para Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE) tendo como demanda a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Educação Escolar Quilombola).

A Câmara de Educação Básica do CNE publicou a Resolução nº 4, de 13 de julho 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação e oferece uma definição dessa nova modalidade:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (CNE/CEB. Resolução, nº 4, de 13 de julho 2010).

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (CNE/CEB. Resolução, nº 4, de 13 de julho 2010).

Em novembro de 2010 realizou-se em Brasília o I Seminário Nacional de Educação Quilombola²². Este foi realizado em parceria com a Fundação Cultural Palmares (FCP), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Contou com a participação de 240 pessoas entre as quais gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, gestores e professores de escolas quilombolas, professores e pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais e lideranças quilombolas.

²². Nesse mesmo evento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPPIR/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues. (CEB/CNE. Parecer nº 12/2012).

De acordo com o relatório, o I Seminário teve como objetivo “construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola” e “subsidiar o CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola”. Houve sete grupos de trabalho organizados pelos temas: currículo; avaliação; transferência obrigatória e políticas para educação quilombola - construção, alimentação e transporte escolar; formação continuada de professores/as; educação infantil quilombola; ensino fundamental; ensino médio; material didático e práticas pedagógicas, e universidades e programas de educação superior.

Em 14 de dezembro de 2010 foi publicada a Resolução da CNE/CEB, nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, dentre eles para a modalidade da Educação Escolar Quilombola:

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. (CNE/CEB. Resolução nº 7/2010, p.11).

Com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), e em atendimento ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu uma Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Esta Comissão foi composta pelos conselheiros: Adeum Hilário Sauer (ex – Secretário de Educação do Estado da Bahia); Rita Gomes do Nascimento (presidente da comissão, membro do Colegiado de Culturas Indígenas do Conselho Nacional de Políticas Culturais do Ministério da Cultura, Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, pesquisadora doutora); Nilma Lino Gomes (relatora da comissão, professora e pesquisadora da UFMG, coordenadora-geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas) e; Maria da

Glória Moura (professora e pesquisadora da UNB, consultora e especialista no assunto).

Em junho de 2012 foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano.

As Diretrizes tem a função de orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombola. Referem-se aqui as indicações para a ação, conjunto de instruções ou indicações para se tratar de levar a termo um plano, uma ação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica.

A elaboração, aprovação e divulgação desses textos legais em âmbito nacional referente à educação escolar quilombola, apesar de ser precedida por políticas semelhantes, de iniciativa de governos estaduais e municipais produziram impactos relevantes em sua extensão nacional. Primeiro, os textos legais consolidam um vocabulário, que passará a orientar não só as políticas oficiais, mas também os debates e controvérsias públicas: educação escolar quilombola, escola quilombola, escola que atende estudante quilombola, professores quilombolas. Segundo, consolidam o campo de diferença entre as especificidades da educação das relações étnico-raciais (Lei 10.639/2003) e as demandas por educação escolar das comunidades quilombolas. Essa diferenciação acabou por fortalecer a necessidade de elaboração de uma lei específica para educação escolar das populações quilombolas. Terceiro, impactam sobre as práticas pedagógicas de escolas situadas em território quilombola – em alguns estados foram realizados cursos de formação continuada de professores, quilombolas e não quilombolas, com investimentos do governo federal, de alguns governos nos estados e municípios. Dentre estas, destaca-se a elaboração de materiais pedagógicos sobre e a partir das experiências. Finalmente, chamam atenção e incrementam o interesse acadêmico sobre o tema, de modo que, nos últimos dois anos (2010 a 2012), dobraram o número de teses/dissertações na área.

Segue abaixo algumas diferenças entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana/ Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

<p align="center">Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/ Lei 10.639</p>	<p align="center">Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola</p>
<ul style="list-style-type: none"> •Ano de publicação: 2004. 	<ul style="list-style-type: none"> •Ano de publicação: 2012.
<ul style="list-style-type: none"> •Elaborada para atender toda a população brasileira / lei geral. 	<ul style="list-style-type: none"> •Elaborada para atender prioritariamente população quilombola.
<ul style="list-style-type: none"> •Não demanda construção de escolas específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Demanda construção de escolas específicas: escolas quilombolas. Para isso, estas devem estar inseridas em território quilombola.
<ul style="list-style-type: none"> •Foco centrado em mudança curricular; traça diretrizes gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> •Foco centrado em mudança curricular, porém aprofunda demandas, traça diretrizes específicas. Aponta diretriz para forma de gestão, formação de professor e profissionais da área, financiamento, construção de escolas, metodologias, conteúdos.
<ul style="list-style-type: none"> •Parte de aspectos gerais étnico-culturais para se pensar políticas de inclusão e de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> •Parte de especificidades étnico-culturais para se pensar políticas de inclusão e de educação.

Outro impacto proporcionado pelos textos normativos no campo das políticas educacionais foi o fortalecimento de uma perspectiva - no governo, nos movimentos sociais, nas universidades e nas organizações de apoio - de inclusão das “minorias” sociais, no que diz respeito ao acesso a direitos sociais básicos e

constitucionais, a partir da formulação de políticas governamentais específicas de atendimento às diversidades étnico-culturais do país. Esta perspectiva compreende que a inclusão de “todos” se dá por meio da inclusão das identidades particulares socialmente reivindicadas e de suas demandas. Podemos dizer que esta é uma das concepções dentro do governo a pensar as políticas de diversidade.

Ao mesmo tempo em que tais políticas ganharam mais espaço dentro do governo, também se fortaleceu a controvérsia, não nova no campo, na qual as políticas de diversidade são compreendidas como políticas que acabam por gerar processos de exclusão, na medida em que criam políticas específicas para grupos étnico-culturais diferenciados. Nessa concepção, as políticas diferenciadas, geradas a partir das identidades sociais reivindicadas, alargam as distinções e os pré-conceitos entre os grupos, limitando estes ao acesso de bens socioculturais iguais para todos.

Em menos de uma década, o debate sobre as políticas de diversidade vem sendo enfrentado no governo e, especificamente, no MEC. As concepções dos grupos políticos majoritários não se mostram nem homogêneas, nem consensuais, nem lineares; estas concepções se renovam em intervalos cíclicos de gestores e em função das pressões externas e internas dos movimentos sociais.

Exemplo da mudança de concepção sobre as políticas de diversidade em função da mudança de grupos majoritários e de gestores é o caso da passagem da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a partir de fevereiro de 2012. Enquanto SECAD, representações dos movimentos negros, integrados em coordenações específicas atuavam de forma mais presente nos espaços de decisão, com maior poder sobre o direcionamento das políticas de diversidade no governo. Por exemplo, uma das primeiras gestoras da Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional/SECAD foi Eliane Cavalleiro (2004-2006), ativista do movimento negro e pesquisadora doutora da temática do racismo na educação.

Quando se transforma em SECADI, sob a coordenação da ex-gestora da Secretaria de Educação Especial (SEESP), Cláudia Pereira Dutra, a concepção de inclusão muda. E foi em função dessa mudança de concepção e perda de poder político dentro da SECADI e, conseqüentemente, no MEC, que as organizações quilombolas e parceiros exigiram a elaboração de diretrizes curriculares

específicas para a educação escolar quilombola. Com tal opção realizada, eles “abriram mão”, no momento, da proposta de construir um Plano Nacional de Educação Quilombola a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram construídas a partir de consultas públicas oficiais nos estados (Maranhão, Bahia e Brasília) realizadas pelo CNE/MEC, assim como de consultas públicas noutros estados, a partir de iniciativas locais e autônomas. Essas consultas, reivindicadas pelas organizações quilombolas e movimentos parceiros, tiveram a missão de estruturar uma proposta de política educacional com a diversidade local característica das comunidades quilombolas existentes no Brasil.

5.1. As consultas nacionais

Para subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi realizado três audiências públicas nos estados do Maranhão, da Bahia e do Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros estados foi justificada em função do contingente populacional quilombola, da articulação política e da capacidade de agregar municípios do entorno e da região norte e nordeste. E o último, por ser o local da sede do CNE e capaz de articular participação do centro-oeste, sudeste e sul do país. Estas justificativas constam no texto-referência produzido pela Comissão responsável com o objetivo de orientar e embasar a discussão nas audiências e subsidiar a Comissão.

Mesmo com as justificativas apresentadas, a opção por realizar três audiências públicas representativas das comunidades quilombolas no Brasil não ficou isenta de críticas por parte de lideranças quilombolas. Exemplo disso foi a insatisfação gerada no Grupo de Trabalho de Educação no IV Encontro Nacional da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) realizado no Rio de Janeiro, em agosto de 2011. Nesse evento, uma liderança sugeriu inserir nas propostas “Ampliar o número de audiências públicas nos estados sobre a construção das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola”, visto que uma consulta apenas em

três estados (BA, MA e DF), “não dava conta” da diversidade das comunidades quilombolas em nível nacional.

De acordo com registros do CNE, as audiências, realizadas no Maranhão e na Bahia, contou com a presença dos quilombolas e suas lideranças, dos movimentos negros, de gestores públicos, de especialistas da educação, professores e pesquisadores. Na primeira audiência (MA), há registro de 368 participantes, 217 municípios e 25 entidades. Na segunda audiência (BA), contou com o número de 433 participantes e 59 municípios.

Na Bahia houve um contexto específico, visto que ocorreram entre 2010 e 2011 audiências públicas em regiões do estado para a construção do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola. Esse contexto será descrito e analisado mais a frente.

A terceira audiência, em Brasília, aconteceu em paralelo com a Marcha Nacional Quilombola, sofrendo um esvaziamento no número de lideranças (110 participantes).

Em relação à participação e representação social nas audiências públicas realizadas nos estados do Maranhão e da Bahia, a relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola afirmou em entrevista que “É possível dizer que, na Bahia, em São Francisco do Conde e em São Luiz, na região de Itapecuru Mirim, onde realizamos as duas primeiras audiências tivemos o envolvimento do poder público local e mobilização social”. O que, indiretamente, justifica o esvaziamento de participantes na última audiência pública realizada em Brasília.

As audiências organizaram-se metodologicamente em três momentos específicos: mesa oficial de abertura composta por representantes da SECADI/MEC, SEPPIR, CNE/MEC, FCP, CONAQ, Secretaria Estadual de Educação e Executivo Municipal; mesa de trabalho sobre o tema “a educação escolar quilombola que temos e a que queremos” com escuta dos quilombolas e; encerramento com leitura de documento síntese das propostas.

Em entrevista com a relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, esta afirmou que houveram contribuições de outros Estados, através de iniciativas locais e autônomas na realização de consultas públicas.

Que o CNE teve notícia, somente o Espírito Santo realizou uma audiência pública. Mas o Pará estava mobilizado e não conseguiu fazer; na Bahia já havia feito um processo longo e que não se concluiu; o Paraná fez encontros e Porto Alegre também. Isso sem falar na longa tradição do Maranhão. As contribuições vieram também com os próprios integrantes desses estados e municípios que participaram das audiências e outros mandaram textos para o meu e-mail pessoal e não para o institucional do CNE, que recolhia contribuições para a elaboração das diretrizes. (Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB 16/2012, 2013).

Uma síntese das demandas quilombolas durante as audiências públicas nacionais do CNE/ME realizadas nos Estados do MA, BA e DF encontra-se em anexo ao presente trabalho.

6 O processo de construção da política: o estado da Bahia

Os mapas abaixo (elaborados pelo Grupo de Pesquisa GeografAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural, POSGEO/UFBA/CNPq) nos apresenta o quantitativo de comunidades quilombolas identificadas (pode ou não coincidir ser certificada pela FCP) e, assim, possivelmente, beneficiadas pela nova política de educação.

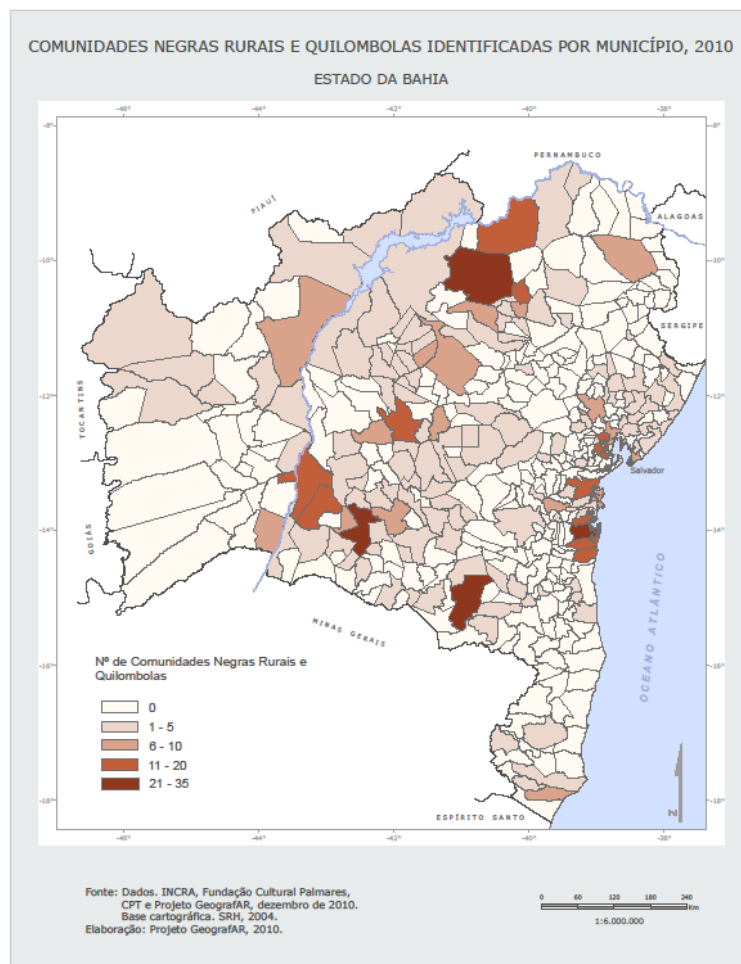


Figura 4 – Comunidades negras e rurais quilombolas identificadas por município 2010 – Estado da Bahia. Mapa monocromático.

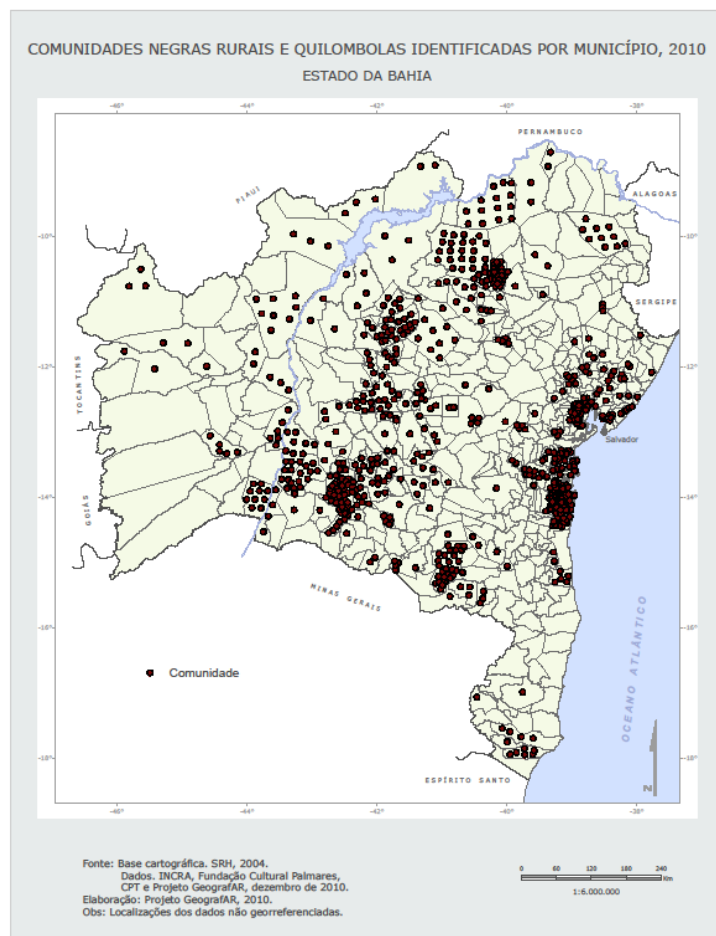


Figura 5 – Comunidades negras e rurais quilombolas identificadas por município 2010 – Estado da Bahia. Mapa de pontos.

6.1. Motivações iniciais: política para educação escolar quilombola no estado da Bahia

Analisando relatórios das audiências públicas estaduais realizadas na Bahia, assim como as transcrições das entrevistas realizadas, pode concluir que as motivações iniciais para a construção de uma proposta de política estadual de educação para as comunidades quilombolas no estado pareceram menos uma estratégia e intenção originária da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC), assim como da equipe inicialmente constituída para compor uma coordenação específica na SEC para tratar das questões étnico-raciais na educação.

Então eu não entrei nem para trabalhar com educação quilombola, porque eu não sabia nada de quilombos, eu nunca tinha trabalhado nada, absolutamente nada com quilombos, e eu achava que era uma demanda tão densa que não era ali que deveria ficar. E comecei a trabalhar com o que eu achava que era prioridade, eu achava não, eu fui encomendada para essa prioridade que era implementar a Lei 10.639. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de Diversidade, 2012).

Explicarei melhor essa afirmação a partir da trajetória e do percurso construído sobre o caso da Bahia.

No caso específico da Bahia havia uma demanda das organizações e movimentos negros do estado, em especial dos situados na capital baiana, Salvador, exigindo da Secretaria Estadual de Educação a participação em eventos e debates sobre a Lei 10.639/2003 e, conseqüentemente, a implementação da referida Lei. No ano de 2005, a Prefeitura Municipal de Salvador publicou ações e orientações para implementação da Lei 10.639/2003 - Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana - na Educação Fundamental, tendo o CEAFFRO²³ como órgão consultor. É importante adiantar que este Programa além de consultor atuou também como agência que organizou e produziu demandas referentes à aplicação da Lei 10.639/2003, tanto no município de Salvador, quanto no Estado.

Também em 2005 foi realizado, por iniciativa Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, SECAD/MEC, o Fórum Estadual “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, na cidade de Salvador. Nesse período foi incentivado, pela referida Coordenadoria-Geral, e criado vários Fóruns nos Estados para tratar da temática.

De acordo com a carta produzida no evento, este contou com a participação de representantes do Governo do Estado, Secretarias Municipais, Instituições Públicas, Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia, Instituições de Ensino Superior, Entidades Sindicais, Lideranças Políticas, Representantes de Comunidades Remanescentes de Quilombos²⁴, Movimentos Negros, Organizações Não Governamentais e Educadores de regiões do Estado.

²³O CEAFFRO é o programa de educação para igualdade racial e de gênero do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, Unidade de Extensão da Universidade Federal da Bahia, em desenvolvimento desde 1995. Tem como principal compromisso estabelecer diálogo entre a Universidade Federal da Bahia, a Escola Pública e as Organizações do Movimento Negro da Bahia.

²⁴A carta não explicita quais comunidades remanescentes de quilombos estiveram presentes no evento. Não tive sucesso através de outros informantes e fontes.

Nesta carta, os grupos apresentaram lacunas na implementação da Lei 10.639 e apontaram soluções e proposições, dentre elas: a necessidade de criação e legitimação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a criação de órgão específico nas secretarias de educação - estadual e municipal - para tratar da implantação e aplicabilidade da Lei 10.639; e a criação da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial - SEPROMI.

As eleições para governador em 2006 culminou com a vitória de Jacques Wagner, Partido dos Trabalhadores; o então governador eleito sustentava a proposta de um “governo popular”, tendo como horizontes bandeiras de participação e de proximidade com os movimentos sociais e populares, dentre eles, uma parcela significativa do movimento negro baiano. Com as eleições de 2006, os governos federal e estadual ficaram mais próximos e as reivindicações dos grupos político-culturais, que apoiaram as eleições, renovaram-se, exigindo a construção e a implementação de políticas.

O cenário político-organizativo fértil para discussão, proposição e efetivação dessas políticas (políticas de ação afirmativa e/ou políticas de diversidade) - fruto de reivindicações das organizações negras e quilombolas, assim como da legitimidade do estado diante da temática: Salvador é a cidade com a maior população negra no Brasil e o estado possui o maior número de comunidades quilombolas certificadas - colocou o estado da Bahia em destaque.

Neste cenário, de influências internas e externas, destaco cinco momentos que antecederam e motivaram, indireta e diretamente, a construção da proposta de política estadual de educação para comunidades quilombolas no estado da Bahia: a criação de uma coordenação para implementação da Lei 10.639/2003 na SEC em 2008; demandas das comunidades quilombolas à SEC-BA; coordenação de Diversidade da SEC e o Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ); formação de lideranças e de professores quilombolas; e o I Fórum Baiano de Educação Quilombola. A seguir discutiremos cada um desses momentos e suas inter-relações.

6.1.1.

Criação de uma coordenação para implementação da Lei 10.639/2003 na SEC/BA

A coordenação para implementação da Lei 10.639/2003 na Secretaria da Educação do Estado da Bahia nasceu com o nome de Coordenação de Diversidade Negra, de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Em entrevista realizada em 2012 com membro desta Coordenação na época, foi dito que a Secretaria queria que o nome fosse Coordenação Étnico-Racial de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Para o entrevistado a expressão “étnico-racial é mais palatável para o ego do brasileiro”, ao invés de diversidade negra.

Tal iniciativa de criação da Coordenação de Diversidade²⁵ se deu sob algumas pressões internas e externas à SEC. Internamente havia um grupo de servidores negros, vinculados à discussão racial e interessados na ampliação do debate e implementação da Lei 10.639. Este, de acordo com informantes criou, em 2007, um grupo de trabalho para formular um documento na intenção de que esse documento se tornasse uma política voltada para implementação da Lei. Parte desses servidores tinha envolvimento com o Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial criado em 2005. O FEDERBA (Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Bahia) não desenvolveu um papel ativo nos seus anos iniciais. Com a vitória nas eleições de 2006 do governador Jacques Wagner e a criação, em 2008, da Coordenação de Diversidade na SEC-BA, esta Coordenação teve um papel fundamental na articulação, divulgação e animação do FEDERBA. Um dos membros da Coordenação de Diversidade da SEC atuou como secretário executivo do Fórum: realizava convites públicos para as reuniões, publicava matérias informativas no Blog do FEDERBA, organizava reuniões, promovia articulação do Fórum com instituições públicas e de governo, assim como atuava como representante político do Fórum. Aqui, gestores públicos (governo) assumiram papel de mobilizadores do Fórum (organização civil).

²⁵.Para referir-me a essa Coordenação, optei por usar o nome “Coordenação de Diversidade” de forma a evitar possível confusão em função das alterações constantes do nome da coordenação: ora chamada de Coordenação de Diversidade Negra, de Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos; ora, Coordenação de Raça, Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos; ora, Coordenação de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade; ora Coordenação de Educação para a Diversidade, Relações Raciais e Educação Quilombola, e no cotidiano comumente utilizado pela equipe da SEC e de consultoria das Diretrizes como Coordenação de Diversidade.

Somos representantes de entidades civis e do estado, constituídos a partir de 10 e 11/agosto de 2005, do Encontro Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, realizado no Centro de Convenções da Bahia. Neste encontro realizado pelo Ministério da Educação e Cultural com ampla participação da sociedade baiana, foi tirada a Carta da Bahia e construído o FEDERBA, posteriormente, se fez o Regimento Interno²⁶ votado pelo plenário das entidades componentes (Blog FEDERBA, 2012).

Em 2009, o FEDERBA tinha a seguinte composição:

Coordenação Geral
 Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC): Titular e Suplente
 Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP): Titular e Suplente
 Secretaria Executiva
 Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia (FOQUIBA): Titular e Suplente
 Instituto Anísio Teixeira/SEC: Titular e Suplente
 Coordenação de Comunicação e Articulação
 Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI): Titular e Suplente
 ILÊ AIYÊ: Titular e Suplente
 Coordenação de Estudos e Pesquisas
 Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA/UNEB): Titular e Suplente
 Coordenação Regional
 Secretaria Municipal de Educação de Simões Filho: Titular e Suplente
 Secretaria Municipal de Educação de Catu Titular: Titular e Suplente

Outro fator interno importante para a criação de procedimentos específicos destinados à implementação da Lei 10.639, que incluíram a criação de uma coordenação responsável pela temática na SEC foi o perfil do consultor do Secretário de Educação na época. Miguel Arroyo foi assessor da Secretaria Estadual de Educação entre 2007 e 2009, depois de ter atuado como Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (1993-1997), onde elaborou e coordenou a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural²⁷.

Miguel [Arroyo] foi importante porque ele tencionava as pessoas da SEC, da alta cúpula, perguntando “Como é que no estado da Bahia, majoritariamente negro, vocês não tem nenhuma política de inclusão da história e cultura africana?” Então essas forças, esse campo de forças, é que fez com que a SEC tomasse a decisão de

²⁶ O Regimento Interno não está público, apesar da informação pública para acesso. Solicitei ano passado, por e-mail, ao endereço do Fórum, o regimento interno, assim como informações sobre a composição da Coordenação atual. Não obtive nenhum retorno ou resposta do FEDERBA.

²⁷ Uma proposta aberta a relação da escola com movimentos sociais, que valorizava a cultura e compreendia o estudante como sujeito sociocultural. Dentre outras coisas, valorizava o trabalho com a questão étnico-racial.

chamar alguém que pra criar essa coordenação. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

Outro dado interno, explicitado pela então coordenadora que serviu, a seu modo, para justificar a criação da Coordenação de Diversidade foi uma suposta ausência de profissionais capacitados na SEC para debater a Lei e formular proposições. Essa suposta ausência de pessoas qualificadas para a temática e com função compatível constrangia uma parte da equipe, que passou a ser constantemente pautada por grupos sociais interessados, exigindo da SEC propriedade no debate e ações de implementação da Lei 10.639/2003.

Na verdade foi através de uma amiga minha, [...] servidora da CAR, que é minha colega de faculdade. Nós tínhamos dentro da SEC uma amiga comum, [...], que era coordenadora de Projetos Especiais, e [...], na ausência, porque aí tem uma demanda externa à SEC, das pessoas chamando a SEC para se fazer representar nos espaços de debates que tem a ver com cultura negra, educação anti-racista, então, não tinha ninguém, quem ia era [...].[...] é uma branca, loira, adora a cultura negra, mas não sabe nada de cultura negra. Aí ela tava representando com vários constrangimentos por causa disso, e aí, pressionou a superintendente, na época que era [...], para contratar uma coordenadora para tratar das questões e desafogá-la da função, né? (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

Tal justificativa contradita com a afirmação de que havia um grupo de servidores negros, vinculados à discussão racial e interessados na implementação da Lei, o qual criou um grupo de trabalho na SEC para abordar a questão. Essa contradição chama atenção para a necessidade de analisar a declaração sobre possível ausência de profissionais capacitados e sugere a existência de conflitos políticos internos ao grupo de servidores na SEC. Ou seja, apesar de ter na Secretária Estadual servidores capacitados para gerir tal coordenação, pessoas vinculadas a grupos com poder de decisão na SEC, sugeriram a contratação de novo profissional.

[...] disseram que esse GT, formado por essas pessoas, que era um GT de oito pessoas, seria a equipe. Quando entrei eu vi que não tinha absolutamente nada disso. Então não tinha equipe porque as pessoas não vieram e as pessoas não vieram porque tinha uma política lá dentro; eu entrei para substituir uma pessoa que não queriam que ficasse, então, na verdade, esse GT já tinha uma pessoa para colocar lá, então, as pessoas não vieram compor a equipe. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

Externamente à SEC, atuaram também como motivadores para criação da Coordenação de Diversidade e implementação da Lei 10.639, organizações sociais de caráter público, vinculadas a universidades como o CEA Afro, o CEPAIA²⁸; o Fórum de Quilombos educacionais da Bahia – FOQUIBA²⁹, o Centro de Educação e Cultura Popular - CECUP³⁰, o Ilê Aiyê; secretarias municipais e do estado como a SEPRMI, que já vinha realizando trabalhos com populações negras e quilombolas com realização de diagnósticos econômico-sociais para elaboração de projetos de geração de renda.

De acordo com entrevista realizada com membro da Coordenação de Diversidade em 2012, o mesmo falou em haver duas pressões, uma interna e uma externa, no ano de 2008, para criação de tal Coordenação. Segundo informações da entrevista, a pressão interna se deu pelo Movimento Negro, na figura do deputado federal, Luiz Alberto, que na época era o Secretário de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPRMI). E a pressão externa promovida por organizações do movimento negro que, nos eventos em que a SEC estava presente, constrangia pelo fato de, até aquele momento, não ter nenhuma política no estado de implementação da lei 10.639/2003.

Outro dado importante é compreender que, no momento de criação da Coordenação de Diversidade, já havia outros órgãos/secretarias do governo do estado trabalhando com comunidades negras e quilombolas. Exemplo disso é a SEPRMI que desde 2007 desenvolve ações e políticas para esse público no estado.

A informação que eu tinha na UFBA, no começo, era que o Estado sempre esteve muito distante das comunidades quilombolas, uma distância gigantesca, foi assim

²⁸.Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos (CEPAIA) órgão vinculado à UNEB, destina-se à promoção de estudos, pesquisa e formação dos afrodescendentes e dos povos indígenas do Brasil e das Américas, e suas contribuições, de modo a fortalecer a revisão crítica de noções etnocêntricas e o processo de institucionalização de políticas públicas que visem a superação de práticas discriminatórias.

²⁹.Criado em 2001, tem como missão atuar em rede para superação das desigualdades raciais em nossa sociedade, sobretudo no campo educacional. Os Quilombos Educacionais são experiências organizativas que surgiram de maneira particularizada no seio da comunidade negra. Atualmente 07 instituições distribuídas em pontos estratégicos da região metropolitana de Salvador: Quilombo Milton Santos (IAPI); Quilombo Irmã Santa Bakhita (Sussuarana); Instituto Cultural Steve Biko (Pelourinho); Quilombo Semear (São Gonçalo do Retiro); Coequilombo (Plataforma); Quilombo Cabricultura (Cabrito de Baixo) e Quilombo do Urubu (Cajazeiras).

³⁰.Fundado em março de 1982 por um grupo de profissionais liberais interessados em desenvolver trabalhos de educação e cultura, mobilização e organização comunitária junto à população de baixa renda que vive na periferia de Salvador e cidades do interior do Estado da Bahia, tendo posteriormente estendido seu trabalho para outros estados do Brasil, abrangendo a região Nordeste. Tem como missão a promoção, a defesa e garantia dos direitos humanos, especialmente crianças e adolescentes e os afrodescendentes.

que foi informado pra mim. Mas essa informação não é completa. A SEPRONI já havia feito um bom levantamento das comunidades quilombolas com material, com apostilas escritas, com vídeo produzido, com CD ROM, com bastante informação sobre as comunidades, e aí eu me dei conta que não havia comunicação entre os setores do estado. Obviamente também tinha feito mapeamento, tinha indicado ações, mas não havia diálogo entre as instituições. [...] Ações pulverizadas, bastantes separadas, então, por dedução, com pouco impacto para as comunidades quilombolas. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Sobre o material produzido pela SEPRONI, citado pelo entrevistado acima, não obtive êxito. Consultando arquivos impressos da SEPRONI em 2012 e em conversa com equipe técnica do Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ) e com advogada responsável pela questão das terras quilombolas no estado, não souberam informar dos documentos citados. Apresentaram leis existentes no Estado para comunidades quilombolas, programações e relatórios de encontros quilombolas do Sul da Bahia, relatório técnico sobre desenvolvimento econômico-social nas comunidades quilombolas do Baixo-Sul, relatório de atividades 2011 do GIQ e relatório do Seminário Estadual de Sustentabilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais (2009), organizado pelo Programa de Desenvolvimento Social Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais da Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES).

6.1.2. Demandas das comunidades quilombolas à SEC-BA

De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares (FCP), informação acessada em agosto de 2013, o primeiro estado brasileiro com o maior número de comunidades quilombolas certificadas é a Bahia, com 469 comunidades³¹. A comunidade de Pitanga dos Palmares, município de Simões Filho, e Lage dos Negros, município de Campo Formoso, foram certificadas, respectivamente nos anos de 2004 e de 2005. Estas são comunidades que mantêm presença nas instâncias de representação civil para comunidades quilombolas no governo, em conselhos e fóruns.

³¹. Apesar de informação no site da FCP, o número de comunidades quilombolas certificadas por estados brasileiros não se apresentam consensuadas. O próprio site da FCP informou números diferentes nas consultas realizadas. Solicitei ao órgão, por e-mail, informações precisas, porém não obtive êxito.

As comunidades citadas, através de representações e de lideranças, participaram das audiências públicas para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no Estado. Além de atuarem nas instâncias de representação pública, as comunidades quilombolas de Pitanga dos Palmares e Lage dos Negros se mostraram como elaboradoras de demandas de educação para a Secretaria da Educação do Estado – SEC.

Eu recebia demandas que já tinham chegado à SEC e que não tinham sido respondidas, de criação de escolas em comunidades quilombolas, tinha, por exemplo, uma demanda histórica do povo lá de Pitanga dos Palmares, inclusive com um diagnóstico bem fundamentado das condições da comunidade e da necessidade de uma escola para atender a comunidade, tinha uma demanda de Lages dos Negros para criação de uma escola também. Então começaram a chegar demandas. (...) Então, como você vai construir uma escola se você não sabe o número de estudantes, de demanda de Ensino Médio que tem em Lage dos Negros, em Pitanga de Palmares? Então, a falta de dados para informar a construção da política era um problema serio lá dentro. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

Desde janeiro de 2004, o último regimento publicado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia contempla, na sua estrutura, as Coordenações de Educação de Jovens e Adultos; de Educação Profissional; de Educação Indígena e do Campo; de Educação Especial. Estas coordenações estão vinculadas à Diretoria de Educação e suas Modalidades que, por sua vez, está situada na Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. O que isso significa? Significa que o governo do Estado reconhece determinada especificidade de educação, inclui como modalidade específica de educação e, conseqüentemente, aloca recursos para o desenvolvimento de ações e políticas. No caso das coordenações indígena e do campo há recursos oriundos do governo federal, em função da existência de uma política nacional. No caso da Coordenação de Diversidade ela foi instituída em 2008, não está legalmente instituída na estrutura regimental da SEC, o que fragiliza a captação e a operacionalização dos recursos e o desenvolvimento do trabalho. A mesma não tem dotação orçamentária do governo federal, dependendo exclusivamente do governo estadual e não integra formalmente a estrutura da SEC.

Eu entrei já com Coordenação Indígena com anos na SEC, Coordenação de Educação Especial que já tinha anos com muito recurso na SEC, indígenas com recurso grande do MEC [...] e o Campo com um grande programa, Saberes da

Terra. Na verdade, quando eu entrei, o Campo estava em crise, dirigindo tudo isso, tinha uma figura [...], que tinha muitos problemas de compreensão de como deveria ser a relação entre movimento social e secretaria estadual de educação [...]. Então é importante dizer que, a única Coordenação criada pós Wagner, que não estava na estrutura da SEC, era essa, que estava sendo criada naquele momento. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

A criação de uma Coordenação de caráter estadual responsável para atuar em comunidades negras e quilombolas - comunidades historicamente sem atendimento do Estado a seus direitos básicos – e a ausência de fonte de recurso específica do Estado e da Secretaria para execução das demandas e de atividades, comprometeram e limitaram a atuação da referida Coordenação, diante das demandas elaboradas pelas comunidades quilombolas.

Então, nessa reunião de planejamento eu disse: tem quilombos também, tem que ter alguma política para responder às demandas de escolas de quilombos. Aí todo mundo se assustou: “precisa de uma política específica para quilombos?” Então, a partir disso, isso criou alguma coisa dentro da SEC, que aí eu acabei, como é que diz, sendo conduzida para atuar aí nesse campo aí também. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

A partir dos relatos, é possível vislumbrar o modo pelo qual uma decisão governamental (projeto, políticas e compromissos partidários) pode estar fundada em tomadas de posição de determinados atores (projetos e compromissos pessoais). Uma questão é o contexto político favorável e a pressão das organizações sociais; outra é o investimento necessário para legitimar e consolidar as ações de tais Coordenações. Qual a razão de um governo criar uma Coordenação de Diversidade num estado onde a população negra é quase sua totalidade – população negra próxima a 80% (PNAD, 2005), e não dispor de recurso fixo, assim como não incorporar legalmente a Coordenação como mais uma instância da Secretaria de Educação do Estado?

Essa abordagem é importante para compreender como o surgimento de um “público novo” (sujeitos da educação escolar quilombola) acaba não podendo ser efetivamente contemplado se ele não conseguir se projetar na estrutura do Estado, isto é, conquistar uma pasta específica, recursos específicos, recursos humanos etc. Ao mesmo tempo, tal projeção pode acabar se tornando uma “camisa de força” para os grupos que exigem reconhecimento, no sentido de ter que responder as exigências e as burocracias do Estado. Este é um assunto importante

e a avançar nos debates e elaborações de políticas diferenciadas para grupos étnico-culturais e de diversidade.

Porque Educação do Campo é exatamente isso, tem dinheiro, Saberes da Terra tem muito dinheiro, a gente tentou fazer articulação com o Campo, chegamos efetivamente, ate hoje não sei o que aconteceu, porque [...] era o coordenador, a gente chegou a fazer algumas coisas. [...] se afastou por questões de saúde e daí a gente não conseguiu ver esse recurso mais. Esses foram os problemas gerados para pagamento das consultorias, porque tudo vinha do recurso do Campo, tá entendendo? [...] Então a gente não tinha nada, porque no MEC também não tinha nada para quilombos, tá entendendo? O MEC não tinha políticas para quilombos. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

No relato acima, a entrevistada afirma a ausência de recurso específico tanto em nível de governo federal, quanto em nível de governo estadual. O que havia no momento no MEC eram projetos e programas específicos; como o Programa Brasil Quilombola, que financiava recursos para serem utilizados com formação de professor, compra de equipamentos, produção de material didático, infraestrutura e merenda escolar. Não havia ainda uma política pública que implicasse dotação orçamentária específica para atendimento das demandas. A aprovação das Resoluções CNE N° 4 e 7/2010, que tornou a educação escolar quilombola uma modalidade de educação nacional era recente.

A relação, dentro do governo, entre as Coordenações de Educação do Campo e de Diversidade se mostrou uma novidade. Professores, coordenadores de programas da Educação do Campo em Universidades, foram convidados a participar das audiências públicas realizadas no estado da Bahia para elaboração do texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, porém não compareceram. Alguns pesquisadores e ativistas da Educação do Campo expressaram estranhamento e desconforto diante da proposta de política específica para Educação Escolar Quilombola.

No I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo, em 2011, na Paraíba, evento organizado pelo Observatório da Educação do Campo CAPES/INEP/SECAD – UFPB, pude também perceber tal estranhamento e não aceitação inicial da proposta de uma política de educação diferenciada para comunidades quilombolas. Neste encontro pude confirmar tensões existentes entre esses dois campos (educação do campo e educação quilombola), em função das diferentes perspectivas epistemológicas, culturais e de organização social dos

atores e organizações sociais que disputam tais projetos. Numa das palestras no evento foram citadas o número de comunidades quilombolas certificadas na região nordeste e dito que a discussão sobre escolas em territórios quilombolas caminham à parte das discussões realizadas pela Educação do Campo; o grupo de trabalho de Educação do Campo e Diversidade não aconteceu por não ter número de trabalhos suficientes; e em resposta à minha pergunta sobre o contexto de políticas e a relação entre Educação do Campo e às reivindicações específicas por educação das comunidades quilombolas foi dito pela palestrante, pesquisadora e ativista do movimento da educação do campo que há que se aprofundar no debate ao menos duas questões: discutir projeto de sociedade, classe e identidade. Segundo a palestrante, são projetos que divergem entre si.

6.1.3. Coordenação de Diversidade da SEC e o Grupo Intersectorial para Quilombos (GIQ)

Neste tópico temos outro tema importante a ser abordado: o desconhecimento generalizado atribuído à equipe de Coordenação de Diversidade pelos entrevistados acerca do tema, antes de começarem a trabalhar nele. Aqui nos parece inverter o princípio a que estamos acostumados a pensar como normal, no qual primeiro há um conhecimento sobre o tema e depois a produção de uma política.

Então, eu não entrei nem para trabalhar com educação quilombola, porque eu não sabia nada de quilombos, eu nunca tinha trabalhado nada, absolutamente nada com quilombos, e eu achava que era uma demanda tão densa que não era ali que deveria ficar. (...) Aí quando eu convidei [...], convidei para duas coisas, uma pra trabalhar com juventude e também com quilombos, principalmente, que aí tem uma coisa importante que esqueci de dizer, em 2008, que foi importante para incorporar quilombos como uma ação, que foi o Grupo Intersectorial pra Quilombos da SEPROMI. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

O Grupo Intersectorial para Quilombos (GIQ) foi criado através do Decreto nº 11.850 de 23 de novembro de 2009 e composto por representantes das Secretarias: SEAGRI, SEMA, SESAB, SEDUR, SEDIR, SEC, SECTI, SETRE, SEDES, SEC³². Ao GIQ cabe o desenvolvimento e execução dos Planos de

³².Secretaria de Agricultura (SEAGRI), Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB), Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Bahia (SEDUR), Secretaria de

Desenvolvimento Social, Econômico e Ambiental Sustentáveis para Comunidades Remanescentes de Quilombos, que têm por objetivo nortear a implementação da Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos. O GIQ está institucionalizado na SEPROMI. Antes da instituição do GIQ já havia trabalhos desde 2007 de algumas secretarias e órgãos com as comunidades quilombolas no estado, tais como: SEPROMI, CDA/SUAF/SEAGRI, SEDES, SEDUR, Ingá/SEMA³³.

A participação de representantes da Coordenação de Diversidade da SEC no GIQ provocou uma atenção, desses representantes, para as comunidades quilombolas. As viagens realizadas, na época, pela coordenadora da Coordenação de Diversidade como demanda de participação no GIQ, ouvindo os quilombolas sobre a situação da educação nas comunidades, foi o motor de sensibilização para a questão, pois, até então, a mesma desconhecia a realidade destas comunidades, mesmo sendo ela ativista de anos de movimentos negro em Salvador. Aqui se entrelaçam questões destacadas anteriormente: ausência de um compromisso inicial de trabalho da Coordenação de Diversidade com as populações quilombolas; ausência de conhecimento sobre o tema e a realidade do público a ser trabalhado; ausência de recurso na Coordenação de Diversidade para desenvolver as ações.

Aí o seguinte, a gente não tinha dinheiro aqui, acabou o dinheiro, aí a gente ficou só fazendo viagens pelo GT Intersetorial para Quilombos. (...) Então, ao fazer parte, muito pressionada por [...], essa amiga que me levou para SEC e que ela coordenava o Núcleo de Ações Quilombolas da CAR, aí eu passei a participar e viajar; na verdade, isso foi a grande questão, foi quando eu tomei conhecimento da realidade quilombola, eu cheguei nas comunidades e vi o sofrimento das pessoas e vi a ausência total de tudo, e via situações, para você ter uma ideia, ali meu Deus, Getsemani no Baixo Sul, uma senhora dizendo, minha filha eu não aguento mais meus filhos não terem o direito de terminar o Ensino Médio pra ser professor. Então uma situação muito caótica de falta de direitos básicos, em... como é o nome da comunidade, em Bom Jesus da Lapa, as crianças passando fome, sabe? Piranha, Lagoa das Piranhas, muita miséria, muita falta das coisas e, ao mesmo tempo, muita sabedoria, pessoas que tinham conhecimentos, que podiam nos ensinar as coisas da vida, de como se organizar diante da vida, isso é que era a grande

Desenvolvimento e Integração Regional (SEDIR), Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia (SECTI), Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte da Bahia (SETRE), Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES), Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC).

³³Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), Coordenação de Desenvolvimento Agrário/Superintendência da Agricultura Familiar/ Secretaria de Agricultura (CDA/SUAF/SEAGRI), Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES), Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Bahia (SEDUR), Ingá/ Secretaria do Meio Ambiente (SEMA).

satisfação. Então, isso é que era a grande fascinação, era exatamente um mundo de muita pobreza, muita falta, mas, ao mesmo tempo, de muita riqueza do ponto de vista das pessoas, da qualidade humana das pessoas. Então isso é que fez com que eu voltasse dessas viagens com a certeza de que a gente tinha realmente de construir quilombos como uma ação tão prioritária quanto a implementação da Lei. E foi assim que eu comecei a trabalhar, com as duas coisas. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

No relato acima é possível constatar que a então entrevistada concebe a Lei 10.639/2003, que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a proposta de política para Educação Escolar Quilombola como políticas e ações diferenciadas. Embora conceba as normativas acima como propostas diferentes são as experiências pessoais de formação que modelaram e serviram de base para se pensar a formação de novas modalidades e de sujeitos. Por exemplo, a entrevistada relata sua experiência com formação de professores no município de Salvador, referente à implantação da Lei 10.639/2003 e comenta a adaptação feita para os cursos de formação de lideranças e de professores quilombolas em história e cultura africana e afro-brasileira realizado pela Coordenação de Diversidade.

Eu trouxe a estruturação lá do CEAFFRO, porque no CEAFFRO eu tinha trabalhado com formação de professores das escolas municipais (Salvador). E o CEAFFRO montou uma estrutura que dividia em módulos: identidade, ancestralidade e resistência, então eu trouxe esse formato e montei mais um que era para os professores saírem com o projeto de inclusão da história e cultura africana e afrobrasileira. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

É sabido que o debate sobre educação escolar quilombola emerge diante de dois grandes cenários: a) reconhecimento da identidade e do direito ao território pelas comunidades quilombolas; b) debate da educação antirracista e da educação das relações étnico-raciais. São nesses debates junto a experiências concretas e modos de fazer escola em comunidades quilombolas que vai se estruturando uma proposta pedagógica e curricular, princípios e eixos. Assim, observamos que o debate sobre educação escolar quilombola é muito recente no Brasil, bem como suas experiências escolares.

Porém, em menos de uma década podemos constatar o aumento das experiências e de práticas dessa modalidade de educação, de produção de material didático e de produção de pesquisas acadêmicas. Essas iniciativas indicam

especificidades dessa categoria de escola e demandam propostas e políticas diferenciadas.

A relatora do Parecer CNE/CEB 16/2012, Nilma Lino Gomes, em entrevista, afirmou que não percebe um momento de passagem da educação das relações étnico-raciais para uma educação específica para quilombos. De acordo com o relato, desde o início do debate sobre educação quilombola, sempre se percebeu suas especificidades em relação a outras modalidades de educação e diante do debate da educação das relações étnico-raciais.

Acho que não existe um momento específico de "passagem" de uma temática para a outra. A questão quilombola se insere dentro da discussão da educação das relações étnico-raciais e é reconhecida pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004. Porém, todos reconhecemos que há especificidades na implementação de uma educação que atenda aos quilombolas, o que demanda políticas e práticas educacionais que dialoguem e atendam essas realidades. (Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB 16/2012, 2013).

A disputa e definição por compreensão de mundo é sempre, e ao mesmo tempo, tensa, potente e também frágil. O debate da educação escolar quilombola vem crescendo, assim como seus desafios, mas nunca somente num processo linear e crescente.

Aqui temos o exemplo de construção de uma política, não apenas com iniciativas do Estado para dar conta de um público específico, mas de como essa construção da própria política é também um processo pedagógico que envolveu: gestores e corpo técnico (governo), acadêmicos e organizações sociais, assim como o público, sujeito da política.

6.1.4.

Formação de lideranças e professores quilombolas

Os cursos de formação para lideranças e professores quilombolas em história e cultura africana e afrobrasileira aconteceram, no ano de 2010, em três municípios: Valença, Bom Jesus da Lapa e Vitória da Conquista. Os cursos tinham uma estrutura modular (cada curso era composto por quatro módulos), com uma carga horária de 160 horas, tendo como eixos: identidade, ancestralidade, resistência e projeto escolar - planejamento para aplicação da Lei

10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história das culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares.

(...) e a gente começou as formações ainda em 2008 aqui em Salvador e no Território do Recôncavo, e em 2009 a ideia era continuar, pelos diversos territórios, mas aí a gente não conseguiu efetivamente. Foi a época que o secretário [...] saiu, entrou [...], entrou outro superintendente, com outras prioridades, também teve uma crise econômica no meio, não tinha dinheiro para nada. 2009 foi um ano difícil. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

A Coordenação convidou professores (todos vinculados à Universidade do Estado da Bahia - UNEB³⁴) com especialidade nos temas da Lei 10.639/2003, africanidades e quilombos. A coordenadora de diversidade já conhecia os professores, uma vez que havia cursado o mestrado na instituição.

Os professores, identificados a partir dos relatórios dos cursos de formação de professores e de lideranças quilombolas, projeto “Agora a história é outra”, foram: Artemisa Odila Cande Monteiro, de Guiné-Bissau. Licenciada em Sociologia. Mestre CEAQ-UFBA e Doutora em desenvolvimento – UNEB e, atualmente, professora da UNEB; Hamilton Rodrigues é historiador, mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional / UNEB e professor da UNEB; Silene Arcanja Franco é historiadora, Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional - UNEB, professora da UNEB; Antônio Cosme Lima da Silva é graduado em Filosofia e História pela UNEB e mestre em História Regional e Local, também pela UNEB; Carlos Eduardo Carvalho de Santana é Pedagogo. Mestre e Doutorando em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador Pedagógico da Secretária Municipal de Educação (SMEC), Diretor de Educação da Sociedade Cultural Recreativa e Carnavalesca Malê Debalê. Foi consultor da equipe de mapeamento para elaboração das Diretrizes Quilombolas-BA; e Augusto Sérgio dos Santos de São Bernardo é bacharel em Direito e advogado, mestre em Direito Público, licenciado em Filosofia, e especializado em Direitos Humanos pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Atualmente é professor da UNEB.

³⁴.Penso haver uma preferência do Governo do Estado em contratar servidores estaduais, neste caso, professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) diante de profissionais de outras instituições, por exemplo, as federais. Outro dado é que a UNEB é a maior produtora de conhecimento sobre comunidades quilombolas e educação no Estado.

A partir dos relatórios pude ter acesso a programas de curso e relatos dos temas, conteúdos e metodologia de trabalho desenvolvido pelos professores. Alguns temas trabalhados no curso foram: racismo e discriminação racial no país; ensino de história e cultura afrobrasileira e africana; valores civilizatórios afro-brasileiros; quilombos; identidade quilombola; acesso a terra; educação quilombola; política estadual e nacional para quilombos. Os cursos contaram com a participação de lideranças quilombolas para falar de suas experiências, apresentação de grupos culturais locais e participação de gestores locais. Neles os professores utilizaram recursos como: imagens, vídeos curtos, filmes, leitura de textos, assim como foi distribuído kits do MEC (material didático/livros) para educadores quilombolas.

De acordo com o relato de um dos assessores, foram esses cursos que evidenciaram para a Coordenação de Diversidade as necessidades e demandas dos quilombolas, a ponto de sensibilizá-la e de transformar em pauta na SEC uma série de ações como parte de uma política estadual para a educação escolar quilombola.

Quando Nádia me convida para fazer parte dessa equipe de formação que, inicialmente, era só formação das lideranças quilombolas, o que a gente foi percebendo com o processo foi que uma das demandas que surgiam dessas discussões sobre as comunidades quilombolas era exatamente o papel da escola, porque as formações para lideranças quilombolas atingiam várias dimensões: saúde, cidadania, várias coisas. Uma coisa que era muito evidente era exatamente uma necessidade que as lideranças traziam, de não perceber a escola, nesse sentido a escola formal, que atuava não só na sede, mas principalmente nas comunidades quilombolas, uma necessidade de que essas escolas não conseguiram captar essa dimensão do que era um quilombo. As queixas eram quase que as mesmas: os professores são da sede, os professores não tem uma formação adequada para discutir a Lei 10.639/2003, os professores não conseguem entender o que é uma comunidade quilombola. (Carlos Eduardo, Consultor Mapeamento, 2011).

É importante destacar que algumas dessas formações aconteceram integradas (mas não ao mesmo tempo) a reuniões do Fórum Permanente Estadual de Educação Quilombola e a audiências públicas para elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola. Dessa forma, os cursos de formação para professores e lideranças quilombolas, organizados pela Coordenação de Diversidade / SEC-Bahia, foram importantes para além da troca de informações e de conhecimentos entre professores, lideranças quilombolas e pesquisadores e do espaço reflexivo para formulação de demandas; estes cursos

contribuíram para diagnosticar a situação da educação escolar desenvolvida nas comunidades quilombolas e agregar demandas relativas à educação.

O problema é que poucos professores dos cursos puderam participar das audiências nas regiões ou socializar questões e demandas trazidas pelos professores e lideranças de comunidades quilombolas em reuniões. Junto a isso, os relatórios apresentados pelos professores dos cursos não tiveram a função de aprofundar questões e elementos diagnósticos para subsidiar o texto das Diretrizes. Isso reforça como apontado por relatos anteriores a pouca articulação existente das atividades internas à própria secretaria de educação do estado.

6.1.5. I Fórum Baiano de Educação Quilombola

O primeiro Fórum Baiano de Educação Quilombola aconteceu em meio a uma aproximação inicial do governo estadual (demarcada desde o início do governo, em 2007) com as articulações quilombolas locais e territoriais no estado: ações da SEPROMI, SEAGRI, CAR, Grupo Intersetorial para Quilombos, instituição da política estadual para quilombos através de Decreto, assim como da articulação de organizações quilombolas na instituição de uma organização representativa em nível de estado - Conselho Estadual.

(...) e a gente conseguiu convencer [...], porque tinha um grande problema para viabilizar políticas para educação quilombola, que era ausência de dados. Então, até para você criar uma política de construção de escolas lá dentro, a gente se batia com um grande problema que, além da má vontade das pessoas de achar que não é prioridade quilombos, que quilombos têm que estar na cota geral, a gente tinha um embate de convencer que aquelas eram populações que ficaram invisíveis nas políticas públicas e que, portanto, elas mereciam um tratamento diferenciado. Então, tinha esse trabalho interno para se fazer com essas pessoas e tinha um argumento poderoso delas de que não tem dados. Aí o que a gente fez: vamos chamar os quilombolas, para ouvir os quilombolas! E foi assim que surgiu o Fórum, o I Fórum de Educação Quilombola. A ideia era a gente trazer o pessoal dos quilombos para cá e organizá-los em grupos para daí sair uma política, inclusive as demandas. Isso foi em novembro de 2009. Foi a primeira vez que você teve comunidades quilombolas do estado inteiro vindo para encontrar com uma secretaria de estado para dizer qual é a política de educação que se quer. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

Os objetivos do Fórum, explicitados na programação do evento, eram deste ser espaço de interlocução entre as comunidades quilombolas e a secretaria da educação na construção coletiva de uma política pública educacional para as

comunidades quilombolas; identificar e sistematizar junto a lideranças e professores/as quilombolas as demandas educacionais; subsidiar/identificar questões centrais para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola, bem como a definição de sua concepção. O Fórum teve como público privilegiado professores quilombolas, lideranças quilombolas e secretários municipais de educação, contabilizando, de acordo relatório da SEC, a participação de mais de 350 pessoas e mais de 80 comunidades quilombolas de Salvador e do interior do estado.

Percebe-se que, no relatório do I Fórum, acontecido nos dias 05 e 06 de novembro de 2009 (mesmo mês e ano do Decreto 11.850 de 23 de novembro de 2009 que institui a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos), estavam explícitos como objetivos do evento instituir: “política pública educacional para comunidades quilombolas” e “Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola”. Os objetivos do evento podem ter sido inseridos posteriormente ao relatório (não havia objetivos na programação que foi divulgada), mas, de todo modo, a programação está sintonizada com os objetivos que constam no relatório, inseridos provavelmente pela equipe da Coordenação de Diversidade: momento de reconhecimento público político das comunidades quilombolas pelo governo, articulação e divulgação das ações e programas, levantamento de dados educacionais das comunidades e proposição de ações, levantamento de demandas pelas comunidades.

Diante disso, fica a pergunta, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia já haviam sido pensadas enquanto proposta política antes de novembro de 2009? Onde? Por quem? Pelas fontes consultadas e entrevistas realizadas foi somente posterior ao I Fórum que o debate das Diretrizes ganhou densidade.

(...) depois que saímos do I Fórum, saímos com uma demanda apresentada por eles que a gente conseguiu responder, aí também tem a ver com os gestores, então, mudou o superintendente que chegou dizendo que a prioridade dele era quilombos e que, mesmo na crise, ele ia conseguir dinheiro para quilombos. Inclusive foi ele que disse que o campo estava fazendo diretrizes estaduais para educação do campo e que ele queria que também os quilombolas construíssem diretrizes estaduais. Como isso já era uma coisa apontada, que a gente saiu do I Fórum com isso na cabeça, quando ele falou isso, deu o comando para a gente implementar. Só que as coisas dentro da SEC, primeiro que você prevê, mas não significa necessariamente que esse dinheiro vai chegar pra você. Tá entendendo? Porque na ordem de prioridade esse dinheiro pode até ter, mas a prioridade não era educação

quilombola, como não é até hoje. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

Meses antes à realização do I Fórum, aconteceu a mudança de Secretário da Educação e, conseqüentemente, de Superintendente e outros cargos de confiança. Se o Superintendente da Educação Básica anterior, apresentando prioridades para a política de Educação do seu Secretário, afirmava na imprensa e reuniões “(...) Precisamos valorizar a matriz africana na sociedade brasileira”, o Secretário da Educação atual, assumindo um perfil mais administrativo de gestão, lançou os *Dez Compromissos para a Educação na Bahia* “para nortear suas ações e mobilizar mais recursos e conhecimento de base científica para melhorar o desempenho dos estudantes das redes estadual e municipais”.

As metas estabelecem elevar o índice de aprovação para, no mínimo, 90% nas séries iniciais, 85% nas séries finais do ensino fundamental e 80% no ensino médio. E também assegurar que as escolas do estado e dos municípios baianos alcancem, no mínimo, as projeções estabelecidas pelo Ministério da Educação para o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – no período de 2011-2014. Essas informações passaram a ter sentido diante da declaração de ex-membro da Coordenação de Diversidade, quando afirmou: “a prioridade para o secretário de educação atual é avaliar o aprendizado dos alunos, o desempenho, essa coisa assim bem gerencial, do ponto de vista administrativo porque ele vem disso”. Dos dez compromissos traçados, dois deles foram utilizados pela Coordenação de Diversidade para pleitear políticas educacionais para as comunidades quilombolas: fortalecer a inclusão educacional e inovar e diversificar os currículos escolares, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes e à cultura.

Qual a diferença entre o secretário passado e o secretário atual? O primeiro estava pautado pelo consultor dele, que era Miguel Arroyo. Então, ele tinha uma pessoa que orientava ele, que era adequada do ponto de vista político, num entendimento da importância dessas coisas, porque era Arroyo. Tá entendendo? Então Arroyo tinha uma influência no governo que perdeu inclusive de uma maneira constrangedora no governo seguinte. Tá entendendo? Quem é hoje o consultor? Na época era um cara aí neoliberal, que todo mundo ficou horrorizado quando soube, porque, na verdade, houve uma polêmica imensa em relação aos dois consultores, a mudança, porque era mudança de perspectiva de entendimento da educação e do Brasil. Eu sei que ele tinha sido consultor de FHC. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

6.2.

Mediadores: agentes e agências das diretrizes curriculares estaduais para educação quilombola no estado da Bahia

6.2.1.

Da Criação da Coordenação de Diversidade

É importante identificar e distinguir dois momentos no processo de construção das diretrizes curriculares estaduais para educação quilombola no estado da Bahia, que se relacionam, mas não são consequentes: a criação da Coordenação de Diversidade e a elaboração de ações na SEC voltadas para comunidades quilombolas.

A Coordenação de Diversidade nasceu na SEC com a proposta exclusiva de implementar a Lei 10.639/2003 nas redes de ensino e foi somente após outros determinantes do contexto que o tema quilombos passou a ser incorporado como ação também prioritária na formulação de políticas voltadas para a educação.

Dessa forma, identifiquei e delimito mediadores diferenciados nesse processo que, algumas vezes, se repetem, outras não.

A Lei 10.639/2003, indiscutivelmente, é o grande marco geral que obriga a sua implementação pelos governos estaduais e municipais e, conseqüentemente, à criação de órgãos responsáveis como as coordenações. Apesar de o texto da Lei 10.639/2003 não fazer referência a “quilombos” ou a “comunidades remanescentes de quilombo”, ele ofereceu brechas para se pensar a educação escolar nessas comunidades. E foi assim que, em 2004, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana citou o termo “quilombo” cinco vezes.

Há, no entanto, nesses textos, uma ausência de abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar para as comunidades quilombolas, uma vez que os mesmos focam apenas o ensino da história dos quilombos e a criação de escolas (infraestrutura) nessas comunidades. Em 2006, a SECAD/MEC lançou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nessas orientações, a educação escolar em comunidades quilombolas passou a ser um tema específico. Essa abordagem foi mantida, em 2009, no Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003, no qual a Educação em Áreas Remanescentes de Quilombos continuou a ser um item específico das principais ações. Ou seja, a

discussão da educação escolar quilombola ganhou destaque a partir da regulamentação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, a extrapolou, tornando-se uma modalidade de educação e sendo orientada a possuir diretrizes próprias.

Neste caso, a Lei 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica; a política municipal de implementação da Lei 10.639/2003 pela Prefeitura de Salvador (2005); o Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Bahia³⁵ (FEDERBA, 2005) representando as organizações sociais; o governo Wagner através, principalmente, da SEPRMI³⁶ e o GT de servidores negros da Secretaria da Educação atuaram como agências de mediação para criação da Coordenação de Diversidade. Na figura de agente mediador, podemos identificar o consultor do Secretário de Educação na época, Miguel Arroyo.

6.2.2.

Da Coordenação de Diversidade às Diretrizes Estaduais para Educação Escolar Quilombola

6.2.2.1. Maio de 2008 a agosto 2010

Uma grande agência de mediação nesse processo foi o Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ), coordenado pela SEPRMI. O grupo era coordenado pela Superintendente de Promoção da Igualdade Racial da SEPRMI, Vanda Sampaio de Sá Barreto, socióloga, fundadora e ex-coordenadora executiva do CEAURO - Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero do CEAURO/UFBA.

³⁵ “Você tinha cadeira no Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial da Bahia? Tinha, mas aí é outra discussão, mas com imensos problemas. Tanto que esse Fórum deveria estar atuando agora (fazendo referência ao processo das diretrizes curriculares para educação escolar quilombola) e você não vê nada, nenhum tipo de atuação desse Fórum. A gente começou atuando muito, depois a gente se afastou porque a gente viu que não ia caminhar para muito lugar”. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC).

³⁶ Na época (2007) a SEPRMI estava sob a gestão do Deputado Federal Luiz Alberto, um ativista do movimento negro na Bahia. Nos anos 70, morador da Liberdade, tradicional bairro negro da capital baiana, se empenhou na organização de associações de moradores e movimentos comunitários. Ingressou na Petrobrás e em 1974, como vigilante, passou a técnico químico e, atualmente, é petroleiro aposentado. Foi diretor do Sindicato dos Petroleiros da Bahia e é também um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU), do PT e da CUT. Em 1997 assumiu o mandato de deputado federal e tornou-se o primeiro militante do movimento negro da Bahia a representar o estado na Câmara dos Deputados. No parlamento, fundou o Núcleo de Parlamentares Negros do PT, propôs a criação da Frente Parlamentar em Defesa da Igualdade Racial e do Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas, proposta integrada ao Estatuto da Igualdade Racial. Em agosto de 2008 a Secretaria passa à gestão de Luiza Bairros, a qual sai em janeiro de 2011 para assumir a SEPPIR, no Governo Dilma Rousseff.

Em dois anos de administração construiu-se a instituição, a estrutura, a política. Em 2009, a questão racial e a de gênero estão na pauta governamental. Estão na agenda, estão na fala dos principais dirigentes, e inclusive do governador, e inscritas nas diretrizes estratégicas do planejamento do governo do Estado. (...) Especificamente, acho que avançamos na questão de quilombos. (...) A metodologia de intervenção, planejamento e execução das políticas é feita conjuntamente. Vamos à comunidade, trabalhamos as demandas e elaboramos um plano, que é devolvido para a comunidade com a sua estratégia de desenvolvimento. (SEPROMI. Entrevista. Estratégias e diálogos nas políticas de igualdade racial da Bahia, 2009).

Outra agência legal de mediação foi o Decreto 11.850 de 23 de Novembro de 2009, que instituiu a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos e o Grupo Intersetorial para Quilombos composto pelas secretarias de estado. Esta agência identifica e atribui responsabilidades às secretarias na elaboração e execução dos planos de desenvolvimento social, econômico e ambiental sustentáveis nas comunidades remanescentes de quilombos.

A Coordenação de Diversidade, através de suas ações e gestores³⁷, também se configurou enquanto importante agência mediadora das diretrizes estaduais para educação escolar quilombola: participação no GIQ e elaboração de diagnósticos das demandas educacionais, realização de cursos de formação para lideranças e professores quilombolas, realização do I Fórum Estadual de Educação Quilombola, articulação com o Conselho Estadual das Comunidades Quilombolas. Nesta Coordenação, foram destacados em algumas entrevistas realizadas dois personagens importantes nesse cenário.

Um deles, entrevistado por mim em 2011, de origem quilombola, comunidade de Engenho da Ponte, município de Cachoeira. Foi sindicalista do Pólo Petroquímico da Bahia nos anos 70, ativista de movimentos negro em Salvador, fundador do PT na Bahia. Com a mudança de governo, ele assumiu um cargo na Secretaria da Educação do Estado, na Coordenação de Diversidade (novembro/2009). Segundo entrevista, o mesmo afirmou que tomou conhecimento das discussões sobre comunidades quilombolas entre 1994-1995, durante a gravação do filme “Quilombolas da Bahia”, no qual disse ter colaborado.

³⁷.De 2008 a 2011, a Coordenação de Diversidade foi gerida por Nádia Maria Cardoso da Silva. Antropóloga formada pela Universidade Federal da Bahia (1988), Especialização em Direitos Humanos (2001) e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (2006). Atualmente é Doutoranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade na Universidade Federal da Bahia (2012). Atuou e atua em projetos voltados para juventude em direitos humanos com foco no anti-racismo e gênero, possuindo longa experiência com projetos e organizações sociais, principalmente, situados na capital baiana, tendo as questões étnico-raciais e de gênero como grande eixo.

O outro membro da equipe, de acordo com entrevista realizada com colega de trabalho na Coordenação de Diversidade,

[...] era a pessoa mais qualificada, vem do movimento negro, é envolvidíssimo com as questões raciais, então [...] era o que tinha a qualidade do ponto de vista técnico na temática, mas tinha pouco tempo porque a SEC pagava uma mixaria pra ele e ele tinha que dividir tempo com a Secretaria de Segurança Pública, ele trabalhava de turnos, então, era uma complicação a disponibilidade do [...]. Aí quando eu convidei [...], convidei para duas coisas, uma pra trabalhar com juventude e também com quilombos. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

A organização das comunidades quilombolas no estado, à época, se dava em âmbito local e regional, com as associações. Em nível de representação estadual, até 2009, não havia uma organização das comunidades quilombolas. Tornando-se pauta de políticas do governo federal e estadual, a demanda pela criação do Conselho Estadual fez-se mais necessária. Em abril de 2010 foi realizado o “I Encontro de Comunidades Quilombolas da Bahia – Rumo à Construção do Conselho Estadual”.

Nesse encontro foram eleitos os coordenadores - o Conselho foi formado apenas por pessoas da sociedade civil - representando os territórios do Baixo Sul, Recôncavo, Oeste, Sudoeste, Chapada Diamantina, Norte Baiano, Salvador, Região Metropolitana, Sul, Extremo Sul, Irecê, Sisal, Agreste, Semiárido, Vale do São Francisco e Litoral Norte. As demandas educacionais das comunidades não se configuraram como pauta prioritária do Conselho, mesmo sendo o encontro de articulação realizado após o I Fórum de Educação Quilombola (novembro/2009). Aquele Fórum tinha contado com a presença de lideranças quilombolas, que viriam a se tornar conselheiros.

Segue abaixo as prioridades apontadas pelo Conselho Estadual em 2010:

Regularização fundiária dos territórios quilombolas (titulação); fortalecimento político-institucional das organizações quilombolas, bem como a criação e acompanhamento de conselhos: municipais, regionais e territoriais; controle social, implementação e fiscalização das políticas públicas e ações afirmativas, sobretudo nas áreas de: implantação do Programa Luz e Água Para Todos; implementação de Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) quilombola; juventude e mulheres quilombolas; capacitação de profissionais de saúde para o tratamento da anemia falciforme; assistência técnica (ATER Quilombola) e política de crédito rural; distribuição e fiscalização das cestas básicas, sementes e merenda escolar às comunidades quilombolas; ampliar e fortalecer a representatividade quilombola nos parlamentos; implantação do PAC Quilombola; lutar contra o impedimento do

acesso aos territórios quilombolas, promovido pelos grandes proprietários de terra (a exemplo de cercamento de manguezais), através da ação conjunta deste Conselho com o Ministério Público. (Carta Aberta do 1º Encontro de Comunidades Quilombolas da Bahia – Rumo a Construção do Conselho Estadual, 2010).

O futuro consultor³⁸ foi um importante agente mediador das Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Quilombola na Bahia. Ele foi convidado pela Coordenadora de Diversidade à época para participar e ser um dos relatores do I Fórum de Educação Quilombola.

(...) e aí ela me conheceu como professor numa disciplina que ela fazia como ouvinte, a disciplina era semiótica, não tangia as discussões quilombolas de maneira direta, e eu fiz um recorte de trabalhar com semiótica das culturas africanas no Brasil. (...) e aí ela fez o convite pra ser o consultor de uma equipe que ia discutir a educação quilombola no estado. Então, ela soube que eu vinha de movimentos sociais, que eu era organicamente ligado ao movimento negro nacional, que eu trabalhei com comunidades quilombolas no Piauí. (...) quando eu estava no MEC trabalhando com a implementação da lei 10.639. Eu fiquei no início do mandato de Eliane Cavalleiro até o momento que teve a 2ª jornada, que a gente fez três jornadas para pensar um Plano Nacional de Implementação da Lei. (...) Então eu tinha essas três bases, vamos dizer quilombolas, muito diferentes entre si: PR, CE e PI. Quando [...] soube disso, ela achou que eu tinha o perfil. Quer dizer, eu pesquisava na área, eu vinha de uma militância, ela precisava de alguém que compreendesse essa linguagem, essa ação, e, bom, que conhecesse um pouquinho que fosse de quilombo e que também pudesse fazer essa articulação via academia. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Os consultores contratados para assessorar a elaboração do texto das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola também tiveram um papel de mediação importante no processo, alguns mais, outros menos. A equipe de consultoria para elaboração deste texto foi montada quase ao mesmo tempo da equipe de consultoria para construção das Diretrizes Estaduais de Implementação da Lei 10.639/2003, que orienta o estudo, nos conteúdos programáticos da Educação Básica, da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana; com o acréscimo, em 2008, da Lei 11.645 da História e Cultura

³⁸ Professor da FAGED/UFBA desde 2009 e professor permanente do Doutorado Multi-institucional, Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1997), especialista em Culturas Africanas e relações interétnicas da educação brasileira pela Unibem (1998), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005). É presidente do IPAD - Instituto de pesquisa da afrodescendência e sócio fundador do IFIL - Instituto de Filosofia da Libertação.

Indígena. Apesar de compartilharem esse período de criação, as coordenações pouco compartilharam entre si.

Além dessas equipes de consultoria na Coordenação de Diversidade havia outra para mapeamento das condições da educação escolar nos territórios quilombolas do estado da Bahia. Cada equipe tinha um consultor coordenador, assessores e assistentes. As equipes eram pequenas e o orçamento reduzido; segundo membro da coordenação entrevistada nesse período, o recurso recebido não correspondeu ao planejamento realizado.

A equipe de consultoria para construção das Diretrizes Estaduais de Implementação da Lei 10.639/2003 foi a mesma que produziu as Diretrizes Municipais para o município de Salvador: grupo de professores e pesquisadores do CEAFFRO, sob a coordenação da professora Nazaré Lima, que também faz parte do corpo docente da UNEB.

A escolha do consultor para coordenar a equipe das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola foi tensa. Essa tensão tem explicação em alguns argumentos, os quais apresento a seguir.

A representatividade do Estado da Bahia diante do cenário nacional relativo ao número de comunidades quilombolas é um dos grandes argumentos que contribui para gerar tensão no campo. O estado da Bahia, em 2010, foi o segundo estado no Brasil a possuir maior número de comunidades quilombolas certificadas³⁹. Atualmente o estado da Bahia, segundo dados da FCP (2013), é o estado no Brasil com maior número de comunidades quilombolas certificadas. Esses dados sugerem visibilidade política diante do contexto nacional, produzem referências consolidadas na temática, sejam elas em nível de pesquisadores, de lideranças de organizações e de movimentos negro e quilombolas.

Ela achou que eu tinha esse perfil e aí me convidou. Eu disse a ela que achava um problema porque eu não era da Bahia, tinha pouco tempo no estado (...) e que achava que isso era um problema político. Foi isso que foi feito, a gente fez uma primeira reunião, ela chamou várias pessoas, a princípio eu sou convidado a ser o consultor, sou eu que antes de aceitar já declinei do convite, dizendo que contribuía com a equipe em qualquer posição. E, em seguida, na segunda reunião, eu fui apresentado como consultor, e tinha um constrangimento porque eu não era da

³⁹. Segundo a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pela emissão de certidão de auto identificação de comunidades quilombolas no País, foram emitidas, até 2010, cerca de 1.318 certificados em todo o Brasil. Na Bahia foram 332 comunidades certificadas, precedida pelo Maranhão com 381 comunidades. Dados do movimento negro organizado indicam a existência de mais de 5.000 comunidades quilombolas em todo o Brasil.

Bahia, não era da militância local, tava na academia baiana há muito pouco tempo, tempo insuficiente para estar nessa articulação com o Estado (...) e disse os motivos, que eu só aceitaria o convite se eu tivesse apoio do grupo presente, caso contrário, não via o menor sentido. O cargo de consultor é um cargo técnico, mas a dimensão política dele é evidente, total. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Dessa forma, destacamos quatro pessoas na equipe de consultoria das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola, somada à equipe do mapeamento: três delas envolvidas com a temática quilombola e negra na Bahia e inseridas em espaços acadêmicos, político-organizacional e cultural da capital baiana⁴⁰; e outra, a figura do consultor, já comentada acima, com menor tempo residindo em Salvador, embora articulado e reconhecido no cenário nacional, seja pelo ativismo junto ao movimento negro e organizações, seja no ambiente acadêmico. Assim, em meio às tensões, agrados e desagradados, foi constituída em agosto de 2010 a equipe para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola na Bahia, que coordenou as “audições” públicas, num processo de escuta dos quilombolas no estado, dentre eles lideranças e não lideranças (jovens, mulheres, idosos, professores).

Os membros da equipe tiveram níveis diferenciados de envolvimento e de participação no planejamento das audiências realizadas e na condução das mesmas:

(...) a gente nunca teve os cinco grupos formados porque sempre algum membro da equipe não foi (...), mas os eixos foram todos preservados. (...) Vale ressaltar que o consultor da equipe do Mapeamento Quilombola esteve presente em todas as audições das diretrizes quilombolas, contribuindo decisivamente para a realização das mesmas, em regime de colaboração e troca de informações constantes, deflagrando assim um trabalho conjunto. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

⁴⁰1. Consultor da equipe de mapeamento. Pedagogo, doutorando e mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com temática sobre processos educativos em comunidades quilombolas; atualmente é Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e diretor de educação da Sociedade Cultural Recreativa e Carnavalesca Malê Debalê. 2. Graduado em Ciências Sociais e mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia; doutor pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, CEAFFRO/UFBA sob o tema “Rio das Rãs e Mangal – feitiçaria e poder em territórios quilombolas do Médio São Francisco”. É professor da Universidade do Estado da Bahia. 3. Graduada em Letras pela Universidade Católica do Salvador; mestre em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia. É técnica-administrativa do Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO.

O consultor foi o agente mediador maior desse processo, orientando forma e conteúdo, e realizando articulações em nível local no estado e com o cenário nacional, a partir do diálogo e da participação em outras experiências de formação e de elaboração de política quilombola noutros estados, assim como estabelecendo diálogo e troca de informações com gestores membros da SECADI/MEC e do CNE.

O Fórum Permanente de Educação Quilombola foi instituído em julho de 2010, na realização do II Fórum Baiano de Educação Quilombola, no município de Seabra. O Fórum, como representação em nível estadual, foi incentivado pelos gestores e consultores das diretrizes quilombolas como um espaço necessário de organização social das lideranças quilombolas para pressionar e demandar do governo estadual a efetivação da política, neste caso, das diretrizes, assim como de outras demandas educacionais. Esse Fórum dialogou e dialoga com o Conselho Estadual das Comunidades Quilombolas da Bahia, o qual tem representação também desses conselheiros, que, por sua vez, participaram das audiências para elaboração das diretrizes curriculares quilombolas no estado. Apesar de constituído formalmente, o Fórum Permanente de Educação Quilombola não se mostrou no início como uma agência de mediação. Ainda estava dependente da articulação, organização e recursos do governo. E esse cenário não mudou até o momento.

Na verdade, a ideia era que o Fórum Permanente de Educação Quilombola, pudesse atuar, na verdade, eu senti que faltava isso quando eu via a organização indígena, a organização do campo, a ideia era que o Fórum nesse momento agora estivesse pautando o secretário e a secretaria em relação à continuidade da política de educação quilombola. Isso que falta, falta movimento pressionando. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

6.2.2.2. Setembro a novembro de 2010: as audiências

Nas audiências foi possível perceber o consultor da equipe e a Coordenação de Diversidade da SEC, já citados acima, como grandes agentes mediadores; assim como os quilombolas. A estratégia metodológica utilizada era de escuta, identificação das demandas educacionais, debate e proposições pelos quilombolas. Havia uma preocupação do consultor e da equipe em não direcionar as discussões e influenciar (ou mesmo sugerir) propostas formuladas pelos quilombolas.

As audiências possuíam diretrizes metodológicas fixas de organização, que não impediam a flexibilidade diante de adaptações necessárias; e tais adaptações neste cenário eram constantes: atrasos, dificuldades estruturais e de recurso, falta de maior articulação no convite aos quilombolas, ausência de pessoas da equipe durante as audiências, interesses diferentes entre Coordenação de Diversidade da SEC e equipe de consultoria (processo-produto), confusão de papéis entre gestores e equipe de consultoria, dentre outros.

Das três audiências realizadas no estado em 2010, participei de duas. A escolha dos territórios, segundo relatos, se deu em função de tentar abranger uma representatividade maior de quilombolas no estado. Assim decidiram realizar em territórios onde ainda não havia acontecido curso de formação de lideranças e professores quilombolas pela SEC⁴¹ ou encontro do Fórum Estadual de Educação Quilombola, e que fossem significativos do ponto de vista das organizações ou das comunidades quilombolas. Foram priorizados os municípios (e região) de Bom Jesus da Lapa, Senhor do Bonfim e Maragogipe.

E eu notei que os militantes e os acadêmicos, dois grupos sociais que adoram falar muito, falavam muito para os quilombolas e ouviam pouco, bem pouco. (...) a gente tinha sempre uma mesa de abertura, nas audiências, uma mesa oficial (...) para dizer as ações do governo em relação a quilombolas, rápida, e em seguida uma mesa, que era a equipe, e aí a equipe só explicava o processo, o que era as diretrizes, o que é isso uma diretriz de educação quilombola, e como que seriam essas audiências. (...) Dividia em cinco eixos, que davam em cinco grupos, e esses grupos se juntavam ao fim para fazer uma plenária de tudo o que foi discutido em todos os grupos socializando as informações, e a equipe foi orientada de maneira expressa e aí assim, expressa e rigorosa a intervir só no sentido de permitir a fala dos quilombolas. (...) ao final do dia já fazia uma plenária, essa plenária já socializava as discussões de todos os grupos, a gente fazia isso sempre mediado por uma tela projetada pra que todo mundo pudesse acompanhar essa sistematização que a gente ia fazendo. (...) aí no dia seguinte a gente ficava só em plenária, então, decidindo os pontos polêmicos, acrescentando ainda o que não havia sido apresentado, quando tinha divergência de posições abrindo para o debate, e isso foi o mais lindo do processo, quer dizer, muita gente desacreditava desse processo, achando que os quilombolas não tinha cultura de discussão e tal, eu escutei isso várias vezes, e a gente em nenhuma plenária deixou de vencer todos os pontos de uma maneira muito, muito, muito disciplinada, muito livre e muito irreverente. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

⁴¹Embora conste em documentos da SEC que em Bom Jesus da Lapa foi realizado curso de formação de lideranças e professores quilombolas.

Esse processo demarcou a centralidade dos quilombolas, não enquanto autonomia total diante da conjuntura, mas enquanto mais um mediador socialmente reconhecido como importante, sujeito da política a ser elaborada e explicitamente privilegiado nas audiências.

O Fórum Permanente de Educação Quilombola, durante as audiências, ainda não aparecia como força política representativa. Outra coisa importante das audiências é que não havia um privilégio das lideranças e representações quilombolas sobre os demais quilombolas. Ou seja, se privilegiou demandas localizadas (realizadas por quilombolas que são lideranças na própria comunidade, que compreendem as questões locais, realizam leitura crítica dos seus problemas e formulam propostas) tanto quanto demandas mais articuladas e em escala (como as formuladas por lideranças quilombolas estaduais e nacionais, que compreendem e conseguem formular propostas mais globais).

(...) o diálogo foi com as lideranças, mas a gente não fez um diálogo de representações, nós fomos para os territórios onde tinham lideranças, professores quilombolas, movimento social, especialmente, movimento social negro, mas não somente, às vezes, apareciam alguns movimentos rurais e obviamente a docência, e claro, a secretaria de educação, que estava promovendo o processo. Então quem era o sujeito do processo: quilombolas, lideranças ou não; docentes quilombolas, quilombolas ou não; movimento social e alguns, bem menos, acadêmicos. Estes foram os sujeitos diretos implicados nas audiências. E os gestores, que estavam vinculados à organização da SEC. O fórum quilombola esteve presente em todas as audiências, mas não falava se quer pelos quilombolas, porque estavam os quilombolas falando por si, não precisavam das representações, as lideranças também estavam. (...) as representações estavam convidadas e atuantes nas audições, mas elas não eram porta vozes das comunidades, a ideia era ter uma interlocução direta das comunidades, para tratar dos problemas localmente. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

6.2.2.3. Julho de 2011: nova gestão

A Coordenação de Diversidade, como já dito, foi criada em 2008, pasta vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEC), tendo como coordenadora-gestora uma liderança mulher, ativista do movimento negro no estado. Quando o então governador do Estado foi reeleito, final de 2010, cogitou-se mudança na equipe vinculada à SEC, que acabou por interferir diretamente na composição da equipe da Coordenação de Diversidade.

E foi isso o que aconteceu. Houve mudança de gestores na SEC e, conseqüentemente, na Coordenação de Diversidade. A composição atual da SEC está vinculada ao grupo político da atual Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, Luiza Helena de Bairros, antes (até 2010) Secretária Estadual de Promoção da Igualdade Racial da Bahia – SEPROMI.

A contradição é que quando eu saí de lá, o secretário dizia que a inclusão das populações negras na educação e o combate ao racismo institucional eram prioridade. Então eu saí nesse momento de declaração pública. A SEC tinha ganhado um prêmio de educar para igualdade racial, uma coisa assim, do MEC. O secretário foi receber esse prêmio lá na SEPPIR, encontrou a ministra [...] com o discurso inflamado das questões raciais, eu acho que ele também se inflamou e aí o combate ao racismo institucional virou uma prioridade no discurso do secretário. Então eu achava sinceramente que muita coisa ia acontecer depois dessa afirmação tão enfática do [...], que era prioridade. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

Até o fim do primeiro semestre de 2011, as mudanças de gestores na SEC ainda estavam sendo acomodadas e continuavam as contratações. Isso equivale a dizer que as ações até então realizadas pela Coordenação de Diversidade ficaram interrompidas nesse período. Foi também nesse primeiro semestre que a equipe de consultoria das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola realizou a primeira conversa com o Conselho Estadual de Educação (CEE), que se mostrou receptivo às demandas apresentadas.

(...) e no caso da Bahia a gente conseguiu fazer contato com o CEE, com a Câmara de Educação Básica, que foi muito receptivo, de 13 membros, 11 apoiaram de maneira entusiasta, uma não disse que era contra, mas colocou ressalvas e uma não deu argumentos e só se posicionou contra, só um. (...) O CEE estava não só simpático, mas aderiu à causa, então é uma enorme vantagem. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Então o CEE não era uma barreira para as diretrizes. Tem que identificar onde é essa barreira, eu acho que a barreira está lá dentro da SEC, porque a gente fez reuniões com o CEE, conseguimos aliados importantes. Então o negócio está lá. E a Bahia perdeu a possibilidade de ser o primeiro estado a construir diretrizes, inclusive antes da nacional, que também eu não tenho notícia. (Nadia Cardoso, ex-coordenadora de diversidade da SEC/BA, 2012).

No estado da Bahia, a mudança de gestores na Secretaria de Educação, ao contrário de outros estados, como o Paraná, por exemplo, concorreu para a

continuidade do trabalho e, dessa vez, com um alinhamento que não se tinha antes. O mesmo grupo político que está atualmente na Secretaria da Educação do Estado e na Coordenação de Diversidade, está na SEPPIR. Esse alinhamento do governo federal com o governo estadual sugere uma potencialização da discussão, dos debates e, principalmente, das ações. O que percebemos, no entanto, é que esse alinhamento não conseguiu, até o momento, oferecer as respostas esperadas pelos grupos de apoio às diretrizes curriculares quilombolas.

Embora tenha havido continuidade nas ações de aprovação do texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Coordenação de Diversidade da SEC, considerando o tempo de reestruturação dos gestores na SEC, as prioridades da secretaria, no entanto, não parecia ser a educação escolar quilombola.

Houve mudança de Superintendente da Educação Básica⁴²; a Diretoria de Ensino e suas Modalidades mudou duas vezes de direção, a primeira permaneceu no cargo até final de 2011; a Coordenação de Diversidade⁴³ também mudou duas vezes a gestão, a primeira mudou internamente de cargo na SEC no primeiro semestre de 2012. A mudança de gestores não considerou, como anteriormente, a especialidade e a formação da equipe técnica de acordo com a área e a função a ser desenvolvida, ao menos no que tange à Coordenação de Diversidade no trato específico com as populações quilombolas.

Então tem isso, quer dizer, tem uma nova realidade educacional na Bahia, do ponto de vista do governo, o governo, o secretário de educação, [...], disse aqui, disse em Brasília, disse na SEPPIR para a ministra, disse para a presidenta Dilma, que a prioridade dele é a 10.639, e dentre a 10.639, a quilombola. Esse é o discurso do governo, não tenho condição de avaliar se esse discurso se reverteu financeiramente em ações, quer dizer, em recursos para promover ações, temo que não, temo que não, mas enquanto discurso é um discurso direto, emblemático, de apoio total. Então aqui a equipe concluiu seu trabalho, apresentou um relatório das diretrizes da educação quilombola, um texto base para fazer resolução e parecer,

⁴².Atualmente Amélia Tereza Santa Rosa Maraux é Superintendente de Desenvolvimento da Educação Básica na Secretaria da Educação do Estado da Bahia e professora assistente na Universidade do Estado da Bahia. É graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e mestrado em História pela PUC São Paulo. Faz parte do Núcleo de Gênero e Sexualidade/ Diadorim, membro da Linha de Pesquisa Educação, Gênero e Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe.

⁴³.Andréia Lisboa de Sousa, natural de São Paulo. É Doutoranda em Educação na Universidade do Texas/Austin/USA. Mestre em Cultura, Organização e Educação pela Faculdade de Educação da USP FEUSP (2003). Graduação em Língua e Literatura Portuguesa pela PUC/SP (1996). Integra a Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN) e coordenou a área de relações internacionais da mesma (2008-2011). Ex-Sub-Coordenadora de Políticas Educacionais da CGDIE/SECAD/MEC. Bolsista do Programa Internacional de Bolsa da Fundação Ford (2007-2010). Especialista em práticas de leitura, análise de livro didático e paradidático, literatura infantil e juvenil.

está na secretaria de educação, foi entregue para as atuais coordenadoras de diversidade, elas estão de posse desses documentos, ainda não sei como consultor da equipe qual é a avaliação que a secretaria fez desse documento. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Avanços foram alcançados como a reunião do Fórum Estadual de Educação Quilombola com o Secretário da Educação do Estado em final de 2012; a continuidade das ações com a retomada de diálogo do Fórum e da Coordenação de Diversidade com o Conselho Estadual de Educação (CEE). Porém as respostas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia às inúmeras demandas da educação escolar quilombola ainda são incipientes e não demonstraram ser prioritárias dentro da atual Secretaria e das ações do governo. As tensões e as disputas internas, dentro da própria Secretaria da Educação no que diz respeito à aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, se evidenciavam à medida em que se percebiam os entraves localizados em pessoas e na burocracia institucional. Nas entrevistas foi recorrente a enunciação de tais tensões internas e disputa política por projetos, inclusive sinalizando que a Diretoria de Ensino e suas modalidades, a quem a Coordenação de Diversidade estava submetida, expressou-se contra a aprovação das Diretrizes.

6.3.

Espaços de mediação: as audiências estaduais da Bahia

No período das audiências realizadas no estado da Bahia, eu estava morando em Salvador e pude acompanhar duas das três audiências, realizadas nos municípios de Senhor do Bonfim e Maragogipe⁴⁴. Na época, eu tentava conciliar trabalho integral na capital e interior do estado, com participação no Grupo de Pesquisa ACHEI/Redpect/UFBA. O coordenador deste grupo de pesquisa foi o consultor das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola na Bahia, Eduardo Oliveira; antes dele ser convidado para exercer a

⁴⁴. Outros espaços de mediação que também pude participar como observadora foi o evento de abertura do curso de capacitação de lideranças e professores quilombolas realizado no município de Valença e do II Fórum Baiano de Educação Quilombola realizado no município de Seabra. Estes últimos eventos aconteceram antes das audiências para elaboração do texto base das diretrizes.

função de consultor das diretrizes, o mesmo já atuava como meu pré-orientador acadêmico⁴⁵.

Com isso, pude participar de algumas reuniões preparatórias das audiências, concretizadas na sala da Redpect na Faculdade de Educação da UFBA, sempre com a presença do consultor, dos assistentes e, apenas uma vez vista, com a presença de uma assessora. Não presenciei nessas reuniões a participação de gestores da Coordenação de Diversidade da SEC, os quais sempre estiveram presentes e atuantes nas audiências. As reuniões organizadas pela equipe de consultoria foram espaços de negociação da metodologia (mesmo que já houvesse uma diretriz metodológica), das formas de intervenção da equipe, da definição de conteúdos, da avaliação de audiência anterior ou eventos e da distribuição de funções, como a organização do espaço físico e os registros (texto, imagem, vídeo). A não participação da Coordenação de Diversidade da SEC nesses espaços gerou alguns conflitos durante as audiências, por exemplo, falas institucionais na mesa de abertura que se prolongaram, dificuldades na organização do espaço/estrutura e na gestão do recurso financeiro - que implicou na concentração do público e na programação -, interferência de gestores em atividades de responsabilidade da equipe de consultoria.

Meu GT foi acompanhado por uma pessoa da SEC, então, a gente tinha que está sempre falando, olha a pessoa não está aqui como alguém da SEC, está para ouvir. A didática ficava um pouco complicada, eu tinha orientação para fazer de uma forma, mas a outra pessoa acabava trazendo coisas que não deveriam estar ali... Sempre estava eu e uma pessoa da SEC. (Adilbênia Machado, Assistente da Equipe das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, 2012).

Foi possível observar nos eventos que os interesses, as preocupações e a forma de atuação dos gestores nem sempre ou pouco coincidiam com a estratégia metodológica e interesses da equipe de consultoria. Enquanto um estava regido pela lógica de representação de governo/institucional, o outro estava regido pela lógica de qualidade da participação do público e dos resultados, de atenção constante ao que era apresentado pelos quilombolas através de palavras (nem sempre ditas de forma explícita e de fácil de compreensão para quem desconhecia

⁴⁵O Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford oferta o acompanhamento de um professor-orientador no período que eles chamam de “pré-acadêmico” para auxílio do estudante bolsista na elaboração de projetos para entrada na pós-graduação, assim como auxílio nas seleções dos programas.

o universo quilombola e suas questões) e das ações (formas de fazer, geralmente disciplinada e livre, regadas a humor e irreverência).

Um dos assistentes comentou residir aí uma dificuldade, entre ouvir, compreender as falas e redigir. A orientação do consultor nessa situação era de não tentar “traduzir” a fala dos quilombolas; em caso de dúvida, sempre perguntar, pedir para os quilombolas explicarem e que a redação do texto, pela equipe, deveria ser fiel ao que era falado. Na plenária final, os grupos deveriam apresentar o resultado das discussões e das propostas em texto projetado e visível para todos e, em caso de dúvidas, questões, esclarecimentos ou discordância deveriam fazer destaques no texto para debate posterior e formulação melhor do texto. Tal organização possibilitou a fala e o amadurecimento coletivo das propostas.

Nosso trabalho era muito de escuta, a gente tinha que saber era ouvir, né? Às vezes é mais fácil falar do que ouvir. Eu não podia chegar para eles explicando, meu eixo era sobre princípios da educação quilombola e eixos pedagógicos. Mas eu não podia chegar lá e falar o que é, como algumas pessoas esperavam, ancestralidade é isso, tradição é isso, não sou eu que tenho que falar isso, são eles que têm que me falar... Qual o princípio que rege a comunidade? O que acha que é mais forte na comunidade que a mantém unida? Claro que não falam ancestralidade, mas falam do respeito ao mais velho, de onde vêm as pessoas que criaram a comunidade... Claro que alguns momentos você sugere: ah, tem isso? (Adilbênia Machado, Assistente da Equipe das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, 2012).

Anterior às ações da Coordenação de Diversidade da SEC para elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola ocorreu duas reuniões nas quais foram discutidas: o porquê da elaboração de diretrizes (diretrizes ou plano estadual de educação quilombola?), o papel da equipe responsável e quem seria a equipe. A primeira reunião (2010), contou com a participação de mais de vinte pessoas representando a SEC, SECULT, SEPROMI, Conselho de Desenvolvimento da Comunidade Negra (órgão colegiado da SEPROMI), FCP, UNEB, UFBA e movimento negro em tese⁴⁶. É importante destacar que essas duas reuniões iniciais não contaram com representações diretas de lideranças ou de organizações não governamentais,

⁴⁶Em tese porque não houve nas reuniões alguém que falasse em nome dos movimentos negro ou de um movimento negro específico (GRUCON, MNU etc.), mas havia militantes atuais e antigos de movimentos negro, como professores, gestores da SEPROMI, da FCP etc.

representativas de comunidades quilombolas, mesmo essas reuniões realizadas após o I Fórum Estadual de Educação Quilombola (novembro/2009).

Segundo relato de participantes da reunião acima citada houve questões taxativas sobre a necessidade de diretrizes para educação quilombola no estado e posições, inicialmente, contrárias. Participantes⁴⁷ argumentaram a favor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/2003) e da abrangência destas de modo a envolver as questões quilombolas, tornando-se, desse ponto de vista, redundante a elaboração de diretrizes específicas para educação quilombola, vistas como fator de enfraquecimento político do movimento na implementação das diretrizes, regulamentadoras da Lei 10.639/2003. Diante do impasse gerado na reunião, o então colaborador, posteriormente, consultor da equipe das diretrizes apresentou um panorama nacional afirmando que outros estados⁴⁸ (como Mato Grosso, Pará, Paraná, Pernambuco e Ceará) já tinham respostas concretas em relação a ações educativas e de políticas municipais e estaduais envolvendo a questão da educação escolar quilombola.

No Paraná ainda o nome diretrizes tinha uma dúvida. (...) Era a mesma dúvida que tinha em todo o Brasil naquele momento, mas no Paraná já a palavra diretrizes aparecia como uma possibilidade. (...) O Paraná do ponto de vista do governo tinha muito mais avanço que a Bahia, a organização quilombola, no entanto, era muito aquém da organização na Bahia. (...) E é isso, aumentei a interlocução com os estados do Paraná, Ceará, Pernambuco e com o Pará. No caso de Santarém era uma Resolução aprovada no município, ou seja, era lei, e até aí com cara de educação quilombola, assim, especificamente falando, era o nosso único precedente, jurídico. E Pernambuco você tinha uma carta da comunidade quilombola, não aprovada pelo Estado. (...) E a gente foi afinando, quer dizer, lá no Paraná a gente resolveu que ia bancar as diretrizes. Eu voltei para Bahia, eu fui para lá pra isso, lá também tinha dúvidas (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Essas ações locais estavam articuladas a um conjunto de ações pautadas por organizações quilombolas em nível nacional, a exemplo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), assim como por políticas do governo federal. No momento, o que se discutia na

⁴⁷.Dentre eles, um que é um dos primeiros pesquisadores de comunidades quilombolas no estado da Bahia.

⁴⁸.No caso de PE, PA e CE não houve uma ação em nível de governo estadual e, sim, ações em nível municipal.

SECAD/MEC, junto às organizações quilombolas, era o Plano Nacional de Educação Quilombola. Na CONAE, abril de 2010, a educação quilombola apareceu como item específico de demanda legal, exigindo a “garantia de uma legislação específica” e a “instituição do Plano Nacional de Educação Quilombola”.

E aí eu falei, olha, a mim me parece que não faz sentido discutir um plano... Plano nacional de educação é uma coisa, plano, a partir de especificidades da educação, é outra. (...) E naquele momento a discussão mais forte era plano, porque se discutia em Brasília plano. Em “Brasília” significa SEPPIR, SECAD e Conaq. (...) E também tinha o seguinte, a gente já tinha as diretrizes da educação para as relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira. Então já tinha um parecer, tinha resolução, onde cita explicitamente quilombolas, cita e não desenvolve, mas a gente tava já contemplado dentro dessa lei específica. Então faria uma outra? Faria uma diretriz específica ou a gente só normatizaria a que já existia? Esse era o debate. (...) Aí eu argumentava que achava que isso enfraquecia politicamente, o meu argumento não era um argumento jurídico, meu argumento era um argumento político, achava que enfraquecia, que a gente precisava tratar a educação quilombola de maneira específica. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

A aposta e opção assumida na Bahia pela elaboração de diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola foi se fortalecendo no processo de discussão interna junto aos atores políticos locais, mais rapidamente do que no cenário político governamental e na conjuntura política quilombola nacional. Embora, desde o mês de abril de 2010, existisse uma conjuntura política favorável (pós CONAE) e uma sinalização legal (Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010⁴⁹) no sentido de pensar a educação quilombola enquanto modalidade e com necessidade de políticas específicas, ainda não havia, nesse momento, uma definição e posicionamento nacional “de Brasília” sobre o rumo a ser tomado.

Então, por isso que todo mundo também titubeava. E a gente assumiu essa posição por convencimento. Então o Paraná e a Bahia, enquanto estados, saíram na frente, na construção de um texto, de um processo para as diretrizes. No Paraná a história é um pouco triste porque eles avançaram muito, produziram materiais, produziram uma proposta pedagógica maravilhosa, fizeram diversos encontros, fortaleceram, ajudou a fortalecer as organizações quilombolas, mas com a troca de secretária, a equipe toda foi destituída. Então o trabalho não resultou nas diretrizes aprovadas,

⁴⁹.Este Parecer resultou na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, evidenciando a *educação escolar quilombola* enquanto uma modalidade de educação.

apenas na proposta pedagógica aprovada. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Ou seja, antes de uma definição das diretrizes pelos órgãos governamentais e político-organizativo quilombola nacional, a Bahia já havia realizado o II Fórum de Educação Quilombola (julho/2010) e a primeira audiência no estado (setembro/2010) com a finalidade de construir diretrizes curriculares estaduais para educação escolar quilombola.

(...) quer dizer, a gente não esperou a definição legal, a gente apostou numa leitura política junto aos quilombolas do que era mais estratégico para as comunidades na garantia de seus direitos em relação à educação. (...) Essa discussão foi feita com os quilombolas, já na audiência em Bom Jesus da Lapa, e não houve muitas divergências, os quilombolas que não sabem muito dessas palavras: eixos, princípios... Não sabem assim, né? Não é o linguajar mais próximo, quando eles compreenderam o que era diretriz e o que era plano, uma diretriz para mudar precisa de uns quinze, dezesseis anos, um plano uns dois anos, então, os quilombolas, que sabem muito bem o que querem para si, falaram: não, a gente quer uma coisa duradoura, e aí foi para as diretrizes. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Nessa época ainda não havia acontecido o I Seminário Nacional de Educação Quilombola (novembro de 2010), no qual a opção política, dada à conjuntura nacional, foi pelas diretrizes, tendo o I Seminário, como objetivo, “subsidiar o Conselho Nacional de Educação na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola”. Nesse momento, ainda se falava em *educação quilombola* – termo abrangente, que envolvia os processos educativos desenvolvidos nas/pelas comunidades quilombolas, escolares e não escolares. Nas audiências foi possível perceber durante os debates uma preocupação: como reivindicar processos de escolarização sem abandonar práticas cotidianas de educação já realizadas pelas comunidades?

Considerando a estruturação ainda inicial de um campo de estudos sobre práticas educativas e escolares nas comunidades quilombolas, e que os estudos sobre tais comunidades ainda são recentes no Brasil - tendo como marco os anos de 1990 -, como identificar tais práticas, reconhecê-las, sem antes se debruçar academicamente sobre elas? Neste sentido, a preocupação nas audiências pautou-se em não reforçar uma dissociação entre processos escolares e não escolares;

processos estes que no cotidiano e experiência quilombola tendem a apresentar-se integrados, fazendo pouco ou nenhum sentido para eles essa separação, por exemplo.

Uma coisa é compreender processos a partir da distinção, da diferença entre eles (educação quilombola é diferente de educação escolar quilombola, por exemplo); outra coisa é agenciá-los como processos separados, como se estas modalidades se encontrassem “em si” fragmentadas, não integradas.

Essa situação faz pensar nas demandas quilombolas para a escola durante as audiências. A escola, pautada pelos quilombolas, sintetiza e integra dimensões da vida: cultura, saúde, lazer, trabalho/profissionalização/tecnologia, princípios/valores, infraestrutura, organização política, sentimento/emoção. Nesse sentido, pensar a escola é pensar a comunidade, seus projetos, desejos, valores.

O texto base das diretrizes estaduais trouxe diferenciações produzidas nas audiências pelos quilombolas entre educação quilombola e escola quilombola, resultando na síntese encontrada abaixo.

A Educação e a Escola Quilombolas estão imbricadas uma na outra, mas se distinguem. Educação Quilombola refere-se a todo processo de ensino e aprendizagem que se dá no território cultural quilombola, como os modos de produção, de trabalho, de cultivo, de festas populares e religiosas, de ritos, de folguedos, de arte, de artesanato, de línguas e linguagens produzidos pelos quilombolas dentro e fora de suas comunidades, e pela produção de conhecimento elaborado nas comunidades quilombolas, pelos quilombolas e não-quilombolas, desde que aprovados e consentidos pela comunidade de quilombos. A Escola Quilombola, por sua vez, é o espaço escolar dentro dos territórios quilombolas, ou que atende a clientela quilombola, que tem o dever de socializar o conhecimento produzido pelas gerações e diversas culturas do planeta e, ainda, dar ênfase ao modo de produção e difusão do conhecimento dos indivíduos e grupos quilombolas, no intuito de socializar para os quilombolas o conhecimento produzido pelas diversas culturas do planeta e, ao mesmo tempo, socializar para as diversas culturas no mundo as experiências e conhecimentos quilombolas. (Texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

A síntese acima parte do princípio de distinção tradicional entre educação e escola⁵⁰, com o diferencial da escola quilombola possuir uma proposta mais relacional e horizontal com a comunidade; mais aberta ao ensinar e aprender, entendendo que a comunidade também é produtora de conhecimentos, e que merecem ser socializados.

⁵⁰.Ver Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção primeiros passos).

Imediatamente após o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Em seu Art. 39, § 2 assegurou que: “O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas”.

O CNE estabeleceu diálogos com o MEC, mais particularmente com a SECADI, com a SEPIIR e com a Fundação Palmares. Porém, o diálogo mais intenso foi mesmo com a SECADI, na figura das atuais Diretorias de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais e Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Através desse diálogo a Câmara de Educação Básica do CNE, a comissão especial responsável pela elaboração das diretrizes e a relatora, participaram do I Seminário Nacional de Educação Quilombola, promovido pela então SECAD, em novembro de 2010, para escutar os quilombolas, militantes, professores, gestores e pesquisadores presentes e desencadear o processo de construção das diretrizes. Um dos resultados dessa escuta (nesse dia a Câmara de Educação Básica transferiu a manhã de sua reunião ordinária para o seminário) foi a organização de uma comissão de quilombolas (professores e gestores) indicados pela CONAQ e SECADI, representantes do MEC e pesquisadores da temática para acompanhar e assessorar o CNE durante o processo de elaboração do texto. (Nilma Lino Gomes, Relatora do Parecer CNE/CEB 16/2012, 2013).

A opção, ou disputa, da conjuntura nacional pelas diretrizes se pautou em definições estratégicas e políticas. Isso porque mudanças significativas na gestão da SECAD/MEC estavam sendo fortemente cogitadas e, junto às mudanças, haveria o risco de perda de força política da Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional/SECAD.

Assim, em fevereiro de 2011, o MEC anunciou a fusão da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), resultando na SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), sob a coordenação da gestora que já dirigia a SEESP.

Esses acontecimentos políticos reforçaram a necessidade de se construir diretrizes próprias para quilombolas, em vistas à mudança no cenário político e à concepção de diversidade e de inclusão em disputa.

(...) ia se destituir enquanto SECAD ia virar SECADI, com uma coordenação que não era da educação das relações étnico-raciais, mas de educação inclusiva; então as articulações políticas foram fortes, foram frenéticas. E aí as pessoas prepararam

caminhos para além da SECAD, ou para fora da SECAD, e aí a CONAQ que discutiu no encontro nacional os planos, decidiu que queria diretrizes. (...) Depois da notícia de que a SECAD ia se desmontar do modo como ela estava montada, então, algumas lideranças resolveram fazer o óbvio, acompanhar o movimento quilombola e não brigar contra ele. E aí se criou novos programas e desde esses programas se fortaleceu as diretrizes. Momento que é sucedido da eleição de Nilma, Nilma Lino Gomes, como conselheira nacional de educação, representando o movimento negro, e foi a primeira ou segunda ação dela pautar no Conselho as diretrizes, já com esse nome. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Diante desse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) surgia com um papel fundamental no processo de construção das diretrizes, neste caso, órgão responsável por elaborar o documento. Na sua composição, desde maio de 2010, havia aliados importantes para as reivindicações das organizações quilombolas; as conselheiras Nilma Lino Gomes e Rita Gomes do Nascimento⁵¹, por exemplo. Conhecedoras do debate que envolve os quilombolas, compuseram, enquanto relatora e presidente, a Comissão do CNE para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No IV Encontro da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), realizado em agosto de 2011 no Rio de Janeiro, houve um Grupo de Trabalho de Educação, no qual algumas lideranças quilombolas socializaram a ação do Conselho Nacional de Educação (em articulação com a CONAQ e a SECADI/MEC) de realização de três audiências públicas nos estados do Maranhão, Bahia e Distrito Federal. Também foi informada a existência de um texto referência disponibilizado pelo CNE para subsídio às audiências de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Uma das demandas desse GT, relativa às audiências, foi ampliar o número delas envolvendo outros estados, visto que os três selecionados não dariam conta da diversidade de quilombos no Brasil. Essa demanda foi reconhecida como metodologicamente importante, embora o recurso disponibilizado pelo CNE fosse insuficiente para a realização de tal ação e o prazo curto para conclusão do

⁵¹.A primeira, professora e pesquisadora da UFMG, coordenadora-geral do Programa de Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas; a segunda, gestora da Secretaria de Educação do Ceará, membro do Colegiado de Culturas Indígenas do Conselho Nacional de Políticas Culturais do Ministério da Cultura, Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena e pesquisadora doutora sobre povos e educação indígena.

processo, visto que a Câmara de Educação Básica do CNE se renovaria em meados de 2012, o que poderia comprometer a aprovação das Diretrizes.

Na Bahia, a primeira audiência, realizada em Bom Jesus da Lapa (set./2010), foi a melhor avaliada pelos consultores e gestores. De acordo com eles, funcionou bem em relação à organização do espaço e do transporte, da articulação e convite direcionado aos quilombolas e organizações parceiras, dentre elas a Diretoria de Educação e Cultura (DIREC), aos professores não quilombolas que atuavam em território quilombola, à participação quilombola massiva da região e de regiões próximas, assim como de membros do Conselho Estadual Quilombola e um representante legal do movimento negro, especificamente, da Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN/Bahia). Os assistentes da equipe disseram ter mais liberdade para executar o trabalho: fazer articulação e convite às lideranças quilombolas via escritório da SEC, elaborar os convites, confeccionar camisas e materiais, assim como distribuir e arquivar as ficha de inscrição e diagnósticos realizados.

Esta primeira audiência serviu de base para as futuras; a proposta da equipe de consultores foi que a discussão nas audiências fosse cumulativa “(...) na segunda audiência, a gente já começou socializando a plenária final da primeira. Que era, então, para partir daquela discussão da plenária em diante e não refazer as discussões todas de novo”.

Os conteúdos produzidos nos quatro grupos de trabalho (identidade quilombola, educação e escola quilombola, eixos pedagógicos e princípios, e ações) foram bastante consistentes. Uma marca importante e presente em três dos quatro grupos de trabalho, foi a demanda por autonomia dos quilombolas (seja por meio de denúncia, seja por meio de ações) em relação aos governos, principalmente, no âmbito dos municípios: “o maior entrave é a ação e a dominação dos políticos”; “grande parte das lideranças que está na rede municipal de ensino têm dificuldade de participar dos processos de formação e sofre perseguição”; “Criar conselho para definir sobre a permanência ou não do professor na comunidade”; “Garantir a participação efetiva da comunidade nos conselhos escolares”; “Ter um representante quilombola em cada DIREC e que o representante seja indicado pela comunidade quilombola”.

Essas narrativas conduziram nosso olhar para a necessidade que as comunidades quilombolas demonstraram em se apropriarem mais da escola. E,

para isso, a escola precisa ser aceita. E a condição para ser aceita é compreender, respeitar, compactuar, confrontar e dialogar com os valores da comunidade. Essa autonomia fortemente demandada pelos quilombolas reflete a ausência desses processos junto aos governos. O não compartilhamento ou pacto comum de alguns princípios e valores⁵² entre comunidades e governos é potencialmente fonte geradora de conflitos.

A segunda audiência, outubro de 2010, realizada em Senhor do Bonfim, se diferenciou da primeira em relação à autonomia no trabalho dos Assistentes frente à Coordenação de Diversidade/SEC. Nesta, um dos assistentes, em entrevista, afirmou ter menos autonomia para organizar o evento e fazer as articulações com o público. Disse haver muita mudança de público de uma audiência para outra, o que foi percebido como um problema, pois a cada nova audiência era necessário dispor de tempo para explicar a proposta das audiências e socializar a plenária da audiência anterior, “(...) às vezes não dava para ir muito adiante, pois faltava o acúmulo das discussões anteriores. Alguns participantes mantiveram a participação nas três audiências, mas foi um número bem pequeno”.

Nesta audiência pude participar da confraternização e da plenária final do evento. Nela percebi o envolvimento dos participantes, quilombolas e não quilombolas, alguns de regiões diferentes e distantes que, pela primeira vez, conheciam o município. Era uma prática nas confraternizações acontecer apresentações de expressões culturais locais. As pessoas pareciam bastante felizes e satisfeitas, e comentavam sobre as atividades do dia. Após apresentação dos grupos, a equipe de consultoria reuniu-se para avaliar e organizar o dia seguinte, do qual participei.

No dia seguinte, na plenária final, os grupos apresentaram o trabalho e as propostas foram lidas e discutidas no coletivo ponto a ponto. Dúvidas, questões ou sugestões foram marcadas e, posteriormente, esclarecidas, debatidas, modificadas e, aprovadas ou não. O exercício de negociação na plenária foi constante: respeitar a fala do outro, os tempos e processos mais democráticos. A mediação desses momentos foi realizada pelo consultor. Foram momentos intensos, de muitos debates e de envolvimento dos participantes, principalmente, quilombolas. Estes

⁵²Exemplos de valores e princípios destacados pelas comunidades foram descritos na primeira audiência na Bahia: coletividade, parceria, respeito aos mais velhos, respeito aos outros, força da palavra, união, festejos, família, organização.

pareciam estar à vontade para formular questões, dúvidas, críticas e proposições a partir das experiências.

Os relatos de experiência, positiva ou negativa, ajudaram a formular propostas mais complexas e abrangentes para os eixos. As discussões adensaram e avançaram em detalhes e especificações dos eixos em relação à primeira audiência. Críticas, reivindicações e moções foram feitas nas plenárias. Nesta específica, os quilombolas criticaram a ausência da SEPROMI, secretaria responsável pela elaboração de políticas para comunidades quilombolas no estado. A moção feita referiu-se ao caso específico da comunidade do Corcovado, região de Seabra: “não temos água, luz, estrada, telefone e isso é motivo de ressentimento. As pessoas vão embora da comunidade por causa disso. Os avôs dão a terra e os netos trabalham e dividem a produção com as outras famílias do quilombo para auxiliar na sobrevivência”. Em todas as audiências, os quilombolas souberam aproveitar o momento de visibilidade e a presença de secretárias de governo para comunicar as condições de vida a que estavam submetidos e exigir direitos.

A terceira audiência aconteceu em Maragogipe, em novembro de 2010, e foi citada pela equipe de consultores e lideranças quilombolas como a mais “prejudicada”, teve pouca participação de quilombolas, assim como de gestores locais e das secretarias de estado. Falhas na comunicação, na mobilização e articulação local e estadual foram apontadas como um dos maiores problemas desta audiência.

A gente pensou numa sucessão progressiva, cumulativa das audiências. Então, a de Bom Jesus da Lapa daria o início, a de Piemonte adensaria as discussões e a de Maragogipe trataria especificamente os temas. Quer dizer, saia dos princípios da primeira, da localização dos problemas da segunda e entraria nas discussões de maneira mais específica na terceira, ou seja, avançaria nas discussões de maneira especializada, mas não foi o que aconteceu. (...) em Maragogipe teve muita tensão política, esvaziamento, problemas da DIREC, da prefeitura, da Secretaria de Educação, e com inimigos de quilombolas (referindo-se a estaleiro que invadiu terras quilombolas). (...) ela não representou o fechamento que a gente esperava, não mesmo, mas cumpriu a sua função, quer dizer, socializou as audiências anteriores, acrescentou pontos novos e fechou uma proposta para o documento, o relatório base para o Conselho Estadual de Educação redigir as diretrizes, porque é da alçada do Conselho. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Esta audiência contou com a presença do filósofo camaronês, Nkolo Foe, que era professor visitante na UFBA. Ele mostrou-se surpreso com a quantidade de falas produzidas no evento em termos da afirmação dos quilombolas de uma “origem africana”. Dentre as audiências, o Recôncavo foi a região onde essas falas apareceram de forma mais acentuada, destacando a relação entre quilombos brasileiros e o continente africano, a relação quilombo e contemporaneidade - profissionalização e tecnologias.

Nesta audiência, em Maragogipe, apareceu de forma mais intensa a questão da terra; foi a primeira vez que a terra, enquanto meio de produção, surgiu como debate nas audiências.

Se não me engano acho que foi o local onde a questão da terra apareceu de forma mais evidente. Foi, foi lá em Maragogipe, curiosamente, né? Todo mundo sempre diz: a terra é a principal questão quilombola... Há que se rever, há que se escutar um pouco mais os quilombolas, não é que a terra não seja uma questão fundamental, ela é, mas em que dimensão, em que proporção? Então, por exemplo, reivindicações comuns nas três audiências eram de centros tecnológicos bem equipados, é preciso desessencializar essa trajetória e luta quilombola. Os quilombolas estão no século XXI e sabem do que é importante para eles, enquanto comunidade. Sem abandonar obviamente o que eles são, até porque ter um centro tecnológico numa terra quilombola não descaracteriza o quilombola, muito pelo contrário. (Eduardo Oliveira, consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia, 2012).

Com o material percebemos que o reconhecimento público do Estado diante de um “público novo” (sujeitos da educação escolar quilombola) não veio junto a uma redistribuição de recursos na estrutura do Estado. Essa desarticulação trouxe problemas à medida que o governo admitiu na sua gestão iniciativas de políticas sem planejamento de recurso; isso acaba por fragilizar a continuidade das ações, e o que vemos acontecer com frequência é a descontinuidade de políticas que são instituídas enquanto programas e ações governamentais, caracterizados pela sua fluidez e sazonalidade de poder.

A inversão do princípio no qual primeiro há um conhecimento sobre o tema e depois a produção de uma política desafia gestores, pesquisadores e lideranças; se por um lado essa forma fragiliza e traduz insegurança, por outro aposta em inovação e criatividade. Esta última, princípio que rege as políticas de diversidade, visto essas políticas não estarem “dadas” e incorporadas na estrutura

do Estado. Aqui a construção da própria política é também um processo pedagógico.

A mudança de gestores fragilizou a continuidade das ações à medida que trouxe novas concepções e prioridades à Secretaria da Educação do Estado. Sustentando o governo da Bahia um discurso de “prioridade das ações quilombolas como pauta de governo”, não seria contraditória a descontinuidade de tais ações relacionadas à mudança de gestores? Em que medida a forma como a Coordenação de Diversidade na SEC-Bahia foi criada possibilitou amadurecimento da proposta de implementação de políticas para o seu público alvo? Por que organizações do movimento negro e as organizações quilombolas apresentam-se alheias à estrutura da SEC-BA durante o processo das audiências e posterior a elas? O que pensa uma estrutura de governo ao criar uma coordenação frágil em sua estrutura financeira e de recursos humanos para tratar de demandas históricas e de uma maioria da população baiana?

Isso faz refletir uma tendência cultural de implementação das chamadas políticas da diversidade, neste caso no Brasil, criadas exclusivamente sob pressão dos movimentos sociais populares e implementadas “de qualquer jeito” pelo Estado: quase sempre sem planejamento adequado, sem recurso, sem pessoas qualificadas para assumir a gestão e o seu corpo técnico. A forma como essas políticas se estruturam no corpo do Estado e se mantêm (ou não) induz a uma prática populista de governo. Ao mesmo tempo, não podemos negar o efeito estratégico positivo de tais políticas, demandadas pelas organizações sociais – mesmo que sejam iniciadas com as características citadas acima -, visto que tais demandas passam a entrar na pauta governamental e, de algum modo, tornam-se visibilizadas e capazes de disputar espaço e recursos.

7 Considerações finais

No desenvolvimento da dissertação, centrei-me mais nas dinâmicas e nos processos de elaboração das políticas (nacional e estadual) do que na análise e no estudo dos textos produzidos. Essa opção foi feita em função de algumas contingências: início a pesquisa no primeiro semestre de 2011; o relatório das audiências e texto base para as diretrizes estaduais da Bahia foi concluído no segundo semestre de 2011 (setembro), sendo este um texto que não estava, até o momento, dotado de poder legal/normativo para o Estado. Junto a isso, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), responsável por analisar o produto das audiências e encaminhá-lo ao Conselho Estadual de Educação não priorizou tal ação, ou seja, o texto não tinha sido assumido publicamente pela SEC. Enquanto isso acontecia no estado da Bahia, o texto da política nacional era concluído no primeiro semestre de 2012 e homologado em junho do mesmo ano.

Assim, a análise do processo de elaboração da política se mostrou mais rica e farta em dados. Embora não tenha realizado a análise específica do conteúdo dos textos, cheguei ao entendimento de que o processo de elaboração e as discussões já são partes do conteúdo do texto, podendo afirmar, a partir da referência ao ciclo de políticas de Ball, que o processo e as discussões nele envolvidas já poderiam ser considerados o texto da política, feito em outra forma de registro, sem as “limpezas”, “traduções” e escolhas de quem o elabora. Assim, os textos que ensaiam a institucionalização política ou que se tornaram política foram compreendidos na pesquisa como agência de mediação política porque articularam, sintetizaram e ganharam corpo legal (ou são potencialmente um dever da política de educação escolar quilombola) para responder a demandas de um público específico.

Em âmbito nacional conseguiu-se articular e mobilizar os quilombolas de todo Brasil em torno da educação e transformar demandas educacionais escolares num texto legal, que assegura a educação escolar quilombola como direito e

aponta a necessidade de dotação orçamentária para executar as ações contempladas no texto da política.

A Bahia, de forma muito particular, conseguiu articular e mobilizar os quilombolas no estado em torno da educação escolar, mas não teve êxito na aprovação, pelas instâncias responsáveis no estado, do texto base para elaboração das diretrizes. De todo modo, não se pode negar que o texto base para elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola foi construído com a participação e o envolvimento dos quilombolas no estado, embora esse texto ainda se encontre no Conselho Estadual de Educação no estado da Bahia, órgão responsável pela elaboração da versão final.

Outras opções da pesquisa e outras contingências dizem respeito ao fato de que, estabelecer relações ou tangenciar os processos de elaboração das políticas no estado da Bahia levando em conta o contexto nacional se colocou durante a pesquisa como uma estratégia comparativa e, ao mesmo tempo, de produção de fronteira.

A estratégia de relacionar o contexto estadual com o nacional se deve ao fato de que, nesses âmbitos, os processos corriam em períodos paralelos, uma vez que o estado da Bahia antecipou a construção da política nacional para dar conta da pressão de mediadores do próprio estado que, em articulação com outros estados da federação, demandavam uma política nacional para a educação escolar quilombola. Este é o caso, por exemplo, da relatora do Parecer CEB/CNE nº 16/2012 e de gestores e consultores no estado da Bahia⁵³, que possuíam afinidades em função da participação histórica no movimento social negro, de estarem vinculados à Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN), de atuarem no universo acadêmico e de gestão de políticas da educação, assim como na produção de conhecimento.

Já a produção de fronteira correspondeu a uma postura atenta de respeito às diferenças e às demandas específicas dos quilombolas em cada estado. Ou seja, há resistência das organizações quilombolas, principalmente, à produção de uma síntese tipológica de quilombo e de educação escolar quilombola, que poderia

⁵³O consultor para elaboração do texto das diretrizes estaduais e a 2ª coordenadora de diversidade da Secretaria da Educação do Estado da Bahia participou, no período entre 2004-2007, da Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional / SECAD – MEC no período em que a Eliane Cavalleiro estava na Coordenação. Ambos são membros associados da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN).

camuflar ou não deixar aparecer as singularidades regionais, municipais etc. Não foi atoa a resistência de quilombolas no grupo de trabalho de educação da Conaq e suas reivindicações de mais consultas públicas do CNE nos estados da federação, “os quilombolas do Brasil não se resumem à Maranhão e à Bahia”.

A partir desses elementos, podemos afirmar que o estado da Bahia participou e contribuiu na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola à medida que teve uma representação do estado na Comissão Quilombola de assessoramento ao CNE para elaboração dessas diretrizes curriculares nacionais e realizou uma consulta pública de caráter nacional no estado baiano, além de socializar o relatório das audiências e o texto base para elaboração das diretrizes curriculares estaduais e de contar com a participação de gestores e do consultor da proposta da política estadual (Bahia) em reuniões nacionais.

A forma como se construiu o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola contou com a participação e o envolvimento dos sujeitos da política. Um dos fatores que explicam esta participação é o compromisso pedagógico e político dos responsáveis pela elaboração do texto da política: no âmbito nacional, da relatora do parecer; no caso do Estado da Bahia, do consultor. Outro fator diz respeito à ausência de conhecimento acumulado sobre o tema e à existência incipiente e precária de escolas em comunidades quilombolas. Este aspecto tornou fundamental a realização de consultas públicas que atendessem o compromisso político de gestores e de consultores junto aos movimentos e organizações quilombolas e, por outro, permitiu fazer face à ausência de conhecimento sobre o tema e sobre como deveria ser a oferta da educação escolar nesse contexto.

Foi nas consultas públicas (ou audiências) nacionais e regionais, no caso da Bahia, que identificamos o lugar privilegiado em que o texto da política nacional e estadual teve acesso ao campo das experiências existentes no Brasil sobre educação escolar realizadas em territórios quilombolas. Elementos das experiências escolares em territórios quilombolas – possibilidades, limites e desafios – somados às demandas elaboradas nos espaços das consultas e às reflexões geradas em reuniões específicas com consultores, gestores, professores e especialistas da educação subsidiaram (no caso nacional) e subsidiarão (no caso da Bahia) a redação do texto final da política.

O que percebi diante da relação e da participação da experiência da Bahia com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é que houve sim trocas e a incorporação da experiência baiana e as de outros estados. Essas trocas e essa incorporação, no entanto, não se fazem presentes de forma explícita na redação e na linguagem do texto, mas puderam ser percebidas no campo de escuta dos relatos sobre aprendizados e demandas.

Por exemplo, o estado da Bahia não conseguiu produzir um texto legal no sentido da formulação de uma política; a opção tomada pelo consultor, diante daquele cenário, foi a de fazer um relatório de modo que as demandas elaboradas pelos quilombolas nas audiências aparecessem no texto e não se descaracterizassem ou perdessem o sentido inicial. Dessa forma, o relatório produzido no estado da Bahia, no âmbito da incorporação das demandas/propostas quilombolas, foi organizado por eixos e em cada um deles foram registradas as sínteses produzidas com uma linguagem peculiar. Diferente do caso nacional, onde o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável, elaborou o texto legal da política, produzindo paralelamente parecer e proposta de resolução.

Sobre as mediações que singularizam as populações quilombolas no sentido de reivindicar uma educação escolar específica é possível constatar que elas não se dão desarticuladas da construção de processos de subjetivação e da produção de identidades coletivas. Esse processo de reconhecimento das populações quilombolas enquanto grupo formador ou integrante da identidade nacional é bastante recente (anos de 1990). Neste sentido, os quilombolas não se encontram totalmente encaixados em categorias já existentes, nem se autoatribuem estritamente a outra categoria normatizada, por exemplo, a de camponês (vinculada à ideia de classe social) ou à identidade negra (vinculada à ideia de etnia, produzida pelos movimentos negros). Os quilombolas trazem e inauguram elementos novos em relação às categorias já existentes, recolocando em tensão o debate de classe social e etnia.

Embora tenham comunalidades com tais categorias, as comunidades quilombolas reivindicam abordagem diferenciada, que não está dada nas categorias étnico-culturais já existentes, que é base de sua experiência peculiar enquanto quilombola. Essa produção de novos sujeitos sociais se dá no contexto atual, no momento presente. Ou seja, pensar a educação escolar quilombola exige pensar no que consolidam as experiências quilombolas, o que as singularizam e o

que as integram, no sentido de pensar propostas pedagógicas que aprofundem e deem substância a propostas escolares reivindicadas por esses grupos.

Diante das experiências e das produções existentes sobre educação quilombola ou escolar quilombola, me parece interessante compreender como funcionam alguns princípios e valores tidos como quilombolas (ancestralidade, comunitarismo, territorialidade, tradição, respeito) e como fazer deles elementos da experiência educativa escolar. Debruçar-se sobre essas questões me parece fundamental para pensar possibilidades de escola quilombola, visto que esta se encontra em pleno processo de construção, de produção de sentido e de disputa em relação à hegemonia da atual concepção de educação escolar universalista.

Uma característica da experiência quilombola é a sua condição interdisciplinar. A experiência quilombola acessa variados saberes e conhecimentos sem os quais não consegue manter-se num território que é ancestral, cultural, econômico, religioso, político. Discutir escola quilombola é discutir dimensões da vida de grupos étnico-culturais que entendem a escola como parte dessa vida, que não está congelada no tempo, que se relaciona e dialoga, que precisa também oferecer respostas a problemas concretos do cotidiano. Podemos perceber isso diante das demandas quilombolas nas audiências, por exemplo: as demandas relativas à educação vêm todas articuladas e aborda saúde, lazer, profissionalização, religiosidade etc. Dessa forma, a educação escolar quilombola, pelas características acima, renova e alimenta o debate sobre a função social da escola.

Por isso é importante compreender a educação escolar quilombola como categoria recente, ainda em desenvolvimento, e a elaboração das diretrizes como aprendizado em processo - tanto para os quilombolas, quanto para os gestores da política.

O próprio conceito “quilombos” é um conceito atual e em disputa. O conceito proposto pela ABA e aceita pelo governo, se mostrou destoante com o conceito atual que os quilombolas, abordados na pesquisa, elaboraram sobre eles. No caso específico do estado da Bahia, o conceito se aproximou de forma consensuada à ideia de resistência negra, com forte marca do ideário quilombola, para além da categoria jurídica e de Estado elaboradas. Enquanto a lógica do Estado funciona no sentido de restringir o conceito, delimitar e fixar os sujeitos da política, a lógica apresentada pelas organizações quilombolas é ampliar o

conceito, percebendo-o dinâmico e fluido: quanto maior a amplitude e a abertura do conceito, maior a chance de acessar as políticas. Essa tensão necessária (ideal x real) ficou evidente quando comparamos o conceito pelo qual o Estado se orienta na formulação de políticas e a compreensão que os quilombolas elaboraram sobre si:

“Somos afro-brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento do país. Filhos de reis e rainhas que lutaram em busca de reconhecimento e da promoção da igualdade racial e territorial, com trajetória de lutas, buscando políticas públicas de reparação em relação à pobreza e as desigualdades sociais e a valorização da cultura de matrizes africanas”. (Audiência em Bom Jesus da Lapa, Bahia, Set./2010).

É interessante também pensar os contrastes no contexto das políticas estudadas, expresso no fato de populações conceituadas como minorizadas - as quais foram negadas, historicamente, direitos à escolarização - estarem criando uma nova modalidade de educação. São essas mesmas populações que não tiveram acesso à educação escolar, e a maioria continua sem ter, que, no momento, se encontram discutindo e propondo formas inovadoras de se fazer escola.

No estado da Bahia, as mediações produziram mudanças políticas no governo (criou-se coordenações, secretarias, grupo intersetorial, conselhos, fóruns etc.), tomada de posição por parte dos gestores, consultores, pesquisadores e quilombolas. As mediações também produziram a entrada de ativistas políticos na máquina de governo e uma relativa idealização das comunidades quilombolas e dos quilombolas frente a seus próprios desejos (debate da tradição e da contemporaneidade). Produziram ainda variações nas consultas e nos relatórios das audiências, assim como uma participação mais ou menos ativa dos quilombolas (a participação era percebida nas audiências, mas não no processo de definição e de acompanhamento da desejada política).

Em âmbito local, a sazonalidade de gestores públicos colocou em cheque a coerência entre o discurso produzido pelo governo e a efetivação de políticas. Assim como demonstrou uma defasagem entre governo e atividade política especializada, culminando num ativismo. Com isso, percebeu-se que, tanto a mudança de gestores quanto a continuidade dos mesmos não serviu para garantir a continuidade das políticas de diversidade no estado.

A saída de gestores do governo do estado da Bahia para assumir cargos federais também não serviu para garantir a implementação das políticas de diversidade no local. Por exemplo, a saída de Luiza Helena de Bairros da coordenação da SEPRMI/BA para assumir a SEPPIR; e, no caso específico da educação, Adeum Hilário Sauer, saiu da Secretaria da Educação do Estado para ser membro do Conselho Nacional de Educação, tornando-se parte da comissão responsável por redigir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, onde as mesmas foram aprovadas.

A demora da secretaria estadual de educação na aprovação do texto base das diretrizes na Bahia deveu-se a motivos variados: tensão política (mudança de gestores); tensão interna dos movimentos negros, e entre eles e a SEC/BA e a Coordenação de Diversidade; tensão entre SEPRMI e SEC/BA (a primeira é articuladora ou promotora de políticas para comunidades quilombolas?); tensão entre universalismo governamental e particularismo militante; tensão entre a equipe de consultoria – cargos e funções – e a Coordenação de Diversidade/SEC e das universidades envolvidas – UFBA e UNEB -; tensão entre governo, sociedade civil, academia e militância; tensão entre a Coordenação de Diversidade/SEC, a Diretoria de Educação e suas modalidades/SEC e as demais Coordenações de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Profissional, de Educação Indígena, do Campo e de Educação Especial; tensão entre o pragmático e o participativo (no estado da Bahia houve maior estratégia e tempo para audição dos quilombolas, no entanto, as diretrizes não foram aprovadas com rapidez, ainda encontra-se em processo).

Um motivo, não menos importante, girou em torno da tensão entre o CNE e o CEE/BA sobre quem deveria publicar primeiro as diretrizes ou quem teria maior legitimidade: se o governo federal ou o governo estadual. O CNE, apesar de ter iniciado o processo de elaboração das diretrizes posterior ao estado da Bahia, conseguiu publicar as diretrizes nacionais antes das diretrizes no estado. Isso se deveu, em grande parte, à capacidade de articulação política do CNE no momento. Assim como a dissolução da SECAD, que acabou por acelerar o processo das diretrizes nacionais.

Este “inventário” de mediações nos aponta a complexidade do processo que se estende - ao menos no contexto de um governo democrático-popular que se comprometeu com a proposta de "participação" - entre uma demanda e o texto

final que deve responder a ela. O que podemos constatar é que não existe uma relação direta entre o governo e as comunidades específicas na elaboração de políticas e, sim, mediações várias de um ao outro. Isso serve como uma ampliação da perspectiva de Ball, visto que ele fala das etapas no processo de formulação da política, mas não exatamente das mediações que elas implicam.

E, finalmente (tema da ciência política ou da sociologia política), o que significa "participação" na prática? Como dito no item acima, esse complexo de mediações só existe em função de tal compromisso - e de uma determinada idealização - com a ideia de participação. O inventário de mediações pode ser pensado como uma etnografia do processo de "participação" e, neste sentido, oferece uma importante qualificação de nosso olhar sobre ela.

8 Referências bibliográficas

- ALMEIDA, E. A. de. **Documento Técnico do Projeto 914 BRA 1119:** Fortalecimento Institucional do CNE como Colegiado Superior de Política Educacional Brasileira. Conselho Nacional de Educação/MEC. Brasília: 2007.
- ALBUQUERQUE, M. do S. C. de; BERG, S. & POJO, E. C. **Fundamentos da Educação Indígena.** Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- ANJOS, R. S. A. dos. **A territorialidade dos quilombos no Brasil contemporâneo:** uma aproximação (no prelo). Igualdade Racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. 2013.
- ARRUTI, J. M. **O quilombo: entre dois governos.** Tempo e Presença. N.330, julho/agosto de 2003.
- ARRUTI, J. M. **Mocambo:** antropologia e história do processo de formação quilombola. SP: Edusc, 2006.
- ARRUTI, J. M. **Quilombos.** In: PINHO, Osmundo (Org.). Raça: perspectivas antropológicas. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.
- ARRUTI, J. M. **Políticas Públicas para quilombos:** terra, saúde e educação. In: Marilene de Paula e Rosana Heringer. Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das desigualdades Raciais no Brasil. Ed. 1, Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Henrich Boll, Action Aid, 2009.
- ARRUTI, J. M. **Escolas em comunidades quilombolas:** conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho. Educar em Revista, 2010.
- ARRUTI, J. M. **Para uma antropologia do político.** In: O Horizonte da política - Questões emergentes e agendas de pesquisa e (org. por Adrian G. LAVALLE). Ed. UNESP. São Paulo: CEBRAP, 2012.
- BARTH, F. **Os grupos étnicos e suas fronteiras.** O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BARBALHO, A. **Políticas culturais no Brasil:** identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, A. A.; BARBALHO, A. (orgs.). Políticas culturais no Brasil. Salvador: Edufba, 2007.

- BERG, H. S.; ALBUQUERQUE, M. do S. C. de; POJO, E. C. **Módulo IV: Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL. **Resolução nº 7, 14 de dezembro**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2010.
- BRASIL. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. MOLINA, Mônica C. (Org.). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- 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. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: abril, 2002.
- BRASIL. **Documento Final**. Conferencia Nacional de Educação – CONAE, 2010.
- CANDAU, V. M. F. **Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais**. In: Didática e Escola em uma sociedade complexa Goiânia: CEPED, 2011 (p.13-32).
- CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- CANDAU, V. M. F. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas**. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 65-82, jan. / jun. 2009.
- CANDAU, V. M. F. **Educação Intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios**. 2003.
- CANDAU, V. M. F. **O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.
- CAVALLEIRO, E. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: Racismo e antirracismo: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro (org.) São Paulo: Summus, 2001.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

- CRUZ, C. M.. **Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio.** Dissertação de mestrado. UFPR, 2012.
- DOMINGUES, P. Um “**templo de luz**”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008.
- FERNANDES, B. M. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** In: *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.* MOLINA, M. C. (Org.). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- FERREIRA, M. S. **Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.
- FIGUEIREDO, A. V. de. **O caminho quilombola: sociologia jurídica do reconhecimento étnico.** Curitiba: Appris, 2011.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **Movimento negro e educação.** In: *Revista Brasileira de Educação.* Set/Out/Nov/Dez, 2000.
- GOLDMAN, M. **A Construção Ritual da Pessoa: a Possessão no Candomblé.** *Religião e Sociedade* 12 (1): 22-54. 1985.
- GOLDMAN, M. **Formas do Saber e Modos do Ser.** Observações Sobre Multiplicidade e Ontologia no Candomblé. *Religião e Sociedade* 25 (2): 102-120. 2005.
- GOLDMAN, M. **Introdução: Políticas e Subjetividades nos 'Novos Movimentos Culturais'.** Ilha: *Revista de Antropologia.* Florianópolis, v.9, n.1-2, jan-jul e ago-dez, (2007), 2009.
- GUSMÃO, N. M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.
- GRUPIONI, L. D. B. **A educação escolar indígena e a mudança de governo.** Povos indígenas no Brasil. 2006.
- HONNETH, A. **Reconhecimento ou redistribuição?** A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade. In: SOUZA, Jessé e MATTOS, Patrícia (org.). *Teoria Crítica do século XXI.* São Paulo: Annablume, 2007, p. 79-93.
- JÚNIOR, A. R.. **Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman.** *Linguagem & Ensino,* Pelotas, v. 8, n. 1, p. 123-148, jan./jun. 2005.

- MATTOS, P. **O reconhecimento, entre a justiça e a identidade**. Revista Lua Nova, n. 63, 2004, p. 146-161. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452004000300006>. Acesso em junho de 2011.
- LEITE, L. H. A. **Com um pé na aldeia e um pé no mundo**: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 10, p. 195-212, 2010.
- LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LOSONCZY, A. M. **La trama interétnica**. Ritual, sociedad y figuras de intercambio entre los grupos negros y emberá del chocó. Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Instituto Francés de Estudios Andinos, 2006.
- MELLO, C. C. do A. **Obras de Arte e Conceitos**: Cultura e Antropologia do Ponto de Vista de um Grupo Afro-Indígena do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: PPGAS-Museu Nacional (Dissertação de Mestrado). 2003.
- MELLO, C. C. do A. **Política, Meio Ambiente e Arte**: Percursos de um Movimento Cultural do Extremo Sul da Bahia (2002-2009). Rio de Janeiro: 2010.
- MIRANDA, S. A. de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais**: entre ausências e emergências. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação. V. 17 n. 50 maio-ago. 2012.
- MOEHLECKE, S. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. N.137, vol.39. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2009, p. 461-487.
- NINA R. R. **O Animismo Fetichista dos Negros Baianos**. Rio de Janeiro: PPGAS - Museu Nacional (Tese de Doutorado), 1897.
- NUNES, G. H. L. **Educação Quilombola**. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC, 2006.
- PADUA, K. C.. **Os índios e a escola**: narrativas sobre a formação de educadores em contextos de interculturalidade. In: VIII Reunión de Antropologia del Mercosur, 2009, Buenos Aires. Diversidad y Poder en América Latina. Buenos Aires: UNSAM, 2009. PAIVA, V. Histórias da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. SECAD – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

- SILVA JUNIOR, H. **Anti-Racismo**: Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.
- SERRA, O. **Águas do Rei**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, B. O. **Aquilombar-se**. Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2008.
- OLIVEIRA, E. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia Afrodescendente. 3º. Ed. Curitiba: Editora Gráfica popular, 2006.
- OLIVEIRA, E. **A Ancestralidade na Encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2007.
- OLIVEIRA, E. **Filosofia da Ancestralidade**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- VILLAR, D. **Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth**. N.1, V.10. Rio de Janeiro: Revista MANA, 2004, p. 165-192.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **Etnologia Brasileira**. In: Sergio Micelli (org.). O que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995), Vol.1: Antropologia: 109-223. São Paulo: Sumaré/ANPOCS, 1999.
- XAVIER, L. N. **Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica**: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.
- WEBER, M. **Relações comunitárias étnicas**. In: Economia e Sociedade. V.1. Brasília: Editora da UnB, 1991.

Anexo A

Entrevistas Realizadas

1) Coordenador da Equipe de Mapeamento para elaboração do texto base das Diretrizes Quilombolas-Bahia. Doutorando em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Entrevista realizada em 27/09/2011. Salvador/Bahia. Duração: 01h30'

2) Consultor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia. Professor da FACED/UFBA desde 2009. Entrevista realizada em 28/09/2011. Salvador/Bahia. Duração: 02h

3) Membro da equipe da Coordenação de Diversidade da Secretaria da Educação de Estado. Entrevista realizada em 30/09/2011. Salvador/Bahia. Duração: 44min.

4) Assistente 1 da equipe para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia. Entrevista realizada em 30/09/2011. Salvador/Bahia. Duração: 50min.

5) Assistente 2 da equipe para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia. Entrevista realizada em 30/09/2011. Salvador/Bahia. Duração: 35min.

6) Membro do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Entrevista realizada em 09/06/2012. Salvador/Bahia. Duração: 01h.

7) Ex-coordenadora de diversidade, SEC-Bahia. Entrevista realizada em 13/06/2012. Salvador/Bahia. Duração: 01h10min.

8) Assessor para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola do Estado da Bahia. Salvador/Bahia. Conversa informal realizada em Junho/2012.

9) Superintendente da Educação Básica / SEC-BA. Salvador/Bahia. Entrevista não gravada, realizada em Junho/2012.

- 10) Consultora das Diretrizes Estaduais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Salvador/Bahia. Entrevista não gravada, realizada em Junho/2012.
- 11) Membros (2) do Conselho Estadual Quilombola da Bahia. Salvador/Bahia. Entrevista realizada em 22/05/2012.
- 12) Relatora do Parecer 16/2012 CEB/CNE. Entrevista realizada por e-mail, 16/01/2013.
- 13) Professora da UFPel. Entrevista informal realizada em 29/12/2012. Rio de Janeiro-RJ.

Apêndice B

Síntese das demandas - Audiências Quilombolas CNE/MEC

1ª e 2ª audiência: Pontos Comuns Maranhão e Bahia (apresentada pelo CNE na 3ª audiência)

1. Dimensão da Identidade
 - Respeito à identidade quilombola
 - Superação de práticas de racismo, de violência pedagógica, de violência física e de violência simbólica (desprezo à cultura etc.)

2. Formação de professores e gestores
 - Políticas de formação inicial e continuada de professores quilombolas e não quilombolas que atuem em territórios quilombolas
 - Término da rotatividade de professores
 - Qualificação dos gestores dos sistemas de ensino (secretários estaduais e municipais de educação) e dos gestores da escola (diretores, coordenadores, supervisores, orientadores)

3. Etapas e modalidades da educação básica
 - Educação infantil partilhada com a família
 - Cursos profissionalizantes de nível médio para jovens

4. Questões de infraestrutura
 - Alimentação e merenda escolar quilombola
 - Em caso da nucleação escolar / transporte escolar digno
 - Quanto ao transporte, no caso de crianças, estas não devem ser deslocadas da comunidade para ir à escola; a escola tem que ser ofertada na comunidade

- Arquitetura específica das escolas de acordo com a realidade local, favorecendo espaços sociais e pedagógicos
 - Produção de material didático e de apoio pedagógico específico
5. Gestão escolar e gestão pública
- Garantia da autonomia das escolas quilombolas para construir projeto político pedagógico em diálogo com as comunidades
 - Participação/representação das comunidades quilombolas em órgãos educacionais de controle social
6. Currículo
- Relações étnico-raciais como eixo estruturante das práticas de educação escolar quilombola
 - Implementação da Lei 10.639/2003
 - Inserção das histórias específicas das comunidades quilombolas no currículo
 - Corporeidade, lazer, jeito de ser, vestir, comer e viver quilombola
 - Articulação entre os saberes

2ª Audiência Quilombola CNE/MEC – Bahia: demandas

- Formação inicial e continuada de professores quilombolas e não quilombolas que atuam nas escolas em áreas de quilombos. Denúncia sobre a rotatividade dos professores nas escolas quilombolas;
- Formação de gestores e de coordenadores pedagógicos;
- Necessidade de articular a discussão da educação escolar quilombola com as políticas de ação afirmativa existentes na perspectiva de acesso, permanência e continuidade dos estudantes de ensino médio e ensino superior;
- Estabelecer parceria com as universidades e articulação ensino, pesquisa e extensão;
- Criação de cursos profissionalizantes para jovens quilombolas de modo a criar estratégias de permanência no local e não abandono: novas

tecnologias (agricultura, pesca etc.), inclusão digital, acesso à internet, tecnologias da informação e da comunicação...;

Pensar a educação especial junto à educação quilombola: educação inclusiva elaborada junto às famílias a partir das demandas locais;

Valorização da cultura negra e quilombola;

Articulação entre os saberes produzidos pelas comunidades quilombolas, suas histórias e os saberes mais gerais, diversidade de saberes para além dos já conhecidos pelas comunidades;

Discussão de pedagogias específicas com outras epistemologias pensando o currículo da educação escolar quilombola: oralidade, ancestralidade, comunitarismo, cultura corporal, educação pela práxis, tecnologias educacionais, sustentabilidade, valorização dos saberes dos mais velhos (eixos principais);

Interseccionalidade entre raça, etnia, gênero e sexualidade;

Pensar a relação dos direitos humanos e a educação escolar quilombola;

Proposta de educação quilombola que tenha como um dos princípios gerais a emancipação dos sujeitos;

Inserir as histórias específicas das comunidades quilombolas no currículo;

Favorecer maior tempo dos estudantes quilombolas nas escolas (o que não significa educação integral);

Que a alimentação/merenda escolar quilombola, ainda desconectada dos costumes locais, garanta um 'salvaguarda' dos modos de ser e de produzir das comunidades;

Garantir autonomia das escolas quilombolas na construção e gestão do PPP;

Gestão dos sistemas de educação e gestão da escola como viabilização do PPP e do currículo;

Promoção da saúde como orientação no currículo;

Discussão da juventude quilombola junto à discussão da escola e do currículo;

Discussão da infância quilombola: necessidade de educação infantil, creches. Denúncia da nucleação e do transporte escolar usado pelas

crianças. Preferencia que as crianças não sejam deslocadas das comunidades. A escola tem que está perto, nas comunidades;

As diretrizes devem denunciar e oferecer orientações pedagógicas para as tensões existentes nas comunidades quilombolas e em geral relativas ao campo religioso. Denúncias de práticas afroteofóbicas, homofóbicas e racistas;

Incentivar a promoção de uma arquitetura específica na construção de escolas quilombolas, favorecendo espaços culturais e pedagógicos;

CNE pensar o comprometimento das secretarias estaduais e municipais para cumprimento das diretrizes nacionais para educação escolar quilombola;

Existência de cotas para professores e servidores quilombolas nos concursos públicos;

Poder público deve produzir material didático específico que dialogue com a comunidade quilombola e seja parte do currículo: crítica ao material existente e ao uso que se faz;

Criar orientações para os sistemas de ensino elaborar o calendário escolar em diálogo com as comunidades quilombolas;

Propor sistemas de avaliação específicos para educação escolar quilombola e crítica do existente;

Que as relações étnico-raciais sejam estruturantes das práticas de educação escolar quilombola;

Criar estratégias políticas para cumprimento da Lei 10.639/2003 e articulação com as diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo;

Criação de um ‘lugar’ (coordenações) para se discutir a educação escolar quilombola, representados por quilombolas, dentro das secretarias (estaduais e municipais) e nos conselhos, inclusive com recurso governamental para garantir transporte e a participação dos representantes quilombolas;

Financiamento da educação escolar quilombola articulado junto ao PNE: construção de escola, material didático, programas de geração de renda, melhoria dos salários dos professores;

Articulação das diretrizes nacionais de educação escolar quilombola com outras diretrizes já existentes, como a do estado da Bahia.

3ª Audiência Quilombola CNE/MEC - Distrito Federal

Pontos fortes e comuns

Manter diálogo com história de lutas e de indignação diante do trato desigual. Dimensão política, não omitir no texto, assim como o contexto do racismo; eixo político-pedagógico.

Material didático adequado às comunidades quilombolas

Infraestrutura das escolas e a relação com a aprendizagem

Orientar sobre superação dos preconceitos nas escolas e nas comunidades

Melhorar acesso e infraestrutura das estradas das comunidades

Respeito à diversidade religiosa

Educação escolar quilombola diferenciada na educação básica e superior. Inspirar-se na educação escolar indígena

Gestão da escola: necessidade de capacitação da gestão estadual e municipal

Relação entre a dimensão quilombola, o território quilombola e a educação

Ensino técnico profissionalizante para os jovens quilombolas, para que possa permanecer, se quiser, com maior qualidade nas comunidades

Educação de jovens e adultos

Educação inclusiva e quilombola

Formação dos professores quilombolas - inicial e continuada

Superar rotatividade dos professores

Educação de tempo integral

Universidade (acesso e currículo)

Distinção entre educação escolar quilombola e educação do campo (são diferentes)

Currículo: superação de práticas afroteofóbicas

Gestão democrática da escola / superar mandos e desmandos políticos nos municípios

Implantação da lei 10.639/2003

- CNE deve articular com estados e municípios sobre a política nacional
- Problematizar o ensino médio e o acesso
- Criar instância de interlocução entre educação escolar quilombola e as questões de desenvolvimento sustentável
- Construção de um programa de gestão quilombola (OIT)
- Criação de núcleos federais e municipais que tratem da educação quilombola de forma interdisciplinar
- Currículo orientador das diretrizes siga três eixos: fundamentos e princípios epistemológicos e políticos; princípios políticos e pedagógicos e orientações metodológicas.

Apêndice C

Relatório final - texto base das diretrizes da educação quilombola do estado da Bahia: Equipe de Consultoria / 20.08.2011

SUMÁRIO

1. Contexto da Elaboração das Diretrizes da Educação Quilombola
2. Histórico
3. Marco legal
4. Educação e Escola Quilombola
 - 4.1. Educação das relações étnico-raciais
 - 4.2. Identidade Quilombola, História, Resistência e Saberes
 - 4.3. Cultura Quilombola
 - 4.4. Meio Ambiente
 - 4.5. Trabalho
 - 4.6. Tecnologia
 - 4.7. Currículo
5. Princípios
6. Eixos
7. Ações

1. Contexto de Elaboração das Diretrizes da Educação Quilombola

O Governo do Estado da Bahia, através da sua Secretaria de Estado da Educação, estabelece na gestão do Secretário Osvaldo Barreto os 10 passos da Educação (vide anexo) que, no que diz respeito à Educação Quilombola, encontra nos passos 2 e 8 seus interlocutores privilegiados. Com efeito, trata-se de incluir através da perspectiva cultural daqueles povos que, por sua diferença, foram historicamente excluídos dos direitos que lhe garantem cidadania e, como consequência, a necessária inclusão dessas populações, aqui em destaque os quilombolas, no sistema de ensino do Estado, não apenas como atores passivos do

processo de ensino-aprendizagem, mas também como agentes ativos desse processo, tendo como reconhecido seu saber histórico e atual.

A coordenação de Diversidade, na pessoa de sua coordenadora, à época, Nádia Cardoso, empreendeu o processo de construção das diretrizes estaduais das diretrizes quilombolas no Estado da Bahia. Constituindo uma equipe de Consultoria em diálogo com a SEPRMI, a Fundação Palmares, com outros setores da SEC, com pesquisadores das relações étnicorraciais da UNEB e UFBA e com representantes do Movimento Negro, a fim de organizar as audiências com as lideranças e professores quilombolas. Paralelamente a essa equipe de Consultoria, foram articuladas duas outras: Educação das Relações Étnicorraciais, e, Mapeamento das Comunidades Quilombolas.

A Equipe para a construção das Diretrizes da Educação Quilombolas na BA é composta por 5 membros:

1 Consultor : Eduardo Oliveira

2 Assessores: Valdélvio Silva e Lindinalva Barbosa

2 Assistentes: Luis Carlos Santos e Adilbênia Machado

A equipe, constituída em agosto-2010 coordenou as Audições para a construção das Diretrizes da Educação Quilombola num processo de escuta das lideranças quilombolas de 380 comunidades quilombolas semeadas por todo o Estado da Bahia, além de ouvir os professores e gestores das escolas em território quilombola, ou que recebem quilombolas e seus filhos como discentes de sua unidade escolar, além de ouvir a contribuição dos movimentos sociais populares envolvidos historicamente com as lutas quilombolas, como o movimento negro, comissão pastoral da terra, sindicatos de trabalhadores rurais, associações de classe, coordenações estaduais e regionais de comunidades quilombolas, entre tantos, pois a elaboração de um instrumento legal que define as diretrizes da educação para quilombolas no Estado, não pode prescindir de um amplo diálogo com os setores sociais diretamente envolvidos no pleito. Além dos quilombolas, professores, gestores, ativistas sociais ouvimos também os pesquisadores e especialistas sobre as comunidades quilombolas no Estado, uma vez que o diálogo com a academia também seja imprescindível na elaboração do documento. A composição dos atores sociais que participaram das três grandes audiências que coordenamos foi a seguinte: 60% para quilombolas e suas lideranças; 30% para professores quilombolas ou de áreas quilombolas; e 10% para os Movimentos

Sociais, especialmente o Movimento Negro e os Movimentos Sociais de luta pela terra. As Audições ocorreram em setembro, outubro e novembro, respectivamente.

Além da articulação no âmbito do Estado da Bahia, foi necessária, também, uma articulação nacional, uma vez que a proposta da construção das Diretrizes da Educação Quilombola é uma demanda das comunidades quilombolas em todo o território nacional. O que significa um acompanhamento sistemático das listas de discussão, como a REDUQ, que balizou as principais propostas neste sentido, além, é claro, dos encontros nacionais de Educação quilombola, bem como os trabalhos cotidianos do CONAQ – Conselho Nacional das Comunidades Quilombolas, órgão de representação nacional das organizações quilombolas. A articulação nacional, no entanto, não se dá apenas no âmbito de listas de discussão nacional, ou em organizações federativas de quilombolas; foi preciso, outrossim, visitar os Estados onde a construção das Diretrizes estão mais avançados, como é o caso do Paraná, Pará, Ceará, Pernambuco, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, pois é dessa realidade regional que avançamos para uma proposta nacional. O Paraná e o Ceará foram visitados pelo consultor desta equipe, e o diálogo com Pernambuco e Pará deu-se diuturnamente na troca solidária e comprometida de informações, avanços e obstáculos na construção das Diretrizes. Em síntese, contribuímos com a discussão no cenário nacional que, com a posse da Conselheira Nacional de Educação, Nilma Lino Gomes, nossa companheira na luta antirracista e pró-quilombola, conseguiu-se pautar no CNE a discussão a respeito das Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola, tendo o Estado da Bahia como um dos Estados da Federação que protagoniza o processo de construção das Diretrizes. Após o Encontro do CONAQ, em novembro, decidiu-se, oficialmente, que o Estado Federal assume o compromisso para a construção das Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola baseado em experiências regionais como a da Bahia.

Na Bahia, a metodologia para a elaboração das Diretrizes, foi basicamente assentada na audição dos sujeitos sociais envolvidos na promoção desse instrumento legal e na garantia da elaboração do documento a partir das demandas suscitadas através de suas vozes, mantendo-nos fiéis à perspectiva de autodeclaração e autonomia dos quilombolas no Estado.

Com o tempo reduzido que contamos, optamos pela realização de três encontros regionais específicos para ouvir quilombolas, professores-gestores e

movimentos sociais, bem como pesquisadores acadêmicos, para a construção coletiva das Diretrizes, com claro protagonismo das comunidades quilombolas. Além das Audições, que ocorreram em Bom Jesus da Lapa (setembro), Senhor do Bonfim (outubro) e Maragogipe (novembro), acompanhamos os Cursos de Formação de Professores Quilombolas para a valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e do Curso de Lideranças Quilombolas para a implementação da Lei 10.639 ocorridos em diversas regiões do Estado, bem como os dois Fóruns Quilombolas que ocorreram nesse período. Desse modo, nos fizemos representar em todas as regiões do Estado onde a presença quilombola é significativa. Foi assim que cobrimos toda a região do Rio São Francisco, Piemonte do Paraguaçu, Recôncavo e a Capital, Baixo Sul e Chapada da Diamantina.

Paralelo à construção das Diretrizes, existiu o trabalho de Mapeamento da Educação Quilombola no Estado da Bahia, que acompanhamos com muito interesse, e em regime de colaboração, pois um trabalho reverbera no outro, uma vez que as Diretrizes precisam alimentar-se de dados para a sugestão de políticas públicas voltadas para a educação quilombola no Estado. Vale ressaltar que o consultor da equipe do Mapeamento Quilombola (Carlos Eduardo Santana) esteve presente em todas as audições das Diretrizes Quilombolas, contribuindo decisivamente para a realização das mesmas, em regime de colaboração e troca de informações constantes, deflagrando assim um trabalho conjunto.

A distribuição das funções e responsabilidades da equipe ficou assim:

O Consultor teve a função de coordenar todo o processo de elaboração das Diretrizes, o que inclui a concepção e organização dos encontros, as tarefas preparatórias dos eventos, a produção de material para subsidiar a Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade a respeito da Educação Quilombola, a redação de relatórios e artigos, bem como a articulação nacional na qual a Bahia esteve envolvida. Por fim, a redação final da proposta das Diretrizes da Educação Quilombola fica sob responsabilidade do Consultor, além de coordenação de grupos temáticos nos referidos encontros, e concepção e produção de textos de divulgação e esclarecimento sobre a construção das Diretrizes.

Os Assessores tiveram a função de assessorar todas as atividades no processo de elaboração das diretrizes, com ênfase nas atividades que exigiram conhecimento específico e qualificado, como o levantamento das pesquisas a respeito das comunidades quilombolas no Estado, a redação da história das comunidades quilombolas baianas, destacando aspectos de sua cultura e história particularmente importantes para elaborar o documento sobre as diretrizes de sua educação, assim como o levantamento do marco legal referente aos direitos quilombolas, com atenção especial à área de educação, além de coordenarem grupos de trabalho temáticos nos encontros quilombolas e, finalmente, cuidar da revisão do texto final das Diretrizes.

Os Assistentes tiveram a função de auxiliar em todas as etapas de construção das Diretrizes, o que significa contribuir na organização dos eventos, fazendo contatos por telefone, e-mail e mesmo físicos, na articulação dos eventos. Manter listas de discussão, auxiliar na criação de folders, sistematização de dados, recolhimentos de estatísticas e documentos, visitas a comunidades quilombolas, articulação de reuniões entre outros. Outrossim, também coordenaram grupos temáticos nas Audições Quilombolas e contribuíram decisivamente para o registro e sistematização dos dados.

É importante ressaltar que apesar dessa definição formal dos papéis de cada membro da equipe, todos fizeram parte da coordenação das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola na Bahia, respeitando as responsabilidades já declaradas e que, nossa organização enfatizou o trabalho coletivo e solidário, o que implicou que todos os membros concebessem e executassem as atividades necessárias para alcançar nosso objetivo comum.

Em síntese, posso dizer que o objeto da Consultoria foi a construção do texto-base das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia, tendo como objetivo a audição das 350 comunidades quilombolas do Estado, que participaram, através de suas lideranças e professores quilombolas de todos os eventos listados acima, com o fim de garantir aos quilombolas seu direito constitucional a uma educação de qualidade e a uma cidadania plena. Pleito que é mais que relevante, pois há mais de cinco séculos os quilombolas dedicam-se à construção de uma nação soberana e livre sem que, no entanto, o Estado, tenha lhes garantido os direitos básicos e nem mesmo o reconhecimento de seus saberes

e fazeres que implica uma importância política, cultural, econômica e social no território canarinho e, em particular, no território baiano.

Todas as etapas anteriormente planejadas pela Equipe de Consultoria das Diretrizes da Educação Quilombola foram cumpridas: os cursos de lideranças e professores quilombolas e os Fóruns de Educação quilombolas – que herdamos, bem como as audições que realizamos nas regiões do Estado onde há mais comunidades de quilombos foram levadas a cabo. Resta, apenas, a apresentação do texto-base como sugestão para as Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola para o Conselho Estadual de Educação que, outrossim, já foi contatado e marcado uma reunião para janeiro de 2011, a fim de decidir a melhor estratégia e a data da entrega do texto-base.

A metodologia de trabalho, como foi apresentada acima, constituiu-se basicamente da audição das comunidades quilombolas e demais atores, em praticamente cinco grupos temáticos: 1) Identidade Quilombola; 2) Educação e Escola Quilombola; 3) Eixos Pedagógicos da Educação Quilombola; 4) Princípios da Educação Quilombola e, 5) Ações. Cada audição contou com os grupos temáticos que, após longas discussões de grupos de trabalho realizavam uma síntese da discussão em plenárias conjuntas, onde se discutia os pontos divergentes e avançava para o consenso da plenária com relação aos pontos prioritários. A Audição seguinte partia da plenária da Audição anterior, reorganizava os grupos temáticos e fazia nova síntese na plenária final até que, em Maragogipe, tivemos a plenária derradeira sintetizando as propostas de todos os encontros. Logo abaixo está a íntegra da plenária de Maragogipe, que foi a última etapa das Audições.

Como resultado desse processo tivemos o diagnóstico das principais demandas e propostas dos quilombolas e demais atores para o campo da educação quilombola, que estão organizados tal como se apresenta no sumário, além de fortalecer os vínculos entre as comunidades, de contribuir para a organização dos movimentos organizados de quilombolas que aproveitam os eventos para reuniões de organização e representação política. Outrossim, o diálogo com os movimentos sociais, a academia, os professores e gestores da educação, fortaleceram uma perspectiva multilateral na construção das Diretrizes da Educação Quilombola no Estado da Bahia. Criamos também um banco de dados muito significativo com relação à realidade das comunidades quilombolas e seus anseios educacionais e,

para além da educação, de sua reivindicação por cidadania plena. Conseguimos, ainda, levantar os principais pontos que estruturarão o texto-base que é a proposta para o Conselho Estadual de Educação, que tem a prerrogativa de aprovar as Diretrizes. O texto-base está estruturado, faltando apenas finalizar sua redação derradeira.

Recomendamos à Secretaria Estadual de Educação organizar o banco de dados registrado tanto em som como em imagem de todo o processo da construção das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia, pois aí se encontra um material da maior importância para a formulação de políticas públicas e específicas para as comunidades quilombolas. Além do campo da educação, as áreas de economia, agricultura, estrada, transporte, tecnologia, desenvolvimento social, legalização de terras, etc., foram tratadas. Recomenda-se, então, que a SEC encaminhe para os setores competentes as demandas nascidas das Audições Quilombolas. Recomendamos, ainda, que as demandas relativas ao campo da educação sejam adotadas como política emergente e prioritária, uma vez que as comunidades quilombolas vivem em um regime de alerta permanente pela falta de condições estruturais para a realização de sua cidadania. As ações que elencamos, ao final da síntese da Plenária de Maragogipe, são indicativas de práticas concretas sugeridas pelas próprias comunidades de quilombo para sanar seus problemas. E, por fim, recomendamos à SEC que utilize sua competência política para convencer ao Conselho Estadual de Educação da importância e prioridade das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola.

2. HISTÓRICO

A primeira referência de aquilombamento história do Brasil foi registrada em uma carta de um missionário da Companhia de Jesus, o Pe. Pero Rodrigues, escrita em 1597. Este religioso, na sua missiva, externava viva preocupação quanto à repercussão política do levante de africanos bantu na província de Pernambuco, no final do século XVI. Sua carta é, possivelmente, a primeira notícia que se conhece da formação do famoso quilombo do Palmares (Alves Filho: 1988). O mesmo autor informa que, entre 1575 e 1591, teria sido transportados cerca de cinquenta e dois mil negros da Costa de Angola para o

Brasil, informação que reforça a veracidade da notícia do Pe. Rodrigues de que teriam sido os negros bantu os iniciadores do levante de Palmares.

O emprego dos africanos como mão-de-obra escrava tem início a partir da segunda metade do século XVI com o fracasso da política colonialista portuguesa, por diferentes razões, da escravidão dos indígenas.

Estima-se que nos quase 400 anos de escravidão portuguesa no Brasil cerca de seis milhões de africanos, de distintas regiões, sobretudo do sudeste, noroeste e regiões centrais da África, teriam sido deslocados à força para o Brasil (Conrad: 1983). Muitos não resistiram à travessia do Atlântico, pelas péssimas condições de alojamento e higiene das embarcações, dos frequentes maus tratos e da insuficiente e precária alimentação. Não foram poucos os casos de suicídios em protesto aos tratamentos desumanos. Calcula-se que entre 50 a 70% dos africanos transportados morriam nas embarcações. (Ramos: 1956).

A necessidade de importar tão expressiva quantidade de africanos, possivelmente a maior entre todos os países escravistas, segundo Perdigão Malheiro, se explica por esses fatores mencionados, como também porque a política colonial adotada pelos portugueses no Brasil dava preferência em traficar pessoas do sexo masculino e com idade adequada ao trabalho pesado, além disso, não se incentivava, como ocorreu com frequência em outras partes do continente, casamentos entre os escravos não se dispensava cuidados especiais aos filhos nascidos nas senzalas (Conrad:1985). Outros fatores, como as longas jornadas de até 18 horas de trabalho por dia, os repetidos castigos e torturas, a má alimentação, o vestuário precário e os alojamentos promíscuos, contribuíram para que a vida média dos escravos de plantação e exploração de minas se situasse entre 10 e 15 anos (Conrad: 1985). Para suprir as necessidades produtivas e recompor permanentemente os escravos necessários ao sistema, optou-se pela importação maciça de mão-de-obra com todos os desdobramentos perversos que tal política implicava.

Distantes da terra de origem os africanos eram vendidos nos mercados locais para diferentes lugares da Colônia onde se produziam os bens de valor mercantil. Os indivíduos e grupos de diferentes nações, na África, eram deliberadamente misturados para impedir a formação de aglomerações homogêneas que facilitassem a ocorrência de revoltas (Prado Junior: 1972). A maior parte era deslocada para as fazendas de cana-de-açúcar, algodão, criação de

gado e, a partir do século XIX, no plantio do café no Rio de Janeiro e São Paulo ou para áreas de mineração nas Minas Gerais e o Centro-Oeste.

A dispersão dos escravos e escravas pelo território da colônia não os impediu, entretanto, de preservar e refazer as importantes contribuições da experiência cultural adquirida na África, e que perdura até os dias atuais, influenciando a nossa língua, a música, a dança, a culinária e outros aspectos da cultura nacional. A experiência organizacional dos quilombos foi uma entre os muitos legados da experiência cultural dos africanos que vieram para o Brasil.

A organização dos quilombos e a sua inscrição na história do Brasil

Os quilombos, segundo Munanga (1995), surgiram na África entre os séculos XV e XVI como uma necessidade político/militar dos grupos étnicos bantu que precisavam ocupar territórios desabitados nos seus percursos migratórios. Ao longo do tempo outras etnias, situadas na região compreendida entre Angola e Zaire, incorporariam a experiência, transformando-a, e conferindo à mesma um caráter pluriétnico (Munanga: 1995). Isso explicaria, segundo o autor, a facilidade com que o modelo organizacional africano de quilombo se adaptasse no Brasil incorporando indivíduos e grupos sociais não-africanos nas várias regiões de ocorrência do fenômeno. Na magnífica experiência de Palmares, foi significativa a presença de negros crioulos (designação dada pela historiografia aos negros nascidos no Brasil), de índios e, em menor proporção, de brancos marginalizados socialmente.

A historiografia clássica designou como quilombo ou mucambo àqueles sítios onde se acoitavam escravos fugidos das fazendas (Rodrigues: 1977; Ramos: 1956). Essa noção foi em grande parte apropriada pelos historiadores pela difusão da consulta do Conselho Ultramarino ao Rei de Portugal, em 1740, que assim concebeu o fenômeno: “Toda habitação de negros fugidos que passem de 05 (cinco), em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se ache pilões neles.” (Silva: 1995).

A definição de quilombo nos termos citados, influenciada, sobretudo, pela repercussão política criada pela “Guerra de Palmares”, passaria ser empregada doravante com um sentido de alerta às autoridades sobre os perigos que representavam os negros que buscavam outras opções de sobrevivência fora do

sistema escravista. Com esse mesmo conteúdo, de que as formações quilombolas seriam derivadas exclusivamente dos escravos fugidos, esse conceito seria incorporado pelos historiadores como uma verdade irrefutável. Só recentemente os estudos histórico-antropológicos têm procurado relativizar a validade universal dessa noção de que todos os quilombos na história do Brasil teriam sido constituídos de negros fugidos.

A ocorrência de quilombos na história da Bahia

O historiador Pedro Tomás Pedreira (1973) foi certamente o pesquisador que conseguiu reunir o maior número de ocorrência de aquilombamento na história da Bahia.

No século XVII, o historiador descobriu registros com algumas ocorrências de aquilombamento. O quilombo do Rio Vermelho, no atual bairro de Salvador, teria sido organizado em 1629 e destruído em 1642. O do Rio Real, em 1640, fora atacado pelo Terço dos Henriques, que participara das lutas pela expulsão dos holandeses em Pernambuco. Quilombos na região de Jeremoabo, em 1655, foram atacados e destruídos por Fernão Carrilho, o experiente militar que comandaria algumas expedições contra o quilombo de Palmares.

No primeiro ano do século XVIII, de acordo com Pedreira, quilombos foram localizados e dizimados, por tropas comandadas por Manuel Botelho de Oliveira, na região de Jacobina, Gameleira, Tucano e Rio do Peixe. No mesmo ano, o governo da Capitania elaboraria um regimento especial para “fazer entradas nos mocambos de negros fugidos” (Pedreira: 1973). Em 1705, o quilombo do Jacuípe foi atacado pelo coronel Bernardino Cavalcante de Albuquerque por ordem expressa do governador D. Rodrigues Costa. No ano seguinte, na Vila de Jaguaripe, foi localizada uma formação quilombola, tendo o capitão de Entradas e Mocambo da Vila se considerado “incapaz de os conquistar.” (Pedreira: 1973). O mesmo coronel Bernardino, que estivera em Jacuípe, juntou-se a Manuel Araújo Aragão e João Batista Adorno para comandar uma expedição, em 1713, contra os quilombos das Freguesias de São Bartolomeu de Maragogipe e São Pedro do Monte da Muritiba. Consta que, após o ataque, muitos negros fugiram, muitos foram mortos e outros trazidos presos para Salvador. Em 1714, o governador Pedro de Vasconcelos volta a convocar o coronel Bernardino para destruir “um

grande Mocambo de negros fugidos” em Campos da Cachoeira, atual S. Gonçalo dos Campos. Meses depois nova denúncia de que se organizara um novo quilombo em Caracunha, na Vila de Nossa Senhora do Rosário da Cachoeira. Entre 1722 e 1726, várias ordens partiram do Vice-Rei, D. Vasco Fernandes Cesar de Menezes, Conde de Sabugosa, para desalojar os quilombolas do Camisão, próximo do atual município de Ipirá. Porém, o autor não conseguiu informações sobre os resultados da empreitada. Em 1732, Vasco Menezes, ordenou ao Alcaide-Mor João Vieira de Azevedo a fazer diligências para prender os negros que se aquilombaram no Arraial de Jequié, Vila de Itaperoá, hoje município de Venceslau Guimarães. Em 1733, os índios Pataxós em associação com quilombolas há tempos alojados na região promoveram ataque na atual Canavieiras, então Capitania de Ilhéus. O Vice-Rei D. Vasco Menezes convocou o capitão José Duarte Pereira para enfrentar os insurretos, porém, não se sabe sobre o resultado da campanha. No ano seguinte, D. Vasco Menezes acolheu denúncias de ocorrência de aquilombamentos em Nazaré e de que um certo Manuel Paiva Dias, branco, acoitava negros em sua propriedade. O Vice-Rei convocou o sargento Gaspar Dias para atacar os quilombos. No mesmo ano de 1734, D. Vasco ordenou ao Coronel de Milícia, Domingos Miranda Pereira, “extinguir e aprisionar” os negros que se aquilombaram na Vila de Santo Amaro. Em 1735, D. Vasco recebeu queixas de levantes quilombolas nas distantes Vilas de Nossa Senhora do Livramento do Rio de Contas e Jacobina. Um experiente capitão-do-mato, de nome Pascoal Ferreira Pinto, foi encarregado de atacar o quilombo, entretanto, logo a seguir D. Vasco Menezes seria substituído por D. André de Melo e Castro que transferiu a tarefa de destruição dos quilombos para o Capitão de Entradas e Mocambos, José de Anchieta. Na oportunidade, muita munição foi colocada à sua disposição, porém, não há registro sobre o resultado da campanha. Já no final do século XVIII, em 1796, os quilombolas do Orobó, no atual município de Itaberaba, Tupim, atual Boa Vista do Tupim, e Andaraí foram denunciados pelos fazendeiros locais como responsáveis por roubo de gado e desacato as mulheres casadas e donzelas. O então Governador, D. Fernando José de Portugal e Castro, ordenou a destruição dos citados quilombos, o que teria acontecido, segundo os documentos, no ano seguinte. Nos relatos militares constam terem sido encontradas plantações de mandioca, inhame, arroz, cana-de-

açúcar e frutas e que treze pessoas teriam sido presas, sendo que a maior parte dos moradores conseguiu evadir.

No princípio século XIX, chegam notícias de aquilombamento nas Vilas de Xique-Xique e Jacobina. Em 1802, o Governador interino da Bahia determinou a busca de maiores informações. O que mais preocupava as autoridades era a presença dos quilombolas em uma região rica em jazidas de ouro.

Em Salvador, a ocorrência de formações quilombolas também é registrada pelo historiador Pedro Tomás Pedreira. Um deles, possivelmente o mais importante do período colonial, foi o Buraco do Tatú, situado entre Campinas de Pirajá e a Vila de S. Amaro de Ipitanga. Esse quilombo teria sido atacado por uma guarnição de 200 homens sob o comando do Capitão-Mor Joaquim de Costa Cardoso, em 1763. Os primeiros registros sobre esse quilombo indicam que se formara em 1744. De acordo com os relatos, o quilombo teria sido arrasado por um ataque militar. Em 1807, uma tropa de 80 homens foi organizada para atacar os quilombos de Nossa Senhora dos Mares e o do Cabula, considerados pelas autoridades muito perigosos. Consta que a expedição destruiu as povoações e prendeu 78 pessoas, entre ex-escravos e homens forros que habitavam os locais. Já o quilombo do Urubu, organizado nas matas da atual Cajazeiras, no caminho do Cabula, em 1826, teria um plano para atacar Salvador. Uma tropa foi enviada ao local e na refrega muitos soldados foram feridos. O curioso é que entre os quilombolas havia um soldado do Primeiro Batalhão de Guarda, Cristóvão Vieira, que terminou sendo preso. (Pedreira: 1973).

Stuart Schwartz (1996) faz também referência à incidência de quilombos na Bahia em várias partes da capitania entre os séculos XVIII e XIX. Para o autor, o fenômeno deveria ser atribuído à larga predominância de africanos na população baiana no início do século dezanove, ao ponto de representarem cerca de 60% da mão de obra em Salvador. Em suas pesquisas ele faz referência aos quilombos urbanos do Cabula, do Matatu e Itapuã e aqueles que se organizaram nas imediações da capital, como os do Rio do Prata, em Nazaré das Farinhas. Ele se refere também às formações quilombolas em Águas Verdes e Concavo, nas proximidades do rio Jacuípe, e Orobó e Andaraí, na Chapada Diamantina. Estes teriam sido formados por africanos da etnia haussá e nagôs fugidos da capital, o que se constitui em outro indicador de que não apenas os bantu organizaram quilombos no Brasil.

João José Reis descreve um curioso quilombo organizado na então Vila de São José da Barra do Rio de Contas, atual município de Itacaré, no ano de 1806. Nele conviviam fugitivos, homens livres e seus escravos. Parte das terras ocupadas pelos quilombolas era propriedade de um rico fazendeiro que os acoitava. A produção de farinha, produto bastante valioso na época, era comercializada livremente no Recôncavo e em Salvador (Reis: 1996).

Para o historiador Clóvis Moura, no ano de 1640 a Câmara de Salvador discutiu formas e meios de combater os quilombos da região do Rio Real. Os legisladores da época diferenciavam os quilombolas entre aqueles que se refugiavam voluntariamente, isto é, os fugitivos, daqueles que eram capturados e levados compulsoriamente para os quilombos. Esta distinção era importante para o estabelecimento das punições (Moura: 1981). Moura constatou em suas pesquisas que os quilombos na Bahia se formaram tanto na faixa litorânea, a exemplo dos de Campinas e Santo Amaro de Ipitanga, mas também na distante região da bacia do Rio São Francisco, o que contradiz suposições de que as incidências dos aquilombamentos teriam ocorrido na faixa litorânea onde os escravos desembarcaram (Moura: 1981).

A emergência da discussão acadêmica e política sobre os quilombos

Antes mesmo da temática de quilombos serem absorvidas pelas universidades, o assunto já era abordado no âmbito dos movimentos sociais negros. Segundo Ratts, na década de setenta do século passado, intelectuais negros transformaram a temática de quilombo numa espécie de “idéia-força, um território discursivo.” (Ratts: 2003, p.90). Nesse momento, sobressaíam as idéias de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Joel Rufino dos Santos, dentre outros. Os assuntos mais destacados para esses intelectuais eram a preservação cultural, a consciência negra, a organização camponesa livre e a mulher negra quilombola.

Na década de oitenta, o conceito de “resistência negra” passou a ser adotado pelos intelectuais negros, de acordo com Ratts. É o período no qual o quilombo de Palmares se constitui no símbolo mais importante da referência histórica negra no Brasil.

Na década de noventa, a noção de quilombo para os intelectuais negros que ingressam na academia passa a ser tratada com a “reflexividade” exigida pelo trabalho científico, ainda segundo o citado autor.

No âmbito das grandes universidades, nas décadas de setenta e oitenta do século passado, os estudos sobre as populações negras rurais – uma dos conceitos adotados antes do termo quilombo ter se institucionalizado na antropologia – tomam impulso e se destacam como uma temática autônoma das ciências sociais no Brasil. Pesquisas e estudos foram desenvolvidos no âmbito de Programas de Pós-Graduação da USP, UNICAMP, PUC - São Paulo, UNB e Museu Nacional. De acordo com Maria de Lourdes Bandeira, tais estudos enfatizavam a investigação e a “especificidade das comunidades rurais de negros” (Bandeira: 1988, 22), sendo a territorialidade a questão central dos referidos estudos.

Dessa nascente sociologia rural alguns estudos se destacam, de acordo com Bandeira (1988): Campinho da Independência: um caso de proletarização ‘Caiçara’(Gusmão: 1979); Mafambura e Caxampura: na Encruzilhada da Identidade (Fry e Vogt: 1981); Campesinato: Ideologia e Política (Soares: 1981); Caipiras Negros no Vale da Ribeira: um estudo de antropologia econômica (Queiroz: 1983); Negros de Cedro: estudo antropológico de um Bairro Rural de Negros em Goiás (Baiocchi: 1983); Castaíno: etnografia de um Bairro Rural de Negros (Monteiro: 1985); Produção Camponesa em Lagoa da Pedra: etnia e patronagem. (Telles: s/d).

Na década de noventa, intelectuais negros e brancos, de organizações não-governamentais, confessionais, de corporações acadêmicas, de partidos políticos e de movimentos negros urbanos e rurais transformam a temática dos quilombos numa ponta-de-lança para uma ampla revisão da estrutura agrária no Brasil.

A esta altura, as populações quilombolas de quase todos os estados brasileiros se organizam rapidamente e assumem a auto-identificação de “remanescente de quilombo”, na qual a categoria quilombo, segundo Alfredo Wagner Almeida, “adquire sentido ao expressar o reconhecimento de suas formas intrínsecas de apossamento e uso de recursos naturais e de sua territorialidade, descrevendo uma nova interlocução com os aparatos de poder.” (Almeida: 1998)

Nesse ambiente político, a literatura sobre os quilombos contemporâneos se caracteriza notadamente por conteúdos – abordados de maneira acadêmica ou não – relacionados aos diferentes interesses conflitantes.

Para Alfredo Wagner, o Projeto Vida de Negro do Maranhão, que coordenou a maior parte dos estudos sobre os quilombos contemporâneos no estado, é responsável por rupturas teóricas e metodológicas que teriam influenciado decisivamente a discussão da temática na atualidade. O referido Projeto teria incentivado os negros quilombolas a adotarem a autoatribuição como fundamento de classificação categorial; teriam nacionalizado o debate que aparentemente estava circunscrito ao Maranhão e, finalmente, reconheceram que quilombolas tinham “proposições concretas a respeito das territorialidades específicas onde eram realizadas suas ações de reprodução física e cultural.” (Almeida: 2005).

No outro extremo do Brasil, na região Sul, Ilka Leite argumenta que os laudos antropológicos sobre os quilombos da região servem como instrumento para se “criar parâmetros que envolvem o que chamamos, de um modo geral, a dimensão cultural da vida social.” (Leite: 2004, p.17) Já para o antropólogo José Carlos dos Anjos, “o que está em jogo em termos de uma política de ciência é a contribuição no sentido de alargar o espaço da representação política (...)” das populações “excluídas das esferas especializadas da argumentação.” (Anjos: 2004).

Aqui na Bahia, confirmando a aproximação ocorrida em outros estados das universidades com os interesses políticos das populações quilombolas, foram elaborados cinco Relatórios histórico-antropológicos, por solicitação do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em convênio com a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Os Relatórios tinham como propósito fundamentar os procedimentos administrativos para a titulação das comunidades quilombolas de Lagoa do Peixe e Batalhinha (Bom Jesus da Lapa); Jatobá (Muquém do São Francisco); Sacutiaba e Riacho de Sacutiaba (Wanderley); e Pau D’arco/Parateca (Malhada).

A abordagem institucional e política dos quilombos na Bahia

A primeira iniciativa institucional abordando a realidade das comunidades negras rurais na Bahia ocorreu na década de cinquenta do século XX, sob o patrocínio da UNESCO. Os estudos além da Bahia alcançaram os estados de Pernambuco e Minas Gerais e tiveram como resultado a publicação de um livro

com ensaios assinados por Marvin Harris, William H. Hutchison e Ben Zimmermann.

A partir dessa iniciativa o assunto só será retomado enquanto preocupação institucional, em 1989, com a tentativa do então governo de Waldir Pires de viabilizar um projeto denominado “Quilombo”. A partir das poucas informações disponíveis sobre o projeto, sabe-se que chegou até a fase de levantamento de informações em campo, mas foi logo a seguir interrompido por razões desconhecidas. No documento base do mencionado projeto, os seus autores se propunham a promover um levantamento amplo e integrado a respeito da situação das comunidades negras rurais no Estado da Bahia; colocar ao alcance destas comunidades os meios necessários à sua reprodução econômico-social e possibilitar o retorno das informações aos beneficiários.

Outra iniciativa abordando a realidade das comunidades negras rurais – designação mais usual na época – no estado foi a realização do Seminário “Comunidades Negras no Sertão da Bahia”, em 1993. Este Seminário, organizado pela UNEB, Movimento Negro Unificado, Núcleo Cultural Níger Okàn, Centro de Estudos Afro-Orientais e Comissão Pastoral da Terra, discutiu alguns aspectos dos conflitos pela posse da terra das comunidades negras rurais da Bahia, a partir de relatos daquelas que estiveram presentes no evento, para, então, sugerir alternativas de inventários sobre das comunidades negras no Estado, reivindicar políticas governamentais nas áreas de educação, saúde, desenvolvimento agropecuário e de regularização fundiária. O Seminário teve êxito quanto aos seus objetivos, porém, não se conseguiu transformar as deliberações em um programa que possibilitasse a continuidade das reflexões realizadas e o encaminhamento dos pleitos junto às autoridades governamentais.

Em 1995, as organizações do Movimento Negro promoveram o “I Encontro das Comunidades Negras Rurais da Bahia”. Neste Encontro, estiveram presentes 12 representações de comunidades negras rurais do interior do estado e a maior ênfase da discussão recaiu sobre a necessidade de se ter uma informação mais circunstanciada sobre a realidade dos grupos negros rurais e de o poder público ter uma política especial voltada para esse segmento. O significado mais importante desse Encontro é o de que ele fazia parte de uma articulação nacional que se consolidaria na realização em Brasília, no final do ano de 1995, do I Encontro

Nacional das Comunidades Negras Rurais. Esse Encontro seria o ponto de partida da organização nacional da luta dos quilombos modernos.

A partir desse novo contexto, os pesquisadores das universidades inscreveram passaram a incluir com regularidade a temática dos quilombos em suas agendas de pesquisas. Com a descoberta de novos documentos e de investigações etnográficas, historiadores e antropólogos alcançam consideráveis progressos para a compreensão do fenômeno do aquilombamento no Brasil. Autores como João Reis, Flávio Gomes, Eurípedes Funes, Mary Karach, Richard Price, entre outros historiadores, constataram em suas investigações sobre a história dos quilombos, de que é possível provar de que muitos quilombos produziam regularmente para a subsistência e, muitas vezes, comercializavam o excedente; estabeleciam relações sociais, em muitos casos, amistosas com escravos das fazendas vizinhas e com comerciantes locais; muitos quilombolas defenderam seus territórios com armas, porém, alguns não chegaram a ser atingidos pela repressão colonial e outros nem se estruturaram de forma militar, como supunham os antigos estudos; e que nem sempre foram organizados em lugares ermos e distantes das fazendas e cidades.

Essas revisões historiográficas e antropológicas contribuíram para um entendimento mais flexível sobre o que vem a ser as chamadas “comunidades remanescentes de quilombos”, designação que foi adotada contemplar os beneficiários do Art. 68 dos Atos e Dispositivos Constitucionais Transitórios da Constituição Federal, que prevê a titulação das terras de tais comunidades.

Ressignificação do conceito de quilombo e os novos desafios dos quilombos modernos

Antes da inclusão do Artigo 68 na Constituição Federal, a noção de quilombo na historiografia brasileira esteve invariavelmente associada à concepção de que esse fenômeno tinha vínculo exclusivo com os escravos evadidos das fazendas, conforme as instruções elaboradas pelo Rei de Portugal e mencionadas anteriormente. Tal concepção de quilombo foi construída, sobretudo, pela utilização recorrente e acrítica dos historiadores às fontes documentais escritas e produzidas pelas autoridades diretamente envolvidas na destruição dos quilombos.

Com o avanço das pesquisas historiográficas e antropológicas mais recentes avançaram também as críticas às referidas documentações, e também pelo acesso às novas fontes de pesquisa, e, com isso, foi possível comprovar a impropriedade de algumas concepções historiográficas tradicionais. Uma delas é a idéia do historiador norte-americano Eugene Genovese (1983) de que os quilombos no Brasil tinham na sua composição exclusividade de indivíduos africanos. Da mesma forma, são também equívocas as concepções de Moura (1981), Carneiro (1966), Ramos (1956), Rodrigues (1988) e o próprio Genovese de que a experiência quilombola no Brasil era ditada, sobretudo, por uma suposta tentativa de refazer no Novo Mundo o modo de vida africano, tese de evidente conteúdo culturalista. Ainda de acordo com essa concepção, os africanos ao experimentarem o aquilombamento no Brasil tentavam transplantar a sua cultura nativa para a diáspora. Essa visão desconhece as necessárias modificações sofridas pelos valores culturais dos africanos que foram obrigados a se relacionar com outros sujeitos sociais e em outro contexto histórico.

Para os estudiosos atuais, as comunidades remanescentes de quilombos devem ser entendidas como grupos sociais de predominância negra, com modos de vida característicos – que não se confundem com os camponeses clássicos – e que desenvolveram práticas de resistência e defesa dos seus territórios imemorialmente conquistados. Na experiência concreta de cada grupo quilombola, o que foi chamado pelos constituintes de “comunidades remanescentes de quilombos” terminou recebendo designações que certamente deveriam estar associadas às suas histórias de constituição. Os grupos negros rurais nomeiam os locais em que vivem na atualidade de mocambo, quilombo, terra de preto, comunidades negra rural, terra de santo e outras designações. O que dar a entender que tais classificações refletem a história de constituição de cada experiência concreta. As pesquisas etnográficas confirmam que as ocupações dos territórios se deram mediante a ocupação de terras devolutas, por compra, doação de irmandades religiosas, ocupação de fazendas abandonadas, entre outras modalidades de ocupação dos territórios.

A Constituição de 1988 incluiu entre os seus dispositivos o Art.68 dos Atos e Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal que preconiza, in verbis: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado

emitir-lhes os títulos definitivos”. A concisão do texto constitucional e a ambiguidade do conceito de “remanescentes das comunidades de quilombos” não impediram que esse artigo se tornasse nos meios políticos, jurídicos e no âmbito dos movimentos sociais negros um dos mais polêmicos dispositivos da nova Constituição brasileira.

Contribuiu para aumentar os debates apaixonados sobre o assunto o fato de que no início da década de noventa os quilombos de Frechal (Maranhão), Kalunga (Goiás), Rio das Rãs (Bahia), entre outros, estarem enfrentando gravíssimos conflitos pela posse da terra. As divergências de interpretação sobre a aplicabilidade do artigo constitucional aumentaram o tom da discussão entre os agentes políticos quando os quilombos entenderam que o Art. 68 poderia servir como referência legal para equacionar os conflitos pela posse da terra nas referidas comunidades negras rurais. Os conflitos envolvendo as comunidades negras rurais “até então tratado como questão fundiária, assume uma conotação mais ampla, compreendendo aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais lato sensu.” (Silva: 2000, p. 268).

Não havendo acordo no âmbito administrativo sobre a aplicabilidade do dispositivo constitucional, alguns políticos tomaram a iniciativa de tramitar projetos de leis regulamentando o Artigo 68 no Senado Federal e na Câmara dos Deputados. No ano de 2001, mediante um acordo de lideranças, o Congresso Nacional aprova um Projeto de Lei regulamentando o dispositivo constitucional. Mas, em 13 de maio de 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso veta integralmente o Projeto.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em novembro de 2002, o conteúdo do projeto vetado seria transformado no Decreto 4.887/03, que estabelecia regras administrativas para a titulação das comunidades remanescentes de quilombos.

A polêmica envolvendo a discussão sobre a regulamentação do Artigo 68, se por um lado atrasou o reconhecimento e a titulação das terras dos quilombos que enfrentaram conflitos nas décadas de noventa do século passado e na primeira década do atual século, por outro, possibilitou o amadurecimento de uma concepção de quilombo que se afastaria definitivamente daquelas que estavam presentes até recentemente na literatura histórica brasileira. Desse modo, a concepção de quilombo vigente na atualidade está mais próxima da idéia da

antropóloga Eliane Cantarino O’Dweyer: “não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea.” Ainda segundo ela, “consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução dos seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio.” (Silva: 2000, p.280).

Com mais de três mil quilombos certificados em todo o Brasil pela Fundação Cultural Palmares, o maior desafio do Estado brasileiro é o de titular com celeridade as suas terras e prover as populações quilombolas de políticas públicas, notadamente nas áreas de educação, saúde, preservação de bens culturais, habitação e apoio às atividades produtivas.

Aqui na Bahia, estado como mais de 600 comunidades quilombolas identificadas pela Fundação Cultural Palmares, as prioridades da agenda quilombola foram definidas no Encontro Estadual Quilombola da Bahia, realizado entre 16 e 18 de abril de 2010, no Centro de Treinamento de Líderes de Itapuã, em Salvador. Neste Encontro, que reuniu cerca de 250 representantes de comunidades quilombolas de diferentes regiões do Estado, foi criado o Conselho Estadual de Comunidades Quilombolas da Bahia e estabelecidas as seguintes metas: regularização dos territórios quilombolas, fortalecimento das organizações locais, acompanhamento e fiscalização das políticas públicas federais e estaduais, ampliação e influência quilombola no âmbito parlamentar e lutar contra as ações violentas dos fazendeiros. O Conselho Estadual de Comunidades Quilombolas da Bahia, principal responsável pela execução das ações definidas no Encontro, foi constituído de 48 conselheiros titulares e suplentes compreendendo representações do Baixo Sul, Oeste, Sudoeste, Chapada, Norte da Bahia, Salvador, Região Metropolitana, Sul, Zona do Feijão, do Sisal, Litoral Norte, Agreste e o Semiárido.

Recentemente o Conselho Nacional de Educação aprovou a Educação Quilombola como uma Modalidade de Educação no Brasil. Paralelamente a isso, o Conselho Nacional de Educação empreendeu um processo de audição das comunidades quilombolas na Federação, distribuídas em três audiências. No Maranhão, ocorrida em agosto, na Bahia, prevista para o dia 30 de setembro de 2011 e em Brasília, programada para novembro/2011. O objetivo dessas audiências é subsidiar a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação

Quilombola. Nesse processo, na Bahia, a proposta das Diretrizes Estaduais de Educação já foi apresentada, a título de sensibilização, para o Conselho Estadual de Educação junto à Câmara de Educação Básica. Como as Diretrizes Estaduais serão uma das fontes para a elaboração das Diretrizes Nacionais, tencionamos que as Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia venham contribuir para com a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola.

3. MARCO LEGAL PARA AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA BAHIA

As Diretrizes para a Educação Quilombola no Estado da Bahia estão de acordo com o que preconiza os documentos legais que normatizam a ação do Estado no que se refere à Educação. Deste modo, a Constituição Federal do Brasil, de 1988, define no seu Art. 205, a educação como um direito fundamental do cidadão; no Art. 210 é enfatizado o respeito aos valores culturais e artísticos, em âmbito nacional e local; o Art. 215 garante a preservação e valorização da cultura dos grupos étnicos construtores da nação:

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.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional.

No Art. 216, a Constituição Federal conceitua e define regras de reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio material e intangível dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

A Constituição do Estado da Bahia, de 1989, por sua vez, reafirma, no Art. 244, a Educação como um direito fundamental dos cidadãos e um dever precípua do Estado, cabendo ao poder público, a garantia de implementação e manutenção de escolas comunitárias, geridas pelas respectivas comunidades, integradas ao sistema estadual de ensino, conforme o que textualiza o Art. 252. Ainda no Capítulo XV da Constituição Estadual, no que se refere à Cultura, o Art.269 garante a “todos o pleno exercício dos direitos culturais, respeitando o conjunto de valores e símbolos de cada cidadão e considerando a essencialidade da expressão cultural”. Neste segmento, o Art. 271, no inciso VII, preconiza “a promoção de ação cultural educativa permanente, para prevenir e combater a discriminação e preconceitos”, de acordo com o entendimento de que a “sociedade baiana é cultural e historicamente marcada pela presença da comunidade afro-brasileira [...]”, como o disposto no Art.286, que também considera “a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da Constituição Federal”. Por fim, o Art. 290, conforme prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirma o 20 de Novembro como Dia da Consciência Negra, no calendário oficial escolar.

A Constituição de 1988 incluiu entre os seus dispositivos o Art. 68 dos Atos e Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal que preconiza: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos definitivos”.

O Decreto 4.887/2003 regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Para efetivação das políticas de reconhecimento, regulamentação e titulação das terras remanescentes de quilombos, estão em vigor a Portaria 98/2007 e a Instrução Normativa 56/2009, respectivamente da Fundação Cultural Palmares do MinC - Ministério da Cultura, e do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário.

No que tange às políticas de Educação Quilombola, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 26, preconiza a diversidade e o respeito às especificidades regionais e locais;

e no Art. 26-A, os “estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”; no § 1º do mesmo artigo, é recomendado a inclusão de aspectos da história e da cultura afrobrasileira, assim como o estudo da África e dos africanos, a luta e resistência negra, enfatizando as suas contribuições históricas, sociais, econômicas e políticas à história nacional.

A Lei 10.639/2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais recomendam a “Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades”, o que foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

O Plano Nacional de Educação para as Relações Étnicorraciais, baseado nos instrumentos legais e infraconstitucionais supracitados, lançado pelo Ministério da Educação em setembro de 2009, garante a educação em territórios quilombolas, respeitando as suas trajetórias ancestrais, históricas e culturais, conforme previsto na Lei 10.639/03, e define as seguintes ações para a Educação Quilombola:

- a) Apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos;
- b) Mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos e sobre o grau de inserção das crianças, jovens e adultos no sistema escolar;
- c) Garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos, assim como as modalidades de EJA e AJA;
- d) Ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares;
- e) Promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer 03/2004 do CNE e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- f) Editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural;
- g) Produzir materiais didáticos específicos para EJA em Comunidades Quilombolas;
- h) Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária;

i) Aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas para que possamos possibilitar a formação de gestores e profissionais da educação das próprias comunidades.

Os instrumentos legais constituídos com vistas à institucionalização de políticas públicas no âmbito da Educação Quilombola, consolidam-se com a realização da CONAE – Conferência Nacional de Educação de 2010, responsável pelo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, no qual é reafirmado o “Fortalecimento das medidas de inclusão e de educação para a diversidade, com a introdução da educação para comunidades quilombolas, o combate à homofobia e outras formas de preconceito”. Como proposição da CONAE é formulado o Projeto de Lei ao Congresso Nacional, no qual figura, em anexo, as seguintes estratégias de alcance da Meta 7 para aumento das médias nacionais do IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica:

7.16) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.

7.17) Ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural.

O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, a Câmara de Educação Básica, através da Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e define como modalidades da educação de ensino a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA que, particularmente, pode-se ler na Seção VII.

Seção VII

Educação Escolar Quilombola

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

Citamos também o TÍTULO VII: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, em seu CAPÍTULO I: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O REGIMENTO ESCOLAR, que no seu Parágrafo terceiro diz:

§ 3º - A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumida, de acordo com as especificidades, que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

4. EDUCAÇÃO E ESCOLA QUILOMBOLA

Subdividimos esse item em nove subitens, pois ele abrange a totalidade dos temas abordados nas Audiências Quilombolas no Estado da Bahia. Cada subitem é principiado por uma explanação sumária de seu significado e lugar nesse relatório, seguido do resultado das plenárias das Audiências apresentadas de maneira sintética.

4.1. Educação para as Relações Etnicorraciais

A Educação e a Escola Quilombolas estão imbricadas uma na outra, mas se distinguem. Educação Quilombola refere-se a todo processo de ensino e aprendizagem que se dá no território cultural quilombola, como os modos de produção, de trabalho, de cultivo, de festas populares e religiosas, de ritos, de folguedos, de arte, de artesanato, de línguas e linguagens produzidos pelos quilombolas dentro e fora de suas comunidades, e pela produção de conhecimento produzida nas comunidades quilombolas, pelos quilombolas e não-quilombolas, desde que aprovados e consentidos pela comunidade de quilombos. A Escola Quilombola, por sua vez, é o espaço escolar dentro dos territórios quilombolas, ou que atende a clientela quilombola, que tem o dever de socializar o conhecimento produzido pelas gerações e diversas culturas do planeta e, ainda, dar ênfase ao modo de produção e difusão do conhecimento dos indivíduos e grupos

quilombolas, no intuito de socializar para os quilombolas o conhecimento produzido pelas diversas culturas do planeta e, ao mesmo tempo, socializar para as diversas culturas no mundo as experiências e conhecimentos quilombolas. Assim, a Escola Quilombola deve ter garantido toda a estrutura material e imaterial de todas as escolas, com o acréscimo às características idiossincráticas das comunidades quilombolas, no que diz respeito a seu modo de aprender, ensinar, organizar, gestar, socializar, produzir e criar. Precisamos acrescentar ainda que a educação e a escola quilombolas estão inseridas no Parecer 003 que institui as diretrizes nacionais para a educação das relações étnicorraciais, sendo a Educação Quilombola uma especificidade no âmbito da Lei 10.639/03.

Sínteses

- A escola é uma ferramenta indispensável para sanar o preconceito, que devemos combater desde a infância até a vida adulta, e todos os tipos de críticas destrutivas às diversas religiões.

- Escola envolvida com os interesses e as lutas da comunidade. Tensão local sobre reconhecimento social/racial e valorização quilombola versus sem terra. Sentido de luta contra ‘fazendeiros’.

- Preparar o corpo docente para que ele possa levar ao aluno o discurso que combata todo tipo de intolerância, seja religiosa, étnica ou racial;

- Desafio do ensino das religiões na escola: religiosidades como valorização, sem imposição de religião, para convivência solidária e pacífica. Denunciando a intolerância em relação às religiões de matrizes africanas na comunidade escolar interna e externa.

- Propostas para discutir com os órgãos competentes sobre anemia falciforme. Parcerias com as Secretarias de saúde dos municípios para minimizar essa situação;

- Destacar as ações das mulheres na escola e na comunidade;

- Racismo institucional – Formação para os profissionais (racismo que impera nas organizações tanto de funcionário para o público como do público para o funcionário) dentro das esferas do governo – deve ser trabalhado dentro da Secretaria de Educação (em todas as suas instâncias);

- O objetivo é que as diretrizes cheguem a todas as escolas e não podemos fazer o que os brancos fizeram, excluir. Temos que fazer pra todos. Se quisermos fazer diferente é acabar com essa desigualdade;
- Dificuldade de reconhecimento de pessoas da comunidade enquanto ser negro;
- Ensinar a história bonita, de luta, de positividade do negro no Brasil, para além da escravidão. Trabalhar a estética negra. O negro na história não era somente escravidão;
- Que proporcione a construção da autoestima positiva do estudante negro quilombola.

4.2. Identidade Quilombola, História, Resistência e Saberes

São os quilombolas que definem o que é ser quilombola, a partir de sua história de resistência, persistência e recriação. O diálogo com os antropólogos, com o Estado, com os Movimentos Sociais, com a Academia são apenas interlocuções importantes e estratégicas no diálogo sobre a identidade quilombola, mas a autodeterminação é o critério maior e irrevogável. Como qualquer processo de identificação, o quilombola respeita condições específicas das comunidades quilombolas e partilha elementos comuns com quaisquer outras comunidades. A ancestralidade africana e afrodescendente, o pertencimento étnicorracial, o contexto cultural, a história comum, o envolvimento subjetivo, o compromisso individual e coletivo com as causas comuns quilombolas são alguns dos elementos que sustentam sua identidade, sempre dinâmica e sempre em mutação. Os saberes quilombolas são elementos que conferem identidade a seus grupos, sabendo-se que tais saberes são locais e, também, abrangentes. Os modos de produção, especialmente ligado às ações agrícolas, a longa história de produção coletiva da terra, a associação entre trabalho e cultura, a relação íntima entre sagrado e profano, o respeito aos mais velhos, a reverência à memória, o predomínio da oralidade, a identidade conformada a partir de espaços territoriais delimitados pelos sentidos da cultura produzidos e herdados pelo grupo, os modos singulares de produção de artes e linguagens, o pertencimento a linhagens familiares, a associação em grupos de organização social, religiosa, cultural, artístico, científico e tecnológica são elementos sapienciais que jogam importante papel na delimitação dinâmica dos processos de identificação quilombolas.

Síntese

“Somos afro-brasileiros que contribuíram para o desenvolvimento do país. Filhos de reis e rainhas que lutaram em busca de reconhecimento e da promoção da igualdade racial e territorial, com trajetória de lutas, buscando políticas públicas de reparação em relação à pobreza e as desigualdades sociais e a valorização da cultura de matrizes africanas.”

- Identidade: de negro, de ser quilombola da zona rural ou não. Devemos desconstruir a discriminação. A sociedade em si tem que se conscientizar do que é ser um quilombola. Somos Negros Sim! Somos Quilombolas Sim!

- Promover ações afirmativas objetivando a valorização da identidade do local, mostrando a importância do conhecimento de sua história e de sua identidade cultural;

- Produzir e divulgar conhecimentos que valorize a história local e proporcione a construção de identidade positiva dos estudantes quilombolas;

- A formação de diversas comunidades se inicia a partir de troncos familiares mais antigos;

- Histórias de personagens que realizaram feitos importantes para a criação e manutenção da comunidade (João da mata, D. Maria Parteira, Escravo Roque etc.); A presença de religiosidade: candomblé, samba de caboclo, festas de N. Senhora, novenas, presença evangélica.

- Compreender a diversidade das comunidades quilombolas, mesmo da mesma região, e pensar as políticas públicas precisam ser pensadas por território.

- Que proporcione a construção da autoestima positiva do estudante negro quilombola;

- Se identifique com a comunidade e busque assumir a sua própria identidade;

- Resgatar e valorizar as culturas quilombolas como forma de fortalecimento das identidades. Através de: diagnósticos locais participativos nas comunidades; documentos/registros (impresso, imagens etc.); relato de pessoas com conhecimento da comunidade na escola; promover vivências da cultura quilombola e seus valores: ancestralidade, protagonismo, meio-ambiente/ecologia, oralidade, comunitarismo/coletividade, valorização das tradições, etc.;

- Revisão dos casos em que as escolas recebem o nome de (políticos, fazendeiros etc.), para que sejam valorizadas e homenageadas pessoas de referência significativa para as Comunidades;

- Quem deve contar esta história: os mais velhos da comunidade. Eles viveram a história, sofreram na pele tudo que foi vivido. Saberá ancestral e de vida dos mais velhos. Estes, junto aos professores, devem ensinar na escola o orgulho de ser quilombola;

- Produzir e Divulgar conhecimentos que valorize a história local e proporcione a construção de identidade positiva dos estudantes quilombolas, valorizando as especificidades da comunidade;

- Marcas (representatividade dos traços culturais, religiosos, políticos);

- Identidade funcional, cultural e política;

- Redescobrir-se;

- As comunidades são lugares onde são utilizadas para se fixarem e atuarem, de onde tiram seu sustento material, cultural, religioso e espiritual, reforçando sua identidade;

- História da posse da terra no Brasil para índios, quilombolas, camponeses e demais comunidades tradicionais;

4.3. Ancestralidade Quilombola

A Ancestralidade Quilombola diz respeito sobre as relações dos quilombolas contemporâneos com os quilombolas do passado, as complexas relações entre atualidade e tradição, das relações consanguíneas que estabelecem relações de parentesco e também as relações de parentesco simbólicas, mas, além de tudo isso, a ancestralidade quilombola refere-se a um modo de compreensão das relações intrapessoais e coletivas dos indivíduos pertencentes a comunidades de quilombos, dentro ou fora de seus territórios de ocupação. A ancestralidade é um elemento de unidade social que não dissimula a diversidade das culturas quilombolas. É um elemento de diversidade cultural que não reduz a unidade política quilombola. É um modo de viver e existir. É uma lógica. É uma regra da cultura.

Síntese

- Reivindicar nosso jeito próprio de produzir conhecimento;

- Reivindicar nossa cultura do modo como herdamos dos ancestrais e nosso direito de atualizá-la de acordo com nossa realidade atual;
- O direito de termos a sabedoria dos mais velhos respeitada e aplicada para nosso bem-viver;
- Nosso dever de preservar a memória para nós, e para as gerações futuras.

4.4. Territórios Quilombolas

Os territórios quilombolas podem ser definidos como territórios ancestrais, isto é, como territórios que são conformados e organizados a partir da lógica cultural desses povos, que não pode ser reduzida a um único modo, mas que também não se confunde com qualquer modo de organização e habitação de territórios. Um território ancestral é aquele organizado de acordo com a experiências e as categorias epistêmicas produzidas pelos ancestrais, nesse caso, quilombolas, e que, por isso mesmo, tem forte relação com as culturas africanas que são uma das matrizes da historicidade brasileira e, no caso dos quilombolas, os povos africanos tem aí sua principal referência identitária. Os territórios são espaços físicos, geográficos e, também, espaços subjetivos e culturais. Ou seja, a identidade quilombola não está restrita a territórios de região geográfica, mas a construção de territórios materiais e imateriais, desde que nesses territórios os elementos constituintes da tradição – sempre dinâmica e criativa – ganhem um papel preponderante em sua ocupação, habitação e produção de sentidos. Por isso, o território quilombola é um território tradicional. Por isso, também, é um território de cultura. Considerando a história comum das comunidades quilombolas, é notório perceber que a grande maioria delas teve que lutar para conquistar e manter seus territórios, o que nos leva a afirmar que os territórios quilombolas, são territórios de resistência e luta e que essa característica é inalienável de sua trajetória e identidade. Qualquer política pública ou afirmativa deve levar em conta estas características das comunidades quilombolas.

Síntese

- Reconhecimento e legalização de nossas propriedades;
- Reconhecimento por parte do Estado de nossos sistemas produtivos e de nossa cultura patrimonial;

- Direito a morar, trabalhar, estudar, brincar, produzir, reproduzir em territórios quilombolas.

4.5. Cultura Quilombola: o patrimônio cultural

O Patrimônio Cultural Quilombola remonta a mais de 500 anos, pois, mesmo em território africano sabemos da presença quilombola. No Brasil, particularmente, o patrimônio cultural das comunidades quilombolas é riquíssimo e variado. Tanto sob o prisma material, quanto sobre o prisma imaterial, o legado patrimonial dos quilombolas é incomensurável. Desde o cultivo da terra, a produção de artefatos, a manufatura, o trabalho agrícola, o trabalho urbano, as profissões de ganho, o trabalho em cooperativas e associações, a prestação de serviços, a produção artística, em suma, a produção material-econômica, bem como a produção de linguagens, a disputa do imaginário, a fomentação de uma complexa, abrangente e diversificada produção cultural que vai da produção de sentidos à disputa política de projetos nacionais e locais, as comunidades quilombolas são, talvez, uma das instituições mais ricas de patrimônio cultural no Brasil. Isso visto do ponto de vista histórico, reconhecendo a ancestralidade como um ponto de partida de compreensão da experiência quilombola brasileira. Exercitando um olhar mais próximo do cotidiano, a cultura quilombola é aquela capaz de compreender as ações dos indivíduos e grupos quilombolas no seu dia-a-dia, em atividades de trabalho, lazer, religiosa, pesquisa e educação. Também aí o legado cultural das comunidades quilombolas joga um papel fundamental na constituição de seu patrimônio. A Educação Quilombola é um modo de recuperar, manter e estender o patrimônio cultural quilombola para os próprios quilombolas, em primeiro lugar, e para todos os brasileiros (e outros habitantes do planeta) conseqüentemente.

Síntese

- É necessário um modelo de educação que respeite e valorize a diversidade religiosa, assim haverá uma compreensão e aceitação das diferenças em prol de um bem comum da sociedade, mesmo com suas diferenças;

- Nas comunidades quilombolas é possível conhecer os rituais comunitários (batalhão roubado, batalhão, adjutório), animados por trovadores populares e festas religiosas que fazem com que a gente siga em frente com

resgate da cultura de um povo que, além disso, sabe partilhar a sua sabedoria que lhe foi confiada através de ações praticadas com o povo na comunidade.

- A vivência quilombola, tradições, religiosidades, meio de sobrevivência, as festas: Folia de Reis, Rezas, Capoeira, samba, reizados;

- Outro conceito de cultura quilombola: ensinar a história bonita, de luta, de positividade do negro no Brasil, para além da escravidão. A estética negra como sinônimo também de beleza. O negro na história não era só escravidão.

- Promover mesas redondas com pessoas mais antigas da comunidade, que possam levar para os alunos histórias e costumes hereditários do local, assim como, as manifestações culturais, religiosas e culinária, parteiras, rezadeiras, etc, valorizando o uso das plantas e ervas medicinais, com a participação das comunidades quilombolas.

- A presença de muitas manifestações culturais típicas das comunidades quilombolas: dança de São Gonçalo, dança do maribondo, batuque, reisado, terno de reis, marujada, cavalhada;

- Destaca-se a necessidade do diálogo e respeito inter-religioso. A história e cultura africana inclui a importância das religiões de matriz africana.

4.6. Meio Ambiente e Etnodesenvolvimento

As comunidades quilombolas ancestralmente guardam uma relação de intimidade com o meio ambiente. Muito antes de se falar em desenvolvimento sustentável ou no etnodesenvolvimento, as comunidades quilombolas já praticavam ações ecológicas com relação a seu meio de ocupação, o que implica dizer que as comunidades não opuseram desenvolvimento econômico e preservação ambiental. Como comunidades que, via de regra, sobrevive de sua relação com o meio ambiente, souberam preservar e cuidar do espaço físico, garantindo sua sobrevivência e a do ambiente em que habitam. Fundamentalmente comunidades que se relacionam de maneira ancestral com a natureza, as comunidades quilombolas produziram tecnologias que não apenas não agridem, mas fortalecem o meio natural em que habitam. Com a fusão de conhecimentos indígenas, africanos e afrodescendentes formou-se um verdadeiro legado de conhecimentos que dependem da natureza e que a promovem. Reconhecer, pesquisar, potencializar e atualizar essa longa tradição de contato com o meio ambiente é uma das tarefas primordiais da educação quilombola.

Síntese

- Pedagogia de Projetos com ênfase na temática: Preservação Ambiental para as escolas quilombolas;
- Incentivar uma agricultura orgânica e familiar nas comunidades quilombolas que preservem o meio ambiente em respeito às normas ambientais;
- Espaço pra práticas agrícolas (herbário, horta...);
- Arborização do local;
- Incentivar uma agricultura orgânica e familiar nas comunidades quilombolas que preservem o meio ambiente em respeito às normas ambientais;
- Horta orgânica nas escolas.

4.7. Trabalho, Juventude e Educação

Os africanos e seus descendentes brasileiros foram os responsáveis por grande parte da cultura material nacional. Não apenas trabalharam nas lavouras de cana-de-açúcar, café, algodão, ou nas minas com a extração de minérios, mas também desenvolviam afazeres especializados, perfazendo uma longa relação de profissões que asseguravam os serviços essenciais na sociedade, como as práticas profissionais na área da saúde (medicina, odontologia, farmacologia), na ourivesaria, na alfaiataria, as profissões especializadas nos engenhos, tais como o mestre-de-açúcar, o purgador, o caldeireiro entre tantas outras, no engenho, nas cidades, na agricultura. O trabalho nas comunidades quilombolas, de maneira geral, é coletivo que atendem às regras sociais do grupo. Eminentemente comunitário, tem na partilha e comunhão dos frutos do trabalho o seu processo de socialização por excelência. A sociedade industrial e o agronegócio desconfiguraram muito das práticas tradicionais afrobrasileiras. Assim, a educação quilombola e sua escola precisam contribuir no processo de recriação da relação geracional entre jovens e anciãos nas comunidades de quilombo. Via de regra, a educação formal afasta a juventude quilombola de seu lugar de origem. Ao adquirir conhecimento da “cidade”, de uma cultura “alheia” à sua, o jovem quilombola é encorajado a negar suas raízes e identificar-se com o que ele não é, mas que, no entanto, tem maior prestígio na sociedade abrangente. Corrigir esse equívoco é uma das funções da escola quilombola, devolvendo ao jovem quilombola, mediante processo coletivo de aprendizagem e produção de

conhecimento, que se aproprie de sua própria história, de suas tecnologias, de sua cultura, de sua linguagem, de seu povo, de sua comunidade, de si mesmo, portanto. Um dos elementos estruturantes da relação do jovem quilombola com seu território, que os fazem partir para outros recônditos, é o trabalho, ou a falta de oportunidade de labor. Valorizar os modos de produção quilombola, e como as comunidades organizam sua vida, é fundamental para que a juventude identifique-se com seu território e cultura. A experiência dos afrobrasileiros no campo do trabalho antecipa o que hoje chamamos de economia solidária, etnodesenvolvimento e economia sustentável. A juventude negra quilombola tem o direito de tomar para si o legado de seus antepassados. A Escola Quilombola tem esse dever se devolver para o seio da comunidade quem pode lhe dar continuidade.

Síntese

- Universidades públicas nos Municípios possibilitando acesso para as Comunidades Urbanas e Rurais;
- Formar Professores da Comunidade para atuar na própria Comunidade;
- Criação de Centros Tecnológicos para formação continuada;
- Curso de capacitação das merendeiras, onde as mesmas deveriam ser preferencialmente das comunidades;
- Desenvolver em todas as comunidades quilombolas conhecimento técnico- agrícola voltado para a agricultura de subsistência familiar.

4.8. Tecnologia

Pelo menos desde o século XVI, onde temos registros de pequenas comunidades quilombolas, já há o desenvolvimento e aplicação de tecnologias que podemos denominar de quilombolas. Identificar tecnologia com informática e com toda gama de aparatos industriais modernos é um equívoco grosseiro. Tecnologia é tudo que potencializa a ação do homem, sendo, de certo modo, uma extensão de seu corpo. O uso responsável da tecnologia por parte das comunidades tradicionais, entre elas, as quilombolas, é uma fonte de ensinamento para a nossa geração. Talvez a tecnologia tradicional seja a que tenha sido mais invisibilizada pelo mundo moderno-contemporâneo. Portadores de uma racionalidade prática, instrumental, mas também sensível, mnemônica, os

quilombolas souberam aliar o conhecimento dos ancestrais com as exigências da sociedade atual, apresentando-se inclusive como modelos de economias solidárias, politicamente corretas, ecologicamente sustentáveis e culturalmente diversas.

Síntese

- Criação e montagem de Videoteca voltada para educação quilombola em cada escola da rede;
- Educação e Tecnologia: garantir os Cursos à distância desde que se tenha suporte técnico, infraestrutura, acompanhamento pedagógico e respeito à cultura local, possibilitando assim, a instalação de Centros Tecnológicos nas Comunidades Quilombolas;
- Construção de centros técnicos (Agrícolas, Enfermagens, Informática, etc.).

4.9. Gestão Democrática

Baseada em conselhos, associações, organizações de gênero, de geração e étnico, a história quilombola é plena de exemplos de organizações coletivas que garantem a ampla participação de seus membros nas decisões que atingem todo o grupo. Como movimento social, as organizações quilombolas há tempos vêm defendendo a gestão democrática em suas organizações, e não seria diferente a defesa com relação às escolas em seus territórios ou nas escolas que atendem sua clientela, pois a gestão democrática é o instrumento que permite que as comunidades quilombolas participem ativamente dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida. Toda decisão que afete significativamente a vida da comunidade, seja ela tomada por organizações governamentais ou não-governamentais, precisa consultar a comunidade para empreender suas ações. A Escola, particularmente, tem um impacto direto na vida das comunidades, devendo integrar nos seus espaços de decisão as lideranças quilombolas necessariamente.

Síntese

- Participação de representantes da comunidade quilombola nos conselhos (pais, conselho tutelar, conselho de saúde, etc.) da escola, nas decisões da direção

que afetam a vida dos quilombolas, na merenda escolar, na construção da escola, etc.;

- Profissionais da Escola Quilombola advindos das comunidades, tendo direito a voz e voto nos conselhos deliberativos;
- Representantes quilombolas nas Direcs;
- Direito às organizações quilombolas de terem subsídios dos municípios e do Estado para organizarem-se e contribuir com a gestão das Escolas Quilombolas.

4.10. Currículo

O Currículo é o espaço onde todas as demandas tratadas até agora encontram sua organização e suas estratégias de materialização dessas ações e demandas. É no currículo que se evidencia as concepções e práticas de uma instituição escolar. É nele que a visibilidade e a invisibilidade jogam seu papel fundamental. O currículo é o espaço onde os saberes quilombolas devem aparecer de maneira organizada, sistematizada e criativa. É onde também, junto com o Projeto Político Pedagógico, as demandas políticas se evidenciam, quase sempre em forma de conteúdos programáticos e propostas pedagógicas. É impensável um currículo na Escola Quilombola que não contemple a participação efetiva da comunidade de seu entorno, tanto na gestão do espaço, quanto na formulação da proposta pedagógica, quanto na decisão das estratégias de envolvimento da comunidade na figura de seus anciãos e de sua juventude, na elaboração de material didático que contemple as especificidades do grupo, a formação inicial e continuada de seus discentes, docentes e agentes comunitários ligados á vida da escola. O Currículo, outrossim, não está preso aos espaços “formais” da escola, devendo ele abordar também o lazer, a merenda, a limpeza, as festas, a relação informal com a comunidade do entorno entre outras tantas atividades.

Síntese

- Identidade cultural
- África recriada nas Américas
- História local, regional e estadual
- História e cultura africana e afro-brasileira e respeito à diversidade
- Tradição oral

- O negro nas artes (poesia, literatura, musica, dança, artesanato...)
- Vida dos negros pós ‘abolição’
- Alimentação dos quilombolas
- Educação para a vida em comunidade
- História da África
- Tecnologias antigas e contemporâneas
- Historiografia
- História e vivência das religiosidades
- Relação família-escola
- Literatura infanto-juvenil africana
- Material didático específico
- Histórias de Resistências
- Que a Estrutura da Matriz Curricular na sua parte comum dê conta do conteúdo programático da lei 10.639 e a diversificada contemple disciplinas voltadas para a história de vida dos quilombos locais;
- Que a lei 10.639/03 e a 11.645/08 seja de fato aplicada através de fóruns locais e oficinas com a comunidade escolar, e que tenha uma fiscalização rigorosa por parte do Estado e da própria comunidade;
- Capoeira deve ser conteúdo curricular na escola;
- Que haja o investimento na construção e registro de material didático pedagógico que contemple relatos de idosos quilombolas (sobre sua história e sobre a história do quilombo ao qual pertence)
- Conteúdos contextualizados com temas voltados para o ensino de educação quilombola e que sejam discutidos na comunidade, Valorize a especificidade da comunidade;
- Valorizar a história da comunidade;
- Livro didático voltado para o ensino da Educação e Cultura africana e quilombola; História da África e do Quilombo;
- Incluir a verdadeira história da África conhecendo e pesquisando sobre a suas riquezas culturais, materiais, científicas e naturais, buscando desconstruir as idéias negativas sobre o continente;
- Educação integral para as escolas quilombolas;
- Pedagogia de projetos com ênfase na temática: preservação ambiental para as escolas quilombolas;

- Denunciamos a intolerância em relação as religiões de matrizes africanas na comunidade escolar interna e externa;
- Que garanta a interculturalidade;

4.11. Princípios

Se até o currículo exprimimos as noções fundamentais do fazer da Escola Quilombola de um ponto de vista eminentemente pedagógico, com os Princípios nós entramos na fundamentação filosófica desses fazeres. É quando teoria e prática são inalienáveis uma da outra. Os Princípios Quilombolas nascem da experiência quilombola de hoje e de ontem e perfazem um conjunto de diretrizes sintetizadas em suas formulações. É o momento, também, onde a generalização está em função de experiências concretas, no caso específico, da educação e da escola quilombola.

Síntese

- Respeito, Reconhecimento e Valorização da Ancestralidade Quilombola;
- Respeito às tradições de matrizes africanas;
- Respeito às tradições religiosas da comunidade, respeitando a diversidade religiosa;
 - Reconhecer a experiência e os saberes do candomblé, como o respeito ao meio ambiente;
 - Valorização dos Saberes e Fazeres Quilombola
 - Valorização da Arte dos Quilombos;
 - Inclusão dos Mais Velhos (Fontes de Conhecimento);
 - Inclusão das tradições culturais locais: samba de lata, São Gonçalo; reizado; parteira; rezadeira.
- Respeito ao Outro (diversidade);
- História da Comunidade contada pelos mais velhos e a história dos mais velhos;
 - História dos negros e dos quilombolas em geral para desenvolver a auto-estima;
 - Aliar as tradições das comunidades com a contemporaneidade (identificar os valores contemporâneos que interessa à comunidade);
 - Família (parceria família / escola);

- Escola tem papel fundamental no resgate à tradição, aos valores e ao respeito;

- Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos;

- Educar os professores de fora e do quilombo para valorizar a história e a cultura africana e quilombola (conhecimento sobre a história e a identidade quilombola)

- TRADIÇÃO / ANCESTRALIDADE / MEMÓRIA / FAMÍLIA: Existem pessoas (antigas e atuais) que são essenciais à vida da comunidade nas dimensões religiosa, política e social e ambiental, a quem são atribuídas às conquistas no campo social e espiritual, na transmissão dos valores históricos e culturais nas formas verbais ou registradas, pautados na ancestralidade, no cultivo e preservação desses valores. Faz-se necessário o resgate da memória dos quilombolas e o incentivo às práticas de retransmissão dos saberes e conquistas das mesmas para a ascensão política e social da comunidade. Respeito aos mais velhos; as festas; trabalhos comunitários, tradições.

- VALORIZAÇÃO DOS SABERES E FAZERES QUILOMBOLAS / COMUNITARISMO: Valorizar os saberes e fazeres das comunidades significa perpetuar toda a sabedoria ancestral, elevando a sua autoestima, preservando assim a sua identidade, através da sua História;

- RESPEITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA: A escola é uma ferramenta indispensável para sanar o preconceito, que devemos combater desde a infância até a vida adulta, e todos os tipos de críticas destrutivas às diversas religiões.

- A alteridade religiosa (respeito religioso) deve ser ensinada como respeito e amor ao próximo independente de sua raça/etnia;

- Trabalhar a diversidade na escola, a identidade de cada um é aceitar o diferente na sua beleza, na sua individualidade, na sua diferença;

- SUSTENTABILIDADE / ECONOMIA SOLIDÁRIA: Sustentabilidade é uma das maneiras pelas quais a comunidade quilombola encontra sua forma de sobrevivência no mundo atual. A sustentabilidade nas comunidades quilombolas é fortalecida por meio da cultura de plantio, culturas tradicionais de ervas medicinais, criação de animais e a organização de bancos de sementes para garantir a sustentabilidade futura.

- **TERRITORIALIDADE:** Espaço onde as comunidades utilizam para se fixarem e atuarem, de onde tiram seu sustento material, cultural, religioso e espiritual, reforçando sua identidade.

- Uma educação pautada com o cuidado ao meio ambiente e na valorização do patrimônio cultural das comunidades quilombolas;

- Que tenha compromisso com a educação;

- Garantir o ingresso, permanência e sucesso dos quilombolas na educação escolar de qualidade;

- Proporcionar a troca de experiência com os estudantes, valorizando o conhecimento que este tem;

- Que o professor se identifique com a comunidade e busque assumir a sua própria identidade;

- Os professores (as) sejam quilombolas da própria comunidade.

4.12. Eixos Pedagógicos

Os Eixos Pedagógicos são os que articulam as ações a fim de promover a educação quilombola nos espaços escolares. São os organizadores das práticas pedagógicas com função de articular conteúdo e prática, docente, discente, servidores e comunidade, de articular teorias e experiências e que, conseqüentemente, são estratégias indispensáveis dos currículos.

Síntese

- Ancestralidade: Respeito à família, à ancestralidade;

- Inclusão dos Mais Velhos;

- Inclusão das tradições culturais locais;

- Respeito ao Outro (diversidade);

- História da Comunidade contada pelos mais velhos e a história dos mais velhos;

- História dos negros e dos quilombolas em geral para desenvolver a autoestima;

- Educar os professores de fora e do quilombo para valorizar a história e cultura africana e quilombola;

- As comunidades quilombolas estão inseridas numa sociedade com valores contemporâneos, identificar os valores contemporâneos que interessa a comunidade;
- Os alunos não quilombolas também têm o direito de conhecerem a cultura local, a história de grandes negros, também tem o direito de conhecerem as culturas em sua volta;
- Valorizar as tradições enfatizando os PCNs adaptando- os à realidade quilombola. Se estudamos a cultura de outros países, de outras regiões, temos que estudar a cultura local;
- Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos de comunidades quilombolas. A arte é utilizada para inserção dos alunos no universo afro-brasileiro;
- A escola deve envolver as famílias nos processos de formação sobre identidades, história quilombola, valores e tradições;
- A cultura da comunidade deve ser registrada no material pedagógico a ser distribuída na comunidade. Essa história deve ser atualizada a cada dia pelos mais jovens para que não se percam fatos nem registros mais importantes;
- Contribuir para a construção de um ideal crítico que contribua de forma significativa para que os estudantes tenham condições de intervir de maneira criativa na sociedade, possibilitando a afirmação de sua identidade e contribuindo assim para a sua transformação social;
- Considerar as perspectivas sociais, culturais, econômicas e políticas das comunidades quilombolas;
- Falar de religião numa visão global e das RMA no seu contexto histórico desde o Continente Africano ate os dias atuais;
- Respeito ao meio-ambiente;
- Incluir a verdadeira história da África conhecendo e pesquisando sobre suas riquezas culturais, materiais, científicas e naturais, buscando desconstruir as idéias negativas sobre o continente;
- Oferecer ensino de qualidade das matérias básicas desde a educação infantil ao ensino médio;
- Quem deve contar a história: os mais velhos da comunidade. Eles viveram a história, sofreram na pele tudo que foi vivido. Sabedoria ancestral e de vida dos

mais velhos. Estes, junto aos professores, devem ensinar na escola o orgulho de ser quilombola;

- Família é a base de esclarecimento de valores, da educação e respeito à cidadania quilombola. Ela deve estar em parceria com a escola e a escola deve fazer um trabalho em sintonia com a família, onde todos estejam conscientes de sua origem;

- A importância dos jovens como futuras lideranças quilombolas. Entrevistar as lideranças quilombolas e fazer a biografias das mesmas;

- Trabalhar a tradição sem folclorizá-la;

- Uma educação escolar que tenha como finalidade também a regularização dos nossos territórios:

- Contemplar a participação de todos os inseridos no processo educacional (pais, professores, estudantes, gestores e demais funcionários da escola);

4.13. Direitos quilombolas

Para além do Marco Legal, apresentado neste relatório, que trata dos direitos quilombolas no âmbito da educação das relações étnicorraciais, de seu direito à propriedade coletiva e individual e dos direitos amplos de cidadania que assistem a quaisquer indivíduos/grupos brasileiros, os Direitos Quilombolas precisam ser ampliados para as dimensões de propriedade intelectual na produção de tecnologia e de linguagens, da proteção de seu território material e imaterial, da preservação de seus espaços ambientais e culturais, da ampliação de seus direitos econômicos e educativos, de seu direito a produzir e organizar a vida de modo a manter o bem-estar de todos e de cada um, seu direito de associações com regras ancestrais; direito a disputar politicamente o espaço hegemônico, direito de denúncia, direito de anúncio, direito pleno de ser respeitado pelo que é; direito de legislar na lógica da ancestralidade, direito de ter uma educação e uma escola que atenda suas singularidades e que também lhe abra as portas do mundo inteiro.

Síntese

- Ter os direitos constitucionais garantidos para os quilombolas;
- Reconhecimento da Cidadania Quilombola;
- Reconhecimento do Território Quilombola;
- Direitos coletivos e individuais dos cidadãos quilombolas;

- Direitos Específicos das Mulheres, Crianças e Idosos das comunidades quilombolas;

- Direito pleno à Educação;
- Direito à Alegria e à Festa;
- Direito ao culto religioso de matriz africana.

4.14. Gênero

As relações entre gêneros constituem-se, particularmente, como um dado alarmante que precisa ser enfrentado pela Educação Quilombola. O sexismo, o patriarcalismo, o machismo, o falocentrismo são estruturas mentais e atitudinais que atravessam os séculos. Devido ao caráter cultural singular das comunidades quilombolas, onde a comunidade é organizada a partir do pertencimento de gênero que obedecem a regras muito distintas da sociedade abrangente, é preciso compreender qual a lógica dessas regras culturais e ver quando elas ferem, ou não, a dignidade da mulher. Trata-se de um trabalho complexo e desafiante, mas que as comunidades quilombolas têm muitos exemplos positivos e negativos para serem trazidos à tona, a partir de suas especificidades de território de cultura. A equidade de direito entre os gêneros é o princípio, e a promoção da mulher é a política. Em geral, as mulheres afrobrasileiras foram as responsáveis pela manutenção de suas famílias desde o período pós-abolição até os dias de hoje. Esse dado demonstra o quanto é específica à situação das mulheres no cenário dos quilombos, que, aliás, tiveram nas mulheres, segundo a historiografia clássica, as suas primeiras lideranças.

Síntese

- Políticas específicas para as mulheres quilombolas;
- Reconhecimento de seu protagonismo entre as lideranças de quilombo;
- Reconhecimento da liderança econômica e religiosa que se tornaram as mulheres de quilombo;
- Atenção à saúde da mulher quilombola;
- Políticas contra a violência sofrida por mulheres nos territórios quilombolas, de homens de dentro e de fora das comunidades;
- Cursos de capacitação profissional destinado às mulheres quilombolas.
- Raça/Etnia

• O pertencimento étnico é definitivo para as comunidades quilombolas, que se vinculam ancestralmente às populações africanas, especialmente de origem banto, Jêje, yorubá e haussá. Quanto as orientações gerais referentes à educação das relações étnicorraciais sentimo-nos contemplados no Parecer 003 e na Lei 10.639/03, porém, o pertencimento étnico para as comunidades quilombolas é quiçá mais específico e definitivo, pois nos territórios de quilombo estão preservados os laços consanguíneos, as línguas, as etnias (ou nações) e a memória dos ancestrais africanos e descendentes de africanos em terras brasileiras. O(a) quilombola sofre dupla discriminação: por ser quilombola e por ser negro(a). Uma Educação Quilombola deve atacar os fundamentos da discriminação racial e a Escola Quilombola deve promover outra cultura de relacionamento com a alteridade.

4.15. Sexualidade

O direito de viver livremente a sexualidade, sem coerção do Estado, da Igreja, da Família e da Sociedade abrangente é um direito de todo cidadão e cidadã quilombola. A livre orientação sexual é um direito inalienável de todo e qualquer indivíduo. A junção de tradições africanas antigas e mal compreendidas em terras brasileiras com o patriarcalismo europeu, resultou num moralismo constrangedor para aqueles(as) que desejam viver sua experiência sexual de acordo com seu desejo e responsabilidade. É urgente o trato das questões relativas à sexualidade na Escola Quilombola e que a Educação Quilombola contribua com os movimentos pela liberação da sexualidade no intuito de ampliar o direito e a felicidade dos quilombolas.

Síntese

- Políticas sobre sexualidade nas comunidades de quilombo;
- Inclusão da diferença e conhecimento da sexualidade desde a infância, garantidas pela Escola Quilombola;
- Rejeição e combate às práticas de discriminação e exclusão de gays, lésbicas, transexuais, bissexuais e independentes;
- Interseccionalidade.

Por fim, defende-se nesse ponto que todos os subitens anteriores correlacionam-se de maneira a não se confundirem uns nos outros, mas a complementarem-se uns nos outros. Isto é, a interseccionalidade entre eles corroboram-se e fortalecem-se mutuamente, criando uma malha, uma rede, capaz de dar conta de maneira interdisciplinar e complexa dos vários desafios e problemas, mas também das sugestões e soluções apresentadas. Trata-se de pensar o cidadão(ã) quilombola na sua integralidade, ou seja, como sujeito de direitos, pertencente a um gênero, etnia, geração, lugar, cultura, subjetividade que precisa ter seu reconhecimento no seu contexto vivencial, mas também em contextos mais amplos do qual ele(a) faz parte. Assim, pensar a educação quilombola significa pensar ações pedagógicas em todas as modalidades de ensino e em todas as suas etapas. Como não integrar, na Escola Quilombola, o Ensino Básico com a EJA? A questão de Gênero com a de Sexualidade e Raça-etnia? A questão das mulheres com a cultura local? A tradição com a tecnologia? O Ancestral com a juventude? Enfim, a interseccionalidade aponta para a necessidade premente do diálogo e a permuta entre todas as facetas apresentadas ao longo do relatório (e as que ainda não foram aqui contempladas) a fim de avançar nas conquistas da Educação Quilombola e da Escola Quilombola com a face de suas comunidades.

AÇÕES SUGERIDAS

O Movimento Quilombola tem na prática sua principal característica política. As concepções, estratégias, eixos, teorias, princípios estão subordinados à prática, isto é, à ética. Durante todas as audiências sobre as diretrizes da educação quilombola que ocorreram no Estado da Bahia, as AÇÕES sempre tiveram maior destaque e participação, o que evidencia esse caráter eminentemente pragmático dessa organização que, há 500 anos, não se ilude com promessas alvissareiras e textos bem elaborados. O que as comunidades querem, é ver seus anseios tornarem-se realidade no chão dos Quilombos, até porque a sociedade brasileira tem uma dívida de pelo menos cinco séculos com essa população.

Síntese

Sobre a Educação e a Escola Quilombola, os participantes das Audiências definiram vinte pontos a serem discutidos, abaixo elencados, sobre os quais

elaboraram valiosas sugestões para a ação do Estado, dos Gestores, dos Professores, da Comunidade Escolar, da Sociedade abrangente.

- I - Formação do professor e do gestor das escolas quilombolas;
- II – Intolerância religiosa e racial;
- III – Ensino Integral;
- IV - Formação política / Cidadã;
- V – Merenda Escolar;
- VI – Metodologia;
- VII – Currículo;
- VIII – Diversidade;
- IX – Oralidade;
- X – Ancestralidade;
- XI – Educação Especial;
- XII – Identidade Quilombola;
- XIII – Cultura Quilombola;
- XIV – Lei 10.639;
- XV – Estrutura e Infraestrutura Física;
- XVI – Acessibilidade;
- XVII – Agricultura (Subsistência Familiar);
- XVIII – Projeto Político Pedagógico;
- XIX – Cidadania;
- XX – Perfil do Professor.

Abaixo, organizamos a maioria dessas sugestões por tópicos temáticos.

Formação

- Formação continuada como pré - requisito para que o professor atue em escolas com alunos quilombolas; Formação Continuada / Cursos de Capacitação para Professores, Diretores e Coordenadores das escolas quilombolas e assim os multiplicadores levem para a sala de aula e para as comunidades um discurso de construção de uma sociedade justa, igualitária, tolerante que respeite as diferenças e que perpetue a sua história;

- Educação Quilombola para formação de profissionais para atuarem nas diversas áreas das Ciências Naturais, Sociais, Humanas, Exatas e Tecnológicas, propiciando a efetivação do ideal de equidade, o crescimento e o desenvolvimento dos quilombolas fortalecendo assim suas comunidades e seu entorno.

- Proporcionar formação inicial para pessoas das comunidades, garantindo a permanência dos jovens no quilombo;

- Um destes cursos voltado para a História do quilombo o qual a escola esta inserida, bem como, sobre as diversas histórias dos diferentes quilombos espalhados pelo Brasil;

- Capacitação de professores leigos das comunidades quilombolas para realizarem o trabalho de Alfabetização com Adultos destas comunidades;

- Cursos voltados para a História do Quilombo no qual a escola está inserida, bem como, sobre as diversas histórias dos diferentes quilombos espalhados pelo Brasil. História dos Quilombos do Brasil e do Território;

- Formação continuada como pré-requisito para que o professor atue em escolas com alunos quilombolas;

- Formação continuada no que diz respeito à história dos quilombos e sobre as suas questões contemporâneas;

- Que as secretarias estaduais promovam a formação para professores por área específica para educação quilombola. E que os requisitos fossem claros para a avaliação do profissional. Essa avaliação é necessária para que estes profissionais tenham compromisso com a comunidade onde trabalham;

- Que haja um investimento relacionado aos profissionais de ensino qualificados e capacitados para aplicar as metodologias de ensino voltadas para a comunidade quilombola;

- Instalar o PCRI – Programa de combate de racismo institucional nas secretarias de governos municipais e estaduais;

- Valorização dos profissionais e moradores em exercício nas escolas das comunidades quilombolas.

Merenda Escolar

- Implantar sistema de merenda escolar nas escolas quilombolas respeitando as necessidades das mesmas em consumir alimentos oriundos da própria comunidade quilombola;

- Que a merenda escolar seja distribuída para as escolas quilombolas com um cardápio diferenciado (Cozinha alternativa: folha do aipim, cascas de verduras, sucos da fruta com a casca, implantar a multimistura) e que seja feita com alguns alimentos que a referida comunidade produz. A merenda é um item importantíssimo na educação, como um todo;

- Valorização dos profissionais e moradores em exercício nas escolas das comunidades quilombolas;

- Aproveitando o material da comunidade. A merenda deveria ser comprada preferencialmente na própria comunidade;

- Curso de capacitação das merendeiras, onde as mesmas deveriam ser preferencialmente das comunidades;

- Garantir a estrutura física das cozinhas: geladeiras, freezer, forno, depósito para armazenagem;

Conselhos

- Existem muitas leis, mas o que vai garantir a vitória é a organização dos quilombolas;

- Criar conselho para definir sobre a permanência ou não do professor na comunidade;

- As comunidades Quilombolas representadas pela coordenação quilombola regional e pela coordenação regional do fórum Permanente de Educação quilombola devem indicar um representante para estar na DIREC. Este deve estar fixo como coordenador das políticas educacionais voltadas para a educação quilombola, sendo a DIREC responsável por hospedagem, alimentação e transporte deste representante nas reuniões para as quais for convidado;

- Acompanhamento por parte das associações quilombolas na comunidade escolar, e participação e na definição das ações do Projeto Político Pedagógico;

- Garantir a participação efetiva da comunidade nos conselhos escolares (PDDE, merenda, etc.) a fim de garantir o cumprimento das leis e a efetivação de uma educação quilombola.

Infraestrutura

- Salas de aulas com espaço amplo e arejado, laboratório de informática com acesso à internet, sala de vídeo, quadra poliesportiva, biblioteca, auditório,

refeitório, cozinha, dispensa, almoxarife, depósitos, banheiros masculinos e femininos, todos os compartimentos com rampas, diretoria, sala de professores, banheiro para professor, bebedouros e salas de recursos;

- Construção de sala de recurso em escolas quilombolas (escola especial);
- Melhoria e ampliação das estradas para acesso dos alunos às escolas;
- Melhoria nos transportes;
- Tratamento da água antes de chegar nas escolas e nas comunidades;
- Saneamento básico em todas as escolas, bem como na comunidade onde

as mesmas estão inseridas;

- Implementação do programa Luz para Todos para possibilitar a aquisição de recursos que melhorem a inclusão no mundo digital;

- Universidades públicas nos Municípios possibilitando o acesso para as Comunidades Urbanas e Rurais;

- Construção de Centros Tecnológicos;
- Construção de Centros Técnicos (Agrícolas; Enfermagem; Informática etc.);

- Assegurar que os alunos de ensino médio permaneçam nas comunidades quilombolas, através de estrutura e recursos da secretaria do estado. Parceria com o município;

- Espaço físico adequado às normas de acessibilidade;
- Espaço para jogos e lazer;
- Espaço para práticas agrícolas;

- Não limitar número mínimo de alunos por turma na educação infantil e ensino fundamental para que se dê qualidade ao processo de formação à lei 10.639/03.

- Revisão dos casos em que as escolas recebem o nome de (políticos, fazendeiros etc.), para que sejam valorizadas e homenageadas pessoas de referência significativa para as Comunidades.

Ações Afirmativas

- Que haja uma cota reservada nos editais para concurso público municipal direcionado ao concorrente originado de comunidades quilombolas;

- Incentivo e ampliação das Cotas (reserva de vagas) para o Ensino Superior e Tecnológico.

Ações Pedagógicas

- Não permitir as Classes Multisseriadas;
- Bolsas de estudos para estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) em cursos de iniciação profissional, respeitando a potencialidade local, no contra turno;
- Garantir que os cursos não tenham caráter reduzido (aceleração);
- Não limitar número mínimo de alunos por turma na educação infantil e ensino fundamental para que se dê qualidade ao processo de formação à lei 10.639/03;
- Garantir o ingresso, permanência e sucesso dos quilombolas na educação escolar de qualidade;
- Que a lei 10.639/03 e a 11.645\08 seja de fato aplicada através de fóruns locais e oficinas com a comunidade escolar, e que tenha uma fiscalização rigorosa por parte do Estado e da própria comunidade.

Apêndice D

Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012

MEC / CEB - RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012
(Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de
novembro de 2012, Seção 1, p. 26)

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na
Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada; A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,

O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação

(ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO,

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

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

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;

g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;

h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

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

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

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

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

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas. Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II – espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil,

por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino- aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político- pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;

II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;

III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;

VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº

10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III

DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como: I - séries anuais;

II - períodos semestrais; III - ciclos;

IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos: I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para

produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V

DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

I - creches ou instituições de Educação Infantil; II - programa integrado de atenção à infância;

III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado

para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

I - participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

I - prédios escolares adequados; II - equipamentos;

III - mobiliário;

IV - transporte escolar;

V - profissionais especializados; VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da

família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as

comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional; II - em convênio com:

a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

b) instituições de Educação Superior;

c) outras instituições de ensino e pesquisa;

d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

TÍTULO VI

DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a

nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII

DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades

quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I

DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das

escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser lembrado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

CAPÍTULO II

DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais; II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III - a organização do tempo e do espaço escolar;

IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;

II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;

III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;

II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;

III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I - a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II - as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV

DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único - As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;

e) o estudo do trabalho como princípio educativo;

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar

Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e

alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em

escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII

DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

CAPÍTULO I

Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB: I - Compete a União:

a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;

d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;

g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;

h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II - Compete aos Estados:

a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;

d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;

e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;

f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III - Compete aos Municípios:

a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;

d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;

f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se

constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Apêndice E

Dados de identificação de teses e dissertações sobre Educação e Quilombos no Banco de Teses da CAPES (1995-2012)

ANO	NOME	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	UF	NÍVEL
1995	FRANCISCA CLARA PAULA	Educação sindical: uma reflexão a partir da prática educativa da escola quilombo dos palmares.	UFCE	CE	Mestrado
1996	DANIEL ÁLVARES RODRIGUES	A construção dos princípios políticos-pedagógicos na trajetória da Escola Quilombo dos Palmares (1987-1994)	UFPE	PE	Mestrado
1997	ROSOLINDO NETO DE SOUZA VILA REAL	Currículo e cultura: um estudo da escola kalunga.	UFGO	GO	Mestrado
2001	ILMA DE FÁTIMA JESUS	Educação, Gênero e Etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristóvão.	UFMA	MA	Mestrado
2003	MARIA CLARETH REIS	Escola e contexto social: um estudo de processos construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo.	UFJF	MG	Mestrado
2004	EUGÊNIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES	A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola - um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos.	UCDB	MS	Mestrado
2004	LUCIANA CORREIA OLIVEIRA	Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social.	UFMG	MG	Mestrado
2005	ANA RITA SANTIAGO DA SILVA	Projeto Educacional do Quilombo Asantewaa: uma alternativa possível?	UNEB	BA	Mestrado
2005	CARLOS EDUARDO CARVALHO SANTANA	Processos educativos na formação de uma identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombos: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras.	UNEB	BA	Mestrado
2005	JACINTO PEDRO PINTO LEÃO	Etnomatemática Quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA.	UFPA	PA	Mestrado
2005	LÍGIA MARIA STEFANELLI SILVA	A cerâmica utilitária do povoado histórico Muquem: a Etnomatemática dos remanescentes do Quilombo dos Palmares.	PUC/SP	SP	Mestrado
2005	MARIA DA GRAÇA REIS CARDOSO	A Educação nas Áreas Remanescentes de Quilombos no Maranhão: um estudo da realidade educacional das comunidades negras rurais de Castelo e Cajueiro no município de Alcântara.	UFMA	MA	Mestrado
2005	LIGIA DOS SANTOS FREITAS	A luta das mulheres assentadas no pontal do Paranapanema e a escola pé de galinha.	UNISO	SP	Mestrado
2005	MARIA PATRÍCIA MENEZES ZENERO	O mundo evoluiu, muito se destruiu e ainda tem gente que vive em comunidade de modo bem diferente, sem a tecnologia, mas, com valores preservados - manifestações de alunos sobre o ensino de geografia apoiado na história de vida de comunidades quilombolas.	METODISTA	SP	MESTRADO
2006	IVAN FARIA	Projetos de vida e juventude: um diálogo entre a escola, o trabalho e o "mundo": uma experiência de	UFBA	BA	MESTRADO

2006	MARCO ANTÔNIO SANTOS DA SILVA	A capoeira como espaço de formação.	UFAL	AL	MESTRADO
2006	DANIELA GALVÃO VIDOTO	A cultura na escola da comunidade de quilombo do Sapatú - Eldorado/ SP.	UNISO	SP	MESTRADO
2006	ANA LUIZA DE SOUZA	História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca/MG.	UNICAMP	SP	MESTRADO
2006	SANDRA NIVIA SOARES DE OLIVEIRA	Mangal e Barro Vermelho.	UNEB	BA	
2007	ELIVANETE ALVES DE JESUS	As Artes e as Técnicas do Ser e do Saber/ Fazer em Algumas Atividades no Cotidiano da Comunidade Kalunga do Riachão.	UNESP/Rio Claro	SP	MESTRADO
2007	GABRIEL SWAHILI SALES DE ALMEIDA	Falamos em nosso próprio nome: estudante do quilombo cabula	UNEB	BA	MESTRADO
2007	MARIA DOS ANJOS LINA DOS SANTOS	Memória e educação na comunidade quilombola de Mata Cavalo	UFMT	MT	MESTRADO
2007	PATRICIA GOMES RUFINO ANDRADE	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES; em suas práticas de desinvisibilidade da cultura popular negra.	UFES	ES	MESTRADO
2007	ROSENVERCK ESTRELA SANTOS	Hip Hop e Educação Popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização Quilombo Urbano.	UFMA	MA	MESTRADO
2007	VALDECIR PEDREIRA DO NASCIMENTO	Juventude Negra: vozes e olhares intervenções políticas para o acesso a ensino superior.	UNEB	BA	MESTRADO
2008	ADRIANA NEVES DA SILVA	"Formação de professores de comunidades remanescentes de quilombos: temática ambiental e práticas pedagógicas".	UFSCAR	SP	MESTRADO

2008	ALINE RYZEWSKI	Comunidade Silva: identidades em jogo.	UNISINOS	RS	MESTRADO
2008	CLAUDIA CRISTINA FERREIRA CARVALHO	Ser no Brincar, o Brincar de Ser o Grupo: Um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento – MT.	UFMT	MT	MESTRADO
2008	EDIMARA GONÇALVES SOARES	Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas.	UFPR	PR	MESTRADO
2008	ELANE CARNEIRO ALBUQUERQUE	Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para... Sociopoetizando o museu e musealizando a vida.	UFC	CE	MESTRADO
2008	DINALVA DE JESUS SANTANA MACEDO	O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima.	UNEB	BA	MESTRADO
2008	IZABEL RICHETTI PEREIRA	A política emancipatória e o projeto reflexivo do eu: uma análise das práticas educativas no Movimento Negro de Santa Barbara d'Oeste.	UNISAL	SP	MESTRADO
2008	JOSÉ WILLIAMS VALETIM	Vozes e olhares que mur[uj]mur[uj]am na Amazônia: cartografia de saberes quilombolas.	UEPA	PA	MESTRADO
2008	MARIA IGLE DE MEDEIROS	Retratos da dignidade: negros do riacho identidade – educação – fotografia 2005-2007.	UFRN	RN	MESTRADO
2008	VANISIO LUIZ DA SILVA	A cultura negra na escola pública: uma perspectiva Etnomatemática.	USP	SP	MESTRADO

2008	ANA CRISTINA CONCEIÇÃO SANTOS	Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra.	UFAL	AL	MESTRADO
2008	ARILMA MARIA DE ALMEIDA SPINDOLA	A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens.	UFMS	MT	MESTRADO
2008	CLÁUDIA ROCHA DA SILVA	Vozes do Silêncio: a linguagem quilombola e o preconceito linguístico – racial em Rio de Contas na Bahia.	UNEB	BA	MESTRADO
2008	GEAN PAULO GONÇALVES SANTANA	Entre o dito e o não dito: Conflitos e tensões na “refundação” territorial quilombola. Uma análise a partir da Comunidade de Helvécia- extremo sul da Bahia.	UNEB	BA	MESTRADO
2008	ROBERTA SIMIONE MORAES	Território de Mata Cavalos: identidades em movimento na Educação Ambiental.	UFMT	MT	MESTRADO
2009	ELIANE ALMEIDA DE SOUZA	A Lei 10.639/03: uma experiência no quilombo e em uma escola pública de Porto Alegre.	UFRGS	RS	MESTRADO
2009	GISÉLIA MARIA COELHO LEITE	Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais.	UFMG	MG	MESTRADO
2009	HERTZ DA CONCEIÇÃO DIAS	A posse da liberdade: a integração neoliberal e a ruptura político-pedagógica do hip-hop em São Luís, a partir dos anos 1990.	UFMA	MA	MESTRADO
2009	ILMARA VALOIS BACELAR FIGUEIREDO	Histórias de Leitura, Trajetórias de Vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas.	UFBA	BA	MESTRADO

2009	MÁRCIA LÚCIA ANACLETO DE SOUZA	Educação e identidade no Quilombo Brotas.	UNICAMP	SP	MESTRADO
2009	MARIA DO SOCORRO RIBEIRO PADINHA	Narrativas orais na comunidade remanescente de quilombo Menino Jesus: processos de educação e memória.	UFPA	PA	MESTRADO
2009	OLÍVIA CHAVES DE OLIVEIRA	As possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia – RJ.	UFRJ	RJ	MESTRADO
2009	PRISCILA DA CUNHA BASTOS	Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individualização de jovens mulheres negras.	UFF	RJ	MESTRADO
2009	RONALDO EUSTÁQUIO FEITOZA SENRA	Por uma contra pedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Cavalos.	UFMT	MT	MESTRADO
2009	EDNA RODRIGUES ARAUJO ROSSETTO	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.	UNICAMP	SP	MESTRADO
2009	ROSAMARIA SARTI DE LIMA RAMOS	A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira.	METODISTA	SP	MESTRADO
2010	LOURDES JOSÉ DA SILVA	Faculdade da cidadania Zumbi dos Palmares: "o quilombo do século XXI"?	METODISTA	SP	MESTRADO
2010	MÁRCIA AMÉRICO CRISTINA	Quilombo Ivaporunduva: Evolução Histórica e Organização Territorial e Social.	METODISTA	SP	MESTRADO
2010	MARIA CÉLIA BRAZ SANTOS	Mate,Má,Tica! Um caso de resistência e violência na territorialidade.	UNEB	BA	MESTRADO
2010	MARIANA CAMACHO MORAES	Ser Jovem Quilombola e jongueiro: vivências na Comunidade Santa Rita do Bracuí – Angra dos Reis.	UFF	RJ	MESTRADO

2010	DÉBORA MONTEIRO DO AMARAL	DO	Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo.	UFSCAR	SP	MESTRADO
2010	THAYS MACHADO CALMON CÉZAR		Direitos humanos & racismo ambiental: matizes da Educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavallo.	UFMT	MT	MESTRADO
2011	DAYSE ÂNGELA DO NASCIMENTO AZEVEDO	DO	Pedagogia Teatral Afro-Brasileira.	UERJ	RJ	MESTRADO
2011	ELSON ALVES DA SILVA		A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira.	PUC	SP	MESTRADO
2011	GLÉZIA KELLY COSTA SANTOS		As comunidades quilombolas do campo em Sergipe e os desafios da formação docentes.	UFS	SE	MESTRADO
2011	MADALENA CORREA PAVÃO		Educação escolar e construção identitária na comunidade quilombola de Abacatal - PA	UEPA	PA	MESTRADO
2011	OLINDINA SERAFIM NASCIMENTO		Educação Escolar Quilombola: memória vivência e saberes das comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge.	UFES	ES	MESTRADO
2011	CLÉCIO ERNANDE DA SILVA		O diálogo (inter)cultural entre saberes: um estudo de caso a partir da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.	UFPE	PE	MESTRADO
2011	ARIADNE RODRIGUES VIEIRA		Oficinas de arte africana como intervenção educativa na cultura quilombola do Morro Seco.	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	SP	MESTRADO

2011	EDSON CARVALHO DE SOUZA SANTANA	DE	Escolarização, festejos e religiosidade na constituição de um quilombo contemporâneo no Oeste da Bahia.	UNEB	BA	MESTRADO
2011	FRANCINE CARVALHO	ADELINO	Entre Cores e Memórias: Escolarização de alunos da comunidade remanescente do Quilombo Aldeia de Garopaba/SC (1960-1980)	UESC	SC	MESTRADO
2012	CASSIUS MARCELUS CRUZ		Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III milênio.	UFPR	PR	MESTRADO
2012	GIVANIA MARIA DA SILVA		Educação como processo de luta política: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de conceição das crioulas.	UnB	DF	MESTRADO
2012	JOSÉ BEZERRA DA SILVA		A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana.	UFAL	AL	MESTRADO
2003	CELSO LUIZ PRUDENTE		A pedagogia afro da Associação Meninos do Morumbi: entre a carnavalização e a cultura oficial.	USP	SP	TESE
2003	LUIZ AUGUSTO PASSOS		Currículo, tempo e cultura.	PUC	SP	TESE
2005	HELDINA PEREIRA PINTO		O global e o local na construção de práticas curriculares.	PUC	SP	TESE
2008	SUELY DULCE DE CASTILHO		Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata-Cavallo-MT.	PUC	SP	TESE
2009	SIMONE MARIA SILVA DANTAS		Memórias e histórias de quilombo no Ceará	UFC	CE	TESE

2009	DIRCENARA DOS SANTOS SANGER	Abolição das desigualdades: ações afirmativas no Ensino Superior.	UFRGS	RS	TESE
2009	RENATO RIBEIRO DALTRO	Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: o caso dos alunos do projeto CETA na Bahia.	UFSCAR	SP	TESE
2010	MARIA WALBURGA DOS SANTOS	Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)	USP	SP	TESE
2010	PIEDADE LINO VIDEIRA.	Batuques, folias e ladainha: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação.	UFC	CE	TESE
2011	MARCILENE DA SILVA	Conflito, estigma e resistência: um estudo a partir da comunidade quilombola do Matição – MG.	USP	SP	TESE
2011	Ana D'Arc Martins de Azevedo	Tensões na construção das identidades quilombolas: a percepção de professores de escolas do quilombo de Jambuaçu – Moju (PA)	PUC	SP	TESE
2012	EDIMARA SOARES GONÇALVES	Educação escolar quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente.	UFPR	PR	TESE

*Obs.: As três dissertações de 2012 ainda não constam no Banco de Teses/Dissertações da Capes.