

## NA CONTRAMÃO DA RESSEMANTIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

### CONTRAMMING REMEMANTIZATION: A REFLECTION ABOUT QUILOMBOLA EDUCATION

<sup>1</sup>  
Rebeca Campos Ferreira

**RESUMO:** A presente reflexão problematiza a educação quilombola a partir da análise do Programa Brasil Quilombola e das Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola, agregando um olhar sobre os materiais didáticos utilizados. Mensurando os diversos modos de expressão e transformação das práticas e saberes tradicionais, sobretudo no que tange à sua regulamentação legal e sua escolarização, verificou-se que, a despeito dos avanços, ainda é preciso fortalecer os mecanismos de participação para que se evite uma educação escolar quilombola limitada a ser uma “escola adaptada” e/ou distante das realidades das comunidades remanescentes de quilombos e seja, de fato, uma educação emancipatória a estes grupos que não são meros objetos de ações e de políticas: são sujeitos de direitos.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola. Comunidades Remanescentes de Quilombos. Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola. Programa Brasil Quilombola.

**ABSTRACT:** This reflection discusses quilombola education based on the analysis of specific legislation, with emphasis on the Brasil Quilombola Program and the National Guidelines for Quilombola Education, aggregating a look at the didactic-pedagogical materials used. Measuring the different modes of expression and transformation of traditional practices and knowledge, especially with regard to their legal regulation and schooling, it was found that, despite advances, there is still a need to strengthen participation mechanisms in order to avoid education quilombola school limited to being an “adapted school” and / or distant from the realities of the remaining quilombo communities and, in fact, an emancipatory education for these groups that are not merely objects of actions and policies: they are subjects of rights.

**Keywords:** Quilombola Education. Remaining Quilombos Communities. National Guidelines for Quilombola Education. Brasil Quilombola Program.

## INTRODUÇÃO

A constitucionalização dos direitos das comunidades remanescentes de quilombos concretizou-se na Constituição Federal de 1988, na esteira do processo de redemocratização e do reconhecimento de ‘novos’ direitos. Com a promulgação da Carta Magna, o Brasil passa a ser, em termos oficiais, um país pluriétnico e multicultural. É no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que está o direito quilombola, compreendido na chave dos direitos coletivos, do direito à diferença e dos direitos culturais, rompendo a tradição individualista do Direito tradicional. O supracitado artigo disserta o seguinte: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas

---

<sup>1</sup>

Doutoranda em Antropologia Social, Universidade de São Paulo/USP. Pesquisadora do Núcleo de Antropologia do Direito, NADIR/USP. Perita em Antropologia do Ministério Público Federal, MPF. [rebeca.ferreira@usp.br](mailto:rebeca.ferreira@usp.br)

terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

A Constituição de 1988, quando garante direitos às comunidades quilombolas, visa assegurar não apenas a titulação do território tradicional, mas também outros direitos fundamentais intrínsecos à condição de minorias étnicas. Nesse âmbito, são desenvolvidas medidas antidiscriminatórias, políticas públicas específicas e ações afirmativas, dentre as quais se destaca o Programa Brasil Quilombola (PBQ). As metas e recursos deste amplo programa envolviam, a princípio, 23 ministérios e órgãos federais, voltados a ações para assegurar o acesso à terra, saúde, educação, construção de moradias, recuperação ambiental, incentivo ao desenvolvimento local, atendimento das famílias quilombolas pelos programas sociais e medidas de preservação e promoção das manifestações culturais.

Nesse panorama, faz-se fundamental pensar a construção de uma política específica de educação voltada às comunidades remanescentes de quilombos, como um modo de “reconhecer e compensar no âmbito educacional o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais” (SOARES, 2012, p.77). Em teoria, é o que prevê a Resolução 08/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Quilombola na educação básica.

## AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Houvera ampla discussão na década de 1990 sobre quem seriam as ‘comunidades quilombolas’ titulares dos direitos assegurados na Constituição Federal e, como isso, deu-se a ressemantização do conceito de quilombo para fins de aplicabilidade legal, chegando a uma definição que se tornou majoritária, a mesma utilizada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola, qual seja:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, 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.

Tal ressemantização do conceito voltou-se a redimensionar o termo ‘comunidades quilombolas’ para dar-lhe contemporaneidade. Até então, vigorava um entendimento pautado no imaginário colonial, remetendo aos redutos de escravos fugidos, pautado no binômio fuga-resistência, naquele modelo romantizado do Quilombo dos Palmares. Essas concepções não representam a realidade das mais de cinco mil comunidades remanescentes de quilombo brasileiras. Era preciso, pois, ampliar esse caráter e abranger as múltiplas realidades, a variedade de situações de ocupação de terras por esses grupos, de modo a discernir critérios de identificação das comunidades, no plano conceitual e normativo, no universo da análise científica e da intervenção jurídica.

A definição da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1994, foi a interpretação que se tornou dominante e pautou a legislação e as políticas públicas a partir de

então. Tomou-se remanescentes de quilombo como “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar”, e a identidade como “uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados”. Remanescentes de quilombos formam então grupos étnicos, “tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão”, caracteriza a territorialidade quanto a “sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras”, e a ocupação do espaço tem “por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade” (ARRUTI, 2003, p. 23).

Com isso, afirma-se a contemporaneidade das comunidades quilombolas, indicando a existência de uma identidade coletiva, a referência histórica comum e valores compartilhados, afastando significações que reproduzam repressão ou que lhes idealize. Ressemantizar o quilombo é, portanto, abandonar sentidos que lhes eram dados desde os tempos coloniais, romper o simbolismo que o cerca e tomar as situações sociais específicas do presente, estas que são sujeitos dos direitos e objeto das ações e políticas públicas.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DA TEORIA ...

Elas [iniciativas oficiais voltadas à educação quilombola] estão dispersas em uma série de documentos e planos de trabalhos, que surgem como partes de projetos mais amplos, voltados ora para a população em geral, ora para a população mais pobre, ora para a população rural. É apenas aos poucos, quase sempre pela designação de recortes orçamentários especiais ou pela previsão de estudos preliminares, que buscam entender qual seria a sua diferença com relação às outras populações que as demais políticas públicas se dirigem à população quilombola (ARRUTI, 2010, p.08).

A educação, inicialmente, não foi o motivo principal de organização e mobilização das comunidades quilombolas no âmbito nacional, e sim as questões territoriais. A educação, de maneira genérica, sempre esteve na pauta dos movimentos sociais negros em diversos eventos, mas a temática sobre Educação Quilombola nunca tinha sido pautada em discussões. Compreensível, pois ‘comunidades remanescentes de quilombos’ não existiam no universo jurídico e normativo antes da Constituição Federal de 1988.

A Educação Quilombola tomou força nas discussões que deram origem ao ‘pacote’ de políticas públicas do Programa Brasil Quilombola (PBQ), lançado em 2004 “com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas”, coordenado pela Secretaria Especial para Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em seus termos, envolve ações “que possibilitem o desenvolvimento sustentável dos quilombolas em consonância com suas especialidades históricas e contemporâneas, garantindo direitos à titulação e a permanência na terra” (PBQ, Brasil, 2004).

No Eixo 4 do Programa Brasil Quilombola, “Direitos e Cidadania”, está previsto o fomento de iniciativas “de garantia de direitos (...) estimulando a participação ativa dos representantes quilombolas nos espaços coletivos de controle e participação social”. Nesse item está a educação, no Programa Nacional de Educação no Campo e na previsão da Educação Quilombola propriamente dita que indica:

[...] melhoria de infraestrutura, formação continuada de professores que atuem nas comunidades remanescentes de quilombos, visando a valorização e a afirmação dos valores étnico-raciais na escola e proporcionando instrumentos teóricos e conceitos necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos (PBQ, 2004).

O PBQ ainda assevera a formação continuada de professores em educação quilombola, a produção e a distribuição de material didático e construção de escolas quilombolas. Contudo, foi quase uma década depois que a Educação Quilombola voltou a ser pautada politicamente. Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), especificamente no eixo “Justiça Social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, destacou-se a necessidade de uma legislação específica. O documento final da CONAE apresenta como principais reivindicações:

- a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional;
- b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
- c) promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- d) garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados;
- e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
- f) garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização;
- g) instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e a manutenção de sua diversidade étnica;
- h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

E então, a Educação Quilombola vai ser posta enquanto modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica. Ou seja, a regulamentação da educação escolar quilombola no sistema de ensino deveria ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da educação básica e, ao mesmo tempo, garantir as especificidades sócio-históricas de cada uma das comunidades, além de seguir as orientações do Parecer CNE 03/2004 e da Resolução CNE 01/2004 que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica.

Será somente em 2012, após nova pressão do movimento quilombola e das comunidades, que será formado um Grupo de Trabalho de Educação Escolar Quilombola no Conselho Nacional de Educação. Em 20 de novembro de 2012, foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução 08 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, com fundamentos advindos:

- 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.

As Diretrizes Nacionais anunciam como objetivos, “zelar pela garantia do direito à educação escolar quilombola às comunidades remanescentes de quilombos, rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a ancestralidade, a memória e os conhecimentos tradicionais”. Como princípios da educação quilombola indica “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”.

No §4º das DNC prevê-se que as escolas quilombolas devem “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”. E o Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas a “articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório”. Há a previsão de um Projeto Político-Pedagógico Quilombola, tido como “expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social”, que:

[...] deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas (...) deverá considerar os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola.

Quanto a organização curricular da Educação Escolar Quilombola, preconiza-se que deverá se pautar em ações e práticas que visem: “a flexibilidade na organização curricular”, no que tange à “articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada” para garantir a “indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas”. O art. 8º prevê a “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”.

No que diz respeito à formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, é apontada “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”.

A despeito das previsões normativas, no plano da realidade, a Educação Quilombola apresenta dilemas e paradoxos. Ainda distante de ser um processo de inclusão afirmativo, pois “mantém nas entranhas uma exclusão silenciosa e silenciada, seus efeitos são devastadores, pois atingem impiedosamente as esperanças de um grupo que vislumbra na Escola a possibilidade de reconhecimento, afirmação e mesmo de inserção no mercado de trabalho” (SOARES, 2012, p.112).

## ... À PRÁTICA

O discurso propalado de Escola Quilombola diferenciada não corresponde a uma política afirmativa em sua totalidade, e, sim, a uma ação imediatista, não planejada, uma inclusão perversa. Nesse sentido, a visibilidade da Escola Quilombola diferenciada é um discurso, cujo retrato é de uma inclusão excludente (SOARES, 2012, p.111).

Os aparatos normativos e políticos nacionais indicam a implementação de uma educação que considere as especificidades culturais das comunidades remanescentes de

quilombos. Todavia, entre os dispositivos legais e a garantia de que eles se tornem reais há um longo caminho a ser percorrido.

Em primeiro lugar, é preciso pontuar que a educação quilombola, até o momento, limita-se a uma atenção diferenciada para as escolas que estão situadas em territórios quilombolas. Não chega a ser, de fato, uma escola quilombola diferenciada (ARRUTI, 2010). Educação Escolar Quilombola, contudo, não é sinônimo de Escola Quilombola, esta última que é definida no art. 9º parágrafo único das Diretrizes Nacionais: “entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”.

Os dados sobre a Educação Quilombola são escassos. Existe pouca informação oficial sobre as taxas de escolaridade, evasão e aproveitamento, de indicadores sobre a educação em comunidades quilombolas. Por incrível que possa parecer, os dados apresentados no sítio eletrônico do Ministério da Educação são de 2007 indicam 1253 escolas quilombolas, como aquelas localizadas em áreas geográficas quilombolas, sem precisar em quantas delas a educação quilombola é implementada. São postas também, neste sítio oficial, algumas das problemáticas:

Estudos realizados sobre a situação dessas localidades demonstram que as unidades educacionais estão longe das residências dos alunos e as condições de estrutura são precárias, geralmente construídas de palha ou de pau-a-pique. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. (...) A maioria dos professores não é capacitada adequadamente e o número é insuficiente para atender à demanda. Em muitos casos, uma professora ministra aulas para turmas multisseriadas. Poucas comunidades têm unidade educacional com o ensino fundamental completo (Educação Quilombola, MEC, s/d ).<sup>2</sup>

De acordo com Moraes et al (2019), a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2013 eram 2235 escolas quilombolas, das quais 135 em área urbana, o restante em áreas rurais. Ainda segundo as autoras, em 2015 pelo Censo da Educação Básica do IPEA indicou mais outros 552 estabelecimentos não declarados como educação quilombola, mas que recebem crianças destas comunidades, ressaltando a preocupação quanto a invisibilidade da questão nos currículos e espaços escolares. Não obstante, a Resolução 08/2012 do CNE tem previsões específicas para casos nos quais a educação quilombola não puder ser ofertada no próprio Quilombo, mas que não chegam a ter efetividade.

Ou seja, a Escola Quilombola ‘diferenciada’ seria “socialmente inefetiva” pois “a despeito de buscar combater o que se propõe, inclina-se a reproduzir e fortalecer as mazelas sociais que impulsionaram sua criação/construção” (SOARES, 2012, p.117). Essa constatação se dá, sobretudo, na análise do material didático relacionado à educação escolar quilombola que, embora não existam números oficiais para considerar a abrangência desses materiais, são úteis para ver como a questão quilombola é trabalhada (SOARES, 2012; CUSTODIO & FOSTER, 2019).

Chega a ser curioso notar que os materiais didáticos não fazem referências aos diversos quilombos e comunidades quilombolas contemporâneas e, quando o fazem, tratam do Quilombo dos Palmares. Além disso, trazem contos africanos, a referência às baianas como quitueiras, a feijoada e a capoeira. Em suma, ou são restritos ao Brasil escravocrata ou tratam

2

“Educação Quilombola – apresentação”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-ultimo> acesso em: 01 jul. 2020.

da África, são absolutamente distantes dos princípios postos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Quilombola e, no máximo, podem até se aproximar à Lei 10639/2003, sobre história da África e afro-brasileira. Mas história da África e Educação Quilombola são coisas diferentes e as particularidades da questão quilombola no Brasil permanecem obscurecidas por um modo educacional tradicional.

A maioria dos materiais segue um raciocínio tradicional sobre os quilombos, dando uma visão simplista e reducionista sobre esses movimentos de resistência. Por conta dessa invisibilidade do negro e da negra nos livros e/ou materiais didáticos da Educação Básica, urge a necessidade de um produto pedagógico sobre essa temática, a fim de dar subsídios à prática do professor em sala de aula. É pertinente destacar que os conteúdos da educação formal só terão sentido para os educandos quilombolas se a vida cotidiana, sua história e seus valores culturais e religiosos fizerem parte do currículo escolar do quilombo (CUSTÓDIO & FOSTER, 2019, p. 16).

Os discursos acionados nos livros ainda reproduzem ideias positivistas, progressistas, evolucionistas, contribuindo para a romantização da questão quilombola e para a reprodução de estereótipos. Os conhecimentos tradicionais e as singularidades culturais das comunidades quilombolas, quando consideradas, são postas num sistema ocidental que ora as exotiza, ora as inferioriza. Soares (2012) chama a atenção à construção histórica de um currículo moldado à sociedade branca, urbana e capitalista, pautado na hierarquização de povos e culturas.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade étnico-cultural e a diferença, por isso, utiliza-se de mecanismos para neutralizá-las, para silenciá-las, pois a padronização, a homogeneização é mais confortável, em outras palavras, desconstruir o modelo monocultural de currículo implica desestabilizar ou mesmo romper com saberes fechados, solidificados e promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais, enfatizando aqui, a matriz cultural africana ressignificada no Brasil (SOARES, 2012, p.85).

A educação que se diz quilombola não chega de fato a contemplar as comunidades remanescentes de quilombos em suas especificidades históricas, sociais e culturais e, tampouco, considerá-las em sua contemporaneidade. Segue, inclusive, na contramão da ressemantização apresentada anteriormente nesse artigo. A expansão do conceito de quilombo permitiu que desse conta das manifestações contemporâneas, das comunidades remanescentes de quilombos como são hoje.

A Educação Quilombola, contrariamente a esse entendimento, volta a romantizar e restringir ao modelo palmarino, circunscrevendo o fenômeno às fugas e resistências ocorridas durante o regime escravocrata, confinando às previsões coloniais. Os materiais didáticos colocam as comunidades quilombolas como expressão da negação do sistema escravocrata, recuperando e propagando as clássicas oposições que não abarcam nem as dimensões da sociedade escravista, tampouco as comunidades remanescentes de quilombo pós Constituição Brasileira de 1988.

Por meio desta pesquisa constatamos que além dos materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino serem incipientes, deixam muito a desejar no que diz respeito à participação da comunidade quilombola nesta elaboração e/ou produção, assim também como deixam a desejar nas demonstrações das variedades e diversidades étnicas dos quilombos existentes em nosso país (CUSTÓDIO & FOSTER, 2019, p. 14).

Na contramão, a Educação Quilombola segue com as marcas da exclusão social ou da tutela que pretende meramente “incluir”. Uma educação ‘inclusiva’ para ‘incluir’ onde e no

que? Se dispõe a ser “em prol do desenvolvimento das comunidades”, mas que desenvolvimento é esse pautado pela sociedade envolvente e branca? Não pode haver ‘desenvolvimento’ se não são considerados os conhecimentos tradicionais e as singularidades locais das comunidades.

Existe um desconhecimento a respeito das especificidades da educação para remanescentes de quilombos por parte da gestão e do corpo docente das escolas-campo, e que as poucas iniciativas voltadas para uma Educação das Relações Étnico-raciais partem de iniciativas individuais dos professores, evidenciando as lacunas existentes entre os marcos legais da Educação e a prática docente (MORAIS et al, 2019, p. 01).

Pouca reflexão sobre as questões étnicas e culturais, ou mesmo invisibilidade, é o diagnóstico da educação quilombola, o que acaba por reproduzir práticas racistas, preconceituosas que marcam a ideologia tradicional da educação, que não é negra nem é quilombola, é branca e europeizada (SILVA, 2007). Para Larchert & Oliveira (2013) é preciso superar visões e práticas simplificadoras que sempre dominaram a gestão escolar e a escola, segundo Carril (2017), não pode tratar os alunos como sujeitos ideais e abstratamente unos pois tal “neutralidade no fazer pedagógico” acaba por desconsiderar “particularidades da educação quilombola enquanto valorizadora da cultura afro-brasileira” (MORAIS et al, 2019, p. 08).

## A TEORIA, NA PRÁTICA, É OUTRA

As novas políticas de educação formal projetadas às minorias étnicas têm com mote a interculturalidade. Contudo, as singularidades culturais das comunidades remanescentes de quilombo seguem apagadas em modelos tradicionais de educação, a despeito de se afirmarem ‘Educação Escolar Quilombola’, que no máximo trazem uma concepção uniforme e esvaziada do que vem a ser quilombo quando elegem o Quilombo de Palmares como arquétipo ou resumem cultura quilombola a capoeira e feijoada.

Para Cavalcanti-Shiel (2007), a interculturalidade é uma construção discursiva e tais contextos devem ser problematizados, não somente enquanto formulação interpretativa, mas como um aparato discursivo que abre um campo de possibilidades conceituais. Ainda segundo o autor, os novos projetos de educação formal para povos indígenas, também estendidos aqui aos quilombolas, inserem-se no contexto discursivo de louvor ao étnico e a especificidade é retoricamente instrumentalizada em um discurso genérico sobre diferenças.

Como mostra a educação quilombola hoje, a velha perspectiva de assimilação e inserção indiferenciada a um projeto de estado nacional homogêneo e integrador permanece, a despeito do mote da interculturalidade. É o que Cavalcanti-Shiel (2007) vê como risco das novas escolas indígenas, a reprodução de naturalizações e universalizações ocidentais modernas, sufocando as especificidades culturais, os conhecimentos tradicionais e suas formas de transmissão sob um estofo do conhecimento objetificável e enciclopédico, ainda no domínio de relações do enunciador discursivo específico, que não é indígena nem quilombola.

A Educação Quilombola revela resistências ao reconhecimento da legitimidade de outras formas de geração e transmissão de conhecimento, o que figura uma violência às comunidades remanescentes de quilombos, seus saberes seculares e, ao mesmo tempo, cotidianos. Ainda se faz preciso construir uma prática pedagógica que estabeleça o diálogo e a conexão entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos das comunidades quilombolas para o estabelecimento de uma política curricular que dê conta do processo de significação da realidade concreta. Noutros termos, é preciso uma educação quilombola:

[...] que reconheça as singularidades socioculturais e históricas das comunidades remanescentes de quilombos, suas formas de organização comunitária, seus conflitos e lutas, seus protagonismos históricos, e se considere como ponto de partida para dialogarem com os conteúdos escolares; portanto, que se afaste de um currículo fechado e europeizante, e que considere os conhecimentos tradicionais (SOARES, 2012, p.85)

Os quilombos são territórios patrimoniais que educam: são territórios potencialmente educativos. Escolarizar em comunidades quilombolas têm potencial para fortalecer estes grupos e visibilizar suas lutas e trajetórias, historicamente negadas, silenciadas e discriminadas. Mas, para isso, é necessária a construção coletiva das propostas, são os sujeitos dos direitos que devem delinear-las, incluindo nelas seus significados, suas vivências, suas histórias. Cada uma das comunidades quilombolas configura um espaço pedagógico, a partir das quais podem ser levantadas e problematizadas questões sobre os vários e diferentes elementos que constituem a base da subjetividade e da experiência formativa.

Os conteúdos sistematizados não devem ser separados dos conteúdos culturais. Observamos que os materiais didáticos produzidos pelos sistemas de ensino estaduais no país atendem, em parte, aos princípios de uma EEQ de qualidade conforme sugerido pelas DCN (2004), no entanto, têm deixado de observar parte dos fundamentos instituídos nas DCN da EEQ (2012) quando não apontam as festividades, atividades econômicas, políticas e sociais do cotidiano quilombola. (...) limitando-se, muitas vezes, a abordagens superficiais sobre historiografia do negro no Brasil, deixando de mencionar e destacar a grande contribuição negra para a sociedade brasileira em todas as áreas, o que deixa de contribuir no ensino de conhecimentos a respeito das lutas desse grupo social contra a opressão, desigualdade social e toda e qualquer forma de racismo (CUSTÓDIO & FOSTER, 2019, p. 16).

Os quilombolas não podem ser meros receptores de políticas e ações e não podem ser subordinados (ainda mais) ao que vem ‘de fora’ e/ou da sociedade majoritária. Para Carneiro da Cunha (2009), é um contrassenso escolarizar o conhecimento tradicional, uma vez que ele não é somente conteúdo, ele é também formas de existência e de transmissão desse conteúdo. Assim, em vez de se pensar em escolarização, deve-se propor programas de pesquisa de conhecimentos tradicionais estabelecendo pontes entre o conhecimento prático e o que se aprende na escola, pois o conhecimento tradicional é fruto de um processo vivo, que está sempre em transformação.

Por isso, não se deve pensar o conhecimento tradicional como algo pronto e consolidado, mas sim como conhecimento em constante construção. Nesse mesmo sentido, é preciso pensar que até mesmo a textualidade da escrita não é o único recurso legítimo, ao contrário, a oralidade é fundamental.

Assim, entendemos a proposta e/ou o objetivo de construção de um material didático ou mesmo de orientações pedagógicas para a EEQ, a qual consiste em traçar diretrizes e metodologias para essa área específica, buscando aliar os conhecimentos teóricos à prática pedagógica, propiciando assim a articulação e o engajamento das práticas pedagógicas específicas aos conteúdos científicos relacionados a EEQ. Essa articulação pode ser feita por intermédio da compreensão das relações sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais que existem entre as condições de existência dos quilombolas, as experiências e o conhecimento científico. Além disso, esse material deve ter como referencial teórico todo o marco legal que rege a EEQ no Brasil, bem como ser fruto da produção pedagógica realizada pelos educadores da Rede Estadual de Ensino e demais membros das comunidades quilombolas (CUSTÓDIO & FOSTER, 2019, p. 14).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa dos quilombolas é de que a Escola pudesse servir como instrumento para o reconhecimento e valorização histórico-social de suas comunidades. Entretanto, paradoxalmente, tem funcionado como instrumento de preservação do preconceito/racismo (SOARES, 2012, p.114).

Embora a Constituição Brasileira de 1988 reconheça a diversidade cultural como direito e, nessa seara, vem o direito à educação diferenciada às minorias étnicas, na prática ainda se verifica uma política educacional pautada na ideia de “incorporação à sociedade nacional”. A Educação Quilombola, a despeito dos avanços, segue um projeto político pedagógico tutelar, reproduzindo exclusão na inclusão que se propõe, romantizando e/ou reproduzindo estereótipos e, assim, na contramão das lutas das próprias comunidades quilombolas por autonomia e reconhecimento. O investimento na criação da escola quilombola redundou em “um somatório de ações descontínuas e efêmeras” e, por isso, “a escola quilombola ainda não é diferente” (SOARES, 2012, p.113). Trata-se de um “pseudorreconhecimento”, num projeto de escola que mantém o discurso e a prática pedagógica que, em última análise, servem para manter o *status quo*.

Soares (2012) conclui pela inocuidade da educação escolar quilombola, devido a fatores multideterminantes, a saber: a) a ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das Escolas; b) a falta de articulação efetiva com as instituições de Ensino Superior; c) o lugar do não-lugar que as mesmas instituições conferem à formação de professores para a educação quilombola, tal como para a educação para a diferença em geral; d) o não enfrentamento da necessidade de reconhecer a existência do preconceito/racismo e suas distintas formas de manifestações; e) o mito da democracia racial; f) a naturalização do privilégio; g) a culpabilização da vítima; i) a folclorização racista; j) as defesas, por parte das vítimas, que no sentido de fugir da perseguição racista, atacam sua própria condição identitária e seu grupo; l) o Auto-ódio; m) a ausência de uma parceria efetiva com as comunidades quilombolas; n) a inexistência de enfrentamento, da parte dos poderes públicos, da necessidade de investimentos nas estruturas físicas das Escolas Quilombolas e das Escolas que atendem alunos quilombolas.

Nesse sentido, faz-se preciso fortalecer os mecanismos de participação para que se evite a implementação de uma educação escolar quilombola limitada a ser uma “escola adaptada”, diferenciada apenas em teoria ou somente por sua geografia, reproduzindo um ensino no mínimo folclorizado e, no máximo, racista. Soares (2012, p. 83) propõe uma “cartografia da diversidade” na qual “as coordenadas sejam as linhas das diferenças que se cruzam, se respeitam se solidarizam e vão forjando a identidade de cada sujeito” e segue:

A diversidade étnico-cultural não pode ser incorporada ao currículo de maneira descontextualizada. É necessário mostrar que no conjunto da diversidade existem vozes historicamente silenciadas, ausentes, quando não deformadas e estereotipadas na intenção de anestesiar suas possibilidades de reação. (...) Dessa forma, entende-se que o currículo escolar nas Escolas Quilombolas deverá ser capaz de mapear a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizam a história e a realidade das comunidades remanescentes de quilombos (SOARES, 2012, p.84).

Para consolidar essa Educação Quilombola se faz imperativo, portanto, desnaturalizar muitos elementos da cultura dominante e considerar as particularidades destes grupos sociais. Faz-se indispensável um debate mais sofisticado sobre produção, alcance e limites, questionamentos às formas constituídas de saber e campos disciplinares, além de uma alteração na ótica: as comunidades remanescentes de quilombos não são meras beneficiárias

de ações afirmativas, simples receptoras de políticas públicas, elas são sujeitos de direitos diferenciados e devem ser protagonistas na construção de uma educação escolar quilombola que seja, de fato, emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Maurício. **O quilombo conceitual: para uma sociologia do artigo 68 do ADCT**. Texto para discussão, Projeto Egbé – Territórios negros. Rio de Janeiro: KOINONIA, 2003.
- ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as Iniciativas Federais em Educação no Contexto das Políticas Públicas para Quilombos. In CRUZ, Cassius & SOARES, Edimara (org). **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. Curitiba: SEED, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988.
- \_\_\_\_\_. **Programa Brasil Quilombola**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB** n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manoela. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- CARRIL, Lourdes. Os Desafios da Educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. In **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.22, n.69, 2017.
- CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. Para abordar la interculturalidad: apuntes criticos a partir de (y sobre) la nueva educacion escolar indígena em sudamerica. In **Cahiers ALHIM. Amérique Latine Histoire et Mémoire**, n.13, 2007.
- CUSTÓDIO, Elivaldo & FOSTER, Eugenia. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. in **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, mar./abr. 2019
- LARCHERT, Jeanes & OLIVEIRA, Maria Waldenez. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. In **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013.
- MORAIS, Tayanne; MELO, Denise; MELO, Maria **Aparecida**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**: uma reflexão sobre a efetividade das políticas educacionais no quilombo urbano do Portão de Gelo, Nação Xambá. In Anais do VI Congresso Nacional de Educação, 2019.
- SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007.
- SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente**. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2012.