

PANORAMA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL

Jeanes Martins Larchert – Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Maria Waldenez de Oliveira – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO

Este artigo apresenta o panorama da educação quilombola no Brasil, discorre sobre as políticas educacionais que estão em elaboração para a educação escolar e reflete com o texto-referência das *Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Quilombola* os eixos para a elaboração de propostas educacionais voltadas para o fortalecimento e valorização dos quilombos. A política curricular, a formação dos professores e a gestão administrativa e pedagógica das escolas são eixos necessários para orientar a educação escolar dos municípios e estados na elaboração das suas próprias diretrizes curriculares quilombolas, com vistas ao desenvolvimento de ferramentas intelectuais que promovam o reconhecimento das identidades quilombolas.

PALAVRAS-CHAVE

Quilombo; Política educacional; Currículo; Relações étnico-raciais

AN OVERVIEW OF QUILOMBO EDUCATION IN BRAZIL**ABSTRACT**

This article provides an overview of *quilombo* education in Brazil, discusses the educational policies that are in preparation for *quilombo* school education and dialogue with the basic text of the “National Curriculum Guidelines for *Quilombo* Education”, pointing axes for the development of educational proposals aimed at strengthening and enhancement the *quilombos*. Curriculum policy, teachers training and administrative and pedagogical schools management are needed axes to guide the local and state school education in order to developing their own curriculum guidelines for *quilombo* schools, aiming to developing intellectual tools that foment recognition of *quilombo* identities.

KEYWORDS

Quilombo; Educational policy; Curriculum; Ethnic-racial relations

1. INTRODUÇÃO

Os quilombos atravessaram gerações em toda história do Brasil, indicando a participação ativa da população negra na formação histórica e cultural da sociedade brasileira, dando destaque às identidades construídas a partir das lutas travadas no âmbito da cultura, da religião e da economia rural. Essas lutas apontam para os movimentos reivindicatórios que continuarão até nossos dias, exigindo do estado e da sociedade civil maior visibilidade para as populações quilombolas (Moura, 2001).

Estudos e mobilizações políticas sobre a população remanescente de quilombo trazem para o primeiro plano dos debates a reivindicação dos direitos fundamentais da população negra brasileira. Desde a década de 1980 que o debate sobre a questão quilombola entrou no cenário político nacional e culminou no ano de 1988 com os quilombos tornando-se matéria constitucional (Moura, 2001)

Art. 215. 216. Inciso V. 5º _ Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. [...]

Disposições Transitórias – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos.

Informa a Fundação Cultural Palmares (BRASIL, 2013) que entre 2004 a 2012 foram certificadas 1.826 comunidades como quilombolas, e mais de 3.524 comunidades rurais e urbanas foram identificadas em todo país. Essas comunidades, ao longo da história, receberam distintas denominações, Terra de Pretos¹, Terras de Santo², Mocambo³ ou Quilombo, seus habitantes quilombolas ou Calhambolas⁴ em decorrência das diferentes origens de formação ou das intenções de burlar o sistema escravista e se preservarem das perseguições e preconceitos.

¹ Auto-definição comumente utilizada pelas comunidades negras rurais para seus territórios, principalmente no Maranhão e Pernambuco. (ALMEIDA, 2002, p.38).

² Nome atribuído às terras doadas pela Igreja católica tendo como contrapartida a construção de uma Igreja (REIS E SILVA, 1989).

³ Denominação atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (FUNES, 1996, p.147).

⁴ “Nome jurídico dado aos habitantes dos quilombos no século XVII” (RAMOS, 1996, p. 165).

Ainda hoje, quando se pensa em quilombo, a primeira ideia que vem à mente é a de que foi um local isolado, no meio da mata, formado por escravos negros fugidos. Consagrada pela História dominante no Brasil, essa visão ainda permanece arraigada no senso comum remetendo-nos a um passado remoto de nossa história que data de dois de julho de mil setecentos e quarenta. Nessa data, o Conselho Ultramarino, órgão responsável pelo controle central da colônia, definiu o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1988, p.16).

Explica-nos Ratts (2000) que o conceito de quilombo entendido como local de instalação de grupos de escravos fugitivos persistiu por todo século XVIII até a década de 1930, momento em que estudiosos buscaram compreender os quilombos, que desde 1595 se organizam como “um movimento emancipacionista, que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista” (MOURA, 2001, p.22). Para Munanga e Gomes (2006, p. 71) “a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundu*, falada pelo povo *ovimbundo*”, designa “um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central”. Para esses autores existem muitas semelhanças entre os quilombos africanos e os brasileiros, formados no mesmo período. Por isso, “os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana” (2006, p. 72) e carregam em si não o significado de refúgio de escravos fugitivos, mas de reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e de resgate de sua liberdade e dignidade no esforço de lutar contra o regime escravista.

Para compreender o campo semântico do termo quilombo, surgindo da ideia de refúgio de negros escravos fugitivos e vai até a prática de resistência da cultura afro-brasileira nos dias atuais, que se impõe contra toda forma de discriminação racial e de dominação cultural, é preciso traçar o seu percurso histórico conceitual.

Os estudos sobre a temática dos quilombos entram na produção intelectual brasileira a partir da década de 1930 e a referência para compreendê-la é o quilombo de Palmares. Ratts (2006) aponta Edison Carneiro, Roger Bastide, Clóvis Moura e Décio Freitas como autores que tratam o tema como fenômeno do passado nas décadas de 1930 a 1960. no contexto brasileiro, Ratts (2006) cita os intelectuais brasileiros Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez e Joel Rufino dos Santos, como

responsáveis por apresentar à academia o novo conceito de quilombo, cujo significado está voltado para a resistência política e cultural dos negros brasileiros.

Nas décadas de 1970 e 1980, momento de crescimento da produção acadêmica brasileira sobre a temática racial, os quilombos receberam, na literatura acadêmica, as denominações de “comunidade negra rural” e “território negro”. Segundo Ratts (2007, p. 55), essas denominações foram produzidas e ditas no mundo acadêmico sob forte debate teórico que “no mínimo incomoda a academia brasileira nas décadas de 1970 e 1980”. Ao que se acrescenta:

Então, nesse momento, a utilização do termo quilombo passa ter uma conotação basicamente ideológica, basicamente doutrinária, no sentido de agregação, no sentido de comunidade, no sentido de luta, como se reconhecendo homem, como se reconhecendo pessoa que realmente deve lutar por melhores condições de vida, porque merece essas melhores condições de vida desde o momento em que faz parte dessa sociedade. (NASCIMENTO, 2009, p. 53).

Para Carneiro (1988, p.14), o quilombo foi um movimento de massa “era a reafirmação da cultura e do estilo de vida africano”. Conclui dentro de uma concepção antropológica, sociológica e econômica que:

O quilombo é, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único, peculiar, uma síntese dialética (CARNEIRO, 1988, p.14).

Esses referenciais mostram que o debate em torno da garantia de direitos civis das comunidades quilombolas ganhou impulso nas últimas décadas do século XX, contituindo-se em uma ação coletiva reivindicatória diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Nesse cenário de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola desencadeou-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola enquanto

política educacional. Problemática denunciada constantemente pelo movimento negro, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e setores da sociedade que exigem a educação pública e de qualidade para todos (BRASIL, 2011). Conforme o relatório Unicef (BRASIL, 2003, p. 15) sobre a situação da infância e adolescência brasileira:

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas.

Essa realidade, por muito tempo, ficou desconhecida e/ou desprezada pelo Estado. Com a agenda das lutas dos movimentos e as conquistas das políticas públicas e dos programas federais, mesmo que de maneira lenta e complexa, foi-se tornando um pouco mais visível a necessidade de uma educação escolar específica para a população quilombola.

No âmbito das políticas educacionais, o que temos de concreto é o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), introduzido pela Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p.9).

Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília, debateu, em âmbito geral, a diversidade no campo da política educacional. Como resultado desse debate houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação

Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- 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 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 (BRASIL, 2011, p. 9).

Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011). Outro desafio que está posto é a inserção da realidade histórica e cultural quilombola nas questões curriculares das escolas da Educação Básica pública e privada de todo país, considerando que as comunidades quilombolas fazem parte da história da sociedade brasileira.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estas diretrizes têm a finalidade 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 do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p.05).

Para efetivar o processo democrático de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram realizados seminários nacionais e regionais e audiências públicas no Maranhão, na Bahia e em Brasília durante o segundo semestre de 2011, com o objetivo de construir juntamente com as comunidades quilombolas os alicerces necessários para elaboração das Diretrizes, principalmente na área da gestão pública no que se refere às necessidades da Educação Quilombola, como os processos de avaliação escolar, a alimentação, o transporte, a edificação do prédio escolar, condições de trabalho do professor, formas de ensinar e aprender, o processo didático-pedagógico e o financiamento (BRASIL, 2011). É importante considerar que as exigências para a educação quilombola recaem sobre as escolas existentes nas comunidades para que estas construam um projeto pedagógico específico, tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p.21).

Com a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no Ministério da Educação, esta passa a assumir, no âmbito do Estado brasileiro, o debate sobre a educação quilombola. Esta Secretaria empreitou recursos diferenciados para a educação quilombola. Numa iniciativa que visa melhorar as condições de ensino, a secretaria criou cursos de formação para professores, produziu material didático e disponibilizou para os municípios verbas para o transporte escolar dos alunos, além de recursos diferenciados para a alimentação escolar.

As políticas públicas e seus programas aproximam o Estado das comunidades quilombolas e ocupam o lugar fundamental no processo de reconhecimento e inserção das comunidades nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais. Porém, nem sempre, as políticas e seus programas chegam a seus destinos. Difícil saber exatamente quanto foi investido, onde, como e que resultados foram alcançados. Na comunidade onde atuamos como pesquisadoras, presenciamos o atraso, esquecimento, falta de incentivo e falta de distribuição das informações para as comunidades do

município. As articulações com o poder público, neste caso, parecem ser uma via de mão dupla, enquanto interlocutor impõem restrições políticas burocráticas emperrando os processos de titulação, mas ao mesmo tempo servem de instrumento para a garantia de direitos, visibilidade e recursos políticos.

Além disso, a falta de preparo dos órgãos públicos municipal e estadual, como por exemplo, a Secretaria de Educação para implantar e implementar as políticas federais, garantindo a efetiva operação nas comunidades, é um dos obstáculos para efetivação das ações de valorização e reconhecimento dessas comunidades nas diversas esferas políticas. É preciso apontar que existe um hiato entre o que propõe as políticas públicas aqui descritas e a situação local de alguns grupos quilombolas no país:

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século 10. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (ARRUTI, 2008, p, 21).

Ressaltamos a importância dos gestores públicos municipais e estaduais em conhecerem e reconhecerem essas políticas, assumindo responsabilidades e compromisso com sua implantação ou implementação, criando estratégias que agilizem o acesso dos municípios e dos quilombolas a essas políticas, promovendo nas comunidades condições gerais de trabalho com renda, com vistas a saírem do quadro de miséria em que se encontram algumas delas. De toda sorte o que esteve e permanece em jogo, apesar de todo sistema totalitário da escravidão no período colonial, do racismo e preconceito cobertos pela democracia racial é que o povo negro rural quilombola brasileiro, através da resistência, se manteve e mantém protagonista da sua própria história. A preservação da tradição oral, da identidade negra rural e da memória coletiva como propagadores da história quilombola contribuirá para que esse protagonismo continue na escola.

Sob a perspectiva educativa, a cultura quilombola é potencializadora de elaboração e criação de conteúdos educacionais escolares, fornecedora de referenciais para a compreensão da realidade e dos significados de vida das experiências da

comunidade. Destacando os dizeres de Fiori (1992, p. 93) para quem “a escola deve inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mais sim autônoma”, por isso, o ensinar e o aprender no quilombo devem selecionar conhecimentos acerca da ancestralidade, da oralidade e da memória, fortalecendo os processos educativos oriundos do seu povo.

3. DIÁLOGOS QUILOMBOLAS COM UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONSTRUÇÃO

As *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola* se encontram em elaboração, vindo, num futuro próximo, a agregar-se às demais políticas brasileiras para educação quilombola . Em vista este processo em construção, exporemos, a seguir, três eixos pedagógicos da educação escolar, cuja problematização acreditamos ser necessária neste debate das *Diretrizes*. Os eixos são: a proposta curricular, a gestão e a organização da escola e a formação de professores.

Os processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares, onde a tradição oral é meio e conhecimento, convidam a escola para pensar-se como espaço possível para a educação libertadora, construindo entre educadores e educando uma verdadeira consciência histórica. “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraizar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal” (FREIRE, 2006, p. 25). Nesta perspectiva, a educação escolar da comunidade quilombola deve refletir sobre a relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local.

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

O diálogo com o currículo se inicia no reconhecimento das diferenças, com todas as suas tensões. Para Oliveira (2003, p. 84) “A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece.” O currículo da escola formal apaga diferenças que lhes são constitutivas, porque não considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserido. Para acender essas diferenças na escola, é necessário a prática pedagógica assumir-se afro-brasileira e impregnar-se de cultura negra rural quilombola.

Para que essa impregnação aconteça, é necessário inserir no projeto educativo os conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais, sociais reconhecendo-os como responsáveis pela formação da cidadania e fortalecimento das identidades culturais; não os desvinculando dos conteúdos de cada área de conhecimento ou de cada disciplina. Os conteúdos cognitivos não se separam dos conteúdos culturais. Essa interação no currículo constrói na escola a epistemologia didática. Infelizmente, nossa experiência e nossos estudos vêm nos mostrando que os conteúdos das áreas de conhecimento estão organizados segundo um modelo político-epistemológico disciplinar linear em que o conhecimento é fragmentado. Esse modelo contradiz a epistemologia quilombola que é coletiva, circular, cujo conhecimento é preservado na unidade.

Quando refletimos sobre o currículo escolar e suas práticas educativas e trazemos para o centro da discussão a cultura local de uma comunidade quilombola, é conveniente que se reflita sobre o ser humano enquanto sujeito-objeto, que, analisado de um ponto de vista histórico, é um ser de relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Ele instaura a estrutura social e cria suas instituições. É partícipe de uma sociedade letrada, elege a escola como instituição específica que vai prepará-lo para o exercício cotidiano da cidadania. No entanto, a escola, enquanto instituição moderna, traz o formalismo e a lógica da dominação que impregnou a sociedade capitalista. Este formalismo impera sobre a organização e domina a cultura escolar: a introjeção de normas rígidas, estereotipadas e uniformizantes, que aprisionam o sujeito nas malhas de uma estrutura fechada (BURNHAM, 1992).

O formalismo educacional obstaculiza os educadores e educandos a pensarem na cultura local, com a sua riqueza, mutabilidade e complexidade, para dedicarem-se a uma repetição de conteúdos desarticulada sem sentido. Esse é um dos mais sérios problemas

do currículo escolar brasileiro que, segundo Burnham (1992, p. 27) constitui o vazio de significado político-epistemológico onde “a escola tem que educar para que a pessoa fique aberta para o conhecimento, para as grandes questões epistemológicas de seu tempo, na medida do seu crescimento” esse é o diálogo necessário entre o currículo escolar e os processos educativos epistemológicos quilombolas.

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no ‘fazer quilombola’ (BRASIL, 2011, p.32).

Outro eixo a dialogar é a formação das(os) professoras(os). Esse diálogo centraliza a reflexão no argumento de que o “nós”, professores/as, brasileiros/as, oriundos de diferentes grupos étnico-raciais, religiosos, de classe e sexo diferentes tanto aprendemos como ensinamos a Outros⁵, por meio de práticas pedagógicas em que relações étnico-raciais nos acolhem, rejeitam ou querem nos modificar, por isso, a primeira exigência para a formação do/a professor/a é a sensibilidade criativa que engloba a multiplicidade de expressões humanas que estão inseridas no universo cultural brasileiro.

A relação estabelecida com o Outro tende a ser a partir de uma postura de avaliação. O Outro é aquele que se situa no mundo de maneira contrária ao Nós, por sua classe social, sua religião, suas tradições, seus modos de vida. Tendemos, naturalmente, a subjugar essa maneira de ser do Outro, como pessoa plena de cultura, de educação, de fé, ou pessoa a quem devemos tolerar, ou pessoa portadora de algum mal.

A educação das relações étnico-raciais pauta-se no entendimento de que o Outro é o sujeito pleno, pertencente a um grupo cultural, construtor da história e do imaginário social, reconhecido e respeitado na sua diferença étnica, religiosa, sexual etc. Esse processo de humanizar-se a partir do Outro favorece a homens e mulheres, professores (as) e alunos (as) imbuírem-se de respeito e valoração positiva, experienciando a

⁵ A palavra Outro grafada em maiúsculo chama atenção para o exercício da alteridade “Saber ouvir a voz do Outro é o que chamamos de “consciência moral”(DUSSEL, s/d, p.192).

alteridade (SILVA, 2007). Diante dessas reflexões, questionamos os contornos que têm tomado as políticas para a formação dos professores no Brasil, considerando que eles são também os responsáveis pela Educação das Relações Étnico-Raciais e por inserir o estudo da Cultura e da História Afro-brasileira e Africana no interior da escola.

A prática docente, sustentada pelas relações étnico-raciais, é o espaço privilegiado para a realização de uma educação antirracista, no sentido de romper com a história oficial que em muito disseminou conhecimentos estereotipados e preconceituosos. Inserida nessa concepção de educação, a formação de professores objetiva a superação da “visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza” (GOMES; SILVA, 2006, p. 16) e, sobretudo, responde positivamente à Lei nº. 10.639/2003, e demais ordenamentos que dela resultaram, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2008).

A pouca reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola das comunidades quilombolas no país e o tratamento dado a essas questões, quando elas aparecem, contribuem para manutenção de práticas docentes que reproduzem a invisibilidade da cultura e da epistemologia da comunidade, contribuem para o não reconhecimento da identidade das crianças negras no cotidiano escolar (SILVA, 2007). A invisibilidade é terreno fértil para o racismo e o preconceito, cujo ocultamento nas diversas práticas de ensino, naturalizam o silenciamento e a negação do conflito que existe na dominação da ideologia imperante que não é quilombola, é branca e européia. Essas atitudes discriminatórias impregnadas na formação do professor resultaram, ao longo dos anos, em prejuízo à população negra no que se refere ao baixo nível de escolaridade, à exclusão do mercado de trabalho, entre outros fatores que ainda permanecem na sociedade brasileira (SILVA, 2007).

A formação de professores na direção da visibilidade e do debate das questões étnico-raciais e da inclusão da diversidade cultural e étnica deve, portanto, se constituir numa prática tensiva que envolve a sua própria revisão como sujeito intercultural e o domínio dos conteúdos e das metodologias. Para tanto, os programas de formação precisariam possibilitar aos professores a apropriação dos conteúdos tidos como básicos não só com o necessário aprofundamento teórico como também o desenvolvimento de

uma atitude crítica diante da sua cultura e da cultura dos nossos alunos para que possamos debater e apropriar-nos do conhecimento necessário ao reconhecimento da sua identidade étnica e a dos seus/as alunos/as.

Na relação dialógica estabelecida entre o educador e o educando este aprende a aprender. Reafirma Freire que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra" com isto querendo dizer que a realidade vivida é a base para a construção de conhecimento. Respeita-se o educando não o excluindo da sua cultura, nem o fazendo de mero depositário da cultura dominante. Ao se descobrir como produtor de cultura, os seres humanos se veem como sujeitos e não como objetos da aprendizagem (FREIRE, 1992, p.10).

Os processos educativos vivenciados nas práticas docentes que privilegiam as relações étnico-raciais possibilitam aos/as nossos/as Outros/as a oportunidade de questionarem e desconstruírem os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos. O respeito à cultura, à cor, à religião, à linguagem, às artes dão a Nós e ao Outro o sentimento de pertença.

O último eixo a dialogar é a gestão e a organização administrativa pedagógica na escola. A escola, como instância educativa que interage com a sociedade, encontra-se impregnada de práticas autoritárias de convivência e de mecanismos rígidos de controle burocrático oriundos da sociedade (BRASIL, 2011). Os estudos e experiências sobre a gestão escolar e a história da educação no Brasil apontam para uma organização da gestão escolar centralizada e hierarquizada, resultando em um trabalho individualizado, autoritário e elitista (BRASIL, 2011). A escola vem sendo desafiada a ultrapassar os limites de seus muros e romper com o modelo de gestão amparado no princípio do centralismo e da autoridade e com as formas de relações individualizantes e dependentes.

Uma gestão da educação na direção da educação das relações étnico-raciais e da educação em escolas quilombolas requer a superação de uma visão diminuta, simplificadora e reprodutivista da administração escolar, que por muito tempo fundamentou os sistemas de ensino. Isso significa encontrar novos caminhos para atender as expectativas da comunidade escolar, estabelecendo relações mais flexíveis e participativas nas relações.

Para Habermas (1990), participar significa a contribuição de todos, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade, participar consiste em construir comunicativamente no conflito o consenso quanto a um plano coletivo. A efetiva participação ocorre quando os vários segmentos da comunidade escolar comprometem-se com o projeto da escola e partilham suas ações com responsabilidade coletiva. Por meio do diálogo e da participação, poderemos resolver nossos conflitos, como reflete Freire:

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras [...]. É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos-acuda [...]. (FREIRE, 1991, p. 35 - 75).

O agir comunicativo, entendido a partir de Habermas (1990), é premissa para o uso da linguagem dirigida ao entendimento coletivo. O entendimento entre as pessoas antecede a uma escuta de qualidade, códigos comuns de linguagem, respeito ao tempo de fala e elaboração de cada um, entendimento do outro em uma prática do diálogo, onde os participantes do processo definem cooperativamente seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns de situação.

Outros elementos poderão contribuir à participação das famílias na gestão da escola, como o exercício da cidadania emancipatória, cientes e cobradoras dos seus direitos, desenvolvendo condições de influir no processo de decisão, sendo fundamental a articulação habilidosa entre a escola e a família.

Encerramos este texto reiterando a ideia de que homens, mulheres e crianças das comunidades quilombolas do Brasil precisam ser reconhecidos na riqueza de sua cultura e de seus conhecimentos tradicionais experienciados no seu cotidiano. A escola precisa desenvolver ferramentas intelectuais que fortaleçam suas identidades e façam da resistência o objeto e objetivo da educação escolar. Necessário desenvolver estudos que revelem essa rica produção de saberes e possibilitem a construção de novos conhecimentos e a desmistificação dos preconceitos sobre eles.

REFERÊNCIAS

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

ARRUTI, José Maurício. **Boletim “Territórios Negros”**, ano 8, nº 33, abril de 2008
BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

_____. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente**. Unicef, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf>. Acesso em: 25/02/2011.

_____. Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <www.seppir.gov.br/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades de Remanescentes Quilombolas Tituladas**. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em 01 de fevereiro de 2013.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 05 de julho de 2008.

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Educação ambiental e reconstrução do currículo Escolar**. In: Cadernos CEDES, nº 29, 1 ed. São Paulo: Papirus, 1992. p. 21-29.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1988.

DUSSEL, Enrique D. (s/d). A pedagógica latino-americana (a Antropológica II). In: DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da libertação latino americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Layola, Piracicaba: UNIMEP.

FIORI, Ernani Maria; ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. **Educação e política**. Textos escolhidos. Volume 2, L&PM Editores, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNES, Eurípedes A. Nasci nas matas, nunca tive senhor. História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**: complementos e estudos prévios trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala** – quilombos, insurreição, guerrilhas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora**. Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

RAMOS Donald. O quilombo e o sistema escravista em Minas gerais do século XVII. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio**. História dos quilombos do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RATTS, Alecsandro J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

_____. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth S. **Brasil, afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In: BARBOSA, Lúcia de A. et al. (org.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

_____. **O mundo é grande e a nação também identidade e mobilidade em territórios negros**. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. A resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Jônatas Conceição da. **Vozes quilombolas**. Uma poética brasileira. Salvador: EDUFBA: ILÊ AIYÊ, 2004.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

JEANES MARTINS LARCHERT

Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais – Kâwé.
E-mail: jelarchert@yahoo.com.br.

MARIA WALDENEZ DE OLIVEIRA

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. Titular em *Educação Popular e Saúde: processos educativos em práticas sociais*. Grupo de Pesquisa “Práticas sociais e processos educativos”(www.processoseducativos.ufscar.br).
E.mail: dmwo@ufscar.br.