REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE IRARÁ/BAHIA – SUJEITOS, PEDAGOGIAS E SABERES

Andréa Santos
IFBaiano, Campus Serrinha, Especialização em Educação do Campo.
E-mail: portdea@yahoo.com.br

Fabiana Santos
UFRB, Licenciatura em Educação do Campo.
E-mail: fabi545@yahoo.com.br

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: A história dos quilombos e das suas comunidades tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de lutas: luta pela terra e pelo território, contra o racismo, pelo respeito à diversidade sociocultural, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. Mas essa mesma trajetória de lutas, de resistências e de tensões que aponta para uma educação escolar que contemple não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural dessa população. Segundo dados da SECADI/MEC, os estados brasileiros com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 83. Com relação a existência de escolas, dados do Curso Escolar de 2015 apontam que existem, em nosso país, 1.912 escolas localizadas em territórios quilombolas. O município de Irará possui 4 comunidades quilombolas, devidamente reconhecidas pelo Fundação Cultural Palmares, concentrando uma população de aproximadamente 1500 pessoas, que se dedicam predominantemente à agricultura familiar. Nessas comunidades, existem 4 escolas públicas municipais que atendem a 312 estudantes, todos quilombolas, das comunidades da Baixinha, Olaria e Massaranduba. O presente artigo tem o objetivo de analisar o quadro atual da Educação Escolar Quilombola no município de Irará- Bahia, bem como a capacidade da referida modalidade de instaurar processos de construção de práticas e concepções pedagógicas que proporcionem a efetivação de uma ação direcionada à implementação das chamadas “políticas da diferença” na Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Quilombolas. Conhecimento. Saberes

ABSTRACT: The history of the quilombos and their communities have been built through various and distinct struggles strategies: the struggle for land and territory, racism, the battle for the respect of the socio-cultural diversity, for the development of public policies that

recognize, repair and guarantee the rights of the quilombo communities to health, housing, work and education. But this same path of struggle, resistance and tensions is what points to an education that includes not only the regional diversity in which the quilombo population is distributed in our country, but mainly, the socio historical, political, economic and cultural reality of this population. According to the SECADI / MEC, Brazilian states with the highest number of quilombos are: Maranhão, with 318; Bahia, with 308; Minas Gerais, with 115; Pernambuco, with 93, and Pará, with 83. Regarding the existence of schools, 2015 School Course data indicates that there are in our country, 1,912 schools located in quilombola territories. The municipal has 4 quilombo communities, duly recognized by the Palmares Cultural Foundation, concentrating a population of about 1500 people, who are predominantly dedicated to family farms. In these communities, there are 4 public schools serving 312 students, all of the quilombolas in the Baixinha, Olaria and Massaranduba communities. This article aims to analyze the current situation of Quilombola School Education in the municipality of Irará-Bahia, and the ability of establishing processes of practice constructions and pedagogical concepts that provide the execution of an action directed to the implementation of "the Difference Politics" in education.

KEYWORDS: Education. Quilombolas. Knowledge. Wisdom

1 COMUNIDADES QUILOMBOLAS – RESISTÊNCIA CAMPONESA E ÉTNICO-RACIAL

No que se refere às especificidades do povo quilombola e das comunidades remanescentes de quilombo, é importante ressaltar aspectos da sua história para a compreensão de que essas terminações possuem uma conotação que está marcada por diversos contextos e por múltiplas análises.

Oficialmente, o termo quilombo surgiu no Brasil na constituição do século XVIII, quando, em 1740, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: "Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele" (GOMES, 1996). Essa caracterização descritiva dos quilombos assentada no binômio fuga/resistência, perpetuou-se como definição clássica do termo em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola até meados dos anos 1970, como Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1957). O traço marcadamente comum entre esses autores era o passado, cristalizando sua existência no período em que vigorou a escravidão no Brasil. Além disso, a definição clássica de quilombo caracteriza-o exclusivamente como expressão de negação do sistema escravista, aparecendo como espaço de resistência e de isolamento da população negra.

Não se pode contestar a legitimidade dos trabalhos importantes como os de Ramos (1953) e Carneiro (1957), porém eles não abarcam a diversidade das relações entre os

escravos e a sociedade escravocrata, nem as diferentes formas pelas quais os grupos negros apropriam-se da terra, construindo sua identidade profundamente ligada a ela.

Almeida (1999), ao fazer uma crítica ao conceito de quilombo estabelecido pelo Conselho Ultramarino, mostra que aquela definição constitui-se basicamente de cinco elementos:

> 1. A fuga;
> 2. Uma quantidade mínima de fugidos;
> 3. O isolamento geográfico em locais de difícil acesso e mais próximos da uma "natureza selvagem";
> 4. Moradia habitual, referida no termo "rancho";
> 5. Autoconsumo e capacidade de reprodução simbolizados na imagem do pilão.

Nota-se que há no conceito clássico de quilombo uma preocupação exagerada em focar exclusivamente o perfil das fugas dos negros escravos e a posterior organização desses sujeitos.

A visão de Matoso (1990) demonstra o quanto os autores foram influenciados pelas ideias clássicas que circundam a noção de quilombo, o que levou muitos deles a afirmarem que o escravizado via no quilombo a perspectiva de ter uma vida em liberdade, longe das punições e das regras estipuladas pela escravidão. Segundo ela:

> Um quilombo é um esconderijo de escravos fugidos. É preciso distinguí-lo dos verdadeiros movimentos insurrecionais organizados contra o poder branco. O quilombo quer paz, somente recorre à violência se atacado, se descoberto pela polícia ou pelo exército que tentam destruí-lo, ou se isso for indispensável à sua sobrevivência. Quilombos e mocambos são constantes na paisagem brasileira desde o século XVII. Reação contra o sistema escravista? Retorno à prática de vida africana ao longo da dominação dos senhores? Protesto contra as condições impostas aos escravos, mais do que contra o próprio sistema, espaço livre para celebração religiosa? Os quilombos são tudo isso ao mesmo tempo. (MATTOSO, 1990)

Reforçando o pensamento de tantos outros estudiosos da temática, Mattoso reafirma uma perspectiva teórica de quilombos presos ao passado, formados exclusivamente através de fugas ou rebeliões contra o sistema colonial escravista.

Contemporaneamente, foram elaboradas novas interpretações sobre a história dos quilombos no Brasil. Os estudos recentes se empenham em entender a complexa rede estabelecida entre os quilombos e os diversos grupos da sociedade com os quais os fugitivos mantinham relações. Essas novas discussões apontam que os quilombos mantinham relações com comunidades em volta, ou seja, a mesma sociedade que os dominou muitas vezes mantinha contato com quilombolas em troca de benefício

econômico. Em geral, existiu, paralelamente à formação do aparato de perseguição aos fugitivos, uma rede de informações que ia desde às senzalas até muitos comerciantes locais. Esses últimos tinham grande interesse na manutenção daqueles grupos porque lucravam com as trocas de produtos agrícolas por produtos que não eram produzidos no interior do quilombo.

Flávio dos Santos Gomes (1996) apresenta a ideia de "campo negro". Esse autor destaca "como os negros viviam uma complexa rede social permeada por aspectos multifacetados que envolveram, em determinadas regiões do Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos." (GOMES, 1996).

Nesses novos estudos, os quilombos não são mais vistos como grupos que surgiram genuinamente através da resistência que os negros estabeleceram no período da abolição. Os estudiosos dessa temática hoje costumam apontar diversas possibilidades para explicar a origem dos quilombos contemporâneos. Dessa forma, costumam apontar as seguintes probabilidades para o surgimento desses grupos sociais: a prestação de serviços guerreiros, em períodos de guerra ou rebeliões; prestação de serviços religiosos; desagregação de fazendas de ordens religiosas; a ocupação de fazendas desagregadas devido ao enfraquecimento econômico; a compra, doação ou herança, entre outros

Conforme explicita Almeida (2009), para conceituar quilombos, na atualidade, deve-se levar em consideração os critérios de autodefinição dos agentes sociais, a autonomia do grupo social, o modo de apropriação ou posse e o uso dos recursos naturais disponíveis.

Vale ressaltar que esses agrupamentos recebem diferentes nomenclaturas, ainda que dentro do mesmo país: terras de preto, território negro, comunidade de quilombos e comunidades negras rurais. Contudo, todas essas denominações são utilizadas por vários autores para enfatizar a categoria de quilombo como uma "coletividade camponesa", definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade.

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na tentativa de orientar e auxiliar a aplicação do Artigo 68 do ADCT, anunciou, em 1994, um balanço em que se define o termo "remanescente de quilombo":

> Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere à resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. (ABA, 1994)

Um outro aspecto que marca fortemente as comunidades de quilombo é o uso comum da terra, caracterizado por meio da ocupação do espaço, tendo por base os laços de parentesco e de vizinhança, assentados em relações de solidariedade e de reciprocidade.

Almeida (2009) destaca que a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, opera uma inversão de valores no que se refere aos quilombos em comparação com a legislação colonial, uma vez que a categoria legal, por meio da qual se classificava quilombo como um crime, passou a ser considerada como uma categoria de autodefinição, voltada para o reconhecimento de sua importância na formação da sociedade brasileira. Diz o Artigo 68 do ADCT que: "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos."

Outros dois artigos da Constituição Brasileira também reconhecem direitos das comunidades quilombolas, ainda que não haja menção específica a elas, são os artigos 215 e 216.

O Artigo 215 determina que o Estado proteja as manifestações culturais afro-brasileiras. Já o artigo 216 considera os bens de natureza material e imaterial dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, entre eles os das comunidades negras – formas de expressão, modos de criar, fazer e viver –, como patrimônio cultural brasileiro a ser promovido e protegido pelo Poder Público.

Conforme explica a procuradora Isabel Cristina Groba, em função dos artigos 215 e 216 da Constituição, pode-se afirmar que a obrigação do Estado para com as comunidades quilombolas não se restringe ao reconhecimento da propriedade.

> A norma do artigo 68 do ADCT deve ser vista sempre em cotejo com as normas de preservação cultural desses grupos na condição de formadores da sociedade nacional, assegurando-lhes a oportunidade de continuarem a reproduzir-se de acordo com as suas tradições, sob pena de estarem ferindo os princípios maiores fundadores de nossa República. Os seus modos de fazer e viver são os bens imateriais a que alude a Constituição de 1988, competindo ao Poder Público, com a colaboração da comunidade, proteger tal patrimônio por todos os meios e formas de acautelamento e preservação, assegurando a sua permanência contra todos os atos públicos e privados tendentes a descaracterizar-lhes o traço cultural ou atentar contra a sua forma de viver. (VIEIRA, 1997).

A partir do Decreto nº 6.040/2007, tanto "terras tradicionais" como "povos e comunidades tradicionais" estão legalmente previstos e especificados em:

> **I – Povos e Comunidades Tradicionais:** grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa,

> ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;
> **II – Territórios Tradicionais:** os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Verifica-se que o Estado brasileiro possui deveres de diversas naturezas para com os quilombolas, mas tais deveres são conquistas que aconteceram a partir da luta organizada, principalmente, da luta protagonizada pelos movimentos sociais, notadamente pelo Movimento Negro, que incluiu a pauta quilombola em seus debates, não só no que tange à questão da cultura, mas, também, aos direitos relacionados à terra e ao território.

Vítimas de séculos de exclusão e de violência, as comunidades quilombolas são responsáveis por conhecimentos tradicionais sobre nossa biodiversidade, além de serem responsáveis por manifestações culturais formadoras da nossa identidade nacional. Apesar disso, os quilombolas enfrentam muitas dificuldades para garantir os seus direitos básicos e, principalmente, os seus direitos territoriais.

2 O MUNICÍPIO DE IRARÁ E A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA

O município de Irará possui uma população estimada em 29.723 habitantes e apresenta uma área de 277,791km², distando a sua sede de 137km de Salvador, capital do estado (IBGE, 2010). Como vias de acesso, destacam-se as rodovias de ligação à capital do estado, a BA-084, via Coração de Maria e Feira de Santana, e a BA-504, via Santanópolis.

De acordo com a divisão territorial adotada pelo governo do Estado da Bahia desde 2003, o município de Irará faz parte do Território de Identidade Portal do Sertão, juntamente com outros 16 municípios, a saber: Água Fria, Santanópolis, Santa Bárbara, Anguera, Ipecaetá, Santo Estevão, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, São Gonçalo dos Campos, Conceição do Jacuípe, Amélia Rodrigues, Terra Nova, Teodoro Sampaio, Tanquinho, Feira de Santana e Coração de Maria (IBGE, 2010).

Apresenta-se nesse município uma rede hidrográfica modesta, sem rios perenes, sendo divisor de águas de dois importantes rios: O Rio Seco e o Rio Paramirim.

Irará está centrada numa zona de transição entre o Recôncavo e os tabuleiros semiáridos do Nordeste. Essa região apresenta um clima seco, solos rasos e pedregosos. Sua vegetação é constituída de espécies que se misturam: floresta tropical, na região leste, e caatinga (cactos, pequenas árvores e arbustos), na região oeste. Segundo dados do IBGE, o

município de Irará está situado no Polígono das Secas. A região é também identificada como uma área de transição, uma espécie de "porta para o Sertão". O município está dividido em zona rural e zona urbana, composto pelo distrito-sede de Irará, Vila de Bento Simões, Vila da Caroba, e por povoados e fazendas que formam sua zona rural. Hoje, na zona rural do município vivem 16.220 pessoas, 59,05% da população. O município possui 4 comunidades quilombolas devidamente reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, são elas: Comunidade da Baixinha, Comunidade da Olaria, Comunidade da Massaranduba e Comunidade da Tapera Melão. Nessas comunidades estão concentradas 3 escolas públicas municipais, em funcionamento, para 312 estudantes, conforme demonstra quadro abaixo:

QUADRO 1 – Escolas Quilombolas do município de Irará- Bahia

ESCOLA	COMUNIDADE	TOTAL DE ESTUDANTES
Escola Municipal Jorge Martins	Baixinha	115
Escola Municipal Ana Souza	Olaria	55
Escola Municipal São Jorge	Massaranduba	142

Fonte – Brasil, MEC, INEP, 2015 (Elaboração das autoras)

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DO QUE SE TRATA

A Educação Escolar Quilombola está compreendida num escopo mais amplo de políticas públicas denominadas políticas da diferença (HALL, 2003). De acordo com Miranda (2012), trata-se de um arcabouço tributário dos movimentos sociais contemporâneos, essencialmente os de cunho identitário que abalaram as concepções de identidades unívocas. Nessa desconstrução, apontada pela autora, "a identidade desloca-se de atributos universais fixos para a construção obtida mediante processos estruturais de diferenciação" (MIRANDA, 2012). É nesse contexto que se insere o reconhecimento dos direitos das Comunidades Remanescentes de Quilombo, consideradas pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, como grupo formador da sociedade brasileira.

Instituída pela resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola é caracterizada no referido documento desta forma:

> 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 do 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, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Essa atenção específica à educação para o povo quilombola é fruto das reivindicações dos movimentos sociais – sobretudo do Movimento Quilombola e do Movimento Negro –, tornaram-se também bandeiras de lutas de entidades e outros organizações que asseguraram a presença do debate na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

> a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
> b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
> c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos e a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
> d) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
> e) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
> f) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
> g) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.
> (CONAE, 2010, p. 131-132)

Diante do exposto, os sistemas de ensino precisam organizar-se para atender as especificidades do povo quilombola, assegurando-lhes uma educação referenciada na sua história, na sua cultura, nas suas formas de trabalho e de cooperação.

Nesse contexto, ainda tímido para a modalidade, um outro importante instrumento para a concretização de uma Educação Escolar Quilombola são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/2012). Elas visam, dentre outras coisas, atender a direitos fundamentais do povo quilombola previstos em inúmeras leis e decretos, principalmente o direito a uma educação como sujeito do campo. Assim, essas diretrizes recomendam que o ensino

ministrado nas instituições educacionais esteja fundamentado na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nas marcas civilizatórias, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, no patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade.

De acordo com o Art. 7, que trata dos princípios que regem as práticas e ações política-pedagógicas da Educação Escolar Quilombola, um dos princípios destacados refere-se ao "conhecimento dos processos históricos pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas" (MEC, 2012). Territórios tradicionais são compreendidos como os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2007).

Importante reforçar que as comunidades tradicionais – das quais as quilombolas são exemplos, embora, insistentemente associadas ao passado –, não são necessariamente representantes do passado, nem simplesmente vestígios, elas são parte de uma estrutura do presente. Na análise de Quijano (2010), que procura romper com uma "perspectiva eurocêntrica sobre o Estado-Nação", a modernidade não está dissociada da colonialidade, pois essa "é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista", sustentada "na classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder".

Entendemos que não há como tratar da educação em comunidades quilombolas sem atentar para o fato de que grande parte delas encontram-se em áreas rurais, tendo suas atividades econômicas ligadas à agricultura familiar, ao extrativismo, entre outras praticadas no campo. Dessa forma, outro marco importante para a concretização de uma educação progressista e atenta às especificidades do povo brasileiro, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), chamam a atenção para o fato de a designação "sujeitos do campo" abarcar uma diversidade de coletivos sociais, entre esses as comunidades quilombolas. De acordo com o referido documento, o campo é composto de múltiplos sujeitos: "assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, violeiros rurais, povos da floresta, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. (CNE/CEB, 2001).

Dessa forma, a Educação Quilombola converge com o que Caldart (2011) sinaliza como "fenômeno da realidade brasileira e suas organizações, que visa incidir sobre a

política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas". Nessa perspectiva, a própria Caldart (2011) enfatiza que essa educação deve remeter às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais. Acrescente-se a esses elementos, a questão da etnia, da tradição e as duas questões mais tensas da nossa conformação social e política: terra e raça.

Gomes (2012) salienta que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito e isso pode ser percebido na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores dentro das universidades, na produção teórica educacional. Embora existam princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada, a exemplo do Art. 2010 do CF, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando a formação básica respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Ao mesmo tempo em que esses direitos são negados à população quilombola, é possível também perceber no interior das nossas escolas a não aceitação passiva a essa recusa, não só no que tange os direitos quilombolas, mas aos direitos dos indígenas, dos LGBT's, coletivos que pressionaram e pressionam por uma nova configuração de escola, de currículo, de formação docente.

Sobre este aspecto, Arroyo (2011) reforça que esses movimentos

> [...] pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativas dessas identidades coletivas. [...] pressionam ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência.

Esses sujeitos coletivos instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras (PONTES, 2013) que forçam o Estado a redimensionar as suas ações diante das tensões e dos embates provocados pela tentativa de invisibilização destes sujeitos.

Os quilombos no Brasil, existentes desde o século XVI, são uma forte demonstração de resistência sócio-política e cultural. A grande maioria das Comunidades Remanescentes de Quilombo está situada em áreas rurais de difícil acesso e enfrenta graves problemas relacionados com as políticas públicas, como educação, saúde, transporte.

Considerando que a educação é um dos direitos humanos básicos, ao povo dos quilombos não pode ser negado esse direito, como a nenhum outro grupo social. Assim, as questões que se colocam são: que tipo de educação escolar vem sendo oferecido aos povos quilombolas? Como as escolas e os sistemas de ensino se estruturam para reconhecer e

considerar o conjunto de conhecimentos socialmente construídos nessas comunidades culturalmente diferenciadas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, objetivam, entre vários aspectos, respeitar os direitos fundamentais dos quilombolas previstos em diversas leis, sobretudo o direito a uma educação, reconhecendo-os como sujeitos do campo. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

> I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
> 1. Da memória coletiva;
> 2. Das línguas reminiscentes;
> 3. Das marcas civilizatórias;
> 4. Das práticas culturais;
> 5. Das tecnologias e formas de produção do trabalho;
> 6. Dos acervos e repertórios orais;
> 7. Dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
> 8. Da territorialidade.
> (MEC, 2012)

Esses aspectos da educação escolar quilombola são fundamentais não só para garantir o direito ao acesso, mas, principalmente, à permanência, visto que essa escolarização será construída contemplando a história do povo quilombola, sua identidade, sua cultura e seus valores.

4 DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM IRARÁ/BAHIA

Até o ano de 2013, foram registradas no Brasil 2.235 escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo, nomenclatura adotada pelo Censo Escolar da Educação Básica para definir

> Área demarcada e reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que abriga os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição certificada pela Fundação Cultural Palmares, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (INEP, 2013, p. 29-30)

Importante salientar que só a partir de 2004 o Censo Escolar da Educação Básica passa a contar com um item de diferenciação e identificação das escolas localizadas naquelas áreas, o que, ao nosso ver, impediu um conhecimento mais aprofundado sobre essas realidades, na medida em que as escolas localizadas em territórios quilombolas eram genericamente apontadas como "escolas rurais". Um outro aspecto a ser considerado é

que, embora o caderno de instruções do INEP faça referência ao reconhecimento do INCRA, de fato, o número de estabelecimentos quilombolas no censo está próximo do montante de comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, tendo em vista que apenas 207 comunidades foram tituladas pelo INCRA até janeiro de 2013 (INCRA, 2013).

Dados do censo do mesmo ano apontam que os estados com mais estabelecimentos de ensino em áreas remanescentes de quilombo são Maranhão, com 663 escolas, Bahia, com 489, Pará, com 322, e Minas Gerais, com 175 escolas.

O município de Irará, que possui uma rede de ensino composta por 38 escolas, possui 4 delas situadas em áreas quilombolas, sendo que dessas, apenas três estão em funcionamento até a elaboração deste artigo. São as seguintes: Escola Municipal Manuel Joaquim, na Comunidade Quilombola da Baixinha; Escola Municipal São Jorge, na Comunidade Quilombola da Massaranduba e Escola Municipal Ana Souza, na Comunidade Quilombola da Olaria.

No que se refere à estrutura física das escolas em áreas quilombolas no Brasil, Miranda (2012) aponta que nessas estão registradas as estruturas físicas mais precárias. De acordo com a pesquisadora, são escolas pequenas, em geral, possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado, a maioria das construções é de pau a pique, faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico.

No caso do município de Irará, as estruturas físicas são descritas no quadro abaixo.

Quadro 02 – Estrutura física das escolas em áreas quilombolas

Escola	Quantidade de Salas	Bibliotecas	Cozinha	Refeitório	Banheiros	Sala de professores
Escola Municipal São Jorge	05	01	01	00	03	01
Escola Municipal Ana Souza	02	0	01	0	02	0
Escola Municipal Jorge Martins	04	0	01	0	02	01

Fonte: Elaboração das autoras

Os dados mostram que as escolas destinadas à população quilombola no município de Irará seguem um padrão de estrutura física semelhante às demais da rede, inclusive no que se refere a ausência de espaços de lazer ou de leitura. Observa-se, também, que mesmo essas escolas estando situadas no campo e possuindo áreas externas de dimensões consideráveis, essas áreas não são aproveitadas para a efetivação de práticas pedagógicas

referenciadas pela cultura das comunidades, como a criação de hortas agroecológicas ou a realização de atividades articuladas com a própria comunidade ou com a associação local.

No que se refere aos materiais pedagógicos e à abordagem dos aspectos relacionados a história, cultura, organização social e política da comunidade, bem como as suas lutas como quilombolas, não há, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, nenhuma referência ou menção a realidade sociocultural das comunidades. Na análise documental que foi realizada tendo como alvo o PPP, não se verificou nenhuma referência à história da comunidade, às questões relacionadas à terra e ao território, aos saberes historicamente construídos pelos quilombolas. Essa característica já fora percebida por Arruti (2011), ao analisar as práticas de escolas localizadas em áreas quilombolas, no ano de 2009, na região do Baixo-Sul da Bahia. De acordo com Arruti (2011):

> [...] aquilo que genericamente é chamado de "escola quilombola" (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado como "escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos". Ou seja, escolas que são quilombolas apenas na medida em que estão sobre terras assim identificadas.

O autor aponta para a inexistência de qualquer diferenciação na forma física da escola, nos métodos pedagógicos, na gestão, na formação de professores etc.

A formação dos professores que atuam nas escolas quilombolas também se constitui como um desafio que está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Nas três escolas pesquisadas no município de Irará – o que totalizou 19 professores –, em nenhuma delas foi encontrado um docente que nos últimos cinco anos tenha participado de cursos de formação continuada com a temática quilombola ou sobre relações étnico-raciais. Dentre as formações desses docentes, prevalecem a formação em Pedagogia e a Licenciatura em Biologia. O mesmo acontece quando analisadas as funções de coordenadores pedagógicos. No total, nas três escolas atuam 4 coordenadores, todos com formação em Pedagogia, entretanto, não têm uma aproximação mais profundada com o tema da Educação Quilombola, conforme atesta o depoimento abaixo:

> Bem, a comunidade quilombola pra mim é um assunto que precisa de estudo, porque é o primeiro ano que estou como coordenadora nesta escola e é uma temática que precisa ser estudada ... eu penso que a comunidade quilombola precisa ser vista com olhar diferenciado, porque tem suas especificidades e isto precisa de estudo. A gente precisa estudar, porque é desconhecida para a própria comunidade, para os alunos, funcionários e pra todos que trabalham em forma geral. (Depoimento de um das Coordenadoras Pedagógicas)

Sendo o PPP um importante instrumento de gestão, um documento que explicitará os projetos da escola, sua intencionalidade educativa, é essencial que ele parta da realidade dos estudantes e de sua comunidade para o planejamento das ações, pois a identidade da escola precisa estar refletida nesse documento. De acordo com uma professora da escola Jorge Martins:

> Conheço o projeto da escola, o projeto precisa ser revisto sempre, precisa se analisado com o corpo docente de modo geral para a gente ver nossas ações, o que de fato estamos conseguindo fazer em relação a nossa comunidade quilombola e se contempla de fato o que deve ser desenvolvido com os alunos. (Depoimento da professora do Terceiro ano, em 06/07/2016)

No que tange às Políticas Públicas diferenciadas que contemplam as escolas e as comunidades, evidenciou-se um desconhecimento por parte dos professores e funcionários da escola. Dentre as respostas acerca do tema das Políticas Públicas específicas para a escola quilombola e para a população, as mais comuns foram as que se referem apenas à merenda escolar diferenciada, não sendo mencionada nenhuma outra ação intersetorial, como os programas nas áreas de saúde, de geração de renda, de abastecimento de água ou qualquer outro. Vale ressaltar que todas as quatro comunidades, após o reconhecimento e certificação como Comunidades Remanescentes de Quilombo, foram priorizadas em inúmeros programas federais e estaduais. Porém, o que mais assusta é que, quando questionados sobre o documento Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, apenas a gestora de uma das escolas e a coordenadora pedagógica sabiam da existência, mas não conheciam o documento. Observou-se também que, por parte do órgão gestor do sistema de ensino – nesse caso a secretaria de educação do município –, não há ações na perspectiva de formação continuada de professores, gestores e funcionários para tratar da temática, nem outras ações que contemplem os pressupostos apontados pelas diretrizes.

O quadro registrado no município de Irará, acerca do que Miranda (2012) chama de "implantação da Educação Escolar Quilombola", não é diferente em relação ao estado da Bahia e nem se consideramos esse processo em todo o país. Segundo a autora, a modalidade de Educação Quilombola está em fase de introdução, "consistindo na inauguração de um campo ainda não estabelecido e que carece de fixação e enraizamento". Essa fixação e esse enraizamento, ao nosso ver, só acontecerá com ações nas áreas de formação específica de educadores para atuação nas escolas, ações que estimulem a implementação de outras formas de organização pedagógica, formação de gestores, mas, sobretudo, estímulo à produção de conhecimento acerca das comunidades, suas formas de sociabilidade, de cultura, suas tecnologias e saberes que a distinguem. Para tanto, é

necessário repensar a relação da sociedade ocidental com os conhecimentos e os critérios de validação deles como verdadeiros e credíveis, o que esboçaremos na próxima seção deste trabalho.

5 QUILOMBOLAS, EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO TRADICIONAL E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

É oportuno refletir sobre a hierarquização das relações entre o conhecimento científico de base ocidental e outros saberes, derivados de práticas, de outras racionalidades e, até mesmo, de outros universos culturais. Sobre isso, Souza Santos (2004) adverte que "a diversidade epistemológica do mundo é virtualmente infinita". Apesar disso, as nossas escolas consideram como válido e credível, exclusivamente, o conhecimento científico. A respeito do conhecimento científico, Souza Santos (2004) afirma que:

> O conhecimento científico por muito universal que se imagine, é quase inteiramente produzido nos países do Norte desenvolvido e, por muito neutral que se suponha, promove os interesses desses países e constitui uma das forças produtivas da globalização neoliberal. A tecnociência encontra-se duplamente ao serviço da globalização hegemônica, quer pela maneira como a promove e a legitima, quer pela maneira como desacredita, oculta ou trivializa a globalização contra-hegemônica.

As estratégias responsáveis por desacreditar, ocultar e trivializar a globalização contra-hegemônica, acabam também por desacreditar, ocultar e trivializar os saberes, as práticas e os agentes contra-hegemônicos. Nesse contexto, propõe-se que a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, uma das lógicas de produção da não existência, "seja confrontada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em práticas sociais." (SANTOS, 2004)

No contexto escolar, essa é uma tarefa que envolve um conjunto substancial de desconstruções e da superação de paradigmas, a exemplo do que separa conhecimentos escolares e conhecimentos construídos a partir da experiência social. Para Favacho (apud Arroyo, 2011)

> Manter a separação entre experiência social e conhecimento legítimo é sustentar a brutal hierarquização dos saberes, é desperdiçar experiências sociais, é desconsiderar que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, e, enfim, empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e da sua diversidade.

De acordo com Arroyo (2011), "os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. É a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos

produz como pessoas". Sendo assim, a escola tem que interpretar esses processos educativos que acontecem fora dela, que passam pelo trabalho, pela família, pela cultura, pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Infelizmente, no interior das nossas escolas, sobretudo as escolas quilombolas, vemos uma lógica segundo a qual, em nome da disseminação e valorização de um dado conhecimento eleito como o válido, toda uma experiência social é desconsiderada e, por vezes, rechaçada. Isso ocorre porque, no histórico da formação das nossas sociedades, o padrão cognitivo sempre esteve, e continua associado, ao padrão de poder. Assim, para Arroyo (s.d.)

> O padrão de poder foi e continua sendo associado a um padrão de saber, de conhecimento, associado a um padrão de classificação das culturas, dos saberes e racionalidades. Associamos ainda a um padrão cognitivo e pedagógico que tem operado como padrões de classificação social, étnico, racial, de gênero, de hierarquizações e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos.

Esse padrão de poder/saber moldou um pensamento sócio-pedagógico que inferioriza os coletivos populares, cujas reação e afirmação das suas experiências inventam outras formas de resistência, um outro pensamento sócio-pedagógico. Dentre essas formas de afirmação e de resistência, Santos (2007) propõe a Ecologia dos Saberes que é, antes de tudo, um confronto com a monocultura da ciência moderna, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Dessa forma, podemos afirmar que a Ecologia dos Saberes está baseada na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

De acordo com Santos (2007), esse reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento – não apenas do conhecimento científico – implica a renúncia de qualquer epistemologia geral. Segundo o autor: "Existem em todo mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento." (SANTOS, 2007).

Santos (2004) questiona os critérios de verdade e de eficácia que legitimam o conhecimento científico hegemônico e desacreditam outros saberes construídos com base em outras práticas, racionalidades e universos culturais. Para ele:

> A racionalidade e a eficácia hegemônicas acarretam uma contração do mundo ao ocultarem e desacreditarem todas as práticas, todos os agentes e saberes que não são racionais ou eficazes segundo seus critérios. A ocultação e o descrédito destas práticas constitui um desperdício da experiência social, quer da experiência social que já se encontra

> disponível, quer da experiência social que, não estando disponível, é contudo realisticamente possível. (SANTOS, 2004).

Essa ocultação e descredito das experiências sociais, portanto, a construção de sua não-existência, é produzida a partir de lógicas que derivam da ideia de uma única cultura como racional. Dentre essas lógicas, destacamos a da "classificação social" (SANTOS, 2004) que está assentada na monocultura da naturalização das diferenças. Sendo assim, ela consiste em distribuir as populações segundo critérios que naturalizam as hierarquias.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais,** Rio de Janeiro: 1994, p. 81-82. Disponível em: Acesso em: 24 maio 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e novas etnias**. Revista Palmares. Brasília, v. 5, p. 163-192, 2000.

_____. Terras de preto, terras de Santos, terras de índio: uso comum e conflito. In: MARIN, Rosa Azevedo (Org.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categoria. São Paulo: UNESP, 2009, p. 39 – 66.

ARROYO, Miguel. **Ações coletivas e conhecimento** – Outros sujeitos, outras Pedagogias.
BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010:** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

_____. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED/PR, 2010. p. 101 (Cadernos temáticos da diversidade).

_____. Da Educação do Campo a Educação Quilombola: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. In: **Raízes**, v. 33. n. 11, jan.-jun. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de Novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002

_____. **Constituição (1998**). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA. **O INCRA e os desafios para a regularização dos territórios quilombolas**. Brasília-DF, 2006.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paula (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil:** declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GERMANI, Guiomar Inês. Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro. **Geotextos**, Salvador, v. 2, n. 2. p. 115-147, 2006.

GOMES, Flávio. **Contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. 2011. Mimeografado.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB, nº 16/2012** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em: 5 jun. 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico de 2010.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas no Incra. Diretoria de ordenamento da estrutura fundiária. Coordenação geral de regularização de territórios quilombolas. Atualizado em: 21 maio 2013

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar da educação básica 2012: caderno de instruções. Brasília: Inep, 2012.

_____. Censo escolar da educação básica 2013: caderno de instruções. Brasília: Inep, 2013.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 50, p. 369-383, maio-ago. 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010, p.73-118.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. Colonização do Sertão da Bahia e formação dos quilombos de Irará. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 7, nov. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Fórum Social Mundial**: manual de uso. Madison, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de saberes. **Novos Estudos**, Coimbra, n.79, p.71-94, nov. 2007.