

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIÁLOGOS E INTERFACES ENTRE EXPERIÊNCIAS LOCAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA NOVA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Kalyla Maroun – PUC-RIO

Suely Noronha de Oliveira – PUC-RIO

Edileia Carvalho – PUC-RIO

Agência Financiadora: FAPERJ

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal ilustrar o debate sobre a temática emergente da educação escolar quilombola a partir de duas conjunturas diferenciadas que se complementam. Na primeira delas, apresentaremos subsídios que pontuam o processo de construção da política nacional para tal modalidade de educação, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Já na segunda, apresentaremos dados empíricos sobre duas experiências de educação quilombola em comunidades remanescentes de quilombo situadas na região Sul do estado do Rio de Janeiro. São elas: Santa Rita do Bracuí e Campinho da Independência localizadas, respectivamente, nos municípios de Angra dos Reis e Paraty.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho de cunho qualitativo são oriundos de um projeto de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2009 e 2012 na interface da antropologia com a educação, que constou com as seguintes etapas: 1) análise dos documentos oficiais (nacionais, estaduais e/ou municipais) que remetem ao tema da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola; 2) análise bibliográfica sobre o alargado e ainda incipiente campo denominado educação quilombola, campo este que abarca uma reflexão sobre as práticas educativas para além do contexto escolar; 3) pesquisa de campo nas comunidades quilombolas pesquisadas, que aliou etnografia a entrevistas semiestruturadas com lideranças políticas, gestores e profissionais da área de educação; 4) participação nas audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorridas no ano de 2011 para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

O processo de construção da política de educação escolar quilombola: âmbito nacional

Em pouco menos de uma década, o governo brasileiro, na gestão do governo Lula, introduziu no debate político e em seus programas e ações a temática da diversidade na educação. As políticas de diversidade conquistaram visibilidade dentro do espaço político-governamental e, com base nesses princípios, foram sancionadas algumas leis, dentre elas, destacamos a Lei Federal 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afrobrasileira e africana em todas as escolas do país. Estas iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias, possibilitaram a ampliação do debate público e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas.

No mesmo governo foram criadas também duas secretarias estratégicas para formulação e implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país que contribuíram, ainda que não diretamente, para a reflexão sobre uma educação escolar quilombola: a) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003; b) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade¹ (SECAD/MEC), criada em 2004 que, dentre as coordenações, continha a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. A primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ)². A segunda, teve como demanda principal implementar a Lei 10.639/03.

Ressaltamos que, apesar da temática da diversidade ter sido amplamente incorporada, isso não significa dizer que tenha existido, ou mesmo que exista, um consenso sobre o seu uso no âmbito governamental. Moehlecke (2009), ao abordar as políticas educacionais implementadas pelo MEC no período de 2003-2006, observou pelo menos três sentidos diferenciados, e até contraditórios, para o termo diversidade. São eles: 1) inclusão social; 2) ações afirmativas; 3) políticas de diferença. Retomando o argumento da autora, a diversidade, apreendida em sua dimensão cultural, é associada aos novos movimentos sociais, especialmente aos de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença” (Taylor, 1994; Giroux, 1999; Hall, 2003). Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de

¹Hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

² O Programa Brasil Quilombola foi lançado em março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas. Como seu desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola (Decreto 6261/2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades nos seguintes eixos: acesso a terra; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e desenvolvimento local; direitos e cidadania. A coordenação geral do Programa é de responsabilidade da SEPPIR, que atua em conjunto com os 11 ministérios que compõem o seu Comitê Gestor.

reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”, como é o caso das comunidades quilombolas.

Anterior a Lei 10.639/03 e ao Governo Lula, a reforma educacional iniciada na década de 1990 no Brasil, que teve como marco mais representativo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394 de 1996), tangenciou questões relativas à cultura e à formação do povo brasileiro no ensino de história, possibilitando uma brecha importante à construção de uma política de educação para as relações étnico-raciais, expressa pelo Artigo 26, inciso 4º da respectiva legislação, a saber: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996).

A Lei 10.639/03, que altera a LDB 9.394/96 justamente no Artigo citado anteriormente, foi a primeira lei votada no primeiro mandato do governo Lula. Apesar da alteração, esta não faz referência a “quilombos” ou a “comunidades remanescentes de quilombo”. Já no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), publicado no ano seguinte da publicação da Lei 10.639/03, o termo “quilombo” é citado cinco vezes. Porém, diante da ausência de uma abordagem específica e singular sobre o tipo de educação escolar de comunidades quilombolas presente em tais diretrizes, tornou-se necessário um avanço na política educacional que contemplasse tal temática.

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

Em 2009 foi elaborado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Nele estavam contempladas as “principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos”: a) apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos; c) garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos; d)

ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos; f) editar e distribuir materiais didáticos, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) produzir materiais didáticos específicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas; h) incentivar a relação escola/comunidade; i) aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas.

Em maio de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) na qual ficou mais evidenciada a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender às demandas das comunidades quilombolas, visto que a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes não tratavam das especificidades da educação quilombola. Essa pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola no CNE, que teve como demanda a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A Câmara de Educação Básica do CNE publicou a Resolução nº 4 em 13 de julho de 2010, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A Resolução institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação, cuja definição é a seguinte:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

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

Em novembro de 2010, realizou-se em Brasília o I Seminário Nacional de Educação Quilombola³. Este foi realizado em parceria com a Fundação Cultural

³ Nesse mesmo evento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes. Quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ): Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE). Uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola: Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL). Uma representante da SECADI/MEC: Maria Auxiliadora Lopes. E, finalmente, uma representante da SEPPIR/PR: Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também

Palmares (FCP) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), contando também com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Tal evento reuniu 240 pessoas, dentre as quais gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, gestores e professores de escolas quilombolas, professores e pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais e lideranças quilombolas. De acordo com o relatório do evento, o I Seminário teve como objetivo “construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola” e “subsidiar o CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola”. Este contou com grupos de trabalho organizados pelos seguintes temas: currículo; avaliação; transferência obrigatória e políticas para educação quilombola; formação continuada de professores/as; educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; material didático e práticas pedagógicas, e universidades e programas de educação superior.

Em 14 de dezembro de 2010 foi publicada a Resolução da CEB/CNE, nº 7/2010 que, ao fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, inclui as especificidades da Educação Escolar Quilombola:

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

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), e em atendimento ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu uma Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Estas foram construídas a partir de consultas públicas oficiais que foram realizadas pelo CNE/MEC nos estados do Maranhão, Bahia e Brasília, assim

a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues (Parecer CEB/CNE Nº 12/2012).

como de consultas públicas em outros estados, a partir de iniciativas locais e autônomas. Tais consultas, reivindicadas pelas organizações quilombolas e movimentos parceiros, tiveram a missão de estruturar uma proposta de política educacional em consonância com a diversidade local característica das comunidades quilombolas existentes no Brasil. Assim, as Diretrizes, aprovadas em junho de 2012 e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano, tem a função de orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas.

É importante destacar que, antes da implementação de políticas governamentais e de legislação específica, já havia algumas ações em comunidades quilombolas direcionadas a uma educação escolar diferenciada, tais como: o Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão; a Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001); o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002); a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivência de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005). Nesta última, segundo assessores da ONG de apoio ao processo, a discussão sobre a função social da escola já acontece na comunidade desde os anos de 1990, junto ao processo de reivindicação do território quilombola. Já na Bahia e em Pernambuco, as lideranças quilombolas enxergaram as escolas das respectivas comunidades como parceiras indispensáveis ao projeto coletivo da comunidade. Estas desenvolveram, em parcerias com universidades e ONGs, metodologias de formação de professores quilombolas, assim como identificaram elementos para se pensar uma educação escolar diferenciada.

Anterior à discussão e proposição nacional das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola haviam estados brasileiros discutindo políticas públicas específicas para esta modalidade de educação, tais como Mato Grosso, Paraná e Bahia. Em nível municipal tivemos a experiência de Santarém, no Estado do Pará, que aprovou em 2009 uma Resolução na qual assegura em lei a obrigatoriedade do poder público municipal efetivar políticas educacionais para as comunidades quilombolas do município.

Apresentando as comunidades pesquisadas

Nesse momento faremos uma breve apresentação tanto das comunidades quilombolas nas quais realizamos nossa pesquisa de campo, como das escolas inseridas em seu território.

A comunidade quilombola de Campinho da Independência está localizada às margens da rodovia Rio-Santos (margem direita do quilômetro 119 da BR 101), no município de Paraty, possuindo aproximadamente 100 famílias e 295 habitantes atualmente.

Nas terras quilombolas de Campinho da Independência há um restaurante comunitário, que atende turistas; uma pousada de construção simples, pertencente a um dos moradores; uma igreja católica; uma igreja protestante; uma casa de confecção e venda de artesanatos; a sede da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho (AMOQC), onde também funciona a sede do Ponto de Cultura Manoel Martins⁴; um posto de saúde; e a Escola Municipal Campinho da Independência.

A escola foi construída em uma área cedida por um dos moradores e funciona desde o ano de 1980. Atualmente ela oferece da Educação Infantil ao Ensino Fundamental até o 5º ano nos períodos da manhã e da tarde. O corpo discente é constituído por crianças de cinco comunidades do entorno da rodovia Rio-Santos, dentre as quais duas são quilombolas: Campinho da Independência e Cabral.

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação, dos 155 alunos, 66 são quilombolas. A direção da escola é a mesma há seis anos, sendo ocupada por uma filha da primeira professora de Campinho da Independência, quando a escola ainda funcionava na Igreja.

Com a titulação de suas terras, no ano de 1999, a comunidade entra em um novo ciclo, com repercussões tanto sobre seu modo de vida, quanto sobre sua organização política. Políticas públicas que, até então, nunca haviam chegado à comunidade passam a chegar. Têm início também os projetos culturais e de desenvolvimento, que viabilizariam a construção da casa de artesanato, a implementação do Ponto de Cultura, um programa de turismo étnico, um programa de valorização dos chamados Griôs⁵, um

⁴ Os Pontos de Cultura compreendem iniciativas culturais desenvolvidas pela sociedade civil que estão sendo potencializadas pelo Governo Federal, através do Programa Mais Cultura, em conjunto com os Governos Estaduais. Os recursos poderão ser utilizados para a realização de cursos e oficinas, produção de espetáculos e eventos culturais, compra de equipamentos, entre outros.

⁵ Os Griôs podem ser descritos como contadores de histórias que tem como missão a valorização da cultura local através da tradição oral.

projeto de agroecologia, dentre outros. Todo esse movimento coloca a comunidade de Campinho da Independência em uma espécie de vanguarda da mobilização negra rural e, até mesmo, das comunidades tradicionais da região.

Já a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí está situada no município de Angra dos Reis e, assim como a comunidade de Campinho da Independência, às margens da rodovia Rio-Santos. Certificada pela Fundação Cultural Palmares no ano de 1999, o processo de titulação do território ainda se encontra em curso.

Não há um consenso sobre dados quantitativos a respeito dessa população. Nem mesmo o laudo (Bragatto, 1999) e/ou o relatório antropológico (Mattos et al., 2009) fornecem informações sobre o número de famílias que atualmente ocupam a área, tampouco sobre o tamanho do território, uma vez que muitas terras foram perdidas devido a conflitos fundiários que vem assolando a comunidade. Uma das lideranças locais afirma que o número de famílias do quilombo gira em torno de 380, número este que foi contabilizado por um censo realizado pelos próprios moradores. Entretanto, essa informação é repassada com a ressalva de que tal número pode ser ainda superior.

Diferente de Campinho da Independência, a comunidade de Santa Rita do Bracuí divide seu território quilombola com os chamados “imigrantes”. Estes, na linguagem nativa, são aqueles que possuem propriedades nos limites territoriais do quilombo, como casas de veraneio e sítios. Outro “imigrante” é a pousada localizada na rua principal. Esta oferece uma série de atividades de lazer (caminhadas, tirolesa, canoagem, dentre outras) na natureza que são realizadas nas matas, trilhas e rios do quilombo, sem que haja qualquer diálogo com a comunidade.

Também se localiza no território quilombola de Santa Rita do Bracuí a Escola Municipal Áurea Pires da Gama, na estrada de Santa Rita, principal rua do quilombo, bem próximo a “pista”, ou seja, a Rio-Santos, oferecendo atualmente o Ensino Fundamental completo e a Educação de Jovens e Adultos.

Construída no início da década de 1970, a partir da abertura da Rio-Santos, a escola Municipal Áurea Pires da Gama recebe hoje um percentual pequeno de alunos oriundos do quilombo. Apesar da escola não possuir um cadastro que permita contabilizarmos quantos são os alunos quilombolas que lá estudam⁶, há um dado estimado realizado por jovens lideranças políticas de Bracuí. O resultado da pesquisa

⁶ Isso se deve a uma aparente dificuldade dos administradores da escola em identificá-los, ou seja, eles desconhecem que - ou quais - critérios deveriam ser utilizados para classificá-los enquanto quilombolas ou não quilombolas.

aponta que, num universo de aproximadamente mil alunos, pelo menos cinquenta sejam quilombolas.

A partir da exposição realizada até aqui vamos adentrar a empiria para demonstrar como vem se dando a educação escolar quilombola nos dois contextos apresentados. Ressaltamos que não vamos relacionar tais dados com a recente política expressa pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, visto que, além desta última ser muito recente para apresentar resultados práticos, a sua relação com as realidades locais é complexa e pouco linear. Como nos lembra Mainardes (2006), os textos das políticas já são, por si mesmo, resultados de disputas que, muitas vezes, expressam posições concretas e experiências locais. Seguindo esta lógica, depois de definidos os textos das políticas, a aplicação destas estará submetida a reinterpretções e novas disputas locais.

A luta por uma escola quilombola: o caso de Campinho da Independência

O debate sobre uma educação escolar quilombola em Campinho da Independência emerge de um contexto de luta identitária travada em um primeiro momento com a escola ali localizada e, em um segundo momento, com a própria Secretaria Municipal de Educação de Paraty. Uma relação marcada por um histórico de conflitos em torno da demanda por um modelo educacional que contemple e legitime sua cultura local, suas demandas políticas e seus modos de vida.

Vale ressaltarmos que esse debate só consegue ser iniciado a partir do ano de 1994, ano em que os quilombolas fundam a AMOQC e começam a se organizar politicamente. Desde então, começam a exigir a titulação coletiva de suas terras, tendo em vista a aplicação do Artigo 68⁷ da Constituição Federal de 1988, o que ocorre apenas no ano de 1999.

A partir da emergência de lideranças políticas jovens na AMOQC, afinadas com os discursos dos movimentos negros e mais disponíveis para participarem das articulações políticas que marcaram o início do movimento quilombola nacional, é que embates com a escola local se tornaram ainda mais acentuados. Um marco fundamental que começou a legitimar tal debate foi a implementação do Ponto de Cultura em 2005,

⁷ O texto Constitucional declara: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias / ADCT-CF88).

já que este veio atrelado a múltiplas e diferenciadas possibilidades de práticas educativas.

O que a princípio seriam oficinas⁸ realizadas nos espaços da comunidade, destinadas às crianças em idade escolar, com o objetivo de fortalecimento da autoestima e reafirmação de laços identitários, tornou-se um projeto pensado pela comunidade para ser experimentado na escola local. A principal razão dessa iniciativa foi a percepção, tanto por parte das lideranças, quanto das professoras e da direção da escola, de que o interesse dos alunos pelas atividades oferecidas nas oficinas do Ponto de Cultura era muito maior do que pelas atividades escolares. Segundo uma das lideranças da comunidade:

As professoras me chamavam na escola e diziam: “Você precisa dar um jeito nessas crianças, nós não estamos aguentando mais. Elas só querem falar de jongo, das saias de chita, do tambor... Assim não está dando, eu não consigo dar aula” (dezembro de 2009).

Abre-se, então, um espaço de discussão em função de uma suposta monopolização da atenção dos alunos pelas oficinas em detrimento dos conteúdos escolares. O que para a comunidade significava o despertar de um novo e importante momento de valorização dos saberes tradicionais pelas crianças quilombolas, para a escola significava o início de um período de embates com a comunidade.

Esse, portanto, foi o ponto crucial para que a AMOQC percebesse que o aprendizado proporcionado pelas diferentes atividades desenvolvidas pelas oficinas do Ponto de Cultura poderia orientar não só novas possibilidades para o currículo e os conteúdos escolares, mas também servir de plataforma para a elaboração de um modelo pedagógico novo e apropriado às especificidades da comunidade. Nesse momento, que vai de 2005 até aproximadamente início de 2010, a discussão se volta para uma reflexão sobre uma pedagogia quilombola, ainda em construção, que viesse a sustentar uma proposta de “educação diferenciada”. É possível identificar dois momentos nesse processo de discussão.

Em um primeiro momento, a AMOQC reivindicou levar até a escola o trabalho das oficinas, com o objetivo de tornar os conteúdos escolares mais significativos para os alunos. Tratava-se da articulação dos saberes escolares com os não escolares, uma

⁸ As oficinas realizadas eram: capoeira de angola, jongo, cerâmica artística, percussão, construção de tambores e cestaria.

forma de visibilizar a cultura quilombola na escola. Desenvolvidas com base na cultura, nas tradições e na memória coletiva da comunidade, as oficinas, no âmbito escolar, trariam elementos da vida cotidiana das crianças e jovens quilombolas para dentro do currículo, que, então, incluiria suas perspectivas e lutas. Nesse caso, a diversidade no contexto escolar, por meio da inserção de saberes quilombolas, estaria próximo do sentido de inclusão social proposta por Moehlecke (2009).

Mas, se inicialmente as lideranças pensavam na parceria com a escola no intuito de levar a ela suas tradições, histórias, culturas e saberes, as resistências e conflitos que emergiram dos limites que a escola impôs a esta inclusão, os levaram ao abandono da proposta inicial, não no sentido de um recuo, mas de uma radicalização, o que resultou na demanda por uma “escola quilombola”. Migra-se de uma proposta inicial de pedagogia multicultural, onde não haja supremacia de uma cultura sobre a outra, mas, como propõe Candau (2008), uma hibridização das culturas, para uma proposta pedagógica específica voltada para a questão quilombola, que vai ao encontro do que Moehlecke (2009) denominou de políticas de diversidade ou da diferença.

Toda essa questão vivenciada pela comunidade junto à escola local nos remete à discussão trazida por Arroyo (2012). Para o autor, grupos como as comunidades quilombolas, ao se afirmarem sujeitos de saberes próprios, de outros processos de aprendizagem, de formação, de conscientização política e cultural, passam a resistir a esse modelo educacional hegemônico predominante, sobre a qual a instituição escolar ainda está fundamentada. Isso ocorre justamente porque eles se afirmam por meio de suas diferenças. Nesse sentido, entendem que ao longo da história de formação da sociedade foram submetidos a relações desiguais de poder/saber/dominação, submetidos à destruição de seus modos de pensar e de pensarem-se. Além disso, por não terem suas culturas, identidades e memórias reconhecidas, não se reconhecem como produtores da história da produção intelectual e cultural.

Num segundo momento, a AMOQC passa a compreender que uma “escola quilombola” se fundamenta num processo de construção coletiva, algo que seja pensado pela própria comunidade, ainda que em parceria com a escola. Tal modelo educacional aponta para, dentre outras coisas, a contemplação e legitimação tanto dos seus saberes tradicionais, como de suas pedagogias próprias. Nessa perspectiva, eles fazem uma crítica aos saberes legitimados pela escola, às suas práticas descontextualizadas da realidade local e de suas lutas fundiárias, ao racismo ainda presente no contexto escolar, às incipientes políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das

comunidades ao trabalho e a uma educação voltada para suas especificidades. Lutam por uma escola que seja de fato, do quilombo e, não, no quilombo. A recusa atual da comunidade por esse modelo educacional hegemônico ou por qualquer tentativa de diálogo com a escola local pode ser explicada, também, pela forma com que a Secretaria de Educação de Paraty concebe a Escola Municipal localizada em seu território.

Embora dentro de um território quilombola⁹ a mesma se encontra subordinada à coordenação da Educação Rural de Paraty, que, por sua vez, não traz em seu projeto político pedagógico - aplicando de forma única a todas as escolas inseridas nesse contexto - as questões históricas, políticas, sociais e culturais da população afrobrasileira, quiçá, as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo. Tanto a direção da escola, como a Secretaria Municipal de Educação, insistem em enunciá-la como escola rural, afirmando não concordar com o rótulo de escola quilombola, uma vez este poderia significar uma exclusão das crianças não quilombolas. O que podemos constatar nesse caso é a perpetuação de um silenciamento e a negação de uma cultura que se encontra subalternizada e deslegitimada histórica e socialmente no espaço escolar, tendo como respaldo o argumento da heterogeneidade do público atendido. Em linhas gerais, podemos concluir que em Paraty não há nem uma atenção diferenciada para as escolas em territórios quilombolas, como ações para uma escola quilombola diferenciada (Arruti, 2009), o que traz sérios desafios para a comunidade Campinho da Independência no que remete à implementação de uma escola quilombola em seu território.

Por outro lado, toda essa experiência vivida pela comunidade em sua relação com a escola e com a Secretaria Municipal de Educação provocou nas lideranças uma nova tomada de decisão política, cuja ideia de um Projeto Político Pedagógico da escola, que venha a contemplar a comunidade, avança para um debate sobre a escola que deve ser incorporada ao Projeto Político Comunitário. Diante do exposto, apresentamos a fala de uma das lideranças políticas da comunidade: “não dá para pensar um modelo educacional para o Campinho lá em Brasília, a construção tem que partir daqui mesmo, da gente” (abril de 2010). É no contexto de luta, de resistência, de militância política e social, que o debate sobre a escola quilombola em Campinho da Independência ganha corpo e se sustenta.

⁹ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) o termo escola quilombola contempla tanto as escolas que se localizam em territórios quilombolas, como as escolas que atendem alunos oriundos de tais comunidades.

O diálogo em torno de uma escola voltada à diversidade: o caso de Santa Rita do Bracuí

Assim como a Escola Municipal de Campinho da Independência, apesar de localizada no território quilombola, a Escola Municipal Áurea Pires da Gama não é classificada pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis como escola quilombola.

Mesmo que ainda não haja esse devido reconhecimento por parte da secretaria, há um histórico de diálogo entre escola e comunidade que acompanhou uma longa gestão escolar iniciada ainda na década de 1990 e finalizada no ano de 2005. Após esse período, o diálogo perde a força, sendo retomado atualmente pelo viés de uma nova demanda da comunidade: a entrada do jongo¹⁰ na escola. Desse modo, a principal forma de repensar a escola inserida na comunidade vem sendo representada pelo desejo das lideranças políticas de inserção do jongo no currículo escolar. Toda essa questão teve como aporte principal o fato do jongo ter sido um elemento fortemente apropriado no processo de construção e reafirmação identitária entre crianças e jovens quilombolas de Santa Rita do Bracuí.

No momento atual, tanto em função das demandas colocadas pela comunidade, como pela reformulação de políticas no interior da própria Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, observamos que a direção da escola se volta para a comunidade, retomando um diálogo que tinha ficado em suspenso desde 2005. O momento é propício para o debate sobre a inserção do jongo no contexto escolar. Segundo uma jovem liderança: “a gente tinha pensado várias vezes em fazer isso, mas nunca tivemos uma abertura com a escola e agora a própria direção chamou a gente pra conversar” (julho de 2011). Tal fato seria um caminho para a inserção de uma discussão sobre a identidade quilombola no currículo escolar, contemplando questões que envolvem a contextualização histórica do quilombo por meio da valorização de sua cultura jogueira.

No plano de ações e políticas voltadas para a diversidade na escola citamos um programa recente, iniciado em 2011, promovido pela Secretaria de Educação de Angra dos Reis denominado Medalha Zumbi dos Palmares. Trata-se de uma premiação que

¹⁰ Jongo é uma prática cultural que integra dança, canto e percussão de tambores. Originado nas senzalas do sudeste brasileiro, ele vem ocupando um lugar central no processo de construção e reafirmação identitária no contexto quilombola Sul Fluminense.

ocorre anualmente destinada a identificar, reconhecer, apoiar e estimular experiências educacionais que promovam políticas pedagógicas, programas ou projetos que contemplem a promoção da igualdade racial. Seu objetivo principal é motivar os educadores e profissionais da educação da rede municipal a implementarem de forma qualitativa a Lei 10.639/03, ampliada pela Lei 11.645/08 (que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena). Sua primeira premiação foi realizada entre os dias 29 e 30 de novembro de 2012, no IV Seminário sobre Diversidade Cultural e Étnica e Práticas Escolares. Quinze escolas da rede receberam a medalha Zumbi dos Palmares por seus trabalhos voltados para a diversidade cultural e étnica. Destacamos que a Escola Áurea Pires da Gama recebeu duas premiações: uma com o projeto chamado “Semente Viva”, relacionado ao cultivo da semente da jussara¹¹, e o outro com o projeto do professor de história e vice-diretor intitulado “Eu, pesquisador: uma jornada de descobertas”, voltado à elaboração do jornal da escola que contava a história da Áurea Pires da Gama e às publicações de alunos.

Finalmente, cabe explicitarmos que a comunidade quilombola de Santa Rita do Bracuí, ao demandar a inserção do jongo na escola, o faz na perspectiva de se aproximar desta e, ao mesmo tempo, de se reconhecer na educação formal por meio de sua cultura jogueira. Tanto essa demanda, como o projeto Medalha Zumbi dos Palmares elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, representam uma educação pautada na diversidade, como proposto por Moehlecke (2009), no sentido de inclusão social. Desse modo, a educação escolar quilombola em Santa Rita do Bracuí, a partir do olhar da própria comunidade, não propõe um modelo de “educação diferenciada”, como no caso de Campinho da Independência.

Considerações Finais

A elaboração, aprovação e divulgação dos textos legais em âmbito nacional referentes à educação escolar quilombola, precedidos por políticas semelhantes no âmbito de alguns estados e de um município, produziram impactos relevantes em sua extensão nacional. Primeiro, eles consolidaram um vocabulário que passou a orientar não só as políticas oficiais, mas também os debates e controvérsias públicas sobre

¹¹ "Içara", "açai-do-sul", "inçara", "palmito-juçara", "palmito-doce" ou simplesmente "jussara", como é chamada na região estudada, é um tipo de palmito em processo de extinção devido à exploração predatória que atualmente é objeto de diversos projetos agroecológicos que buscam novos usos para o seu fruto (do qual se retira um suco muito parecido com o açai), e folhas (usadas no artesanato local do quilombo).

alguns termos, tais como: educação escolar quilombola, escola quilombola, escola que atende estudante quilombola, professores quilombolas. Segundo, eles consolidaram especificidades da educação das relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola. Terceiro, eles impactaram também as práticas pedagógicas de escolas situadas em território quilombola - em alguns estados foram realizados cursos de formação continuada de professores, elaboração de materiais pedagógicos a partir das experiências e demandas locais. Por fim, constatou-se o crescimento do interesse acadêmico sobre o tema que, nos últimos dois anos (2010 a 2012) dobrou o número de teses/dissertações na área.

Nesse sentido, a experiência vivenciada pelas comunidades Campinho da Independência e Santa Rita do Bracuí seja, respectivamente, no que concerne à implementação de um Projeto Pedagógico Comunitário na escola, ou, na retomada de um diálogo que busque a reafirmação identitária de crianças e jovens no âmbito escolar, não pretende oferecer uma definição do que seria a chamada educação escolar quilombola. Entretanto, tais experiências apontam dilemas e opções singulares para a reflexão acerca de como essa modalidade de educação tem sido pensada e construída pelos próprios quilombolas, antes mesmo da publicação dos respectivos textos legais.

Outra questão de extrema importância que emerge nesse contexto é justamente refletir sobre a forma com que políticas educacionais específicas têm sido pensadas e elaboradas e, em que medida, podemos perceber diálogos, embates e/ou aproximações destas com as experiências pontuais vivenciadas pelas próprias comunidades quilombolas. Acreditamos que, somente a partir disso, poderemos ter uma compreensão mais ampla dos principais avanços, entraves, limites e lacunas presentes nos textos legais, sobretudo, na implementação dessas políticas no âmbito das escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo e/ou que atendam alunos quilombolas. É importante compreendermos que a educação escolar quilombola é uma categoria recente, ainda em desenvolvimento e em disputa pelos principais atores sociais envolvidos e que a elaboração de políticas específicas para esta modalidade de educação representa um aprendizado em processo - tanto para os quilombolas, quanto para os próprios gestores.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUTI, José Maurício. Políticas Públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 75-110.

BRAGATTO, Sandra. **Laudo antropológico da Comunidade Remanescente de Quilombo de Santa Rita do Bracuhy**. Parecer nº004/FCP/MinC, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Resolução nº 7, 14 de dezembro**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2010.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo das políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MATTOS, Hebe et al. **Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica e sócio-cultural do quilombo de Santa Rita do Bracuí**. INCRA - SRRJ, UFF, FEC. Niterói, RJ, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.137, p. 461-487, 2009.