

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REAFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA

Edimara Gonçalves Soares¹

Resumo:

Numa sociedade cada vez mais globalizada, ainda que muitos sejam excluídos, é possível projetar um modelo de educação diferenciado para um determinado grupo social? É possível, num país marcado pela diversidade étnica/cultural, criar uma modalidade de educação destinada a um grupo social específico? Essas indagações constituem a problemática do artigo, cujo objetivo central é evidenciar a Educação Escolar Quilombola como uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, na construção de um currículo lastreado pelo respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas. O artigo nos encaminha para uma reflexão em construção, destacando a necessidade de observar duas questões cruciais para o estabelecimento de uma política de Educação Escolar Quilombola. A primeira refere-se à necessidade de elaborar um currículo escolar que sirva para fortalecer e desenvolver posturas críticas a partir das vozes e para as vozes do próprio grupo quilombola, quase sempre silenciado. A segunda questão refere-se à necessidade de entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida na Comunidade Quilombola.

Palavras-Chave: Educação Escolar Quilombola; Política Afirmativa e Currículo Escolar

Abrindo o Tema

Atualmente no cenário educacional, o Brasil reconhece a necessidade absolutamente contemporânea, de elaborar uma política pública de educação escolar direcionada às Comunidades Remanescentes dos Quilombos –CRQs, com objetivo de superar o abismo da exclusão educacional que marca a vida de cada quilombola.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica, visto que, a Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, portanto, trata-se de uma política pública em construção, de uma política pública cujo movimento é de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar.

A instituição escolar é objeto de uma miríade de estudos nos distintos campos do conhecimento, portanto, examinada à luz de diferentes lentes teóricas e por ângulos diversos. Em cada época e a cada geração emergem novas demandas sociais, que, de uma forma ou de

¹ Primeira Quilombola Doutora do Brasil pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora Dr^a Tânia Baibich.

Técnica Pedagógica no Departamento da Diversidade/SEED-PR, com trabalho voltado para implementação da modalidade de Educação Escolar Quilombola.

outra, atravessam os portões da Escola e desestabilizam os cânones que sustentam e consagram o elitismo cultural, os discursos dominantes sobre os povos excluídos de espaços de poder. No entanto, a Escola não se prepara para “receber” ou mesmo lidar com as mudanças sociais ou com as demandas emergentes; antes disso, são elas que vão se impondo e exigindo outras posturas pedagógicas, outras formas de olhar e dizer sobre povos e culturas secularmente ausentes das pautas curriculares.

Assim, a Escola vive uma época de desafios, pois a um só tempo é convocada a participar/acompanhar as simultaneidades dos acontecimentos em escala global, visto que as identidades juvenis de milhões de estudantes se constroem tendo como referências os artefatos culturais globais; por outro lado, é convocada para auxiliar no fortalecimento e reconhecimento de culturas locais, que se mantêm, a despeito da sugestão global de homogeneização cultural. Mas, numa sociedade cada vez mais globalizada, ainda que muitos sejam excluídos, é possível projetar um modelo de educação diferenciado para um determinado grupo social? É possível, num país marcado pela diversidade étnica/cultural, criar uma modalidade de educação destinada a um grupo social específico?

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo evidenciar a Educação Escolar Quilombola como uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, na construção de um currículo lastreado pelo respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas.

Importância da Definição de Quilombo

Atualmente, o termo Quilombo retorna ao cenário nacional, não como algo do passado que precisa ser lembrado, mas, sobretudo, como uma luta por direitos historicamente ceifados. O Quilombo faz emergir uma nova pauta no âmbito da política nacional, que por sua vez exigiu a conjugação de esforços de militantes, afro-descendentes e cientistas, na definição do que vem a ser o quilombo na atualidade e quem são os quilombolas.

Desde a abolição em 1888, a população negra, devido a inexistência de políticas públicas voltadas para sua inserção social, ocupou posições subalternas na sociedade brasileira. A sociedade legislou que negros não poderiam ser proprietários de terra, visto que, a Lei de Terras de 1850, exclui os afro-brasileiros da condição de brasileiros, e enquadra-os na categoria de “libertos”.

De acordo com Leite (2000), nos últimos vinte anos, os descendentes de

africanos, em todo o território nacional, organizados em associações quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade. Ainda, quando entra em cena a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações, compreende-se a incidência voraz das distintas dimensões do racismo brasileiro.

Ao discutir o conceito historiográfico de quilombo, Almeida (2002) faz uma análise crítica do termo, evidenciando a inoperância do conceito no âmbito definição é composta por cinco elementos, que podem ser sintetizados da seguinte maneira: 1) vínculo a escravos fugidos; 2) quantidade mínima de fugidos; 3) localidade marcada pelo isolamento geográfico (ou dificuldade de acesso, estando próximo ao mundo natural e selvagem em oposição ao mundo dito “civilizado”); 4) a ausência de “rancho”, morada, benfeitoria; 5) “nem se achem pilões nele”, o pilão é o instrumento que transforma o arroz, portanto, representa a sustentabilidade.

No entendimento de Lara Sílvia (1996, p. 97), essa definição de quilombo foi elaborada pelos agentes da administração colonial, portanto, “trata-se de uma definição operacional ligada ao estabelecimento dos salários do capitão-do-mato, mas que é, sobretudo uma definição política”.

Em 1994 o Ministério Público Federal convocou a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) para emitir seu parecer sobre o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT/CF-1988 que trata da titulação das terras ocupadas pelos quilombolas. A partir daí o conceito de quilombo assume novo significado, a fim de garantir direitos e reparar uma cidadania que ficou incompleta, cidadãos invisível aos olhos do Estado. Assim,

[...] Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos 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 cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação um território próprio [...] (O'DWYER, 1995,p.01).

A ressemantização do termo quilombo fornece outras maneiras de ver e dizer sobre essa organização social, que, a um só tempo une passado e presente, e impõe demandas e reparações presentes e futuras. A atual definição, ainda que formulada pelos

movimentos sociais negros, é motivo de acirrados debates no âmbito acadêmico, mas sobretudo, no jurídico.

Para Almeida (2002),

O importante aqui não é tanto como as agências definem, ou como uma ONG define, ou como o partido político define e sim como os próprios sujeitos se autorrepresentam e quais os critérios político organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade (ALMEIDA, 2002, p. 68).

Assim, são consideradas as diferenças que os sujeitos elegem como relevantes e significativas para afirmação de seu grupo étnico, portanto, não é o observador externo quem emite uma opinião preconcebida sobre as formas de organização social e cultural do grupo étnico. Segundo Almeida (2002),

[...] para que se verifique se certa comunidade é de fato quilombola, é preciso que se analise a construção social inerente àquele grupo, de que forma os agentes sociais se percebem, de que forma almejam a construção da categoria a que julgam pertencer. Tal construção é mais eficiente e compatível com a realidade das comunidades quilombolas do que a simples imposição de critério temporais ou outros que remontem ao conceito colonial de quilombo (ALMEIDA, 2002, p. 68).

O conceito de quilombo ressemantizado demanda a formulação e execução de políticas públicas específicas, a fim de reparar injustiça historicamente acumuladas. Nesse sentido, a educação escolar quilombola representa uma política pública em construção, cujo objetivo maior é garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar aos estudantes quilombolas ofertando uma educação de qualidade e “par e passo” com a história, cultura e os marcos ancestrais da comunidade quilombola.

Educação Escolar Quilombola: uma reflexão necessária

A temática sobre Educação Escolar Quilombola é absolutamente contemporânea no cenário nacional da política pública educacional. Trata-se de uma modalidade de educação fortemente vinculada à produção de uma nova cartografia da diversidade brasileira, cujo mapa mostra o reconhecimento étnico-cultural de um grupo étnico historicamente posicionado às margens, nas bordas, quando não completamente excluído. A Educação Escolar Quilombola configura uma política da diferença sem precedentes na história da educação brasileira.

É importante destacar que a educação, inicialmente, não foi o motivo principal de organização e mobilização das CRQs no âmbito nacional, e, sim, as questões territoriais, mediante o respaldo constitucional do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal - ADTC/88-CF. Entretanto, a educação, de maneira genérica, sempre esteve na pauta dos movimentos sociais negros, em diversos eventos, mas, especificamente a temática sobre educação nas CRQs nunca havia sido pauta central das discussões, o que é compreensível, pois anteriormente à promulgação da Constituição em 1988 inexistem dispositivos políticos e normativos nacionais que reconhecessem as CRQs e a necessidade de garantir direitos basilares à cidadania.

Assim, é possível afirmar que, a partir de 1988, o Estado, como interventor na dissolução das desigualdades sociais/raciais, modifica sua postura, isto é, aquela que considerava somente as CRQs pelo viés culturalista (tombamentos de documentos referentes à história dos Quilombos como patrimônios históricos). Portanto, é quebrada a moldura cultural da qual sempre fizeram parte. No caso das CRQs, a moldura cultural a um só tempo serviu para mostrar as marcas culturais dos Quilombos históricos, mas, também, operou para aprisioná-los, para impedir o deslocamento para além daquela posição permitida. Daí que, após quebrar a moldura cultural, as CRQs se deslocam em direção ao centro do quadro político e se posicionam reivindicando políticas (educação, saúde, acesso as suas Comunidades, energia elétrica etc.) que são de responsabilidade do poder público municipal, estadual ou federal.

Importante salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola compreendem que Educação Escolar Quilombola é aquela realizada em estabelecimentos de ensino localizados no interior das CRQs, que demandam uma organização curricular em consonância com as singularidades históricas, sociais, e culturais 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, 2012, p. 1)

No que tange às questões curriculares, o documento enuncia que pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa permanecer amarrado apenas ao passado histórico ou fixo no contemporâneo. Significa, sim, buscar conexões entre os tempos

históricos, as dimensões socioculturais e a inserção no mundo trabalho. O documento também destaca que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos das comunidades quilombolas, sendo que a escola é aquela localizada na comunidade quilombola.

Assim, a problemática mobilizadora desse artigo foi se constituindo no interior dos espaços da docência e também da gestão educacional, nos quais a defesa da Educação Escolar Quilombola tornou-se um desafio constante e necessário. Destaco aqui alguns, entre muitos questionamentos advindos de professores/as e gestores sobre a modalidade de Educação Escolar Quilombola: “criar uma modalidade de Educação a um grupo específico, no meu ver provoca uma auto exclusão”? “Agora só os quilombolas farão parte do currículo e os outros povos”? “Num país da diversidade considerar só um grupo não é uma forma de discriminação”?

As sequelas mais profundas deixadas pelo sistema escravista em todo tecido social brasileiro, indubitavelmente, são os racismos/preconceitos, aliados ao abismo das desigualdades socioeconômicas e educacionais entre brancos e negros. Anterior a legislação vigente, talvez não houvesse questionamentos sobre a discriminação veiculada de maneira explícita pelos materiais pedagógicos, da ausência deliberada de referências histórico/culturais da população negra, ou seja, propalar a diversidade legitimando apenas os valores culturais de um grupo hegemonicamente estabelecido. Legitimação esta que foi se naturalizando cada vez mais a ponto de perpetuar-se sob a forma de mito no imaginário social. Nessas condições, quando o currículo escolar invisibilizou, deformou, inferiorizou, um grupo social destituído de poder, vítima de intensa opressão histórica, tais atitudes curriculares foram aceitas e validadas no cenário de uma política cultural que lhes albergou.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola se constitui numa ação afirmativa visando quebrar o amuleto das injustiças históricas, de intervir e dissolver as marcas colonizadoras imbricadas nos saberes escolares, e, sobretudo, vislumbrar a possibilidade de imprimir uma carga de reparação cultural e material à população negra que arrasta uma situação de desvantagem social histórica.

Assim, considerando tais situações, residem a justificativa e a importância das Diretrizes Nacionais para Educação a Escolar Quilombola e da Lei 10.639/003, Santana (2010, p. 162), ao justificar a importância da Lei 10.639/2003, que aqui se estende na justificativa e importância da legislação educacional voltada às CRQs, defende que são “razões de justiça para a experiência escolar, visto que é na vida escolar que também se

reproduzem as injustiças e funcionam objetivamente com características de dominação, exploração e desigualdades”.

Nessa perspectiva é do entendimento deste artigo de que a Educação Escolar Quilombola se constitui numa política de ação afirmativa, no sentido atribuído por Santos (1999, p. 147-157), de

eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, [...] e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999, p. 147-157).

Assim, a construção de uma política específica de educação voltada às CRQs é uma maneira de reconhecer e compensar no âmbito educacional o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais. Mas, uma ação afirmativa terá efeitos práticos na vida dos sujeitos se tiver como objetivo central propiciar as condições efetivas para que as situações de desvantagem sejam superadas e eliminadas.

Igualmente necessário considerar que garantir uma política pública afirmativa a um grupo étnico cujas marcas das desigualdades históricas e estruturais estão estampadas nos lugares onde vivem não depende somente ou exclusivamente dos dispositivos legais e formais, pois é na dinâmica social, nos embates travados no campo político e no próprio cotidiano que os preceitos legais tendem a ser legitimados ou não.

Assim, a política de Educação Escolar Quilombola não está dissociada desses embates, portanto, as relações de causa e efeito entre os dispositivos legais e a realidade educacional são atravessadas por conflitos e contradições, e é a partir deles que poderá ou não ocorrer a implementação efetiva da política.

Conforme Silvério (2002, p. 98),

Embora várias investigações tenham detectado os fatores que estruturam as desigualdades raciais, os velhos argumentos que procuram nos convencer da não necessidade ou da ineficácia de políticas públicas para grupos específicos retornam com novas roupagens. Assim, aparentemente, o problema é que, no Brasil, não se assume que as desigualdades sociais têm um fundamento racial, que influi de maneira decisiva nas variações encontradas nos indicadores relativos à renda, à educação e à saúde da população brasileira.

Nesse sentido, ainda que existam preceitos legais e normativos, o preconceito/racismo institucional opera de maneira sutil e se impõe como uma barreira quase que intransponível diante de ações que visam reparar/superar as expressões perversas das desigualdades sociais que emanam dos séculos de opressão e de amputação da cidadania até os dias de hoje. Assim, a Educação Escolar Quilombola, como uma política afirmativa, irá atuar no sentido de estancar definitivamente o lastro de injustiças sociais impostas a esse grupo. Tal política afirmativa deve garantir que os alunos quilombolas não tenham apenas o acesso à escola, mas que consigam permanecer nela e obter êxitos, e que essa Escola tenha sentido para suas vidas.

Na literatura pertinente às políticas afirmativas ou ações afirmativas, verifica-se um amplo leque de concepções e posicionamentos teóricos e políticos acerca do tema. Conforme Munanga (2003, p. 117),

nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de *equal opportunity policies*, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Importante destacar que a literatura é unânime ao informar que as políticas afirmativas têm suas origens nos Estados Unidos da América,³⁸ produzidas como ações estratégicas de reparação e afirmação da população afro-estadunidense, visando à expansão da classe média assalariada e com poder aquisitivo, seja pelo acesso diferenciado ao ensino superior ou acesso diferenciado ao emprego público.

Na concepção de Feres Júnior e Zoninsein (2006), as políticas afirmativas no contexto estadunidense não significaram propriamente uma inovação, pois já operavam através de ações focalizadas (nomeadas de “discriminação positiva”). Os autores ressaltam que:

Basta que concordemos com o diagnóstico de que o racismo, ou a discriminação racial, existe e opera produzindo um grau razoável de desigualdades; de que as políticas públicas de natureza exclusivamente universal não têm contribuído efetivamente para diminuir essas desigualdades; e que a legislação antidiscriminação, de natureza meramente reativa, não é eficaz, para concluirmos, dentro desse paradigma, que medidas especiais de promoção daqueles que sofrem tal discriminação podem ser necessárias (FERES JUNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 50).

Nesse sentido, é necessário destacar que as metas de universalização da educação básica, bem como seus projetos e pautas não consideram os quilombolas, ou seja, eles foram totalmente aliados desse processo. Importante ressaltar que não se trata de visualizar a

Educação Escolar Quilombola como uma “tábua de salvação” dos alunos quilombolas, e, sim, como uma proposta de tratamento pedagógico e estrutural específica, visando precipuamente corrigir desigualdades histórico-sociais no âmbito educacional.

Por outro lado, a proposição dessa política afirmativa não pode prescindir do reconhecimento da diversidade étnico-cultural que compõe a nação brasileira. Reconhecer o amálgama da diversidade étnico-cultural, que no Brasil está feito e é indissolúvel, não significa utilizá-lo como tapete para esconder os que foram/são desiguais na diversidade.

Assim, outra reflexão pertinente acerca da Educação Escolar Quilombola é de que as Escolas, ainda que localizadas nas Comunidades Quilombolas, não atendem somente/exclusivamente alunos negros quilombolas; aliás, a própria Comunidade, em várias situações, não constitui um grupo monolítico de pessoas negras, há interações com outros grupos étnicos (italianos, russos, alemães), portanto, a construção do currículo escolar nas Escolas Quilombolas envolve pensar seriamente as noções de cultura, diferença, identidade e diversidade.

Como no entender de Apple (2001a, p. 53), o currículo escolar reflete o poder que certos grupos detêm na sociedade e que define e decide qual será o conhecimento a ser considerado autêntico e oficial, portanto, sempre haverá “uma política de conhecimento oficial [...] enquanto o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia”. Ainda segundo o autor, sobre a proposta curricular subordinada à política neoliberal, as proposições tendem pela homogeneização de valores e ideais no intuito de objetivar critérios que embasem uma avaliação referente à qualidade da educação. Tais critérios

Podem parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças existentes nos recursos em função da segregação de classe e raça existente. [...] um currículo comum em uma sociedade heterogênea não é uma receita para coesão. [...] em sociedades complexas como as nossas, cingidas em função de poderes diferentes, a única espécie de coesão possível é aquela na qual abertamente reconhecemos as diferenças e as desigualdades. [...]. É no reconhecimento destas diferenças que o diálogo sobre o currículo pode prosseguir. (APPLE, 2001a, p. 68).

Nesta mesma perspectiva, compartilha-se da concepção de McLaren (1997), que defende enfaticamente que uma reforma curricular se faz por meio da afirmação daqueles que foram secularmente silenciados e oprimidos, e que focalizar a diversidade de maneira superficial e descontextualizada pode contribuir para corroborar o discurso do grupo privilegiado. A reforma curricular precisa considerar a importância do encorajamento da manifestação dos sujeitos quase sempre silenciados,

invisibilizados e também de uma pedagogia fundada no diálogo. Conforme McLaren (1997, p. 145),

A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas (MCLAREN, 1997, p. 145).

A Escola Quilombola, que convive com alunos negros quilombolas, mas também com alunos de outros pertencimentos étnicos, pode ser compreendida a partir da perspectiva multicultural de McLaren (2000), ou seja, que as,

[...] identidades conseguem fazer soar suas vozes, em uma interação dialógica com a condição do outro, exigindo disputa aberta nas estruturas acordadas e utilizando uma forma crítica de contraponto, para prevenir que a animosidade ferva e transborde para violência.

Nessa perspectiva, trata-se de repensar o currículo tendo como mote a visibilidade e reconhecimento das especificidades históricas, sociais e culturais das CRQs. No entanto, contextualizando a diversidade étnico-cultural e as marcas históricas e estruturais das desigualdades socioeconômicas, raciais e educacionais que, de forma perversa e impositiva, estabelecem os espaços por onde cada sujeito deve circular. Ainda segundo McLaren (1997, p. 124), “[...] a diversidade deve ser firmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social”.

Assim, a diversidade étnico-cultural não pode ser incorporada ao currículo de maneira descontextualizada. É necessário mostrar que no conjunto da diversidade existem vozes historicamente silenciadas, ausentes, quando não deformadas e estereotipadas na intenção de anestesiar suas possibilidades de reação. Nesse caso, reconhecer os estudantes quilombolas e as diferenças que os constituem é romper com aquele modelo curricular pautado na hierarquização de povos e culturas e na escolha de um grupo étnico como referencial de beleza, inteligência, enfim, com características desejáveis da perspectiva do grupo hegemônico.

Dessa forma, entende-se que o currículo escolar nas Escolas Quilombolas deverá ser capaz de mapear a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizam a história e a realidade das CRQs. É preciso que se ressalte, entretanto, que reconhecer e positivar a história/cultura quilombola não significa abandonar ou desqualificar a história de outros

grupos étnicos que também frequentam essa mesma Escola, portanto, torna-se imperioso produzir uma cartografia da diversidade, onde as coordenadas sejam as linhas das diferenças que se cruzam, se respeitam se solidarizam e vão forjando a identidade de cada sujeito.

Assim, o cenário da Educação Escolar Quilombola abriga a diversidade sociocultural e étnica brasileira, que pode ser manejada da perspectiva do reconhecimento e do respeito dos diferentes indivíduos, alguns estabelecidos e outros que foram/são social e historicamente excluídos e despossuídos de direitos básicos à cidadania, mas, a despeito das situações de desigualdade e exclusão são protagonistas de suas batalhas cotidianas pela sobrevivência. Como entende Souza Santos (1996, p. 62), “temos o direito a ser iguais, quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Saindo do Tema

O artigo nos encaminha para uma reflexão em construção, destacando a necessidade de observar duas questões cruciais para o estabelecimento de uma política de Educação Escolar Quilombola. A primeira refere-se à necessidade de elaborar um currículo escolar que sirva para fortalecer e desenvolver posturas críticas a partir das vozes e para as vozes do próprio grupo quilombola, quase sempre silenciado. Construir um currículo que aproxime a Escola de suas vidas, que os habilite para questionar de maneira crítica suas realidades e mais tarde inventar mecanismos para intervir e transformar essa realidade. Trata-se de uma perspectiva curricular que legitime vozes, experiências e histórias pelas quais os alunos quilombolas dão sentido ao mundo; de um currículo que considere como as representações simbólicas e materiais do cotidiano quilombola podem fornecer a base para repensar ações de inclusão social. No entanto, esse processo de inclusão social não significa assimilação, ou seja, de destruição do que lhes constitui.

A segunda questão refere-se à necessidade de entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida na Comunidade. Assim, ao defender uma política de educação voltada às CRQs, não significa advogar pela extração/minimização dos conteúdos escolares, selecionados a partir da concepção que os classifica como conhecimentos pertencentes à cultura universal, e, portanto, defende-se que a Escola Quilombola ou que atende as CRQs deve disponibilizá-los de maneira contextualizada.

Trata-se de uma dimensão curricular que reconheça as singularidades socioculturais e históricas das CRQs, suas formas de organização comunitária, seus conflitos e lutas, seus

protagonismos históricos, e se considere como ponto de partida para dialogarem com os conteúdos escolares; portanto, se afasta de um currículo fechado e europeizante.

É fundamental destacar que a reivindicação das CRQs por uma política educacional em seus territórios está organicamente articulada com suas lutas pelo direito à terra, saúde, justiça, energia elétrica. Na concepção de algumas lideranças quilombolas, a educação é uma das ferramentas que, se bem utilizada, poderá contribuir e fortalecer suas lutas históricas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

APPLE, M. **Política Cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001a.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília, MEC/CEB, 2012.

BRASIL, Resolução Nº 08 de novembro de 2012. Brasília, MEC, 2012.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UnB, 2006.

LARA, S. Do singular ao plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. In: REIS, J. J.; GOMES (Orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEITE, G. **Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MUNANGA, K. Ação afirmativa em benefício da população negra. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 12, n. 29, p.46-52, mar.2003a.

O'DWYER, E. C. (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Boletim da Associação Brasileira de Antropológica. 1995.

SANTANA, J. **A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

SANTOS, H. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro: Ibase, n. 3, 1999.

SILVÉRIO, V. R. Sons negros com ruídos brancos. In: ANPED *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002.

SOUZA SANTOS. B. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.