

Os Desafios da Educação Escolar Quilombola

Gilmara Barbosa de Jesus¹

Maildes Helena de Carvalho²

Yara Fonseca de Oliveira Silva³

Resumo: Este artigo busca fazer um recorte histórico e conceitual relacionando a atual situação das comunidades quilombolas à herança advinda do passado escravista, de desigualdade racial e econômica, questões que influenciam o acesso à educação formal das comunidades quilombolas. Aponta-se os fatores históricos que dificultam o acesso e a permanência dessas comunidades no sistema educacional. Para a compreensão do processo educativo que acontece nessas escolas, necessita-se discutir o papel exercido pela educação formal diante das questões étnico-raciais, do preconceito e discriminação para com esses segmentos. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, realizando a revisão bibliográfica de obras que tratam da história da educação no Brasil e da situação dos quilombolas. O papel das políticas educacionais e do Estado na garantia de educação para os quilombolas deve ser realizado por meio de ações afirmativas que objetivem reparar toda a violência, descaso e desigualdade sofrida por esses sujeitos.

Palavras-chave: Comunidades quilombolas. Direito à educação. Políticas públicas. Relações étnico-raciais. Ações afirmativas.

1

The Challenges of Quilombola School Education

Abstract: This article seeks to make a historical and conceptual perspective relating the current situation of quilombola communities to the heritage arising from the slavery past, of racial and economic inequality, issues that influence access to formal education for quilombola communities. The historical factors that hinder the access and permanence of these communities in the educational system are pointed out. To understand the educational process that takes place in these schools, it is necessary to discuss the role played by formal education in relation to ethnic-racial issues, prejudice and discrimination against these segments. The methodology follows a qualitative approach, carrying out a bibliographic review of works that deal with the history of education in Brazil and the situation of quilombolas. The role of educational policies and the State in

¹ Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Goiás - Câmpus Uruaçu. Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: gbarbosadejesus@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0480-8528>.

² Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias. Professora da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: maildes01@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1267-9594>.

³ Pós-Doutora. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás, no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: yarafonsecas09@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5725-478X>.



guaranteeing education for quilombolas must be carried out through affirmative actions that aim to repair all the violence, neglect and inequality suffered by these subjects.

Keywords: Quilombo communities. Right to education. Public policy. Ethnic-racial relations. Affirmative Actions.

Los desafíos de la educación escolar quilombola

Resumen: Este artículo busca hacer una perspectiva histórica y conceptual relacionando la situación actual de las comunidades quilombolas con el patrimonio derivado del pasado esclavista, de la desigualdad racial y económica, temas que inciden en el acceso a la educación formal de las comunidades quilombolas. Se señalan los factores históricos que dificultan el acceso y permanencia de estas comunidades en el sistema educativo. Para comprender el proceso educativo que se desarrolla en estas escuelas, es necesario discutir el papel que juega la educación formal en relación a las cuestiones étnico-raciales, los prejuicios y la discriminación contra estos segmentos. La metodología sigue un enfoque cualitativo, realizando una revisión bibliográfica de trabajos que abordan la historia de la educación en Brasil y la situación de los quilombolas. El papel de las políticas educativas y del Estado en garantizar la educación de los quilombolas debe realizarse a través de acciones afirmativas que apunten a reparar toda la violencia, el abandono y la desigualdad que sufren estos sujetos.

Palabras clave: Comunidades de quilombo. Derecho a la educación. Políticas públicas. Relaciones étnico-raciales. Acciones afirmativas.

Introdução

O artigo apresenta o resultado de uma reflexão teórica acerca da educação escolar nas comunidades quilombolas, partindo de estudos de vários pesquisadores brasileiros sobre o tema. Partimos da informação, extraída da Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e Quilombolas (elaborada a partir da base territorial do próximo censo) de que no Brasil existiam 5.972 localidades quilombolas em 2019. Essas são comunidades que possuem uma história de luta pelo movimento social dos negros e dos quilombolas e reivindicam que essa temática faça parte dos currículos escolares da educação básica e dos cursos de formação dos professores. Nesse sentido, é necessário estudar a temática da educação escolar quilombola, conhecer um pouco da realidade dessas comunidades. Questiona-se: quais foram os aspectos ao longo da história brasileira, no que tange a formação educacional do sujeito negro, que foram dificultadores para o acesso à educação formal das comunidades quilombolas?

A partir do contexto suscitado por tal questionamento, o presente artigo tem o objetivo de levar a reflexão que envolve a educação quilombola por meio de um recorte histórico e conceitual que relaciona a situação das comunidades quilombolas à herança advinda do passado escravista, de desigualdade racial e econômica. Para isso, apontam-

se os fatores históricos que dificultam o acesso e a permanência dessas comunidades no sistema educacional brasileiro.

Utiliza-se uma abordagem metodológica qualitativa, realizando revisão bibliográfica de obras e estudos que tratam da história da educação no Brasil, bem como da situação das comunidades quilombolas, considerando que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.17), intermediada por um conjunto de práticas materiais de interpretação por meio das quais busca-se compreender o mundo social.

O artigo está organizado em seções que discutem, inicialmente, as concepções de quilombo trazendo algumas definições. Em seguida, abordamos o contexto e realidade da formação dos povos quilombolas. Por fim, trazemos uma reflexão que envolve a educação escolar quilombola, com seu histórico e os desafios da atualidade. Nas considerações finais retomamos nosso questionamento e apontamos os principais pontos que foram abordados nas seções que nos desvelam o tema proposto.

Concepções de quilombo: definições

3

Os povos quilombolas originaram-se a partir das tentativas de libertação dos escravos no Brasil. Em uma época de muita repressão e sofrimento, um dos primeiros quilombos que se tem notícia foi o Quilombo dos Palmares, que se localizava na Capitania de Pernambuco. Esse movimento, datado do período de Brasil colônia, foi considerado como emancipatório e antecessor do movimento de libertação abolicionista, segundo Moura (1986), desgastando todo o sistema escravista.

Para esclarecer o que é o quilombo voltemo-nos à origem da palavra, que vem de “Kilombo”. Esta, por sua vez, é originária da língua Banto e se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na região existente entre a Angola e a República do Congo. Uma definição para a palavra quilombo apresentada por Moura (1986) é a do Rei de Portugal, que deu seu significado ao Conselho Ultramarino, “datada de 2 de dezembro de 1740. Quilombo era “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1986, p. 16).

Desde aquela época, então, foram surgindo e se estruturando quilombos de diversos tamanhos, e suas lideranças eram formadas a partir do planejamento e

organização da fuga dos senhores de escravos. Com o passar do tempo os quilombos deixaram de ser grupos que se defendiam e fugiam, começando também a atacar também dada a necessidade de objetos e materiais de consumo para sobreviver (MOURA, 1986).

Nota-se, porém, que o quilombo, além de não ser completamente defensivo, nunca foi uma organização isolada. Para o seu núcleo convergiam elementos igualmente oprimidos na sociedade escravista: fugitivos do serviço militar, criminosos, índios, mulatos e negros marginalizados. Tinham inclusive contato com os grupos de bandoleiros e guerrilheiros que infestavam as estradas. Muitas vezes, por intermédio desses grupos, eram informados da aproximação de expedições punitivas contra eles. (TAVEIRA, 2013, p. 135).

Além disso, eles também mantinham relações com pessoas da sociedade civil, pois necessitavam manter negócios e prestar serviços. Nesse sentido, Taveira define quilombo como

[...] território que constrói e guarda a história e a cultura de uma coletividade humana, suas relações sociais, econômicas e religiosas fundadas com significados materiais e imateriais, resiliências, memórias, respeito e preservação dos bens naturais e do poder ancestral cultivado e transmitido por gerações. (TAVEIRA, 2013, p. 135).

4

Tendo em vista esse pequeno contexto histórico e conceitual, nos dias atuais existem os remanescentes dos povos e comunidades quilombolas. De acordo com o art. 20 do Decreto 4887/2003,

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, Art. 20).

No Brasil, essas comunidades estão espalhadas de forma que existem quilombos urbanos, suburbanos e rurais. De acordo com o aludido decreto, quilombos “são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural” (BRASIL, 2003, Art. 2º §2º). Nesse entendimento, entende-se que não se trata apenas de uma questão fundiária, mas também dos sentidos que a terra, os usos, os costumes e as tradições representam para essas comunidades. Desse modo, para essas comunidades a terra também representa liberdade.

Na lição quilombola, a titulação da terra é a reconquista de sua liberdade. A luta pela liberdade de ser e existir sempre foi a luta pela

humanização dos corpos, a luta para deixarem de ser mercadorias apropriáveis e descartáveis e dominarem as rédeas da autonomia sobre suas próprias vidas e destinos. (ROSSITO; SILVA; TÁRREGA; BOTELHO, 2019, p. 9).

Por conseguinte, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade. Esse esclarecimento é necessário para que saíamos da definição colonial do que seria o quilombo, uma vez que se nos guiarmos pela definição colonial, o quilombo seria a palavra usada para designar as comunidades que teriam sido organizadas pelos escravos negros que fugiam de seus “donos” durante o período escravocrata. Não podemos ignorar que a identidade é construída a partir de informações que levam o grupo a se autodeterminar como sendo quilombola; os movimentos sociais, portanto, exercem um papel muito importante na difusão de informações relevantes para essas comunidades.

Ainda com relação à comunidade quilombola, o decreto aponta que:

Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (BRASIL, 2003, Art. 2º §3º).

5

Repise-se a necessidade de assimilar que é uma questão de identidade que, por sua vez, é construída. Significa compreender o lugar histórico desses povos na sociedade. Nesse sentido,

a humanização dos corpos passa também pela humanização de seus territórios. Hoje, a luta pela reconquista da liberdade quilombola perpassa pela compreensão da liberdade de se autodeterminar enquanto povo, enquanto comunidade que possui uma identidade coletiva – étnica e tradicional- associada à territorialidade e à resistência contra a opressão histórica sofrida (ROSSITO; SILVA; TÁRREGA; BOTELHO, 2019, p.9).

Por isso a importância e a necessidade de se conhecer o processo histórico e a realidade vivida pelas comunidades quilombolas no Brasil antes de adentrar a questão da educação destinada a esses segmentos. Trata-se de um processo que foi construído através de muita luta por direitos e garantias, que têm sido conquistados através do enfrentamento ao preconceito, à desigualdade e à exclusão, uma vez que essas comunidades são vítimas do descaso e da ausência do Estado.

Contexto e realidade: formação dos povos quilombolas

As comunidades quilombolas vivem uma situação de muita pobreza, na qual elas têm que lutar pelo desenvolvimento de políticas públicas que garantam aos seus membros o direito à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. Trata-se, na verdade, de uma luta pela garantia de direitos constitucionalmente prescritos pela Constituição Federal de 1988. É por meio de muita luta que eles almejam que fossem garantidos a essas comunidades os direitos à propriedade da sua terra, do seu território e o respeito à diversidade sociocultural.

Enfim, é um povo que luta constantemente pela garantia do direito a uma vida digna, pois as comunidades quilombolas no Brasil são resquícios de uma história que teve sua origem com a escravidão. “Não existiam linhas geográficas separando a escravidão da liberdade” (CARVALHO, 2002, p.48). De acordo com Carvalho (2002),

No Brasil, não havia como fugir da escravidão. Se é verdade que os escravos se distribuíam de maneira desigual pelo país, é também verdade que havia escravos no país inteiro, em todas as províncias, no campo e nas cidades. Havia escravos que fugiam e organizavam quilombos.

6

Em uma análise geral a situação de escravidão no Brasil, havia escravos em todo o país, Carvalho (2002, p. 48) ressalta que “a posse de escravos era muito difundida”. No seu relato, Carvalho (2002) menciona que “o aspecto mais contundente da difusão da propriedade escrava revela-se no fato de que muitos libertos possuíam escravos” (*Ibidem*). Escravos que tiveram sua libertação com o tempo também adquiriam escravos. Inclusive,

Testamentos examinados por Kátia Mattoso mostram que 78% dos libertos da Bahia possuíam escravos. Na Bahia, em Minas Gerais e em outras províncias, dava-se até mesmo o fenômeno extraordinário de escravos possuírem escravos. (CARVALHO, p. 48-49).

Para fortalecer seus argumentos e apontar essa triste realidade da época, Carvalho (2002, p. 49) cita “o depoimento de um escravo brasileiro que fugiu para os Estados Unidos, segundo o qual: no Brasil “as pessoas de cor, tão logo tivessem algum poder, escravizariam seus companheiros, da mesma forma que o homem branco”. Ora, isso revela que os valores presentes na escravidão eram aceitos por grande parte da sociedade, inclusive, por alguns escravos que lutaram pela sua liberdade e repudiavam a escravidão, “uma vez libertos admitiam escravizar os outros” (*Ibidem*).

No Brasil, a escravidão era aceita, inclusive, pela religião católica, que era oficial, de forma que todos possuíam escravos, dentre eles os conventos, clérigos das ordens religiosas e padres seculares.

Conta-nos, a história, que a maioria dos quilombos durava pouco, pois assim que se formavam eram atacados por forças enviadas pelo governo ou por particulares. Outros, no entanto, tiveram longa duração, a exemplo do quilombo de Palmares no nordeste do país.

Desse modo, Carvalho (2002, p. 49) faz a seguinte reflexão: “Tudo indica que os valores da liberdade individual, base dos direitos civis, tão caros à modernidade europeia e aos fundadores da América do Norte, não tinham grande peso no Brasil”.

José do Patrocínio, José Bonifácio, Joaquim Nabuco, dentre outros brasileiros lutaram pela abolição da escravatura. O objetivo era o fim da escravidão no Brasil, contudo, os argumentos eram diversos.

Fora do campo religioso, o principal argumento que se apresentava no Brasil em favor da abolição era o que podíamos chamar de razão nacional, em oposição à razão individual dos casos europeu e norte-americano. A razão nacional foi usada por José Bonifácio, que dizia ser a escravidão obstáculo à formação de uma verdadeira nação, pois mantinha parcela da população subjugada a outra parcela, como inimigas entre si. Para ele, a escravidão impedia a integração social. (CARVALHO, 2002, p. 50).

Não apenas a integração social, mas também o usufruto de direitos mínimos de existência, básicos como ir e vir, entre tantos outros direitos, além das violências de todo tipo a que eram submetidos e não havia nenhuma proteção do Estado para impedir tais práticas desumanas e vis contra eles. De qualquer modo, acrescenta Carvalho (2002, p. 51) que “O argumento da liberdade individual como direito inalienável era usado com pouca ênfase, não tinha a força que lhe era característica na tradição anglo-saxônica. Não o favorecia a interpretação católica da Bíblia, nem a preocupação da elite com o Estado nacional.” O autor assevera que existia uma tradição que ele chama de “ibérica, alheia ao iluminismo libertário, à ênfase nos direitos naturais, à liberdade individual.” (*Ibidem*). Para Carvalho (2002), nessa tradição ainda havia uma insistência para “aspectos comunitários da vida religiosa e política, insistia na supremacia do todo sobre as partes, da cooperação sobre a competição e o conflito, da hierarquia sobre a igualdade.” (*Ibidem*).

De fato, essa cultura era muito presente como afirmava o autor, e infelizmente permaneceu muito tempo. Outrossim, a influência do Estado absolutista português aliada à influência da escravidão no Brasil deturparam a visão da vida comunitária.

Não podendo haver comunidade de cidadãos em Estado absolutista, nem comunidade humana em plantação escravista, o que restava da tradição comunitária eram apelos, quase sempre ignorados, em favor de um tratamento benevolente dos súditos e dos escravos. O melhor que se podia obter nessas circunstâncias era o paternalismo do governo e dos senhores. (CARVALHO, 2002, p.51).

Dessas afirmações, infere-se que o paternalismo até poderia diminuir os sofrimentos dos indivíduos, no entanto, não poderia “construir uma autêntica comunidade e muito menos uma cidadania ativa.” (CARVALHO, 2002, p.51). Os fatos referenciados refletiram no tratamento dispensado aos ex-escravos depois da abolição. Diante disso, “Foram pouquíssimas as vozes que insistiram na necessidade de assistir os libertos, dando-lhes educação e emprego, como foi feito nos Estados Unidos (*Ibidem*).

Diferentemente do que ocorreria em outros países, usando como exemplo os Estados Unidos, no Brasil não houve a preocupação dos governantes em proporcionar aos libertos condições dignas de sobrevivência, nem escolas, nem terras e nem empregos. Eis que após a abolição,

[...] muitos ex-escravos regressaram a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros dirigiram-se às cidades, como o Rio de Janeiro, onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. (CARVALHO, 2002, p. 52).

Uma situação de trabalho precarizado foi imposto aos novos libertos, de miséria e de abandono. Na época da expansão do café, as oportunidades de empregos tanto na agricultura quanto na indústria foram ofertadas aos imigrantes italianos que foram atraídos ao país pelos governantes. Em consequência, os ex-escravos “foram expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos.” (CARVALHO, 2002, p.52).

Registre-se que a população negra tem sofrido as consequências disso. Tanto é verdade que “Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social.” (CARVALHO,

2002, p. 53). Isso é refletido em vários segmentos e esferas da sociedade, em âmbito econômico, político, cultural e não seria diferente no âmbito educacional.

Educação escolar quilombola: histórico e atualidade

Ao abordar a questão da educação escolar quilombola, a primeira e mais importante orientação é a de que as políticas públicas destinadas a esses povos devem considerar a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que estão relacionadas à constituição dos Quilombos no país. Por conseguinte, a Educação Escolar Quilombola não pode ser planejada apenas com base em aspectos institucionais, normativos e burocráticos. Logo, sua efetivação precisará ser acompanhada de consulta prévia junto às comunidades quilombolas.

Por isso, Gonçalves e Silva (2000) manifestou o entendimento de que a situação educacional dos negros no Brasil fora estruturada sobre dois eixos: exclusão e abandono. De acordo com os autores, “[...] Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história.” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Durante o período do Brasil colonial os africanos escravizados foram impedidos de aprender a ler, escrever e de frequentar escolas. Contudo, esse privilégio era concedido a alguns, a alto preço, se estes fossem escravos de fazendas pertencentes aos padres jesuítas.

Então os jesuítas providenciavam escolas objetivando que os filhos de seus escravos pudessem receber lições de catecismo e aprender as primeiras letras, visando a “elevação moral” dos escravos que a eles pertenciam. Entretanto, eles estavam impedidos de buscar estudos de instrução média e superior.

Gonçalves e Silva (2000, p. 135) trazem a informação de que as escolas providenciadas pelos jesuítas, submetiam as crianças negras a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (FERREIRA; BITTAR, 2000). Disso, conclui-se que a escolarização dos filhos dos cativos pelos jesuítas deve-se à intenção de submetê-los a um rígido controle.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de

instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p. 7).

O que não ocorria com facilidade, pois a presença de escravos em escolas “era considerada uma ameaça à estabilidade da social da época.” (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 201). Após, houve a promulgação da lei do Ventre Livre que ainda promoveu grande exclusão para os negros. “[...] o processo de exclusão dos negros na sociedade brasileira foi reforçado com a Lei do Ventre Livre, tornando impossível a quem nascesse liberto receber educação formal.” (*Idem*, p. 202).

Em 1878, Leôncio de Carvalho, baixou um Decreto permitindo a criação de cursos noturnos destinados àqueles que fossem livres e libertos. O Decreto referenciado estabelecia normas de validade nacional que serviram de inspiração para que várias províncias promovessem a criação de cursos noturnos, tendo como público alvo aqueles que fossem livres e libertos, “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7). Portanto, essas escolas não eram permitidas de fato aos escravos.

Com a Reforma do Ensino primário e secundário, em abril de 1879, proposta pelo próprio Leôncio de Carvalho o aludido impedimento caiu, um ano após a criação dos cursos de jovens e adultos. A partir daí, em algumas províncias, escravos frequentavam as escolas noturnas. Embora exista o registro de que em outras províncias como a de São Pedro do Rio Grande do Sul, vetava-se completamente a presença dos escravos e dos negros libertos e livres.

Contudo, aponta Campos e Gallinari (2017, p. 202) que,

Os decretos citados e as ações realizadas pelos senhores de escravos não proporcionaram ao negro o acesso à escola, porém a população negra teve oportunidade de se aproximar do saber escolar na medida em que surgia a necessidade de ser liberto ou de usufruir da cidadania quando livre, de modo que essa aproximação apenas se tornou possível a partir da organização dos próprios negros.

Até aqui percebe-se a necessidade de que houvesse a criação de políticas educacionais que fossem efetivas para o público negro, mas ainda percebe-se essa lacuna e essa invisibilidade por meio do Estado.

Santos (1999) afirma que a Educação Quilombola deve ter como objetivo “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.” (SANTOS, 1999, p. 147-157). Isso só será possível por meio da garantia efetiva de ações afirmativas que “visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.” (*Ibidem*).

Colabora com essa afirmativa Campos e Gallinari (2017, p. 205), realizando em suas análises um salto de tempo entre 1879 e 1983, mas ao introduzir nessa discussão a informação de que em 1983 houve a primeira proposta de ação afirmativa para a população negra,

[...] apresentada por Abdias do Nascimento, deputado federal pelo Rio de Janeiro. Nela, buscava-se a isonomia social do negro, abrangendo áreas como emprego público e privado, educação, Forças Armadas, reserva de bolsas de estudos concedidas pelo Ministério e secretarias de Educação para os negros, garantia de vagas no Instituto Rio Branco e modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis, retratando as contribuições positivas dos africanos e seus descendentes.

Pode-se inferir que no contexto contemporâneo esse foi o primeiro passo dado no intuito de reconhecer e compensar o ocultamento e a exclusão dos negros nas políticas públicas. Mas foi apenas em 2001, que ocorreram debates sérios no Brasil acerca de ações afirmativas para os negros. A partir da participação do país na

III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul, em que o Brasil se posiciona a favor de políticas públicas que venham a favorecer grupos historicamente discriminados. (OLIVEN, 2007, p. 40).

Certo é que após essa conferência houve a criação de um programa de cotas, “cuja discussão a respeito de sua implantação esteve presente também nos âmbitos estadual e municipal.” (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 205). Com a implantação em universidades como a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), a Universidade de Brasília (UNB), e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) respectivamente.

Outra conquista do movimento negro, mesmo tendo ocorrido muitos anos após o início de sua reivindicação por Abdias do Nascimento, diz respeito à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com a criação da lei 10.639 em 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 206).

A respeito disso, Oliveira (2007) afirma que exigir que escola e professores incluam em seus currículos histórias da África e das relações étnico-raciais, “significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.” (OLIVEIRA, 2007, p. 1).

Para além de quebrar esses paradigmas enraizados, isso implica tocar na ferida das desigualdades sociais, pois, quer queira ou não, as desigualdades sociais em todas as esferas da sociedade estão atreladas a uma questão racial,

[...] 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. (SILVÉRIO, 2002, p. 98).

Deve-se colocar em discussão o que “diz respeito às desigualdades e discriminações que os negros sofreram e sofrem, servindo como instrumento de empoderamento para a desconstrução do racismo presente na sociedade brasileira.” (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 206).

Desse modo, a oferta de educação voltada às comunidades quilombolas é um direito “[...] porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra.” (BRASIL, 2013, p. 440).

Por isso, concordamos com Taveira (2013, p. 77), pois

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 sendo, deve-se promover o reconhecimento da necessidade de uma educação verdadeiramente voltada para as comunidades quilombolas. Esse reconhecimento, promove uma nova visão acerca do direito à educação para todos e “implica “justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 11). Somente dessa forma pode

haver o debate, que requer também uma mudança de postura, “mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. [...]buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 12).

Entende-se que é no reconhecimento das diferenças que possuímos em nossa sociedade brasileira que poderemos avançar com ações efetivas para a educação das comunidades quilombolas, da aplicação na prática de um currículo voltado para o ensino desses grupos, pois concordamos com Apple (2001, p. 68) ao afirmar que é “no reconhecimento destas diferenças que o diálogo sobre o currículo pode prosseguir.” E desse modo, com diálogo é que poderá ser construída a educação quilombola, é com condições de estrutura e práticas pedagógicas condizentes a esse povo, sem anular sua cultura, e sim dando condições de reflexão e até mesmo, o que assevera Campos e Gallinari (2017), ao apontar o empoderamento das crianças e jovens quilombolas, sendo algo “fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, conseqüentemente, contribui na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades.” (GALLINARI, 2017, p. 2015).

Considerações finais

Este artigo partiu do questionamento sobre quais foram os aspectos ao longo da história brasileira, no que tange à formação educacional do sujeito negro, que foram dificultadores do acesso à educação formal das comunidades quilombolas.

Com o objetivo de refletir sobre a educação quilombola por meio de um recorte histórico e conceitual que envolve e relaciona a situação das comunidades quilombolas à herança advinda do passado escravista, de desigualdade racial e econômica.

A partir disso, trouxemos um pouco de uma história de exclusão da população negra ao acesso aos direitos garantidos para todos, como a Educação. Durante anos os negros foram escravizados, explorados, discriminados, excluídos e silenciados. Essa triste história da raça negra no Brasil deixou suas marcas e, embora a sociedade seja testemunha de muitos movimentos de resistência e resgate com o intuito de incluir e dar voz a essa população tão sofrida, ainda existem muitas comunidades extremamente pobres que são vítimas da falta de políticas públicas adequadas para atender e proporcionar a eles os direitos que foram previstos na Constituição Federal do Brasil.

Movimentos organizados denunciam as péssimas condições de vida dessa população e reivindicado direitos e, dentre eles, a garantia de acesso e permanência na escola.

Embora muitas pessoas preguem que não existe racismo no Brasil, a realidade mostra uma grande desigualdade étnico-racial entre brancos e negros no país. Essa afirmativa é comprovada pelo fato de que estatisticamente os brancos apresentam índice de desenvolvimento humano mais elevados que os negros. Isso é reflexo de que o acesso dos povos negros da nossa sociedade a direitos e a políticas públicas gerais e, em particular, às educacionais ainda não alcançou o necessário para vencer essa história de desigualdade e exclusão.

Ao longo da história do negro no Brasil um ponto que dificultou sua escolarização foi o fato de que a própria colônia impedia que esse grupo tivesse acesso à escola, como apresentamos, em razão de uma concepção discriminatória sobre as comunidades quilombolas.

A própria concepção histórica do termo quilombo era motivo para discriminação, pois fazia-se referência àquele que fugia, sendo então concebido como habitação de negros fugitivos.

Conquanto, apesar de ter sido um grande movimento e, também, muito importante para a então abolição da escravização no Brasil, nos quilombos não viviam apenas povos negros, habitavam também nos quilombos outros segmentos sociais que eram excluídos da sociedade como os ciganos. Importa ressaltar, ainda, o valor que é atribuído à terra no seio dessas comunidades, pois a concepção de valor da terra está relacionada com a construção de uma identidade. Por isso, até nos dias de hoje, o valor de possuir sua própria terra tem significação para a perpetuação de sua cultura, sinônimo de sua liberdade.

Outra questão que se mostrou dificultadora para o acesso à escolarização formal de povos quilombolas foi a proibição de negros nas escolas. Então, mesmo após a abolição, os ex-escravos eram proibidos de entrar no ambiente escolar, pois eles representavam ameaça à estabilidade social daqueles que estavam no poder e entendiam que essa manutenção de desigualdade deveria ser perpetuada.

E mesmo com a inclusão de políticas voltadas para a escolarização dos negros, como a promulgação do ensino noturno para jovens e adultos, do qual poderiam participar escravos que eram livres ou libertos, ainda assim verificou-se uma tentativa de inclusão

que excluía pois, na prática, muitos foram os impeditivos para que os negros pudessem frequentar as escolas, o acesso não era pleno.

Após longos períodos de muita luta dessas comunidades, apenas no século XXI é que tem-se alguma efetividade de políticas que promovem o acesso desse grupo de brasileiros à educação formal.

Contudo, ainda é um contexto de muitas batalhas, pois as ações afirmativas que garantem o ensino de História da África e das comunidades quilombolas no Brasil são muito frágeis frente à discriminação que esse povo ainda sofre nos dias atuais.

Por isso, deve se concretizar ações afirmativas e políticas que promovam a discussão dessa temática social, o reconhecimento das desigualdades presentes na sociedade e a questão racial, só assim podemos combater os efeitos das discriminações e violências ocorridas no passado.

Levar adiante a consciência de que as desigualdades ainda estão presentes e, por isso, devemos por meio de ações efetivas, concretas e constantes, compensar a exclusão dessas comunidades nas políticas públicas, buscando descobrir no convívio com esses grupos sociais aquilo que eles precisam, levando em consideração sua cultura sem anulá-la, para que haja uma verdadeira liberdade e o exercício pleno como cidadão brasileiro com suas diferenças e particularidades, ou seja, com respeito à diversidade.

Referências

APPLE, Michael. Política de direita e branquidade. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, nº16, 2001.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da República*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Decreto Presidencial n. 4.887/03*. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Decreto Presidencial n. 5051/04*. Brasília: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação; n. 102). Atualizada em: 8 mai. 2013.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. *Revista NERA* (UNESP), v. 35, p. 199-217, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/4894/3688> Acesso em 05 jun. 2021.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil*. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. *Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial*. São Carlos: 2000.

16

FINLEY, Moises L. *Escravidão antiga e ideologia moderna*. Tradução de Norberto Luiz Guarniello. Rio de Janeiro: GRAAL, 1991.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petonilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. N.15. Set/out/nov/dez 2000.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ideologias geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639. In: 30º Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. 30º *Reunião anual da ANPED: ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL*, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/concepcoes-docentes-sobre-relacoes-etnico-raciais-em-educacao-e-lei-10639> Acesso em 05 out. 2021.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, Porto

Alegre, a. 30, n. 1(61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf> Acesso em 05 out. 2021.

ROSSITO, Flávia Donini, et al. *Quilombolas e outros povos tradicionais*. ROSSITO, Flávia Donini; SILVA, Liana Amin Lima; TÁRREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco; BOTELHO, Tiago Resende (org.) – Curitiba, PR: CEPEDIS, 2019.

SANTOS, H. *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. ONU, 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros com ruídos brancos. In: ANPEd et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002.

SOUZA, Mario Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 33, p. 745-763, 2012.

TAVEIRA, Ana Celuta Fulgêncio. *Comunidade remanescente quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental / Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Doutorado em Educação, Goiânia, 2013.*