
INSURGÊNCIA QUILOMBOLA E SEUS DESDOBRAMENTOS:
Educação integral e luta contra hegemonia

QUILOMBOLA INSURGENCY AND ITS CONSEQUENCES:
Comprehensive education and the fight against hegemony

LA INSURGENCIA QUILOMBOLA Y SUS DESARROLLOS:
La educación integral y la lucha contra la hegemonía

Monica Abud Perez de Cerqueira Luz

Pós-Doutora em Educação, Arte da cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professora no Mestrado em Educação da Universidade Ibirapuera (UNIB) - mapcluz@hotmail.com

Carlos Augusto França Ferreira

Professor de Educação Física e mestrando em Educação na Universidade Ibirapuera (UNIB) - carlosferreira883@yahoo.com.br

Recebido em: 05/10/2020
Aceito para publicação: 05/02/2021

Resumo

Este artigo tem por objetivo realizar levantamentos sobre a Educação Quilombola no Brasil, a partir de pesquisas e revisão sistemática da literatura. Conceitualizamos os quilombos contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados que mantêm parentesco e laços afetivos vivendo, consideravelmente, de tecnologias agrícolas e culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo, que conserva e ressignifica signos das tradições culturais de seus antepassados, recriando-as para o presente. Apresentaremos conceitos básicos da educação quilombola e um currículo escolar que sirva para fortalecer e desenvolver posturas críticas a partir das vozes e para as vozes do próprio grupo quilombola; a presença da territorialidade; o entrelaçamento dos conteúdos escolares com os saberes históricos e cotidianos que tecem a vida na Comunidade Quilombola; as políticas públicas, refletindo sobre o pensamento decolonial latino-americano, fundamentado em autores como Walsh, além de reflexões sobre a perspectiva sociológica apresentada por Santos.

Palavras-chave: Educação Quilombola, política afirmativa, currículo escolar, tradição.

Abstract

This article has the general objective of conducting surveys on Quilombola Education in Brazil, based on research and literature systematic review. We conceptualize contemporary quilombos as rural black communities inhabited by descendants of enslaved Africans who maintain kinship and affective ties, living considerably on agricultural technologies and subsistence cultures, in land donated, occupied secularly by the group, which conserves and resignifies signs of traditions cultural aspects of their ancestors, recreating them for present. We will present basic concepts of quilombola education and a school curriculum that serves to strengthen and develop critical attitudes from the voices and the voices of the quilombola group itself; the presence of territoriality; the intertwining of school content with the historical and daily knowledge that weave life in the Quilombola Community; public policies, reflecting on Latin American decolonial thinking, based on authors such Walsh, addition to reflections on the sociological perspective by Boaventura de Sousa Santos.

Key words: Earth. Quilombola Education, affirmative policy, school curriculum, tradition.

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de realizar encuestas sobre la educación quilombola en Brasil, basadas en la investigación y revisión sistemática de la literatura. Conceptualizamos los quilombos contemporáneos como comunidades negras rurales habitadas por descendientes de africanos esclavizados que mantienen el parentesco y lazos afectivos, viviendo considerablemente de tecnologías agrícolas y culturas de subsistencia, en tierras donadas, compradas u ocupadas secularmente por el grupo, que conserva y resignifica signos de tradiciones, culturales de antepasados, recreándolos para el presente. También presentaremos conceptos básicos de educación quilombola y un currículo escolar que sirva para fortalecer y desarrollar actitudes críticas desde las voces y las voces del propio grupo quilombola; la presencia de territorialidad; el entrelazamiento de los contenidos escolares con los saberes históricos y cotidianos que tejen vida en Comunidad Quilombola; políticas públicas, reflexionando sobre pensamiento decolonial latinoamericano, basado en autores como Walsh, reflexiones sobre la perspectiva sociológica presentadas por Boaventura de Sousa Santos.

Palabras clave: tierra, educación quilombola, política afirmativa, currículo escolar y tradición.

Introdução

O Estado brasileiro, mediante inúmeros dispositivos legais, reconhece os direitos das comunidades remanescentes quilombolas; o valor cultural, a afirmação de sua identidade e a participação na sociedade. No entanto, é necessário que sejam integradas à sociedade brasileira, do ponto de vista sociopolítico e econômico, por meio de políticas públicas, pensando que elas são alvo de diferentes formas de discriminação e privação dos direitos humanos fundamentais.

Do ponto de vista geopolítico-administrativo, estas comunidades pertencem a diversos municípios, entretanto as identidades negras estão enraizadas em diversos territórios históricos e geográficos bem delimitados.

Para o Estado Democrático de Direito, a representação quilombola está organizada em associações comunitárias, como clube de mães e associações de trabalhadores rurais, dentre outras, com o intuito de fortalecer a sua luta pela titulação dos territórios.

No âmbito nacional, desde 1995, os movimentos sociais quilombolas também vêm se organizando na Coordenação Nacional de Quilombos (CONAQ) a partir das associações locais, nos municípios e nos estados-membros.

Enquanto o Estado brasileiro não assegurar aos quilombolas o recurso básico essencial, a sua territorialidade, os movimentos sociais deverão reforçar a importância dos quilombolas na qualidade de sujeitos sociais através de ações políticas, validando as suas reivindicações e seus direitos.

É na riqueza criativa das vivências dos moradores das comunidades remanescentes de quilombos, principalmente a dos mais velhos, no que tange o uso de tecnologias medicinais, no modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, nas linguagens corporais e inteligências cinestésicas, na música, nas festas, no modo de se divertir, de cantar e rezar vê-

se que se encontra a importância de ter acesso ao conhecimento que constitui o contexto supracitado; além de conhecer os fios que tecem as teias de incontáveis signos que recriam a cultura, a afirmação da diferença e de um saber que é transmitido e assimilado de maneira peculiar e permanente, dando oportunidade de reflexão diante das mudanças, para que a comunidade possa adequar-se às novas condições da contemporaneidade.

Nos rituais, os valores que a comunidade reputa como essenciais são postos, reafirmados e renegociados, constituindo, um sistema onde são transmitidas as normas do convívio comunitário.

Sem uma intenção explícita, este sistema se desenvolve, dando às crianças o conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados. A transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, permite uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social; neste meandro, as lideranças exercem um papel transformador junto às suas comunidades e atuam politicamente em favor delas, pois estão engajadas em projetos sociais e culturais.

Os líderes são pessoas motivadas por forte senso histórico e detentores da capacidade de decidir. No âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, os mais velhos, as mulheres, ou um conselho de mais velhos constituem-se nas lideranças que levam a comunidade às mais variadas reflexões e ao reconhecimento de suas terras e seus processos culturais. Isto revela uma forte presença das civilizações africanas matriarcais inspirando as formas sociais de quilombos desde o início dos processos coloniais brasileiros.

O papel da mulher negra na organização da comunidade quilombola é deveras destacável, conforme nos relatam Dove (2020), Gonzalez (2018) e Nascimento (2018); como no movimento da Balaiada (1838), no Maranhão, no qual, apesar das lideranças da Balaiada, em sua maioria, de homens, as mulheres eram guardiãs da comunidade, com tarefas diversificadas como: cuidar das criações, da agricultura, das crianças, dos idosos, dos recursos naturais, providenciar alimentos para os refugiados, escondê-los, educar e orientar crianças sobre a luta contra hegemônicas, rezar, curar com tecnologias medicinais tradicionais, atuar como professoras, como agentes de saúde, parteiras, quebradeiras de coco, dentre outras atividades. Observamos, desta feita, como o papel feminino é crucial para a educação quilombola; estes, que descendem de civilizações geridas por cosmovisões, filosofias e outras

bases pautadas em instituições matriarcais e matrilineares. Em linhas mais restritas: uma sociedade edificada e mantida por inspirações candacianas¹ ancestrais.

A educação quilombola no Brasil tem enfrentado muitos desafios para a efetivação das legislações e a instituição das políticas de ações afirmativas, pois as dificuldades envolvem déficits na formação dos professores, escolas inadequadas, gestão escolar tradicional e eurocêntrica, que dificultam a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Nesse contexto, o artigo tem como objetivo analisar saberes, práticas e políticas públicas para a efetivação de ações educativas que incluam as relações étnico-raciais e educação afro-brasileira além de saberes importantes na construção da identidade ancestral oportunizando e incentivando o auto reconhecimento e pertencimento étnico.

Redutos quilombolas e conflitos da contemporaneidade

De acordo com os escritos de Kabenguele Munanga (1996), em *Origem e Histórico do Quilombo na África*, o signo “quilombo” sob gênese quimbundo, idioma do povo Mbundo de Angola refere-se seguramente à prática da circuncisão. Entretanto, nos processos diaspóricos provocados pela colonização portuguesa, o termo recebeu um novo sentido: comunidade autônoma de escravizados insurgentes.

Voltando ao signo “quilombo” enquanto sinônimo de prática de circuncisão, pode-se dizer que se trata de um elemento cultural visto em muitas civilizações africanas, observado desde o antigo Egito e que é interpretado como uma mudança dentro das importâncias culturais dos povos que a praticam. É um ritual de iniciação de jovens que deixam de ser considerados crianças e adentram a vida adulta abarcando novos emblemas pertinentes a esta nova etapa de suas vidas. Este momento de ascensão à vida adulta dos homens é um ritual restrito e efetuado em lugares específicos onde apenas pessoas autorizadas podem se fazer presentes.

Aqui, se faz necessário mencionar o ritual de iniciação Jaga, pois este povo obteve papel importante na construção do signo “quilombo” e seus sinônimos por toda a diáspora; receberam o título de povo guerreiro, e tinham o costume de incorporar crianças e jovens de sociedades adversárias vencidas em guerras à sociedade que mantinham. Eles ressignificam

¹ Candace era um título atribuído a uma espécie de dinastia de rainhas que governaram reinos africanos clássicos antes da era cristã; estas civilizações eram sociedades matrilineares.

o espaço do “quilombo” usando-o como lugar de iniciação destas crianças e jovens de ambos os sexos aos preceitos guerreiros que mantinham suas bases civilizacionais.

Portanto, os quilombos, a partir dos Jaga, ampliaram suas funções e passaram a ser um espaço de incorporação de crianças e jovens de outras civilizações africanas e de treinamento para a guerra. Talvez seja por isto que os acampamentos e vilas de resistência da diáspora tenham recebido este nome, segundo ensina Santos (2018) em Sobre revoltas de escravos e quilombos.

Ainda conforme Santos (2018), é importante evidenciar que a abrangência do uso do quilombo como espaço de iniciação e admissão de treinamentos de futuros guerreiros ofereceu ao termo o sentido de multiplicidade e de pertencimento, independente das origens dos novos iniciados; esta conotação foi amplamente disseminada nos quilombos da diáspora.

Ressalta-se, aqui, que esta nova concepção de quilombo enquanto espaço de organização e estratégia de resistência seja marco importante para o seu florescimento enquanto instituição com grande sucesso e longevidade no enfrentamento de processos escravistas por todo o Brasil.

Foi neste espaço que o africano da diáspora reencontrou seus valores civilizacionais adaptando-os aos novos desafios oferecidos pelo poder colonial; foi neste momento que ocorreram sistematizações amplamente entendidas e adotadas por movimentos negros de vários momentos da história, conforme os escritos de Abdias Nascimento em “O quilombismo”.

Outra importância dos quilombos ficou marcada por sua natureza temporária, pois eram tidos como um problema aos interesses da metrópole. Por isto, os invasores coloniais elaboravam incursões e repressões com o intuito de dismantelar tais espaços de resistência, e ao mesmo tempo, desencorajar atitudes insurgentes de escravizados inconformados com o cárcere.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aquilatou que no Brasil existem 5.972 localidades quilombolas; tais dados são referência do ano de 2019 e são parte integrante da Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas, levantadas a partir da base territorial do Censo de 2020, adiado para 2021.

Originalmente, os quilombos foram regiões de grande concentração de escravizados insurgentes estabelecidos nas matas, montanhas ou outros locais de difícil acesso do Brasil colonial. O isolamento foi uma estratégia que garantiu a sobrevivência destes grupos de

peessoas destituídas de seus próprios direitos fundamentais, mas que ao mesmo tempo, dificultou nos dias atuais a coleta de informações como: total de integrantes, números de natalidade e óbito, além de outras condições demográficas.

Os signos "quilombo" e "quilombola" estão associados ao povo negro fugitivo, que enfrentava senhores de engenho, escravocratas e seus caçadores de aluguel que teriam desaparecido com o fim da escravidão. Nos dias atuais, as comunidades remanescentes de quilombos são agrupamentos que herdaram as principais características destes espaços; formados por netos e bisnetos de escravizados, hoje, enfrentam interesses diversos que podem dificultar seus desenvolvimentos cultural e econômico; conflitos protagonizados em detrimento de empreendimentos imobiliários de corporações influentes da construção civil, ou a construção de condomínios e resorts em áreas tituladas inauguraram novos conflitos que são mediados perante o Decreto 4887/2003; este decreto apresentou um novo caráter fundiário aos remanescentes quilombolas, enfatizando a cultura, memória, história e a territorialidade destas comunidades. Deveras, uma inovação no Brasil, e que vai ao encontro do reconhecimento do Direito Étnico.

A história demonstra como estes corpos sociais vivenciam uma relação conturbada com os interesses do estado brasileiro; este, extrapola a disputa judicial e se utiliza de outras medidas como invasões, ameaças, agressões, cerceamento de direitos fundamentais etc. Tais conflitos podem ser vistos em um dos casos mais importantes do interior do Estado de São Paulo, na região metropolitana de Sorocaba. Nesta região, a comunidade Os Camargo reivindica judicialmente propriedade de parte considerável de terras dos municípios de Sorocaba, Votorantim, Salto de Pirapora, Piedade, Sarapuí e Araçoiaba da Serra Um total de 84 mil alqueires de extensão. A comunidade em questão tem documentos datados de 2 de novembro de 1874 atestando uma compra de terras feita pelo ex-escravizado alforriado José Joaquim de Camargo, vendidas pelo capitão Jesuíno de Cerqueira Cezar ao preço de 400 mil réis; estas terras foram invadidas e hoje compõem espaços sociais elitizados.

Todas as regiões do Estado brasileiro apresentam fatos neste sentido e também demonstram níveis díspares de violência, contudo, com um mesmo objetivo: a deslegitimação dos redutos quilombolas na contemporaneidade. Dados da Conaq, de 2017, revelam que os atos de violência contra comunidades remanescentes apresentam o uso de armas de fogo em 68,4% dos casos como principal meio de intimidação, seguido de objetos perfuro cortantes, como facas (13,2%). Outras formas de violência como cortes ilegais de energia e demolição

arbitrária de casas e locais de congregação também são formas de enfraquecer lideranças e minar as estruturas sociais destas pessoas.

Educação e a questão Quilombola

É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania.

A Educação Quilombola pretende valorizar as suas origens e a sua história, como condição de afirmação da dignidade do povo negro. O saber nas comunidades negras é fruto da socialização e desenvolve-se de uma maneira ímpar, diferente da maneira Ocidental cartesiana verticalizada; ela ocorre de maneira fluida e horizontal, aos moldes do que Paulo Freire (2002) denominou Pedagogia da Autonomia, semeando absolutamente todo o cotidiano da comunidade, desde os ritos religiosos, a criação filosófica, até o desenvolvimento de tecnologias etc.

Estes valores se revelam essenciais numa sociedade marcada, simultaneamente, por uma formação pluriétnica e pelo peso da herança escravocrata. Por isto, a educação quilombola é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e mudar a sociedade em que vivem. Ela reivindica uma mudança de paradigma que requer a emergência de uma nova postura na formação de professores preocupados com o intercâmbio entre os saberes pedagógicos e os saberes da tradição quilombola. Reivindica uma descolonização do currículo escolar e sugere um novos olhares para o Ensino, Saúde e Ambiente. Esta, a ecologia de saberes, baseada no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e na existência de outros modos de ser, ver e saber, além do científico.

Na ecologia de saberes, cruzam-se conhecimentos e ignorâncias; e a ignorância não é necessariamente um ponto de partida, mas pode ser o de chegada para conhecimentos que são desaprendidos ou esquecidos, como é o caso dos saberes de comunidades locais que desenvolvem formas de se relacionar com a natureza/cultura (SANTOS; MENESES, 2010).

Para efetivação de ações educativas com esta natureza, é necessário que novos paradigmas incluam estes elementos de relações étnico-raciais e educação afro-brasileira, além de saberes importantes na construção da identidade ancestral aos currículos da Educação

básica. É preciso oportunizar e incentivar o autoreconhecimento e pertencimento racial para que a escola se torne o espaço por excelência da promoção da igualdade racial.

Nesta perspectiva, (Silva, 2007)

aponta que o processo de inclusão das diferenças deve se dar por meio do currículo que é lugar, espaço, território, o currículo é relação e poder. O autor concebe currículo como trajetória, viagem, percurso. E conceitua, o currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (2007,p.34)

A intervenção de educadores e gestores é necessária para que se conheça as legislações para a educação racial, propondo práticas pedagógicas includentes trazendo ao contexto histórico, descobertas e reencontros por meio de alternativas metodológicas inovadoras que despertem novos olhares considerando os saberes, direitos, habilidades culturais, sociais no sentido da promoção de igualdade na diversidade e da valorização da identidade racial do aluno no contexto educacional.

Na área educacional, há alguns marcos e avanços nas políticas públicas para as áreas de comunidades remanescentes de quilombos, como, por exemplo, o Decreto n. 4.887/2003 que regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Este Decreto apresenta um novo caráter fundiário, enfatizando à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, que é o reconhecimento do Direito Étnico e deve ser parte integrante dos processos formativos de crianças, adolescentes e adultos; com outros dizeres: tais elementos devem ser apresentados na Educação Básica e no Ensino Superior. Ressalta-se aqui, mais uma vez, a importância de tais elementos intelectuais, principalmente, nas formações em licenciaturas e formações continuadas de professores.

A proposta da Educação Quilombola, no programa Salto para o Futuro, é a de possibilitar que professores repensem, à luz da experiência dos quilombos contemporâneos, o papel da escola como fonte de afirmação da identidade nacional. É um desafio desenvolver na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens.

A educação quilombola acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos e deve partir dos princípios de uma educação integral,

isto é, reconhecer o território e a comunidade como parte do processo educativo. Por educação integral, entendemos ser uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e

É ainda uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis conseguem mesmos e com o mundo; é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica e promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

A proposta de Educação Integral confere centralidade ao aluno. Isso significa que todas as dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos estudantes.

Com o intuito de recuperar a ancestralidade que, por vezes, a escola distorce e resume à escravidão, as comunidades quilombolas começaram, por volta de 1980, a se organizar em prol de uma educação quilombola. Desde então, foram instituídas legislações para respaldar a garantia da educação dos quilombolas, como a Lei 10.639 (2003), que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2007) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Segundo dados do IBGE (2017) existem pouco mais de 2.300 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos no Brasil, para cerca de 5 mil comunidades quilombolas. Destas, somente 34% utilizam materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural quilombola.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de 2012, estas escolas devem estar inscritas em suas terras, e ter uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, bem como reconhecer e valorizar sua diversidade cultural.

No Brasil, as comunidades quilombolas não deixaram de construir saberes e práticas que moldaram a sua própria vida, aprendendo a cada encontro com o Outro os jogos de poder e a importância de estratégias que lhes permitissem lutar pela existência e serem sujeitos da organização social.

As experiências educacionais que se desafiam a construir uma pedagogia com base na cultura dos sujeitos como os quilombolas encontram um material muito rico nas narrativas, as quais se remetem à memória e às histórias de vida. Segundo Mehy (2006, p. 194 e 198), na história oral o pesquisador “acaba compreendendo para explicar, explicando para transformar”.

Nesse contexto, a história oral extrapola a condição de um simples instrumento e torna-se um objeto de análise central, tendo um propósito social definido, que possibilita o debate sobre um fenômeno, uma vez que sobre ele existem outras visões que ultrapassam a história oficial. Deste modo, pode-se dizer que é plausível formular outras relações que possam, em vez de ‘verticalizar’ as forças de dominação das memórias, ‘horizontalizá-la’ é mais do que ver ‘memórias dominantes’ ou ‘memórias dominadas’. Ela seria produção da história, demonstrando que cada grupo cultural/social possui sua história, tendo a condição de guardar, transmitir e construir história. Neste sentido, as narrativas das comunidades quilombolas se transformam em história de vida, promovendo significados às suas condições presentes ligadas ao território.

O território tem sua fala expressa por meio do recontar o passado e atualizar tradições vinculadas à vida nos lugares para as crianças e jovens, à organização social que luta pela garantia da permanência nas terras. Reforçam, assim, as bases para a territorialidade, que nada mais é que o território vivido, mais que suporte físico, sendo elemento simbólico de poder e pertencimento.

O processo pressupõe a construção da memória coletiva, pelo que diz Halbwachs (2006)

A memória coletiva é um painel de semelhanças, é natural que se convença de que o grupo permaneça, que tenha permanecido o mesmo, porque ela fixa sua atenção sobre o grupo e o que mudou foram as relações ou contatos do grupo com os outros.

Como o grupo é sempre o mesmo, as mudanças devem ser aparentes: as mudanças, ou seja, os acontecimentos que ocorreram no grupo, se resolvem em semelhanças, pois parecem ter como papel desenvolver sob diversos aspectos um conteúdo idêntico, os diversos traços essenciais do próprio grupo. (2006, p.109).

Para Arruti (2006)

Se o território é mais evidentemente suporte e matéria da memória, respondendo aos interesses sociais e políticos da recordação, ele também acaba por operar como um condicionante sociocultural dos modos de lembrar, um meio de convencionalização da memória, isto é, de modelagem que a situação evocada sofre no contexto das ideias e valores que a evocam. (2006, p.238)

Quanto ao currículo, no contexto da educação quilombola, ela dialoga com os saberes da comunidade, levando em consideração os seguintes elementos: a memória coletiva; as línguas remanescentes; as práticas culturais; as tecnologias e formas de produção do trabalho; os acervos e repertórios orais; os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas e a sua territorialidade.

A dimensão da realidade local, na perspectiva pedagógica dos conflitos ambientais como estratégia de transformação da realidade local e a valorização dos saberes e fazeres das populações tradicionais que historicamente vivem em condições de vulnerabilização, invisibilidade, silenciamento e, por vezes, criminalização, reconhecendo assim, outras epistemes.

Essa perspectiva da Educação Ambiental dialoga com as discussões que envolvam o pensamento decolonial latino-americano. Esta compreensão é evidenciada a partir do pensamento de Walsh (2009), que aponta a importância de colocar no cenário, pensando a partir e com as lutas destes grupos, a interculturalidade crítica, em uma interseccionalidade entre pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida.

Legislações

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam que para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, [...] e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional (PCN, 1ª a 4ª séries, v. 8: 52). Estas orientações estão, ainda, circunscritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

Cabe ressaltar que A inflexão final só ocorreria em 2006, quando da publicação, pela SECAD, do guia de orientações e ações para implementação da Lei 10.639/2003, no qual a educação quilombola consta, finalmente, como um item específico, relativo tanto às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto às escolas que atendem quilombolas.

As orientações constantes na Resolução nº 8 CNE/CEB de 2012 normalizam estas ações e dispõe no Título I- Dos Princípios da Educação Escolar Quilombola no Art. 7º, que:

A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais.

Outros dois programas criados a destacar foram: Programa Brasil Quilombola, criado em 2004, e a chamada Agenda Social Quilombola, que organiza a pauta de iniciativas governamentais para o quadriênio de 2008-2011.

A principal função destes dois grandes programas é reunir sob uma mesma rubrica um conjunto de ações e propostas dispersas por diversos ministérios e secretarias, dando-lhes não exatamente um sentido orgânico, mas no máximo, coordenado. Isso acontece em função da opção fundamental de recusar uma tendência, que podia ser vista e esboçada no governo anterior, de instituir o tema dos quilombos como assunto de um órgão, ministério, secretaria ou fundação, específico.

Mas, as políticas para quilombos já surgem sob o signo da descentralização, que é a marca contemporânea até mesmo de um campo de políticas que já foi tão centralizado, o do indigenista.

O Programa Brasil Quilombola foi definido com base em seis objetivos gerais, que ajudam a agrupar rubricas de diferentes políticas pré-existentes. Dois destes objetivos estavam voltados para a promoção de abordagens e mudanças de posturas internas às próprias comunidades atendidas: a promoção da agroecologia; a promoção de uma política de gênero.

No caso da agroecologia, o objetivo seria racionalizar o uso de recursos naturais, enfatizando métodos de produção agroecológicos no âmbito de sua subsistência e geração de renda, construindo políticas e ações necessárias por meio de uma rede de apoio gerencial, tecnológico e mercadológico a estas estruturas produtivas, como também visando o aprofundamento da competitividade das mesmas e não apenas como estruturas alternativas de ocupação e trabalho. Na dimensão de gênero, o objetivo seria incorporar o tema nas diversas iniciativas voltadas para o desenvolvimento sustentável e ampliação dos direitos de cidadania existentes nestas comunidades, promovendo políticas concretas no que tange a igualdade e equidade de gênero.

Os outros quatro objetivos do Programa Brasil Quilombola tinham a ver com mudanças de posturas e de abordagens internas ao próprio Estado nos diferentes níveis do poder executivo, tendo em vista o reconhecimento e o fortalecimento organizacional das comunidades remanescentes de quilombos. Para isso, entravam em foco a própria elaboração e gestão das políticas públicas como o incentivo aos governos estaduais e municipais na promoção do acesso de quilombolas às políticas públicas, com ênfase na regularização da posse da terra e no estímulo ao desenvolvimento sustentável em seus territórios; a proposição de um modelo de gestão destas políticas que de oportunidade e de tratamento dado a estas comunidades, em comparação com os demais públicos; o estímulo ao protagonismo dos quilombolas em todo processo de decisão, fortalecendo sua identidade cultural e política; e, a garantia dos direitos sociais e do acesso à rede de proteção social.

Neste caso, o objetivo levava à exigência de uma articulação entre os diferentes órgãos governamentais com ações incidentes sobre tais comunidades, por meio da formulação de projetos específicos de fortalecimento dos grupos discriminados, com especial atenção às mulheres e à juventude nas mais diversas áreas: educação, saúde, mercado de trabalho, geração de renda, direitos humanos, previdência social.

Até a publicação do decreto presidencial de 2003 e a consequente definição do PBQ, foi o Ministério da Cultura que monopolizou as políticas para quilombos. A partir daí, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), vinculada diretamente à Presidência da República, ganha destaque, como articuladora das ações para quilombos que passam a estar distribuídas pelos diferentes ministérios.

O lançamento da Agenda Social Quilombola, como parte do PBQ em 2007, implicou na definição de um conjunto de medidas bem mais específicas e setorializadas, quase sempre

vinculadas aos pacotes de políticas desenhadas pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Tal vinculação era tão evidente em alguns setores que algumas destas políticas ganharam o rótulo de “PAC Quilombola”, como aconteceu no caso das ações do Ministério da Saúde, voltadas ao Saneamento Básico.

Tais programas vêm acompanhados da previsão de novos canais institucionais para a participação e deliberação de representantes quilombolas nas decisões orçamentárias, conforme previsto entre os objetivos mais gerais do PBQ. Em função disso, foram criadas também “ouvidorias quilombolas” em todos os ministérios que fazem parte do PBQ, assim como foram implementadas diversas ações de capacitação de agentes comunitários quilombolas.

Para minimização das diferenças a Resolução instrui no Capítulo I – Art.34

que o currículo da Educação Escolar Quilombola: que diz respeito, aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (PBQ, 2007, art.34)

O parecer 003/2004 CNE/CP, recomenda que nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação incluam temáticas relacionadas às análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Na prática pedagógica era necessário inter relacionar conteúdos curriculares e os saberes tradicionais dos alunos, para além de datas comemorativas, e incluir os conhecimentos propostos na Resolução Nº 8 CNE/CEB de 2012 dispõe no § 1º que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições; educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-

se: da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade.

O Decreto nº 6040/07 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades e Povos Tradicionais do Brasil – PNPCT e da Resolução no. 8/2009 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

O Decreto nº 6040, de 2007, que instituiu a PNPCT indicou novos elementos para a oferta de escolarização em territórios de Comunidades e Povos Tradicionais, nas quais se incluem as comunidades quilombolas. Já a Resolução nº. 8, publicada em 2009, estabeleceu novas “orientações e diretrizes para a execução de projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica nas áreas de remanescentes de quilombos”.

Apesar das políticas públicas dirigidas aos quilombolas, o seu reconhecimento como um segmento diferenciado da sociedade nacional se limita à constatação de que mesmo entre os pobres e miseráveis do país há uma camada ainda mais desprivilegiada, excluída até mesmo das políticas públicas destinadas à atenuação da pobreza, do isolamento e da segregação.

As políticas públicas voltadas para comunidades quilombolas podem ser divididas entre aquelas geradas especificamente para esta população e aquelas formuladas como simples extensão ou atribuição de uma cota especial para esta população no interior de políticas universais ou focadas na pobreza. De um lado, há o reconhecimento de que o desrespeito histórico produzido pela escravização e pela exclusão sistemática dos serviços e recursos disponibilizados pelo Estado Nacional deve levar a uma política de acesso diferenciado a tais recursos como forma de corrigir tal desrespeito histórico. Esta abordagem aproxima as políticas voltadas para a população quilombola das políticas voltadas para a população negra em geral.

A política de regularização fundiária dos territórios quilombolas têm normatização própria e se diferencia dos mecanismos e conceitos da política de reforma agrária, e das demais políticas públicas dirigidas às comunidades quilombolas. Quanto à política pública de saúde e educação, cabe-nos reiterar que resulta basicamente da previsão de uma participação especial (de caráter orçamentário) dos quilombolas nas políticas de vocação redistributiva.

A tendência é que os quilombolas sejam pensados, de um lado, pela política fundiária, como coletividades diferenciadas e territorializadas, enquanto, de outro, as demais políticas os concebiam como agregados de indivíduos mais desfavorecidos no acesso a recursos, entre eles as políticas públicas.

Considerações

A partir de uma revisão sistemática da bibliográfica em periódicos, ensaios, artigos e na base de dissertações e teses, focados nos temas da educação quilombola e educação ambiental, constatamos que esse binômio possibilita uma quebra de paradigmas ao utilizar currículos descolonizados, contra- hegemônicos que possam valorizar o povo negro e resgatar a cultura. Através de um trabalho de identidade de pertencimento a um povo, algumas questões devem ser inseridas as práticas pedagógicas da escola, a história do povo quilombola, seus hábitos, costumes, cultura bem como trabalhando o processo de identidade dos alunos, a partir de resgate histórico, fortalecimento e reconhecimento dos mais antigos, como figuras símbolos de referência, as quais precisam ser tratadas com respeito enquanto sujeitos históricos pertencentes àquela comunidade.

É importante demarcar que as falas dos sujeitos apresentam potencial de mudança na relação que a sociedade estabeleceu com os segmentos negros e no registro de suas identidades. A formação territorial brasileira que se constituiu negando as vivências particulares, dessa forma, passa a ser revista na medida em que se estabeleceu a visibilidade de ocupações distintas cujo movimento se traduz em registros memoriais dos territórios vividos.

Assim, a experiência da diversidade étnica e cultural, a exemplo dos quilombos, é a contrapartida da educação nos processos de reconhecimento que ampliam o valor das leis que foram aprovadas, e as escolas, professores e educadores são desafiados a buscar caminhos que levem a múltiplas culturas para dentro dos muros da escola e para além deles, incorporando outras fontes de sabedoria não presentes na educação formal. E, por fim, atribuir valor ético e político ao processo educacional para que se modifiquem não somente os currículos escolares, mas a cultura escolar.

Metodologia

A partir do nosso grupo de estudos e orientações acadêmicas, optamos em debruçar sobre essa temática, pouco trabalhada e de grande relevância, na manutenção de costumes, práticas, saberes e fazeres intergeracionais. Como metodologia, fizemos revisões sistemáticas, buscando responder algumas inquietações, despertadas pela mídia para pessoas leigas, mas que já pensávamos na academia: Como dar voz e vez aos povos quilombolas, diante de uma política governamental que possui intenções duvidosas para com este povo, no tocante às terras, territorialidade, educação e saúde. Líamos textos semanalmente em casa, devido a pandemia e depois fazíamos algumas considerações em encontros remotos sobre a pertinência dos artigos, textos, ensaios, para o nosso trabalho. Achamos finalmente nos autores pós-coloniais, respostas e caminhos para nosso objeto de estudo. O trabalho foi desenvolvido por duas pessoas, que atuam na temática racial e o comprometimento de ambos foi bastante importante para chegarmos a um consenso. A análise do material coletado, nos possibilitou uma análise de conteúdo, como propõe Bardin (1977) para a escrita do artigo, sendo as categorias, os subtítulos desenvolvidos.

Resultados e Discussão

Os resultados apontam para a invisibilidade do povo negro e principalmente, dos que estão na franja da vulnerabilidade, como é o caso dos povos quilombolas. Fato obviamente escancarado pela pandemia atrelado às queimadas na mata brasileira.

Walsh (2009), reitera a importância de enxergar as lutas destes grupos, a partir da interculturalidade crítica, em uma interseccionalidade entre pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, a transformação, a intervenção e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, de humanidade, de conhecimento e de vida, reiterando que as falas dos povos quilombolas possuem conhecimento de causa e principalmente, saberes acumulados historicamente, apresentando assim, potencial de mudança na relação que a sociedade estabeleceu com eles.

Considerações finais

Nosso problema de pesquisa aborda a invisibilidade do povo quilombola e de que forma poderiam estes povos romper com esse paradigma eurocêntrico, opressor e racista.

A identidade de pertencimento do povo quilombola precisa ser resgatada e algumas questões devem ser inseridas nas práticas pedagógicas da escola, trazendo a historicidade do povo, seus hábitos, costumes, cultura bem como, o cultivo da terra, a ocupação das terras e seus desdobramentos.

Em síntese, a sociedade precisa entender que os povos quilombolas não estão praticando atos ou delitos contra nenhum patrimônio. Pelo contrário, com seus saberes, e fazeres, no manejo com a terra, no cuidado com o meio ambiente e do modo de vida que respeita a sustentabilidade.

É emergente a elaboração e a gestão das políticas públicas como o incentivo aos governos estaduais e municipais na promoção do acesso de quilombolas às políticas públicas, com ênfase na regularização da posse da terra e no estímulo ao desenvolvimento sustentável em seus territórios; a proposição de um modelo de gestão destas políticas que de oportunidade e de tratamento dado a estas comunidades, em comparação com os demais públicos; o estímulo ao protagonismo dos quilombolas em todo processo de decisão, fortalecendo sua identidade cultural e política; e, a garantia dos direitos sociais e do acesso à rede de proteção social.

Referências Bibliográficas

ARRUTI, João Maurício Mocambo. **Antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: EDUSC, 2006, 214p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Presses Universitaires de France, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16 junho de 2020.

BRASIL. **CNE/CP Resolução 1/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), 2005, p.48.

BRASIL. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade / Ministério da Saúde, Funasa. Brasília: Funasa, 2005, 446 p.: il.

BRASIL. Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: CNE/CEB, 2012.
Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 24 de Junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacional - 1ª a 4ª séries, v. 8. Brasília, 1998.

BRASIL. Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

BRASIL. Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2007.

BRASIL. Decreto n. 4.887/2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras.

DOVE, Nah. **Duafé: Mães Afrikanas Portadoras da Cultura Desenvolvedora da Mudança Social.** São Paulo: Medu neter livros, 2020, 232p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p.262.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, jan-abr. 2020, 215p.

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte. Autêntica, 2008, 243p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo, Centauro: 2006.

MEHY, J. C. B. **Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro.** Revista de História, São Paulo: Departamento de História da USP, v. 2, n. 155, p. 191-203, 2006.

MUNANGA, K. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP, [S. l.], n. 28, p. 56-63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 23 fev. 2021.

_____. **Negritude usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986, 241p.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africana**. São Paulo: Ipeafro, 2019.

Ministério da Educação – **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.

SANTOS, Ademir Barros dos. **Sobre revoltas de escravos e quilombos**. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 638p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade-uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2007, 243p.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.