

EDIMARA GONÇALVES SOARES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: QUANDO A DIFERENÇA É
INDIFERENTE**

**CURITIBA
2012**

EDIMARA GONÇALVES SOARES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: QUANDO A DIFERENÇA É
INDIFERENTE**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Baibich.

**CURITIBA
2012**

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Soares, Edimara Gonçalves

Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente / Edimara Gonçalves Soares. – Curitiba, 2012.
143 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Baibich
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Quilombos – Educação. 2. Educação – Políticas públicas.
3. Negros – Discriminação racial. I. Título.

CDD 370



PARECER

Defesa de Tese de **EDIMARA GONÇALVES SOARES** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DRª TÂNIA MARIA BAIBICH (Presidenta), DR. WALTER LÚCIO DE ALENCAR PRAXEDES, DR. FRANCIS KANASHIRO MENEGHETTI, DR. PEDRO RODOLFO BODÉ DE MORAES e DRª LEILAH SANTIAGO BUFREM (Membros Titulares) argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: QUANDO A DIFERENÇA É INDIFERENTE**".

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª TÂNIA MARIA BAIBICH		Aprovado
DR. WALTER LÚCIO DE ALENCAR PRAXEDES		Aprovado
DR. FRANCIS KANASHIRO MENEGHETTI		Aprovado
DR. PEDRO RODOLFO BODÉ DE MORAES		Aprovado.
DRª LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovado

Curitiba, 28 de agosto de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Esta tese é especialmente dedicada:

Aos meus bisavós, fundadores do Quilombo, por serem inspiração de força e luta contra opressão e injustiças sociais.

Aos meus avós, pelo legado de resistência e coragem para seguir na vida.

Às crianças negras quilombolas, na esperança de que esse trabalho possa servir como instrumento de luta na trajetória de suas vidas.

Aos meus pais Eva e Fernando, analfabeta e semianalfabeto, pelo incentivo e esforços feitos para que eu pudesse estudar. Minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, Ronaldo, Telmo, Mariza e Silvio, pelo carinho e incentivo.

Ao meu querido sobrinho-afilhado Vinícius, e meu querido sobrinho Antônio.

AGRADECIMENTOS

Às forças que regem o Universo e conspiram a meu favor. Minha reverência aos Orixás das religiões de matriz africana.

Muitas pessoas me acompanharam nesta trajetória, desde Santa Maria-RS até Curitiba-PR, umas bem de perto, outras mais distantes. Agradeço a todas que de alguma forma contribuíram nessa empreitada. Seria exaustivo nomeá-las e mencionar a forma como me ajudaram, mas há umas que não posso deixar de registrar.

À família Salaib Springer, pelo apoio e incentivo, carinho e preocupação, enfim, por me tornarem parte da família. Meu profundo agradecimento e compromisso!

A Kalina Springer, que acompanhou bem de perto toda minha trajetória da Graduação até aqui, pelas ajudas permanentes, preocupação, carinho e amizade. Também ao Marcelo Rakssa, pela força e incentivo. Meu imenso obrigada!

À vó *Ziza*, então sogra de minha orientadora, que com muito carinho me acolheu em sua casa (aqui em Curitiba), adotando-me como verdadeira neta. Por ter me oferecido todas as condições para que eu pudesse concluir o Mestrado, meu eterno e imenso obrigada! Também a Célia, Augusto e toda a família, pela acolhida e pela amizade.

À minha querida amiga professora Clemilda Santiago Neto, por ter me apresentado às Comunidades Quilombolas do Paraná e pelo exemplo de coragem, resistência e luta incansável por políticas de reparação às Comunidades Quilombolas. Pela parceria em todos os momentos e por tomar para si a atitude de defender-me do racismo institucional, minha profunda gratidão e compromisso!

Ao meu amigo-irmão Prof. Dr. Jair Santana, pelo incentivo e encorajamento permanentes, pelas críticas e sugestões feitas no decorrer do trabalho, e, sobretudo, por exigir que eu fizesse o melhor de mim. Meu profundo reconhecimento e gratidão!

Ao meu querido Mario Fontes, que se fez presente em muitas emoções deste trabalho e com quem aprendo dia-a-dia que na vida sempre temos mais a agradecer do que lamentar ou pedir, e, sobretudo, que a vida só faz sentido quando vivemos intensa ou apaixonadamente cada momento. Meu carinho!

Ao meu amigo Denis Denilton Laurindo, pelo apoio emocional e intelectual. Mesmo nos momentos que pareciam becos sem saída, me fez acreditar que eu tinha forças para abrir uma passagem. Meu reconhecimento e gratidão!

Ao Adir Simão, pelo empenho permanente em me ajudar a conseguir a licença do Estado para concluir a tese. Igualmente ao Adair Bernardino pelas ajudas sempre que precisei. Meu muito obrigada!

À minha amiga *Santina* Bordini, pelo acolhimento, confiança e amizade. Meu muito obrigada!

Às(aos) minhas(meus) amigas/os da Graduação na UFSM-Santa Maria-RS, Andréia Secretti, Andressa Teixeira, Joana D'Arc, Danuza do Carmo, Priscila Machado, Tatiane Munhós, Lucas Kegler, Flamarion Dutra, Claudio Ferreira, mesmo distantes valeu pela torcida sempre positiva.

A Maria Zeli Cella Santos e Oscar Santos, pelo acolhimento e carinho. Meu muito obrigada!

À minha amiga Claudinéia Santos, pela parceria em todos os momentos que precisei, pelo apoio emocional, incentivo, preocupação. Meu carinho e reconhecimento!

À minha amiga Karine Becker pela paciência, compreensão e incentivo. Meu muito obrigada!

Ao meu amigo Claudio Ferreira, pela convivência amorosa, incentivo e paciência. Meu carinho e agradecimento!

À IYá Gunã, importante líder espiritual da religião de matriz africana-Candomblé. Meu muito obrigada, pelo encorajamento e energias positivas!

Agradeço à banca examinadora da Tese na etapa da Qualificação, professores/a Prof^a. Dr^a. Leilah Bufren, Prof. Dr. Walter Praxedes, Prof. Dr. Pedro Bodê e Prof. Dr. José Maurício Arruti pelo olhar atento e rigoroso em cada página. Meu muito obrigada!

À Prof. Dr^a. Leilah Bufren, ao Prof. Dr. Pedro Bodê e ao Prof. Dr. Walter Praxedes, que acompanham minha trajetória na UFPR desde a Qualificação do Mestrado, pelas suas valiosas indicações de leitura, pelas críticas e sugestões, pela afetividade. Meu reconhecimento e gratidão!

Ao Prof. Dr. Francis Meneghetti, meu colega e amigo desde o Mestrado em Educação. Agradeço as contribuições valiosas feitas durante a defesa desta Tese.

Ao CNPq, bolsista durante a Graduação; ao Fundo de Incentivo à Pesquisa - FIPE - e ao Fundo de Incentivo à Extensão - FIEEX -, ambos da UFSM; à CAPES, bolsista durante o Mestrado e Doutorado; às Escolas públicas e às Universidades públicas federais.

Agradecimento Especial

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Baibich, que desde o Mestrado, de "braços dados", com imensa cumplicidade e carinho, trabalho árduo e sem trégua, ajudas instrumentais de natureza para além da orientação, como presentear-me com um computador, conseguir casa para que eu morasse e comesse e fosse cuidada, me fez acreditar que eu também podia desenvolver uma tese. A concretização desta tese só foi possível mediante o seu esforço permanente em perscrutar a minha subjetividade, buscando minar os resquícios inconscientes do fenômeno do auto-ódio e me mostrando que não podia "dar uma rasteira" em mim mesma e no meu próprio grupo. Minha profunda GRATIDÃO por tudo e sempre!

RESUMO

A Tese defendida é de que a política educacional idealizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período compreendido entre 2009 e 2011, considerada exemplo nacional, voltada às Comunidades Remanescentes de Quilombos, foi inócua, a despeito de todo o esforço empreendido para sua implementação. Essa inocuidade deve-se à ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das Escolas, à falta de investimento nas dimensões de infraestrutura material e administrativa, bem como de uma articulação efetiva com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com as Comunidades Remanescentes dos Quilombos (CRQs). Contudo, faz-se necessário considerar seu efeito no sentido de oportunizar a evidenciação das marcas históricas e estruturais das desigualdades sociorraciais na educação escolar. A pesquisadora é parte integrante da pesquisa e, assim, ao identificar-se com a própria realidade vivida – quilombola –, a autora, através da observação de campo, entrevistas, questionários e do arcabouço teórico conceitual, tonifica o seu foco analítico. O objetivo central da pesquisa foi diagnosticar os efeitos gerados a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola no Estado do Paraná, no período compreendido entre os anos de 2009-2011, tanto nas Escolas Quilombolas quanto nas Escolas que atendem as CRQs. A pesquisa contextualiza o ineditismo do Paraná como primeiro Estado a reconhecer a necessidade, absolutamente contemporânea, de elaborar uma política educacional direcionada às CRQs. Ainda assim, a despeito de seu vanguardismo, importância, planejamento, inversão de recursos financeiros e humanos – estes últimos, contando com o envolvimento de profissionais capacitados técnica, científica e eticamente –, sem estabelecer parcerias efetivas, planejar e executar, a experiência foi inócua em termos de transformação genuína do *status quo* da Educação Escolar Quilombola no Estado. Desta feita, é possível afirmar que todo o investimento redundou em um somatório de ações descontínuas e efêmeras, que, sem apresentar resistência, sofreu solução de continuidade com o governo e a política que lhe sucedeu, sem deixar nas comunidades forças e conhecimentos suficientes para que pudessem frutificar e seguir existindo na e pela comunidade parceira.

Palavras chave: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs). Educação Escolar Quilombola. Política Afirmativa.

ABSTRACT

The defended thesis is in matters of educational policy idealized by the States Secretary of Education of Paraná, from 2009 to 2011, considered a nation example, related to Quilomb's Remaining Communities, was innocuous, despite of every hard work input for its implementation. This safety is because of the leak of pedagogic action from the systematic and permanent nature in Schools, the leak investments on dimensions of material and administrative infrastructure, as well as an effective articulation with the Superior Education Institutes (IES) Quilombo's Remaining Communities (CRQs). Overall, it is necessary to consider the effects in matters of giving opportunity to present facts of structural and historical highlights of social racial inequality in scholarship. The researcher makes part of the research and, with that said, thereby, when identifying herself as with her own lived reality – as part of a Quilombo's community – the authoress, through a field observation, interviews, and questioners and conceptual theory outline, tones her analytic focus. The central target of the research was to diagnose the generated effects after the implementation of Scholar Education with Quilombo's Community in Paraná's State between 2009 and 2011, not only in Quilombo's schools, but also in schools that receive the CRQs. The research contextualize the originality of Paraná as the first State to recognize the needs, absolutely contemporary, to elaborate an educational politic towards CRQs. Even though, despite its vanguardism, importance, planning, reversal of financial and human resources – these last ones, counting with involvement of professionals technically, scientifically and ethically -, without establishing effectives partnerships, plan and execute, the experience was innocuous in matters of becoming genuine of *status quo* of Quilombo's Scholar Education in Paraná. From this, it is possible to affirm that all the investment resulted in a sum of actions discontinuous ephemeral, that, without presenting resistance, suffered solution of continuity with the government and the politic succeeded itself, without giving the communities the strength and knowledge enough they could use go ahead existing in and for the community partner.

Key words: Quilombo's Remaining Communities. Quilombo's Scholar Education. Affirmative Politic

SUMÁRIO

ABRINDO O FOCO	12
1. CARTOGRAFIA SOCIOAFETIVA: A QUILOMBOLA QUE SOU	25
1.1 O ENCONTRO COM A ESCOLA	29
1.2 O ENSINO MÉDIO.....	33
1.3 O ENSINO SUPERIOR.....	35
1.4 O MESTRADO EM CURITIBA.....	37
1.5 MESTRADO E A DISCIPLINA “O PRECONCEITO E AS PRÁTICAS ESCOLARES”.....	38
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: AS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO	40
3. QUILOMBO: TEIAS CONCEITUAIS	50
3.1 A RESSEMANTIZAÇÃO DO CONCEITO HISTÓRICO DE QUILOMBO: O ARTIGO 68 DO ATO DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS CONSTITUCIONAIS.....	71
4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESFORÇO CONCEITUAL E ANALÍTICO	75
5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DA HISTÓRIA EM CURSO	87
5.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLEMILDA SANTIAGO NETO: EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS QUILOMBOS PARANAENSES.....	94
6. CATEGORIAS ANALÍTICAS: FERRAMENTAS CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO	100
6.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DA INTENÇÃO AO RETRATO DA REALIDADE.....	105
6.2 A ESCOLA QUILOMBOLA AINDA NÃO É DIFERENTE: DO PSEUDORRECONHECIMENTO.....	112
6.3 OS EFEITOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PARANAENSE.....	117
7. FECHANDO O FOCO: PARA REFLETIR	134
REFERÊNCIAS	137

ABRINDO O FOCO

Cada um de nós é uma península, metade ligada à terra firme, metade contemplando o oceano. Uma metade conectada à família, à cultura, ao país. A outra metade que deixem só contemplando o oceano. [...] A condição de península é a própria condição humana [...], em toda conexão humana, o que realmente temos é uma relação entre uma série de penínsulas. Nenhum deles [de nós] é uma ilha, assim como nenhum deles [de nós] pode fundir-se completamente com o outro (OZ, 2002, p. 40).

A presente pesquisa defende a Tese de que a política educacional idealizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período compreendido entre 2009 e 2011, considerada exemplo nacional, voltada às Comunidades¹ Remanescentes de Quilombos,² foi inócua, a despeito de todo o esforço empreendido para sua implementação. Essa inocuidade deve-se à ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das Escolas, à falta de investimento nas dimensões de infraestrutura material e administrativa, bem como de uma articulação efetiva com as Instituições de Ensino Superior (IES) e com as Comunidades Remanescentes dos Quilombos (CRQs).

¹ Entendo comunidade a partir da perspectiva teórica de Zygmunt Bauman (2003, p. 7-8), que expressa os sentidos que essa palavra evoca e seus paradoxos. Para Bauman, “comunidade produz uma sensação boa, pois é carregada de significados que prometem prazeres que gostaríamos de experimentar. A comunidade é um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada [...] Lá na rua toda sorte de perigo esta à espreita [...] aqui na comunidade estamos seguros, não há perigos ocultos [...], portanto, comunidade sugere uma coisa boa”. No entanto, o autor adverte que “comunidade é um tipo de mundo que não está, lamentavelmente, ao nosso alcance – mas que gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir”. Em suma, comunidade é nos dias de hoje o nome do paraíso perdido, mas ao qual esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem nos levar até lá. Nesse sentido, em relação às CRQs, é possível afirmar que são lugares marcados por tensões, contradições e que a um só tempo compartilham os mesmos sofrimentos e celebram as mesmas alegrias e conquistas.

² Conforme o Decreto 4.887/003, consideram-se Remanescentes das Comunidades dos Quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Nesta Tese, optei por utilizar o termo Comunidades Remanescentes de Quilombos – CRQs, pois comunidade é o termo que marca o pertencimento identitário dos sujeitos quilombolas. Nunca ouvi um quilombola dizer “eu sou um Remanescente da Comunidade do Quilombo” e sim “eu sou da comunidade quilombola” ou, “eu sou quilombola da comunidade”.

A implementação da política de Educação Escolar Quilombola no Paraná é inócua; contudo, faz-se necessário considerar seu efeito no sentido de oportunizar a evidenciação das marcas históricas e estruturais das desigualdades sociorraciais, destacando aqui o contexto educacional. Assim, se por um lado a política educacional voltada às Comunidades Quilombolas do Paraná não produziu os efeitos pretendidos, por outro, possibilitou revelar os vários fenômenos sociais – históricos e contemporâneos – que obstaculizam sua efetividade.

O Paraná é o primeiro Estado a reconhecer a necessidade, absolutamente contemporânea, de elaborar uma política pública afirmativa de educação escolar direcionada às CRQs, com o objetivo de reduzir o abismo da exclusão educacional, que marca a vida de cada criança, jovem, adulto e idoso quilombola. A iniciativa do Paraná na proposição e implementação de uma política educacional voltada às CRQs é indubitavelmente o reconhecimento de que no limiar do III Milênio ainda existe um grupo social que insiste, a despeito de todos os obstáculos que se apresentam, em ter acesso a um direito comum a todos os brasileiros – o direito à educação.

Assim, o Estado,³ como principal promotor de políticas públicas, avançou na inédita formulação e implementação de uma política educacional específica às CRQs; entretanto, sua atuação ficou restrita ao planejamento e à execução de ações efêmeras e intermitentes. Importante destacar de maneira sucinta o entendimento acerca de políticas públicas adotado nessa Tese, visto que a literatura sobre o tema é bastante ampla e heterogênea. Conforme Souza⁴ (2006, p.24) “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”; portanto, é possível inferir que a melhor definição é aquela que está em consonância com o objeto da investigação.

³ A concepção de Estado adotada aqui é de uma instituição político-administrativa, que “só pode ser compreendido à luz das sociedades histórico-concretas, o que elimina a possibilidade de uma ideia universal a seu respeito (COSTA, 1992, p. 267). Assim, o Estado resulta das “mediações das formações históricas específicas de cada sociedade e de cada país. Fica afastada, assim, a possibilidade de uma “estrutura geral” do Estado Moderno, por mais que algumas de suas funções no interior das sociedades aparentemente se repitam de lugar para lugar ao tempo.

⁴ Celina Souza é PhD em Ciência Política pela London School of Economics and Political Science (LSE); Pesquisadora do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia.

Segundo Souza (2006, p. 25), da dimensão teórica/conceitual, “a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares”, assim, elaborar uma teoria geral sobre política pública implica permear distintos campos do conhecimento, tais como Sociologia, Ciência Política, Economia, Antropologia etc., e a partir daí empreender uma síntese teórico/conceitual. No entanto, qualquer teoria sobre política pública precisa necessariamente explicitar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Compartilha-se com Souza (2006, p. 36) a síntese elaborada acerca das diversas definições e modelos de políticas públicas, na qual a autora destaca, com base na literatura clássica⁵ (LASSWELL, 1936; SIMON, 1957; LINDBOM, 1959-1979; EASTON, 1965), as principais características teórico-conceituais sobre políticas públicas:

- a política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- a política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
- a política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

⁵ H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton são considerados os fundadores do campo de estudo sobre políticas públicas, centradas na análise do Estado, instituições e ações governamentais. Através deles são produzidas as definições teórico/conceituais clássicas *policy analysis* (análise da política pública), *policy makers* (tomadores de decisão), *policy cycle* (ciclo de política), *impact analysis or evaluation* (impacto ou avaliação da política).

O desenho da política de educação escolar dirigida às CRQs é delineado por técnicos pedagógicos⁶ no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. As demais políticas voltadas às CRQs e a instituição de um Grupo de Trabalho intersecretarial na esfera governamental são desdobramentos do projeto iniciado na SEED, em 2002, cujo objetivo era inserir a História e a Cultura da população negra no currículo escolar, como também desconstruir o discurso hegemônico da Historiografia paranaense sobre a invisibilidade da população negra. Para atingir tal propósito, teve início o mapeamento dos Quilombos paranaenses e sistematização de suas histórias, tradições e modo de vida.

Em 2003, esse projeto encontrou um contexto político e institucional favorável e é inserido na agenda educacional como uma questão que merecia tratamento diferenciado. É válido destacar que nesse mesmo ano é sancionada a Lei 10.639/03, que, além de conferir respaldo legal para o fortalecimento dessa proposição, desafia os gestores educacionais a elaborar mecanismos didático-pedagógicos para instituir a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Nessa situação, o reconhecimento das CRQs assume uma importância sem precedentes, pois corporifica e potencializa a implementação da Lei 10.639/03.

No I Encontro de Educadores Negros do Paraná, realizado em 2004, a professora Clemilda Santiago Neto apresentou às várias entidades do movimento social negro o trabalho sobre o mapeamento das CRQs em desenvolvimento na SEED até aquele momento. As diversas entidades do Movimento Social Negro⁷ também contribuíram com informações sobre a existência de grupos negros centenários em seus municípios.

⁶ A professora Clemilda Santiago Neto, em entrevista concedida à autora dessa Tese em junho de 2012, narrou a trajetória do que hoje se constitui na política de Educação Escolar Quilombola do Paraná. É considerada pelas lideranças quilombolas e pelo Estado como “arquivo vivo” da Historiografia Quilombola no Paraná. Assim, no capítulo “Educação Escolar Quilombola no Paraná: da História em curso”, a entrevista será apresentada.

⁷ Entendo que o Movimento Social Negro é composto por várias organizações e entidades sociais, com diferentes posicionamentos ideológicos e políticos; talvez possuam como denominador comum a luta contra os preconceitos/racismo e a discriminação racial. Compartilho com Castells (2002, p. 95) a definição de que os movimentos sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas ou nenhuma delas. Afinal [...], não existe uma direção predeterminada no fenômeno da evolução social, e que o único sentido da história é a história que nos faz sentido. Portanto, do ponto de vista analítico, não há movimentos sociais “bons” ou “maus”. Todos eles são sintomas de nossas sociedades e todos causam impactos nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e resultados distintos que devem ser determinados por meio de pesquisas. [...]. Parto do princípio de que todos representam indícios

Em 2005, com a criação do Grupo de Trabalho Clóvis Moura-GTCM, as CRQs tornaram-se pauta de discussão na agenda governamental e o projeto, inicialmente restrito ao âmbito da SEED, se espalhou por outras instâncias governamentais com o objetivo precípuo de coletar informações sociais, econômicas, históricas, culturais e educacionais sobre as CRQs e as Comunidades Negras Tradicionais do Paraná. A epígrafe do Relatório⁸ do GTCM registra “a dedicação, esforço, persistência e determinação da professora Clemilda Santiago Neto”, ressalta que sem sua atitude proativa o GTCM não teria sido instituído, sendo responsável pela coordenação dos trabalhos de campo: “no campo ela deu a tônica”.

Nesse contexto, Cruz (2012) observou a existência de dois projetos distintos de levantamento das CRQs no Paraná, ambos transitando na estrutura de Estado. O primeiro, elaborado pela professora Clemilda Santiago Neto, entre 2002 e 2003 na SEED, e o segundo, elaborado a partir de 2005 com a criação do GTCM. Tais projetos sinalizam a constituição de esferas governamentais diferenciadas para proposição e execução de políticas públicas voltadas às CRQs. Também demarcam níveis distintos de interação e disputas entre os mediadores e atores envolvidos na inclusão das questões quilombolas na agenda governamental.

Ainda conforme Cruz (2012, p. 61), a criação do GTCM implicou a transferência política do levantamento das CRQs, esboçado na SEED, como também a redefinição do projeto. Mas adverte que esse fato “não significou uma transferência da condução técnica do levantamento, pois a reelaboração do projeto e os trabalhos de campo [...] permaneceram sob a coordenação da professora Clemilda Santiago Neto”, nessa fase coordenando os trabalhos de campo da equipe do GTCM.

Como dito anteriormente, no que se refere à proposição da política educacional para as CRQs, a Lei 10.639/03 fortaleceu o desenvolvimento do projeto em curso desde 2002. Mas, conforme Cruz (2012), somente em 2006 as ações educacionais voltadas para a educação escolar nas CRQs passam a

significativos de novos conflitos sociais, germes de resistência social e, em alguns casos, de transformação social.

⁸ Relatório publicado pelo Instituto de Terras, Cartografia e Geociências. **Terra e Cidadania**. Curitiba: ITCG, 2008.

compor a agenda institucional da SEED. Esse fato foi marcado pela inclusão da temática quilombola nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná, elaboradas pela equipe da Coordenação de Educação do Campo-CEC, na época vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental da SEED.

Em 2006, a SEED promove o I Curso de Aperfeiçoamento de Professores das Escolas que atendem alunos quilombolas e também elabora um projeto para construção de Escolas nas CRQs. No entanto, essas ações foram desenvolvidas sem um diagnóstico pormenorizado acerca dos reais problemas educacionais que acometiam as CRQs. Segundo Cruz (2012), a preocupação da SEED residia em cumprir o compromisso em relação ao atendimento escolar nas CRQs. Assim, a ausência de parcerias efetivas com as próprias Comunidades é um dos fatores determinantes para que a implementação da política fosse *gauche*⁹. Ainda nesse período, o contexto eleitoral contribuiu para ampliar a visibilidade das CRQs, de modo que foram inseridas na agenda de campanha e nas propagandas políticas.

Também em maio de 2006 a professora Clemilda Santiago Neto, coordenadora do trabalho de campo pelo CTCM, solicitou às instâncias governamentais estrutura para realizar uma Ação Pública Articulada na CRQ João Surá, no município de Adrianópolis, com a participação dos representantes das Secretarias e autarquias de Estado, cujo objetivo era que as CRQs apresentassem suas reivindicações ao poder público. Nesta ocasião, é possível inferir que os quilombolas, como principais sujeitos desse processo, tinham ciência das ações em curso e de quais mudanças elas seriam capazes de alavancar em suas Comunidades.

As lideranças expõem suas reivindicações para educação, saúde, saneamento, condições de mobilidade, meio ambiente e produção, as quais são sistematizadas e encaminhadas à Secretaria responsável pela respectiva demanda. Para a SEED, as reivindicações enviadas estão relacionadas à construção de unidades escolares, em decorrência das dificuldades de acesso às Escolas existentes na região. Também solicitam ampliação dos níveis da educação básica.

⁹ Parodiando o poeta Drummond de Andrade em “Anjo torto”.

Nesse sentido, tomando como base a trajetória de 2002 a 2006, que compreende a elaboração e reelaboração de projetos cujo foco consistia no levantamento socioeconômico, educacional e cultural das CRQs, essa Tese faz um recorte institucional sobre a implementação da política de educação escolar voltada às CRQs entre 2009 e 2011, visto que, nessa fase, já haviam sido especificadas as alternativas de proposição e implementação da educação escolar nas CRQs. O discurso veiculado pela SEED e a visibilidade das CRQs despertam a atenção da pesquisadora no sentido de refletir e compreender os reais efeitos das ações educacionais nas Escolas Quilombolas¹⁰, nas Escolas que atendem os alunos¹¹ quilombolas, bem como a percepção das lideranças quilombolas, do quadro docente e dos alunos sobre o ineditismo dessas ações.

Ao participar diretamente da implementação e acompanhamento das ações educacionais propostas pela SEED direcionadas às CRQs (2009-2011) e dialogar com o quadro docente das Escolas, com os alunos quilombolas e com as lideranças quilombolas, passei a levantar algumas questões que me permitiram problematizar os efeitos concretos da política de educação escolar dirigida às CRQs. Tais questões me instigaram a uma reflexão a partir das seguintes indagações: quais parcerias efetivas foram estabelecidas pela SEED para auxiliar no diagnóstico, implementação, acompanhamento e avaliação da política de Educação Escolar Quilombola? De que maneira contribuiu para o estabelecimento de uma pedagogia antirracista a forma como foi implementada? Como os professores percebem a visibilidade das CRQs na Escola? Quais são as dificuldades apontadas pelo quadro docente das Escolas Quilombolas e das Escolas que atendem as CRQs, pelas lideranças quilombolas e pelos alunos para que a política de Educação Escolar Quilombola seja efetivamente implementada? Quais referências teórico-conceituais devem balizar a política de Educação Escolar Quilombola? Qual a importância do discurso de visibilidade feito pela SEED em relação às CRQs? Quais são as transformações nas Escolas Quilombolas, nas Escolas que

¹⁰ Os termos Escola e Quilombo serão utilizados em maiúsculo neste trabalho por opção teórico-política.

¹¹ Para facilitar a leitura do texto, optou-se pela utilização do gênero masculino. No entanto, faz-se necessário enfatizar que esta opção não tem intenção de ocultar o gênero feminino na linguagem textual.

atendem alunos quilombolas e na vida da população quilombola a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola?

Assim, essas e outras indagações auxiliaram na delimitação do problema central desta Tese, que é saber se uma política educacional voltada às CRQs definida pelo Estado pode se concretizar no âmbito das salas de aula onde estudam as crianças/jovens quilombolas, sem considerar, na qualidade de parceiros efetivos, as instâncias fundamentais para sua efetiva implementação, quais sejam, as comunidades quilombolas e as instâncias formadoras.

A proposição de uma política educacional diferenciada¹² para a população quilombola é entendida, aqui, como uma ação afirmativa, cuja finalidade precípua é a reparação de uma lacuna produzida historicamente entre a negação de oportunidades e a luta dessa parcela da população pela inserção nas estruturas sociais, como escola e universidade. A efetividade dessa política, desde sua nascente aos meandros que se formam durante seu percurso, apresenta uma estreita relação com a implementação da Lei 10.639/003, uma ação afirmativa, que ainda hoje, quase uma década após sua promulgação, no âmbito das salas de aulas encontra barreiras ainda não ultrapassadas para se concretizar.

A Lei 10.639/03, que estabelece o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, embora em vigor, apresenta resultados quase inexpressivos, quando não contrários ao propósito de sua existência, haja vista que além de sua implementação ocorrer de forma fragmentada e dispersa em ações efêmeras, tem servido como uma espécie de esconderijo legalizado para reprodução e manutenção do preconceito/racismo. Em recente entrevista o professor Kabengele Munanga¹³ ao responder se a escola brasileira está preparada para combater o racismo ele diz que: “as leis

¹² Arruti (2009) utiliza os termos “educação diferenciada” e “escola quilombola diferenciada”; ambos os termos aqui são compreendidos como ação afirmativa. Segundo Santana (2010, p. 117), as políticas afirmativas constituem um conjunto de ações positivas, também denominadas ações afirmativas, que se traduzem numa cumplicidade social e sinalizam para a possibilidade de mudanças práticas na vida dos cidadãos negros e, conseqüentemente, da sociedade brasileira em geral. Assim, nesta Tese, educação diferenciada e escola quilombola diferenciada corroboram uma ação de política afirmativa ou de reparação específica às CRQs.

¹³ Entrevista concedida a Adriana Marcolini, publicada em 30/12/2012 na Revista Carta Capital Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo/>. Acesso em 03/01/2013.

existem, mas há dificuldades para que funcionem. Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado”.

Especificamente, em relação à Educação Escolar Quilombola, são raros os professores habilitados a formar futuros professores para ensinar sobre as referências históricas e culturais das CRQs e de maneira mais ampla sobre a cultura e história afro-brasileira. No entanto, não é intenção deste trabalho culpá-los, tendo em vista que ninguém ensina aquilo que não sabe; porque somos fruto de uma educação eurocêntrica, de um currículo monocultural; porque nas Instituições de Educação Superior inexistem disciplinas dirigidas ao estudo, diagnóstico e problematização alusivos à formação e organização social, histórica, econômica e cultural das CRQs; porque a perversidade do preconceito não é reconhecida, dado o mito da democracia racial vigente na sociedade brasileira.

Essa preocupação geradora da pesquisa, no caso da autora da Tese, é umbilicalmente ligada pela trajetória de vida de alguém que um dia, na condição de criança, negra, quilombola e pobre, constitui por si mesma representação icônica das crianças negras quilombolas vítimas do “preconceito ao quadrado” (SOARES, 2008) e da discriminação. Portanto, defende que a política educacional voltada às CRQs seja de fato e de direito inclusiva. Dito de outra maneira, que não utilize maquiagens para tentar esconder a exclusão feita por dentro da própria inclusão.

Nesse sentido, essa Tese tem como objetivo central diagnosticar os efeitos gerados a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola, no Estado do Paraná, no período compreendido entre os anos de 2009-2011, tanto nas Escolas Quilombolas quanto nas Escolas que atendem as CRQs (localizadas fora do Quilombo). Também pretende atingir outras metas: a) identificar os fenômenos socioculturais que tornam a política não efetiva; b) mostrar como as dimensões de infraestrutura material, administrativa e pedagógica influenciam na implementação da política afirmativa; c) ampliar o quadro teórico relativo ao conceito de Educação Escolar Quilombola; d) contribuir com a discussão teórica sobre o conceito de Quilombo.

A pesquisa pretende um equilíbrio dinâmico entre o afastamento necessário da pesquisadora, ela mesma negra, quilombola, técnica da

Secretaria do Estado de Educação do Paraná quando da implantação da política aqui estudada, quanto à problemática de pesquisa, dada a relação direta, umbilical de suas vivências e sentimentos e entre a aproximação da literatura e o método de pesquisa. Entende-se que um tema de pesquisa é fruto de uma inquietação particular e, afirma-se que, em certa medida, esta pesquisa carrega o eco daquilo que é próprio da pesquisadora e de seu grupo étnico¹⁴ de pertença. Assim, a maneira como os sujeitos interagem com a proposição da política de Educação Escolar Quilombola, expressando seus sentimentos, faz emergir o valor da reflexão acerca da subjetividade como importante pilar da pesquisa qualitativa.

Desse modo, o objeto de análise desse estudo são os efeitos da implementação da política educacional voltada às CRQs, no período compreendido entre 2009-2011. Trata-se de mostrar, partindo das distintas manifestações dos sujeitos da pesquisa (quadro docente, alunos quilombolas e lideranças quilombolas), que os efeitos da política educacional voltada às CRQs trazem à tona questões amplamente densas, complexas e paradoxais; portanto, suscitam uma interpretação reflexiva à luz das dimensões históricas, socioeconômicas, políticas e culturais.

Compartilhando com Sartre (1989, p.64) que o escritor [pesquisador] fala a seus compatriotas, seus irmãos [de “raça” ou] de classe, tal como escreveu Richard Wright (escritor negro que teorizou sobre a escravidão nos EUA) e pretendia atingir a todos os homens, por intermédio dos leitores negros, que “representavam a sua subjetividade”:

A mesma infância, as mesmas dificuldades, os mesmos complexos: meia palavra basta, eles compreendem com o coração. Tentando esclarecer a sua situação pessoal, leva-os a se esclarecerem sobre si mesmos. A vida que levam no dia a dia, no imediato, e que suportam sem encontrar palavras para formular seus sofrimentos ele a mediatiza, nomeia, mostra a eles: o escritor é a consciência deles, e o movimento pelo qual ele se eleva do nível imediato até a retomada reflexiva de sua condição é o movimento de toda a sua [“raça”].

¹⁴ Grupo étnico, de acordo com Banks (2002), é um conjunto de indivíduos que compartilham uma história comum, sentimento de pertença e identidade, valores, características comportamentais e sistema de comunicação. Os membros de um grupo étnico, usualmente, o percebem distinto e separado dos outros grupos culturais em dada sociedade. (BANKS, J. A. **An Introduction to Multicultural Education**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2002).

A análise desenvolvida ancora-se na concepção de Freire (2007, p. 79) de que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. Como no dizer de Santana (2010, p. 12), essa busca sustenta-se na “concepção de que a análise do concreto vivido e a reflexão coletiva dos agentes aí envolvidos acerca de sua própria realidade constituem pilar e móvel de toda e qualquer mudança possível”.

A perspectiva deste trabalho é que a teorização decorrente do diagnóstico da implementação da política educacional voltada às CRQs, dialeticamente, possa vicejar em possíveis formas de mudanças na realidade escolar e contribuir para que as diferenças étnico-culturais sejam reconhecidas e respeitadas. Conforme Praxedes (2005, p. 110), “é muito mais fácil chegarmos a um consenso sobre a necessidade do respeito às diferenças entre os humanos do que termos, de fato, uma prática cotidiana de respeito aos diferentes”.

A pesquisadora apresenta-se como parte integrante da pesquisa e, num esforço autoreflexivo, busca responder “como me tornei o que sou”. Assim, ao identificar-se com a própria realidade vivida, a autora, através da observação de campo, das entrevistas, dos questionários e do arcabouço teórico-conceitual, tonifica o seu foco analítico, considerando que “não só a pesquisadora e seu objeto de investigação estão em processo de construção intelectual. Também estão em processo de construção as relações sociais empíricas investigadas, a saber, a educação escolar quilombola” (PRAXEDES, Exame de Qualificação, 2012). Entretanto, sua condição umbilical com a realidade pesquisada permite, em certa medida, perscrutar e auscultar situações muitas vezes não percebidas ou pouco percebidas pelos pesquisadores.

Minayo (1994, p. 13) nos lembra que “a pesquisa social é sempre tateante, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos” e bem definidos. Em outras palavras,

não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significados e intencionalidades a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. (MINAYO, 1994, p.14).

Assim, essa Tese se organiza em (5) cinco capítulos, os quais procuram demonstrar, em sua constituição, as conexões possíveis de serem identificadas para compreender as repercussões e desdobramentos da política educacional voltada às CRQs do Paraná.

O primeiro capítulo apresenta a trajetória de vida da autora, desde o lugar –Quilombo-, até os espaços sociais, de saída, absolutamente estrangeiros – Escola e Universidade. A intenção do capítulo é reunir e mostrar elementos que possibilitam uma “auto-análise”, no sentido bourdieusiano, buscando evidenciar a relação orgânica entre a trajetória da pesquisadora e a Educação Escolar Quilombola como a mais recente modalidade da política de educação básica brasileira.

O segundo capítulo ilustra as trilhas metodológicas construídas para organização e elaboração desta Tese. Foram três as trilhas percorridas pela autora, quais sejam: como quilombola, técnica pedagógica do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência-NEREA/SEED e como pesquisadora no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O terceiro capítulo debruça-se sobre a problematização e reflexão acerca de um conceito de Quilombo que discuta as concepções contemporâneas existentes, propondo, a partir do empírico vivido, pensado e dos próprios resultados da pesquisa, um conceito próprio. O sentido que se pretende discutir traz em seu âmago a reconsideração fulcral da fuga na constituição do Quilombo, que, historicamente, ainda que na perspectiva do dominador, era constitutiva do conceito e que por este mesmo motivo foi sendo esmaecida pela compreensão político-científica contemporânea.

O quarto capítulo instiga a discussão e a reflexão sobre a importância, os significados e as representações de uma “educação diferenciada” ou “escola diferenciada” para as CRQs no contexto da sociedade brasileira. Trata-se de conceber e refletir sobre a Educação Escolar Quilombola a partir de duas perspectivas, quais sejam: uma política afirmativa e a outra pelas noções de diferença, identidade, cultura e diversidade no currículo escolar.

O quinto capítulo apresenta e contextualiza os movimentos e organizações quilombolas que impulsionaram as reivindicações por uma política educacional voltada às CRQs no cenário nacional e os dispositivos

institucionais que orientam e regulamentam a implementação da política de Educação Escolar Quilombola nos âmbitos estadual e nacional. Com o objetivo de mostrar como ocorre a educação escolar nas CRQs no Paraná, apresenta-se uma entrevista realizada com a professora Clemilda Santiago Neto, “arquivo vivo” da historiografia quilombola no Paraná. Tal entrevista corrobora o que esta Tese defende.

O sexto capítulo apresenta a análise das situações concretas, pertinentes aos efeitos da política educacional voltada às CRQs do Paraná. Trata-se de uma análise de conjunto dos fenômenos encontrados nas Escolas Quilombolas e nas Escolas que atendem as CRQs.

Fecham o foco deste estudo algumas considerações sobre Educação Escolar Quilombola para refletir, seguidas das referências.

1. CARTOGRAFIA SOCIOAFETIVA: A QUILOMBOLA QUE SOU

Peço licença à Academia para contar na primeira pessoa do singular sobre os cenários sociais que constituem a trajetória de vida de quem nasceu e cresceu num lugar onde a forma de marcar o tempo cronológico era fazendo pequenas marcas com um facão em uma viga de madeira que sustentava a estrutura da cozinha – um lugar chamado Quilombo.

Antes de iniciar o que vou contar, sublinho que meu objetivo não é mobilizar um discurso de lamentação em torno de minhas vivências, nem tampouco situar-me na condição de vítima, na intenção de provocar piedade ou compaixão; quero sim, mostrar as condições sociais de uma trajetória¹⁵ desde o lugar familiar até os espaços sociais, de saída, absolutamente estrangeiros – Escola e Universidade.

Hoje me utilizo das ferramentas fornecidas por esses espaços sociais, outrora estruturas alheias e estranhas, para me auto-contar e, o mais importante, atribuo um sentido plural a essa narrativa, porque, ao contar sobre mim, conto sobre as vidas de um grupo de pessoas. Como no dizer de Bourdieu (2005), “queria [quero] apenas tentar reunir e revelar alguns dos elementos para uma auto-análise” (p. 37).¹⁶ Minha intenção nesse capítulo aproxima-se do entendimento de Bourdieu (2005, p.109), quando destaca que seu “esboço de auto-análise”,

¹⁵ Utilizo o termo trajetória articulado à perspectiva teórica de Bourdieu (1996, p. 81), que, a partir da noção de história de vida, elabora o conceito de trajetória [...] “como uma série de posições, sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço por ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. Conforme o autor, não é possível compreender uma vida como uma série única, e por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, isso seria como “tentar explicar um trajeto no metro sem levar em conta a estrutura da rede, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações”.

¹⁶ Coerente com sua crítica à ilusão biográfica, Bourdieu abre seu *Esboço de auto-análise* com uma epígrafe receosa: “Isto não é uma autobiografia”. Na introdução intitulada “A emoção raciocinada” Sergio Miceli (2005, p. 8), destaca que “[...] nessa obra Bourdieu tentou a façanha de refletir sobre o passado por meio do inquérito que ele mesmo fora refinando como método de trabalho [...]”. Importante mencionar que no artigo “A ilusão biográfica” Bourdieu (1996, p. 76) faz uma crítica às histórias de vida, às narrativas biográficas e autobiográficas que tentam extrair um sentido e um plano para a existência narrada, uma lógica entre os acontecimentos e as etapas da vida, como se a vida fosse orientada por uma “intenção original e um objetivo final”. Assim, a partir desse entendimento, por questão de organização didática, narrarei os fatos seguindo uma sequência demarcada pelo tempo, porém, isso não significa que sejam fatos únicos e isolados, antes disso, estão ligados às pequenas e distintas experiências, algumas descobertas, outras construídas, mas constantemente transformadas e aprimoradas durante a própria trajetória descrita. Registro meu agradecimento ao Prof. Dr. Pedro Bodê, pela valiosa indicação de leitura.

não pode deixar de lado a formação das disposições associadas à posição de origem, das quais se sabe que, em relação aos espaços sociais em cujo interior elas se atualizam, contribuem para determinar as práticas.

O esforço empreendido aqui é de simultânea transposição e manutenção da subjetividade. Transposição da subjetividade porque faço de minhas experiências, das lembranças de minha infância e adolescência no Quilombo, ponto de partida para compreender a realidade social contemporânea vivida pelos quilombolas, e manutenção porque entendo que escrever sobre a empiria da realidade da qual venho é manifestar sentidos e produzir significados muito particulares sobre o que ela representa.

Percebo, na condição de pesquisadora, que os Quilombos, hoje, são espaços envolvidos em uma grande batalha cultural por significação, uma disputa travada fora de seus limites, cujo objetivo expresso é o de representá-los, torná-los visíveis perante a sociedade, mas, o que me preocupa, na condição de quilombola pesquisadora, é a maneira como são representados: há uma sobrevalorização das subcondições sociais, que passam a ser carimbadas como “cultura” ou “tradições culturais”. O perigo desta representação, cuja origem em geral é a academia, reside na possível amenização ou forma de suavizar a dureza do dia a dia concreto do Quilombo, o que me permite temer o comprometimento de nossas/suas possibilidades de ação/reação para enfrentar práticas tácitas de dominação e regulação. Ainda que bem intencionada ou com justificativas teóricas, supostamente antropológicas, esta interpretação, a meu ver, funciona como albergue para ocultar condições de extrema exclusão social, que defende a manutenção de “tradições culturais”.

Por pertencer a esse grupo, ter vivido e sentido a realidade para além da imaginação, e principalmente por perceber que se não contar minhas experiências enquanto quilombola a partir do lugar que me encontro, elas serão capturadas e narradas desde outros lugares, por outrem, me outorgo o dever de contá-las. Também o faço dado que observo o quanto as pessoas do meu grupo estão muito distantes dos campos hegemônicos do poder e como isso permite que, em determinadas situações, sejam “manejadas”, “aprisionadas” em jogos de poder que elas mesmas desconhecem.

Em síntese, por perceber que o olhar de fora se autoriza a narrar a partir de seus paradigmas e de seu universo cultural vivências jamais experienciadas no seu mundo; por sentir que o discurso alheio atribui significados aos quilombolas, dizendo quem são e como são, o que fazem e por que fazem; o que devem mudar em suas vidas e o que devem manter, isto é, por perceber que o olhar e o discurso do estrangeiro paulatinamente têm produzido uma identidade adequada para nós quilombolas, que me dedico à confecção de uma cartografia socioafetiva. E o faço utilizando um conjunto de informações inscritas em mim, que constituem a quilombola que sou. Cartografia socioafetiva, porque os fatos estão diretamente vinculados a um contexto sócio-histórico e porque ter saído da casa de chão batido, com cobertura de capim santa-fé,¹⁷ de parede de tábuas, não significa que essa casa deixou de morar em mim. Mas, entendendo que para “auto-analisar” esse universo a mim tão familiar, é necessário me distanciar, manter um olhar de fora para o olhar de dentro.

Foto 1 – Casa símbolo do Quilombo.



Autor: SOARES, 2012.

Na minha infância, não tínhamos nenhuma preocupação com o tempo cronológico, nossas tarefas não seguiam o horário convencional, e sim o

¹⁷ Capim santa-fé é *Panicum prionitis*. Uma espécie de vegetação encontrada em locais alagadiços, próximo a cursos d'água, hoje quase em extinção no Rio Grande do Sul, pois as lavouras de arroz necessitam de áreas com essas mesmas características naturais.

movimento aparente do sol. Inverno ou verão, acordávamos sempre antes do sol nascer e a primeira tarefa do dia era ordenhar as vacas, junto com meu pai. Enquanto estávamos na mangueira, minha mãe fazia fogo (fogão metade ferro, metade barro), processos lentos, que envolviam paciência e algumas destrezas adquiridas com a prática.

Tínhamos um rádio a pilhas, que ficava um longo período sem funcionar, devido à falta de dinheiro para comprá-las. Certa vez, uma prima me ensinou que, se as pilhas usadas fossem aquecidas na chapa de ferro do fogão, elas voltariam a funcionar, não por muito tempo (em média 30 minutos). Assim fazia, sempre aos sábados, pois nesse dia havia uma programação infantil em uma determinada emissora, com histórias infantis clássicas (Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel); eu, além de ouvir, me transportava para o universo da história.

A preocupação com o tempo cronológico se impôs na rotina familiar quando eu e meu irmão entramos para a Escola. No inverno, eram raras às vezes em que conseguíamos chegar no horário, pois, além do frio, da pouca roupa, da falta de calçado adequado (usávamos chinelos de dedo), percorríamos cerca de 3 km até a Escola.

Hoje, observo que a cultura escolar imprimiu uma reorganização no nosso modo de vida, pois, aos poucos, a necessidade de saber o horário tornou-se independente da Escola. Foi estabelecido um horário para a lida na roça (lavoura) e no campo, no período escolar esse horário não poderia ser flexível, no período de férias não deixávamos de segui-lo, porém com mais flexibilidade. Meu pai e minha mãe tinham noção do tempo (horário) pela projeção da própria sombra, mas esse recurso só funcionava se houvesse sol.

Quando tínhamos o horário preciso através do rádio, meu pai, prevendo que poderíamos ficar algum tempo sem esse recurso e preocupado com o nosso horário para Escola, fez vários “picos” (marcas) em uma das vigas de madeira da cozinha. Assim, à medida que a luz do sol atingia um determinado “pico”, era possível saber qual hora estava sendo indicada. A distância entre os “picos” maiores representava o intervalo entre 10h00min e 11h00min, por exemplo, e os menores os intervalos de meia hora. Mas, era outra invenção útil somente com auxílio da luz solar. Pela manhã, o canto dos galos foi sempre o relógio mais próximo, independente das condições do tempo atmosférico.

O que me levou a contar sobre essas experiências em relação ao tempo cronológico no Quilombo foi um fato muito recente, ligado a uma data única para cada um de nós – o dia em que nascemos. No dia 9 de abril desse ano, telefonei para minha mãe para parabenizá-la pelo seu aniversário. Ela se surpreendeu e disse que havia esquecido. Eu me/lhe perguntei: como? Será que eu me confundi com a data? Logo, ela me diz: “nesse lugar agora está comum as pessoas esquecerem do aniversário, raramente alguém faz alguma comemoração como em outros tempos”.

Percebo que a preocupação com tempo cronológico aos poucos deixou de ter um sentido na vida das pessoas, nem mesmo o dia do aniversário é motivo para alterar o ritmo cotidiano de suas vidas. A relação com o tempo se estabelece conforme as necessidades externas. Internamente, as atividades que desempenham não exigem o cumprimento preciso de horários ou datas. Tanto o manejo com os animais como o preparo do solo para novas plantações são feitos obedecendo às fases da lua e às estações do ano.

Até aqui, contei o que lembro sobre a relação entre o tempo cronológico e modo de vida no Quilombo. Destaquei que a Escola foi responsável pela construção de uma nova experiência com o tempo e pela necessidade de inventar ou aprimorar mecanismos para marcá-lo, na ausência de recursos mais precisos (rádio ou relógio). Assim, a seguir contarei minha trajetória no espaço escolar,¹⁸ desde as séries iniciais até o Mestrado em Educação.

1.1 O ENCONTRO COM A ESCOLA

A Escola foi o primeiro espaço diferente de tudo que conhecia, o encontro com as diferenças sociais, étnicas, culturais e históricas. Também o encontro com ferramentas desconhecidas: lápis, borracha e cadernos. Para o primeiro dia de aula, de casa levei um saco vazio de açúcar, pois a Escola fornecia o material escolar para os chamados carentes.

Na primeira série, a experiência inicial foi de encantamento e contemplação, com o quadro-verde, o giz (de diversas cores), o lápis, a

¹⁸ Conforme orientação feita na Banca de Qualificação pelos professores Dr. Pedro Bodê e Dr^a Leilah Santiago Bufrem, parte dessa escrita foi retomada da Dissertação de Mestrado (SOARES, 2008).

borracha, os cadernos, o livro *Brincando com as Palavras*. Eu e meu irmão parecíamos dois alienígenas na sala de aula: o que para as outras crianças era natural, para nós era coisa de outro mundo.

Havia um entendimento familiar de que meninas não poderiam ir para Escola sem companhia de um irmão ou de uma irmã mais velha que estivesse estudando, em função da distância a ser percorrida, cerca de 3 km, e também porque um poderia cuidar do outro. Assim, entrei para Escola com 8 anos (completei 9 na metade do ano), pois precisei esperar meu irmão, minha companhia.

Um grande desafio na primeira série foi com as atividades que deveriam ser feitas em casa: “os temas”. Minha mãe é analfabeta, meu pai, que havia cursado até a 5ª série, às vezes ajudava, mas não concordava com o método de ensino. Para ele, a aprendizagem deveria começar pela escrita e leitura das letras do alfabeto, as vogais e a tabuada. Nós, crianças, contávamos à professora que o pai havia dito que aquela forma de ensinar não estava certa e dizíamos como ele queria que fosse. Diante dessa situação, a professora e a diretora da Escola foram até nossa casa e lá explicaram ao pai e à mãe sobre as normas da Escola e o método de ensinar adotado.

Hoje percebo que meu pai desejava que a Escola nos ensinasse de imediato o que na concepção dele era essencial e primordial. No entanto, antes disso, precisávamos aprender a utilizar as ferramentas escolares sem estranhamento, entender a função das linhas no caderno; em seguida, descobrir que nem todas as folhas tinham linhas (folhas sulfite utilizadas para atividades mimeografadas), enfim, desenvolver habilidade para manusear régua, tesourinhas, fita adesiva, “cola tenaz” (em casa, o nosso tenaz era feito com farinha de trigo).

Esta fase inicial da escolarização foi marcada pelo desejo de descobrir, pelo envolvimento e encantamento com todos os aparatos alheios à minha realidade, mas, principalmente, pela vontade imensa de aprender a ler e a escrever. Quando consegui escrever as primeiras palavras (junção das vogais, exemplo: aia, oi, eu), pedi à professora as sobras de giz para escrever nas paredes de casa. Assim, escolhia as tábuas menos ásperas e às vezes reescrevia a lição inteira. No recreio, geralmente ficava na sala de aula

desenhando ou concluindo alguma atividade, talvez por isso não lembre a forma de interação com os colegas.

Mas, a partir da 2ª série, quando comecei a desejar participar das brincadeiras, logo senti que não fazia parte do grupo dos “iguais”, havia acordos tácitos entre quem poderia fazer parte das brincadeiras e qual seria a forma de participar. Nessa fase escolar,¹⁹ começo a perceber minha diferença, como no dizer de Ciampa (2002, p. 17):

Se é preciso examinar como o sujeito se autoidentifica, isto, ainda que necessário, não é suficiente. É preciso ainda que haja o reconhecimento, pelos outros, dessa autoidentificação, podendo fazer com que a construção da identidade ocorra de modo diferente de uma e de outra. Ou seja, identidade de fato não se define por características de indivíduos, mas por relações entre indivíduos, sempre em movimento, daí se poder dizer que identidade é metamorfose.

Na brincadeira de “gata-cega”, esse papel estava destinado a mim, se quisesse participar da brincadeira. Aos poucos percebia que meus colegas me viam como diferente. Diferença que servia ao mesmo tempo para afirmar a identidade deles e subjugar a minha, percebia que tal diferença estava ligada à cor da pele e à textura dos cabelos. Na 4ª e 5ª séries, os meus nomes secundários já haviam sido inventados e era a partir deles que seus inventores me reconheciam – os apelidos –, diga-se de passagem, são os mesmos que encontrei em minha pesquisa de Mestrado: macaca, bombril (marca de material de limpeza, feito de palha de aço), macega (espécie de capim muito seco, típica de algumas áreas do Estado do Rio Grande do Sul).

Compartilho do entendimento de Héritier (2000) que os apelidos expressam o desejo do grupo maior de manter a sua identidade grupal como a normal, desejável, positiva; para tanto, imputam ao grupo minoritário atributos depreciativos que desembocam num profundo e dolorido sentimento de inferioridade. Os apelidos funcionam como armas destrutivas que dilaceram a identidade das vítimas, cujos efeitos podem desencadear a negação da própria

¹⁹ Não é minha intenção mostrar o espaço escolar como improdutivo para as crianças negras quilombolas, nem rotular como um espaço onde a difusão dos preconceitos/racismos sejam manifestações imperativas e majoritárias, mas, sim, apresentar e refletir sobre esses fenômenos que assumem dimensões capazes de conduzir para a negação da própria natureza humana.

natureza humana, pois o seu “eu” é diluído no caldeirão simbólico dos nomeados como animais e objetos.

A professora sempre elogiava a todos, quando a tarefa era realizada sem nenhum erro. Tinha o hábito de colar figurinhas no caderno de cada aluno, acompanhada de uma frase de incentivo, para as meninas geralmente eram florzinhas (margaridas, rosas). Um dia eu também ganhei uma figurinha, seguida de uma frase de incentivo, mas tal foi meu espanto e tristeza que naquele momento desejei não ter ganhado figurinha, pois a figurinha era de uma macaquinha subindo numa árvore, mas, macaca era o apelido que havia recebido de meus colegas. A frase dizia “*você vai longe*”. Difícil, entretanto, naquele momento da vida, era entender por que a figurinha escolhida para mim era diferente e reforçava de maneira explícita o que os colegas diziam que eu era. Senti uma profunda vergonha de mim mesma e tristeza. Esse episódio me fez por algum tempo observar nos macacos bugios se de fato eu era semelhante a eles, pois, se até a professora me achava parecida com eles, então, talvez fosse mesmo.

Na 6^a, 7^a e 8^a séries, estudei em Escola maior, tinha vários colegas negros/as, mas um querendo distância do outro, parece que tínhamos vergonha uns dos outros, mas todos éramos alvos do preconceito/racismo. Não tinha amigos/as, procurava ficar sempre isolada, no fundo sala, a minha fala era para responder a chamada.

Quando ficava com dúvidas, principalmente nas aulas de matemática, me dirigia humildemente à mesa da professora para pedir ajuda. Todos faziam isto, mas sempre quando ela estava me explicando também estava preocupada em chamar atenção dos demais colegas, em colocar ordem na sala, assim, me explicava rapidamente, eu percebia nitidamente a pouca vontade em me explicar, não perguntava ao final se eu havia entendido ou não, eu sempre ficava com dúvidas e, obviamente, errava essas questões na prova. Por fim, nas séries seguintes não lembro de ir mais até a mesa da professora.

Na 7^a e 8^a, lembro que a hora do recreio era o momento mais triste, eu ficava na sala de aula, era uma maneira de fugir dos apelidos, mas tinha a educação física, dessa eu não podia fugir, era obrigatória, e aí meus colegas lembravam que eu existia, e lembravam também dos apelidos. Eu estudava muito, sempre buscava tirar as melhores notas, em primeiro lugar porque eu

gostava de estudar e em segundo, talvez o motivo mais forte, era me destacar entre os meus colegas, como uma forma de dizer a eles que mesmo tendo um cabelo “bombril” eu era inteligente.

Nessa trajetória escolar, buscava me esconder, me disfarçar como podia. Além das piadas e apelidos em relação aos cabelos e à cor, carregava outro distintivo que anunciava minha condição de pobre – as roupas nunca condizentes com meu tamanho, assim como os calçados, isso também era motivo de zombarias. A vergonha de mim mesma me acompanhava sempre, principalmente em relação aos cabelos, que eu odiava, a ponto de usar um vidro de mel misturado com leite para lavá-los, na esperança de que ficassem lisos e claros.

Assim, para finalizar sobre as experiências que marcaram meu trajeto no ensino fundamental, desde as séries iniciais até a 8ª série, contarei uma experiência que faz parte da trajetória de meu irmão no espaço escolar. Um dia, decidido a se livrar daquele “defeito”, que a cada circunstância era acionado para fazê-lo lembrar de quem era e qual o lugar que ele deveria ocupar na hierarquia das brincadeiras e na sala de aula, resolveu mudar de cor, acreditando com veemência no resultado positivo do “remédio” escolhido para a mudança.

Foi assim que utilizou um litro de alvejante da marca Q-bom puro para tornar-se branco, uma vez que a cor da pele era o motivo de seu sofrimento e tristeza constante. A ideia era passar Q-bom no corpo inteiro, mas resolveu primeiro testar a eficácia do produto, aplicando dos joelhos aos pés. Ficou, efetivamente, branco; a pele em alguns instantes se desprende de seu corpo, a dor foi sentida em dobro, a dor física, a qual não parecia ser maior que a dor de descobrir que não poderia ser quem desejava, pelo menos não daquela forma. Como no dizer de Lispector (1998), “o acontecimento [ficou] tatuado em marca de fogo na carne viva e todos os que percebem o estigma fogem com horror” (p. 18).

1.2 O ENSINO MÉDIO

Quando fui cursar o ensino médio, inicialmente tive companhia de uma prima, mas os pais resolveram ir embora do lugar e eu perdi a única

companheira de estrada. Eu acordava às 04h30min e saía de casa às 05h00min, pois dependia de ônibus para chegar até a sede do município de Formigueiro (RS), onde ficava o único colégio que ofertava o ensino médio. Mas, antes, percorria cerca de 6 km para chegar até o ponto de ônibus.

Meu pai e meu irmão faziam revezamento durante o mês para me acompanhar até o ponto de ônibus. No inverno, com chuva e frio, pouca roupa, calçados sempre cheios de panos e sacos plásticos, primeiro para ajustar o tamanho do calçado ao tamanho do pé e, segundo, porque o plástico ajudava a impedir o contato direto da água com os pés, ainda que efetivamente não funcionasse.

No retorno para casa, chegava por volta das 14h30min; quando estava chovendo muito, 15h00min ou mais. Como sempre moramos no meio de muitas árvores, no inverno às 17h00min começa a anoitecer. Não tínhamos energia elétrica e eu não podia ficar gastando muitas velas ou mesmo o querosene utilizado no lampião. Diante dessa situação, era preciso inventar um jeito para poder estudar para as provas do dia seguinte. No inverno, sempre fazíamos fogo no chão, forma necessária de aquecimento coletivo.

Assim, para eu poder estudar até mais tarde (máximo 21h00min), colocava bastante bambu naquele mesmo fogo e, dessa maneira, as chamas ficavam altas o suficiente para enxergar as letras. Não sentia resignação ao fazer isso, dado que o envolvimento com as leituras, principalmente, nas disciplinas de Geografia, História e Literatura, me conduziam para outros espaços, e diante disso as dificuldades se tornavam suportáveis.

No 2º ano, fui morar na cidade, numa casa de família. O acordo era que eu trabalhasse durante o dia e estudasse no turno da noite. Como não sabia fazer nada dos serviços domésticos ali solicitados, fui sendo ensinada. Assim, pela necessidade, aprendi a limpar a casa, lavar e passar roupa e cozinhar. Junto às atividades domésticas, cuidava de uma criança. Cuidar de criança eu estava acostumada e gostava, pois, sempre preferi cuidar dos meus irmãos menores na lavoura (junto com o pai) do que ficar em casa ajudando a mãe nas tarefas da casa. Além disso, em determinados dias da semana, tinha que fazer faxina na casa de outra pessoa da mesma família. Nessas condições, estudar se tornou algo mais difícil do que eu havia imaginado. Às vezes,

vencida pelo cansaço, dormia no início da primeira aula, acordava na metade. Estudava para provas de madrugada.

Antes do final do ano, voltei para casa. Fiquei o tempo necessário para comprar os livros que não tinha conseguido adquirir no 1º ano, pois recebia R\$ 30,00 reais mensais e o valor de cada livro era em torno de R\$ 40,00 reais.

No 3º ano, fiz outra tentativa de morar em casa de família. Nessa, o acordo foi diferente, poderia estudar pela manhã e à tarde fazia o serviço básico da casa. Por volta de 15h00min concluía as tarefas da casa e estava livre para estudar. Ainda recebia uma remuneração de R\$ 120,00 mensais e, com esse dinheiro, comprei um fogão para minha mãe. Fiz uma poupança, que me possibilitou pagar as despesas do vestibular. Ganhei de uma pessoa da mesma família todas as apostilas de um cursinho pré-vestibular, sendo o estudo nesse material de suma importância para passar no vestibular da Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Geografia.

No que se refere às relações raciais nessa etapa escolar, fiz amizades, que perduram até hoje. Mas procurei desenvolver outra imagem para mim mesma, uma imagem que se aproximasse das minhas colegas brancas, quando ouvia piadas e apelidos em relação a pessoas negras, ou dirigidas a mim mesma, ficava quieta, fingia não ouvir, sofria em silêncio. Exceto as disciplinas de Exatas, nas demais sempre obtinha as notas mais altas, havia o reconhecimento desse esforço redobrado por parte dos professores/as e o respeito dos colegas.

1.3 O ENSINO SUPERIOR

Durante a graduação em Geografia Licenciatura, fui sempre a única aluna negra da minha turma, era chamada por alguns colegas de “capacete”, referência aos cabelos. Também diziam que os negros não são inteligentes, mas que havia exceções e, neste caso, eu representava a exceção. É importante dizer que também encontrei colegas maravilhosos/as, que me ajudaram muito, (i) presenteando-me com roupas e calçados para enfrentar os dias congelados de inverno, (ii) por inúmeras vezes, com alimentação, (iii) com o empréstimo de computador e a boa vontade para me ensinar a utilizá-lo, (iv)

bem como nos congressos e saídas de campo fora do RS, nunca permitindo que eu passasse fome ou frio.

A grade curricular do curso de Geografia era composta de disciplinas distribuídas nos turnos da manhã (geralmente disciplinas pré-requisitos) e tarde. No primeiro semestre, cursei somente as disciplinas do turno da manhã, pois precisava trabalhar em troca de um lugar para morar. A coordenadora do curso percebeu minha situação e me alertou que daquela forma não conseguiria concluir o curso no tempo estipulado, ou seja, seria jubilada. Alguns colegas também já haviam me falado sobre a questão do tempo para concluir o curso.

Naquele momento eu não tinha alternativas. Decidi estudar muito, na intenção de ser a melhor aluna da turma. Assim fiz, e o resultado veio ainda no primeiro semestre. Na avaliação final da disciplina de Formação Territorial do Brasil, toda a turma estava concorrendo a uma bolsa de iniciação científica do CNPq e o critério para conseguir a referida bolsa adotado pela professora foi o da maior nota na sua avaliação. Eu consegui a maior nota e ocupei a vaga de bolsista Pibic do CNPq. Lembro que meus colegas não entendiam como eu havia passado. Eu, por ora, não sabia o significado e a dimensão do que estava assumindo.

Na primeira conversa que tive com a professora²⁰ coordenadora do projeto, ela me perguntou se eu tinha noção do que significava na Universidade ser bolsista Pibic, e ela mesma responde – “é algo que todo mundo deseja, todos os teus colegas queriam essa vaga”. A partir disso, entendi que ocupava um lugar de cobiça e prestígio. Assim, durante o curso sempre tive bolsas de pesquisa, tanto do CNPq como bolsa de extensão da própria Universidade.

Pois bem, não conhecia computador, e o episódio mais marcante em relação a isto foi quando um dos meus colegas de laboratório falou que havia vírus no computador. No dia seguinte, eu fui para o laboratório usando luvas e

²⁰ Não poderia deixar de registrar meu profundo agradecimento às professoras e professor que durante a Graduação foram meus orientadores nas Pesquisas de Iniciação Científica. Assim, agradeço à professora Dr^a Ivaine Maria Tonini, com quem aprendi a importância dos Estudos Culturais, para compreender as relações de poder, os discursos, os regimes de verdade etc., nos vários campos sociais. Igualmente à professora Dr^a Andrea Valli Nummer, com quem aprendi muito sobre a necessidade de uma Geografia mais humana, que crie condições para o florescimento de paisagens acolhedoras, de esperança em lugares de extrema exclusão social. E ao professor Dr. Hugo Fontana, que me instigou a refletir sobre as questões educacionais pelo prisma da Filosofia.

uma máscara cobrindo a boca e o nariz. Meu mundo quilombola era mesmo outro.

Ao final do curso, decidi que queria fazer Mestrado em Educação, pois durante todo o curso estive envolvida em pesquisas de cunho geográfico, mas voltadas às questões educacionais. Assim, ao olhar para minha trajetória até onde havia chegado, construí um projeto de pesquisa intitulado “Ensino, Escola e Culturas Negadas”, cujo propósito era elaborar um livro didático sobre a diversidade cultural/étnica no município de Formigueiro/RS. Uma tentativa de também visibilizar nas salas de aula a história dos Quilombos ou da população negra. Tal projeto foi enviado à Universidade Federal do Paraná-Programa de Pós-Graduação em Educação, para concorrer a uma vaga no curso de Mestrado em Educação.

1.4 O MESTRADO EM CURITIBA

Mesmo tendo feito a inscrição e enviado o projeto, ainda tinha dúvidas se realmente iria encarar o desafio de vir para Curitiba, pois, além da distância, conhecia apenas uma amiga, colega da faculdade que estava fazendo Mestrado em Geografia aqui.

Havia estudado à exaustão todos os textos indicados pela Linha de Pesquisa, então, alguns dias antes decidi que iria concorrer a uma vaga do Mestrado em Educação. Condições financeiras para alugar ou mesmo dividir um local para morar eu não possuía, isso me preocupava um pouco, mas, como estava bem adaptada a morar em casa de família, nutria a esperança de conseguir um local onde pudesse trabalhar e em troca morar.

Após o resultado de aprovação final, comecei a me comunicar com minha orientadora e logo expliquei minha situação. Conteí um pouco da minha história. A partir daí, ela se empenhou em conseguir um lugar onde pudesse morar e estudar.

Assim, em março de 2008, mudei para Curitiba, fui morar na casa de sua sogra. Ali, pude me dedicar exclusivamente ao curso e concluindo-o meio ano antes do prazo estipulado. Tinha como me manter financeiramente e ainda ajudar minha família no RS, como sempre fiz (comprei geladeira, providenciei a instalação de energia elétrica, comprei alguns móveis para casa, como guarda-

roupa, pia, armários etc.). Mantenho vínculos afetivos com toda família e, principalmente, com vó Ziza, que me acolheu e me adotou como uma neta.

Inicialmente, utilizava os computadores da sala de estudo do PPGE para fazer trabalhos e também acessar a internet. Logo, minha orientadora percebeu que eu precisava de um computador em casa para facilitar meu trabalho. Assim, me emprestou seu *laptop* e depois me presentou com um *notebook*, que utilizo para redigir a presente Tese.

1.5 MESTRADO E A DISCIPLINA “O PRECONCEITO E AS PRÁTICAS ESCOLARES”

O trabalho desenvolvido no decorrer dessa disciplina, ministrada pela professora Dr^a Tânia Maria Baibich, fez com que eu pensasse seriamente em assumir uma postura diante de atitudes que explicitamente revelam práticas de discriminação e o preconceito/racismo em relação às pessoas negras. Por muito tempo, me mantive em silêncio, como uma forma paradoxal de proteção. Hoje entendo que essa postura foi uma forma de me curvar diante daquilo que o Outro diz que sou e passei a entender que é essa postura que me mantém alvo das diversas formas de discriminação. Curvar-se ou permanecer em silêncio é um jeito de concordar que o meu/nosso lugar enquanto pessoa negra já foi demarcado.

Assim, comecei a prestar mais atenção no meu círculo de amizades, cuja composição é por pessoas brancas, nos próprios espaços sociais em que transito (Universidade e Escola) e a perceber que muitas práticas/dizeres estavam naturalizadas para as pessoas no geral, para meus amigos/as e naquele momento até mesmo pra mim. São práticas/dizeres ligados a ditos populares, que se referem às pessoas negras, reforçando estereótipos e inferiorizando-as, por exemplo, “negro quando não suja na entrada, suja na saída”; quando algo não é executado como o esperado, “tinha que ser serviço de negro”, entre outros. Com meus amigos/as, passei a problematizar o uso desses ditos populares, inicialmente rotulada de radical, “estava vendo cabelo em ovo”, mas, hoje, alguns deles/as trabalham com as questões do preconceito em suas aulas e às vezes me solicitam ajuda/orientação.

A postura de curvar-se ou permanecer em silêncio diante da inferioridade imputada ocorre muitas vezes porque as vítimas não dispõem de elementos necessários para defesa. Tais elementos passam pelo entendimento dos mecanismos sutis que perpetuam o racismo, o preconceito, a discriminação e conferem a esses fenômenos credenciais de naturalidade.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido ao longo da disciplina me possibilitou olhar para meu passado tentando entendê-lo, à medida que também fui interpretando e refletindo sobre minhas próprias atitudes, mas, principalmente, me forneceu munições necessárias para me posicionar com firmeza contra os preconceitos/racismos e práticas de injustiças.

À medida que imergia nas leituras, percebia que não era possível continuar sendo a mesma, caso contrário, não haveria sentido em estudar o que estava estudando. O posicionamento do outro lado da fronteira era mais que necessário, era necessário lutar com armas que antes não possuía e talvez por isso tenha optado pelo silêncio, as vozes do senso comum são tantas e todas formam um só eco, é preciso armas capazes de enfrentar e combatê-las.

Essa é minha trajetória, contei da forma como me recordo ter vivido. Uma viagem de introspecção retroativa, autenticada por uma cartografia socioafetiva.

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: AS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

As trilhas percorridas pela autora para compor essa produção foram construídas a partir de três perspectivas: como quilombola, técnica pedagógica do NEREA,²¹ situado no Departamento da Diversidade-DEDI da Secretaria de Estado de Educação do Paraná-SEED,²² e como pesquisadora no Curso de Doutorado em Educação da UFPR.

Tais perspectivas demarcam os lugares de onde falo. A primeira alude à minha relação umbilical com o tema da investigação, pois, ao olhar para os fenômenos sociais que marcam a vida de quem é negro e quilombola, no espaço escolar, volto-me para um universo de experiências vividas como criança estudante negra e quilombola. A segunda, de técnica pedagógica do NEREA, cujo envolvimento foi estritamente ligado à temática da educação nas CRQs, durante 41 meses, o que me permitiu vivenciar organicamente como as reivindicações das CRQs, no que tange à educação escolar, integram a agenda de políticas públicas educacionais da SEED; como são criados os dispositivos institucionais para atender tais reivindicações, respeitando as necessidades, interesses e expectativas em relação à Escola. E, por fim, a dimensão de pesquisadora, imbuída das outras duas, buscou tornar concreto o desejo de interpretar e compreender a elaboração, o desenvolvimento e os efeitos de uma política pública específica à educação escolar nas CRQs.

²¹ O NEREA (Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência) foi oficialmente criado no mês de fevereiro de 2009, vinculado ao DEDI. Cumpre destacar que, anteriormente à sua criação, a SEED constituiu em 2005 uma comissão paritária com membros desta Secretaria e da APP Sindicato do Paraná com a tarefa de orientar a condução dos trabalhos para implementação da Lei Federal 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Em 2007, com a instauração oficial do Departamento da Diversidade, a SEED constituiu uma equipe técnica situada na Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos, a qual ficou responsável pela implantação da Lei 10.639/03. Em 2008, a Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos passou a integrar a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Em 2009, a responsabilidade pela execução dessa ação migrou para o DEDI através do NEREA. Nessa nova organização, o NEREA ficou responsável pelo planejamento e desenvolvimento das ações orientadas para implementação da Lei 10.639/2003 e também pela coordenação e pelo planejamento da política educacional voltada às CRQs do Paraná.

²² Atuou como técnica pedagógica no Departamento da Diversidade-DEDI, no Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência-NEREA, da Secretaria de Estado de Educação do Paraná SEED, no período de 2009 a 2011, a convite da professora Dr^a Yvelise Freitas de Souza-Arco-Verde, na época Secretária de Estado da Educação do Paraná.

O amplo leque de informações coletadas durante a elaboração desta Tese é, em parte, original do percurso da pesquisadora na qualidade de membro do NEREA. Como no dizer de Amaral (2010, p. 31), “sujeito ontológico, [...] confundido em alguns momentos com o sujeito gnosiológico”. Assim, nessa dupla função de sujeito que faz e sujeito que sistematiza, organiza, analisa e reflete acerca da realidade na qual está envolvido, entrou permanentemente em jogo o difícil exercício de afastar-se, estranhar-se e, principalmente, de indagar-se e refletir continuamente.

Desta forma, fez-se necessário assumir um posicionamento de quem, para além das funções de natureza executivas desempenhadas, também buscava compreender e refletir, desde as entranhas do espaço institucional, os mecanismos e estratégias de articulação e organização das iniciativas e proposições do Estado para compor uma política pública estadual voltada para a Educação Escolar Quilombola. Portanto, não é possível, nem é intenção aqui, omitir a relação direta da pesquisadora com o tema investigado e com os sujeitos da pesquisa, nem tampouco ignorar o fato de ter contribuído na formulação e no acompanhamento de ações dirigidas à Educação Escolar nas CRQs.

Nessa trajetória institucional, me permiti uma “autorreflexão crítica” de minhas próprias ações, dado que penso e escrevo a partir de experiências duplamente vividas. Muitas vezes, inclusive na escrita reflexiva, me senti no interior de um refluxo oceânico, cuja turbulência gerou em mim um desequilíbrio constante. Contudo, tal como os movimentos de toda tempestade, aqui também houve posterior acomodação.

Assim, considero importante apresentar de maneira sucinta os eventos, visitas técnicas, reuniões, cursos e produção de material teórico, tarefas experienciadas durante minha atuação como técnica pedagógica do NEREA/DEDI/SEED, considerando que os dados da pesquisa são, em parte, originados por meio desse percurso. A seguir, refiro alguns desses momentos:

Organização de eventos

- **I Simpósio** de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Quilombola, Secretaria de Estado da Educação/PR, 2009.

- **I Curso** de Formação Continuada de Professores que atuam em Comunidades Tradicionais, Secretaria de Estado da Educação/PR. Realizado no período de 29/06 a 02/07/09 no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, situado na Comunidade Quilombola João Surá, no município de Adrianópolis.
- **II Curso de Formação** de Professores que atendem alunos quilombolas, Secretaria de Estado da Educação/PR. Realizado no período de 15/09 a 18/09/09 na Escola Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, situada na Comunidade Remanescente de Quilombo Adelaide Maria Trindade Batista no município de Palmas.
- **I Seminário Panorama Quilombola:** Educação Quilombola e Políticas Públicas Educacionais. Realizado no período de 11/05 a 12/05 de 2010, em Curitiba.

Coordenação de eventos

- **I Encontro de Implementação** da Proposta Pedagógica Quilombola do Paraná, Secretaria de Estado da Educação/PR. Realizado no período de 24/06 a 25/06/2010 no Colégio Estadual Diogo Ramos.
- **II Encontro de Implementação** da Proposta Pedagógica Quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos/Paraná, Secretaria de Estado da Educação/PR. Realizado no período de 29/11/2010 a 03/12/2010, no Centro Educacional de Capacitação Faxinal do Céu, no município de Pinhão.
- **I Encontro de Implementação** da Proposta Pedagógica Quilombola do Paraná. Realizado em Faxinal do Céu de 29/11/2010 a 03/12/2010.
- **I Encontro** Estadual da Federação das Comunidades Quilombolas do Paraná, 2011. Realizado em Curitiba.

Livros publicados/organizados e outros

- **Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/PR, 2010.

- **Os sujeitos da Diversidade.** Secretaria de Estado da Educação/PR, 2010.

No entendimento de BAIBICH (2012), minha orientadora, me constituo como uma pesquisadora duplamente identificada nesta pesquisa, dado que possuo a mesma *arquitetura identitária* do grupo que estudei e participei como executora da elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das políticas educacionais específicas às CRQs.

Portanto, minha condição identitária, costurada à trajetória institucional, permeou minha atividade de busca de informações emanadas das vozes dos professores, pedagogos e direção (quadro docente), tanto das Escolas localizadas nas CRQs como das Escolas de fora, que atendem alunos quilombolas. Os dados foram coletados por meio de notas de campo, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Nesse sentido, foi intenção do trabalho buscar de forma permanente captar sinais, recolher indícios, perceber os sentidos e significados das situações vividas pelos sujeitos, examinar como se desenvolvem e se mantêm os sistemas individuais e coletivos de representações, compreender os motivos, as crenças, as atitudes que estão conectadas mais profundamente ao universo da subjetividade, ou seja, daquilo que não pode ser quantificável.

O objeto de estudo pediu, dadas suas idiosincrasias, uma pesquisa qualitativa, entendendo como Ludcke e André (1986) que a pesquisa qualitativa, por ser

aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que relacionam-se a um espaço mais íntimo de relações. (LUDCKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Dessa forma, a primeira trilha percorrida para confeccionar essa produção traz como marcas as notas de campo de diversos casos particulares, mas que confluem para a problemática da pesquisa, permitindo apreender a totalidade da situação-objeto do estudo, qual seja: os efeitos da política educacional nas Escolas Estaduais Quilombolas e nas Escolas que atendem alunos quilombolas.

Na perspectiva desse trabalho, portanto, as notas de campo refletem uma combinação “de experiência pessoal e atividade profissional”, que procura “reunir o que se está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (MILLS, 2009, p. 22). As notas de campo constituem os passos iniciais da pesquisa, as quais subsidiaram e intensificaram o desejo de compreender os significados e os efeitos de uma política pública educacional voltada às CRQs, de entender como ela se materializa nas salas de aulas a partir da percepção do quadro docente, de refletir e analisar sobre os limites, as possibilidades e os desafios que permeiam sua efetivação. Sobre as notas de campo, Wrightsman e Cook (1987) as definem como sendo um *script* de uma peça, onde nenhum dado deve ser negligenciado, ainda que pareça sem relevância no momento do registro.

Como dito anteriormente, grande parte dos dados da pesquisa foram coletados durante a trajetória institucional percorrida empiricamente pela pesquisadora. Assim, as notas de campo foram feitas de 2009 a 2010, especificamente durante os eventos de Formação Continuada²³, ofertados pelo NEREA/DEDI/SEED aos professores que atuam nas Escolas situadas nas Comunidades Quilombolas e aos professores das Escolas que recebem alunos/as quilombolas.

Em suma, esse trajeto inicial pode ser compreendido, de acordo com a perspectiva de Bachelard (2006, p. 17), como coleta de

[...] indicações iniciais referentes à captação imediata do real, atua ainda como um dado confuso, como uma captação provisória e convencional que necessita ser “inventariada” e “classificada”. É a reflexão sobre o objeto que dará sentido ao conhecimento inicial, pois não se pode confiar nas informações que os dados imediatos fornecem. No entanto, esta captação provisória necessária permite que o objeto “fale”, que se apresente, que não seja estranho ao pesquisador, de modo a evitar que este, ao se defrontar com aquele, só veja aquilo que idealmente concebeu e não o que o objeto tem a mostrar.

A continuidade da relação entre o sujeito e o objeto de sua investigação promove o que Bachelard (2006, p. 17) chama de “sequência orgânica”.

²³ Os segmentos que participaram/envolveram-se nos eventos de formação foram: Equipe Técnica Pedagógica do NEREA; lideranças quilombolas e demais pessoas das CRQ; quadro docente das Escolas e técnicos administrativos; técnicos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) e professores pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia.

Nessa etapa, utilizou-se como técnica de pesquisa a observação participante,²⁴ feita através da manutenção de cadernos de anotações. Segundo Richardson (2011), somente quando se tem conhecimento acerca do problema de pesquisa é possível desenvolver uma observação sistemática, do contrário, torna-se impossível construir categorias que possibilitem analisar os fenômenos ali encontrados. Aqui é importante registrar que a delimitação do objeto de estudo constituiu-se numa escolha muito dolorosa para mim: dada a grande quantidade e diversidade de dados coletados, fiquei um tempo embretada na decisão sobre qual seria o foco analítico central da pesquisa. Assim, como já mencionado, optei em selecionar como objeto de estudo os efeitos da política pública educacional nas Escolas Estaduais Quilombolas e nas Escolas que atendem alunos quilombolas, no âmbito do Estado.

Sobre as vantagens e desvantagens da observação participante, Richardson (2011, p. 262) destaca como vantagem o fato de o pesquisador tornar-se membro do grupo observado, bem como a possibilidade de obter a informação no momento em que ela ocorre; entretanto, adverte que essa condição também pode ser negativa, visto que o pesquisador “pode se sentir tão participante a ponto de perder a objetividade que o trabalho científico exige, passando a ver e registrar os fatos carregados de afetividade”.

A compreensão de método que melhor traduz o percurso inicial é aquela que entende o método como o caminho demandado pelo objeto de estudo. A técnica não foi utilizada aqui como mero instrumento para compor a pesquisa, como se a pesquisadora “pudesse dispor, independente de suas concepções acerca do mundo e das relações entre o sujeito e objeto de pesquisa”, (OLIVEIRA, 1998, p. 21), mas, pelo contrário, compreende que caminha pelo sentido etimológico de *méthos*, junto com os sujeitos da pesquisa.

Na segunda vereda da investigação, utilizou-se como técnica para recolhimento dos dados o questionário. Assim, elaborou-se um questionário com oito questões abertas, cujo objetivo era saber dos professores, pedagogos

²⁴ Importante registrar que a técnica de observação participante foi muito útil, todavia, é necessário estar alerta aos conflitos íntimos que surgem no desenrolar da pesquisa, principalmente quando se trabalha com grupo social vulnerável, em situações de dificuldades de toda ordem. No decorrer da pesquisa, esses conflitos apareceram e a pesquisadora não tinha consciência das defesas adequadas para superá-los. Tais conflitos internos foram/são fortes o suficiente para, em muitos momentos, ameaçar a paralisação da própria pesquisa, pela dor anímica que provocam.

e diretores (quadro docente) como percebiam a identidade dos alunos/as quilombolas; se os alunos/as se reconheciam como quilombolas; quais motivos levariam um aluno quilombola a não se assumir como quilombola; o que, na opinião deles, a SEED caracteriza como uma Escola Quilombola e o quanto essa Escola se reconhece enquanto Quilombola; o quanto a Proposta Pedagógica da Escola contempla o Quilombo. O questionário foi aplicado em uma das Escolas situadas na CRQ, na metade do ano de 2009. Do total de dezoito (18) professores, oito (8) responderam as questões.

Outro questionário, contendo duas questões abertas, foi aplicado ao quadro docente (professores, pedagogos, direção) das Escolas que recebem alunos quilombolas. O objetivo era saber sobre suas percepções no que tange à visibilidade das CRQs na Escola. Também era perguntado se existiam dificuldades para o desenvolvimento de ações pedagógicas que articulassem os conhecimentos escolares com os conhecimentos históricos e cotidianos da CRQ. O quadro docente das Escolas Quilombolas também respondeu esse questionário.

Os questionários foram aplicados, sob minha coordenação, no final de 2010, durante o Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica do Estado do Paraná, realizado no Centro de Capacitação Faxinal do Céu, no município de Pinhão. O evento dispunha de 100 vagas e, destas, 96 foram preenchidas. A devolutiva dos questionários foi de 78 respondentes. Do total de quarenta e duas (42) Escolas Estaduais que atendem alunos quilombolas, trinta e oito (38) Escolas responderam o questionário.

É válido destacar que a construção das questões dos questionários ocorreu a partir da observação participante, expressa nas notas de campo. Foram elaborados mediante necessidade de desvelar com mais acuidade as questões alusivas à percepção, aos sentimentos e às atitudes dos sujeitos da pesquisa em relação à experiência que estavam vivenciando. Fazia-se necessário perscrutar suas subjetividades, mediante o que é pensado, sentido, às vezes camuflado, escondido de si próprio.

Tratou-se de compreender, da perspectiva dos sujeitos, os significados de suas manifestações e seus respectivos efeitos para consecução de uma política educacional específica às CRQs. Assim, buscou-se apoio teórico em Ginzburg (1989, p. 149), que nos oferece “um método interpretativo centrado

sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”. Ainda que haja questionamentos sobre o rigor acerca da abordagem qualitativa, o próprio Ginzburg (1989, p. 178) responde:

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? A orientação quantitativa e antropocêntrica das ciências da natureza de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. [...]. Mas vem a dúvida de que este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana, ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos.

Importante ressaltar que o objeto de estudo desta Tese trata de uma história contemporânea – política pública de educação, voltada às CRQs – inédita no Estado do Paraná, ainda em permanente processo de discussão, reflexão, avaliação e também de afirmação e fortalecimento.

No final de 2011, após dois anos de discussão e orientações sobre a temática quilombola no âmbito das Escolas Quilombolas e das Escolas que atendem alunos quilombolas, considerou-se relevante saber do quadro docente das Escolas situadas nas CRQs quais transformações aconteceram em suas Escolas e em suas práticas pedagógicas e como avaliavam o trabalho dos gestores da SEED nessa caminhada.

Assim, optou-se por realizar uma entrevista com a direção, pedagoga e professores de uma Escola localizada no Quilombo. A entrevista, como se sabe, foi também ela “indiciária” e “residual”, mas que ainda assim permitiu apreender, dentro das limitações possíveis, os significados, as atitudes, os valores construídos pelos professores/as, pedagoga/as e direção em relação à Educação Escolar nos Quilombos.

A questão que norteou as entrevistas, em síntese, foi a suficiência ou insuficiência dos eventos de formação promovidos pela SEED, durante o período de 2009 a 2011, para consolidar uma política pública educacional voltada para a Educação Escolar Quilombola. Trata-se de entrevista semiestruturada, orientada para a informação, pois visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa numa dada situação. O processo é mais ou menos estruturado, mas é o entrevistado que vai impondo a

estruturação dentro do tema da investigação (LÉSARD-HÉBERT *et al.*, 1999, p. 64).

A técnica de entrevista é considerada, aqui, como “uma prática de pesquisa que pode mostrar os fundamentos reais do que se exprime” (BOURDIEU, 1997, p. 708). Assim, a realidade pode chegar à consciência, “ao preço de um trabalho que vise revelar as coisas enterradas nas pessoas que as vivem e que ao mesmo tempo não as conhecem e, num outro sentido, conhecem-nas melhor do que ninguém”. No decurso da entrevista, aparecem referências à pesquisadora, visto que esteve presente em todas as fases (elaboração e coordenação) de implementação da política; entretanto, avalia-se que essas referências não comprometem a fidelidade da entrevista.

Desta feita, ao examinar com acuidade as respostas expressas nos questionários e nas entrevistas, bem como as notas de campo fruto das observações da pesquisadora, foi possível perceber relações entre a categorização proposta por Baibich (2012) para classificar os fenômenos ocorridos nos últimos 11 anos de pesquisas alusivos ao preconceito, saberes e práticas escolares, sob sua orientação, ou de sua autoria individual. Assim, após arrolar todas as informações pertinentes aos fatores alusivos aos efeitos da política educacional voltada às CRQs, selecionou-se o que era real ou potencialmente relevante. As informações assim filtradas foram sistematizadas e, posteriormente, contextualizadas com a bibliografia sobre o tema.

Dessa forma, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2004) a fim de relacionar as categorias elaboradas por Baibich (2012) com as respostas obtidas através dos questionários, entrevistas e notas de campo. Conforme Bardin (2004, p. 37) a análise de conteúdo consiste em,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, a análise de conteúdo refere-se ao tratamento da informação contida nas mensagens, a técnica não reside na descrição dos conteúdos, mas, sim, no que tais conteúdos poderão revelar após serem tratados.

Importante destacar que a pesquisa utilizou dados primários e secundários. Conforme Marconi e Lakatos (2000), a pesquisa em fontes primárias emprega dados originais, ou seja, foram coletados pela primeira vez pelo pesquisador para a solução do seu problema de pesquisa, e podem ser coletados mediante questionários, entrevistas e observação. Os dados secundários podem ser encontrados pelo pesquisador em materiais bibliográficos de acesso irrestrito, como revistas, livros, boletins, entre outros. As fontes secundárias auxiliam na resolução de problemas já conhecidos e possibilitam também explorar outras problemáticas não consolidadas nas pesquisas.

3. QUILOMBO: TEIAS CONCEITUAIS

Os 124 anos da Abolição da Escravatura foram antecidos por fenômenos sociais que marcaram a construção e a organização do espaço geográfico do Brasil Colônia, cujos traçados significaram uma afronta ao sistema escravista. As distintas estratégias de luta e resistência engendradas pela população negra escravizada se materializaram na fundação de espaços puros do desejo de liberdade, conhecidos no Brasil como Quilombos ou mocambos. O termo Quilombo compõe um vasto arcabouço teórico, atualmente, revisitado e ressignificado, tanto no campo²⁵ acadêmico quanto em outros campos sociais.

Neste capítulo, busca-se apresentar a geografia semântica do termo Quilombo, a partir de uma revisão de literatura que deverá cotejar os campos do conhecimento alusivos à historiografia, à sociologia e à antropologia. Não é intenção realizar um exaustivo estado da arte acerca do conceito de Quilombo, mas, sim, evidenciar os distintos agenciamentos teórico-conceituais que, no decurso histórico, revelam uma polissemia de significados, sentidos e representações envolvidos na dinâmica do conceito de Quilombos.

É, de fato, intenção do capítulo problematizar um conceito de Quilombo que discuta as concepções contemporâneas existentes, propondo, a partir do empírico vivido, pensado e dos próprios resultados da pesquisa, um conceito próprio. O sentido que se pretende discutir traz no seu âmago a reconsideração do papel fulcral da fuga na constituição do Quilombo; fuga que, historicamente, ainda que na perspectiva do dominador, era constitutiva do conceito e que por este mesmo motivo foi sendo esmaecida pela compreensão político-científica contemporânea.

Assim, mediante a construção historiográfica e, a um só tempo, o acúmulo da luta social, visa este capítulo reincorporar ao conceito o significado da fuga para os protagonistas do Quilombo, fenômeno social que perpassou

²⁵ Utiliza-se o termo campo na perspectiva de Bourdieu, como um espaço estruturado de posições, onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. São dotados de mecanismos próprios, portanto, campos possuem propriedades que lhes são particulares, existindo os mais variados tipos. BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Trad. Manuel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003. Título Original: BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1988.

todo período escravista e lançou as primeiras sementes para a formação de uma unidade grupal que dividiu as mesmas experiências da fome, do frio, do medo, mas, sobretudo, a formação de um grupo que por centenas de anos acreditou que o fio da liberdade se tece no tempo e o resultado dos cruzamentos desses fios é a constituição de uma rede que nutre e potencializa a luta e a resistência.

Isto posto, optou-se por eleger algumas perspectivas conceituais que aludem aos significados e representações do conceito de Quilombo, e entre elas destacam-se: (i) aquelas que estabelecem conexões entre Quilombos africanos e brasileiros; (ii) as concepções históricas sobre Quilombos nos períodos colonialista e imperialista, cujo foco analítico nessa época é o Quilombo de Palmares, e, por fim, (iii) o contexto de organização e mobilização das Comunidades Negras, que na luta histórica por direitos essenciais à cidadania, visualizaram na ressignificação do conceito de Quilombo uma alternativa para pautar no cenário sociopolítico nacional suas genuínas necessidades.

Em síntese, inicialmente apresentam-se as concepções historiográficas e sociológicas acerca do Quilombo e, logo, as concepções contemporâneas produzidas pela antropologia. Com base, nesses distintos campos teóricos, e considerando os universos experienciados, tanto o da pesquisa quanto o da condição anímica de quem ainda possui sua família vivendo no Quilombo no qual nasceu e cresceu, busca-se esboçar um conceito de Quilombo capaz de reconhecer uma estratégia vital para sua própria existência, qual seja: a fuga.

Nessa Tese, portanto, a fuga readquire importância constitutiva do conceito de Quilombo, na medida em que sem esse movimento Palmares e tantos outros Quilombos não teriam existido, e, concomitantemente, toma como referência indispensável o conceito contemporâneo de Quilombo, por entender sua fundamental importância diante da miséria histórica vivida por esse coletivo.

Nesta perspectiva, na concepção de Munanga (1996), para compreender o sentido da formação dos Quilombos no Brasil é necessário retornar à organização histórica dos povos que habitavam os territórios da atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e de Angola (África Central) nos séculos XVI e XVII. O autor destaca que a presença dos Quilombos em

terras brasileiras vincula-se a algumas ramificações dos povos de línguas banto, cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra. Assim, conforme Munanga e Gomes, (2006, p. 71), “a palavra *Kilombo* origina-se da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central”.

O Quilombo africano caracterizou-se pela união de povos culturalmente diversos, como os *lunda*, os *ovimbundu*, *mbundu*, *Kongo*, *imbangalas* ou *jagas*,²⁶ e no seu processo de amadurecimento tornou-se uma “instituição transcultural”, pois compartilhou experiências culturais com povos de diferentes regiões africanas. Também pode ser entendido como uma “instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação”. Embora a palavra *Kilombo* seja da língua *umbundo*, representou a experiência militar dos povos *jagas* ou *imbangala* (MUNANGA, 1996, p. 59-63).²⁷ Os *jagas* eram temidos pelos demais grupos, dadas algumas características na organização social que os diferenciavam.

Nesse sentido, Nascimento (1994) salienta que os *jagas* não tinham o hábito de plantar ou criar animais, portanto, uma das características desse grupo era o nomadismo, cuja manutenção era possibilitada pelo saque a outros grupos. Para os *jagas*, os filhos eram considerados empecilhos, visto que necessitavam fazer longos e constantes deslocamentos ligados ao combate. Daí que outra característica marcante nesse grupo refere-se à eliminação de seus próprios filhos e à adoção de jovens dos grupos derrotados. Como estratégia simbólica para aproximar os jovens de ambos os sexos e de diferentes regiões e etnias, adotados em revanche, e incorporá-los na mesma sociedade guerreira (*Kilombo*), eles eram submetidos aos chamados rituais de iniciação. Conforme Nascimento (1994, p. 147) o ritual de iniciação se baseava na prática da circuncisão, que expressava o rito de passagem. Ainda, segundo

²⁶ Comumente acontece confusão entre o nome dos povos africanos e suas respectivas línguas, que sempre conservam o mesmo radical com prefixo classificador diferente. Por exemplo: povo bakongo, língua kikongo; povo mbundu, língua kimbundu; povo lunda, língua kalunda; povo ovimbundu, língua umbundu (MUNANGA, 1996, p. 58).

²⁷ Dentre a literatura pesquisada relativa ao Quilombo na África, como também às correlações entre Quilombo africano e brasileiro, no campo antropológico quem mais estudou com propriedade e detalhamento o referido tema foi o antropólogo Dr. Kabengele Munanga, sendo inclusive indicado para consulta nas produções de outros antropólogos, como faz a antropóloga Dr^a Ilka Boaventura Leite no artigo intitulado “Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas”. *Etnográfica*, v. IV, p. 336, 2000.

Munanga (1996, p. 59), os dramáticos rituais de iniciação tinham como objetivo retirar os indivíduos do âmbito protetor de seu grupo de origem e os integrar como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas do inimigo.

Importante destacar que Quilombo, para o povo jaga, significou tanto o lugar quanto o sujeito que dele faz parte, bem como o local do sagrado, onde realizavam o ritual de iniciação. Também simbolizava uma associação de homens livres, aberta a todos independentemente do grupo de origem, desde que iniciados. Os guerreiros jagas tiveram um papel de relevância contra a conquista e a dominação portuguesas nos séculos XVI e XVII; entretanto, foram vencidos pela empresa escravista e alguns membros foram conquistados para colaborar com esse novo empreendimento lucrativo, outros/muitos foram transferidos para o novo mundo já na condição de escravizados. (MUNANGA, 1996; NASCIMENTO, 1994).

Analisando por outro prisma a formação dos quilombos na África, Freudenthal (1997, p. 110) destaca que os imbangalas/jagas tornaram-se povos sedentários ao longo do século XVIII e a partir dessa característica outras denominações foram produzidas para esses novos agrupamentos, tais como “*mutolo, couto, valhacouto*”, formados na segunda metade do século XIX em Angola. No primeiro momento, o Quilombo foi definido enquanto “grupo de escravos fugidos e local onde eles se instalavam”. A referida autora assinala que esses grupos foram formados como reação ao escravismo praticado em território angolano, cujas formas de resistência foram as fugas individuais e coletivas, os saques, a morosidade no trabalho etc.

Ainda Freudenthal (1997, p. 123) observa que as “fugas coletivas resultaram na formação de Quilombos que duraram às vezes mais de quatro décadas, como Icolo, Sanga e Coholo”. Nesse contexto, a autora interpreta Quilombo enquanto “espaço livre inventado pelos seus fundadores, representou a recusa da escravidão e constituiu, por isso, uma subversão, ainda que limitada, da ordem colonial” (p. 129). Em síntese, Reis e Gomes (1996) entendem que os Quilombos, para mais além de uma instituição militar da África Central, constituíram, sobretudo, uma experiência coletiva dos africanos e seus descendentes, uma manifestação reativa mediante o sistema

escravista, acrescida da participação e contribuição de outros segmentos sociais/étnicos.

No que tange às semelhanças entre o Quilombo africano e o brasileiro, elas são enunciadas tendo como referência o Quilombo de Palmares. A formação do Quilombo africano e brasileiro ocorreu em épocas relativamente próximas (XVI e XVII), assim, Munanga (1996, p. 60), ao recuperar a relação do Quilombo com a África, afirma que o Quilombo brasileiro é indubitavelmente uma “cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor à estrutura escravocrata”, ao mesmo tempo em que fincavam estacas para edificação de outra estrutura social onde pudesse vicejar um modo de vida mais humanitário.

Assim, inúmeros escravizados no Brasil inventaram estratégias de reação ao sistema escravista: os movimentos de subversão ou fuga, supostamente organizados e liderados por indivíduos vindos, principalmente, de Angola, onde foi desenvolvida a “instituição sociopolítica militar-quilombo”. A fuga²⁸ das senzalas ou das plantações e posterior ocupação de porções do território ainda despovoadas constituiu-se em uma “espécie de campos de iniciação à resistência à escravização” (MUNANGA, 1996, p. 63), que acolhia todos os indivíduos marginalizados/oprimidos pela organização social vigente.

Nessa mesma linha de pensamento, Stuart Schwartz (2001, p. 253) destaca as semelhanças entre os povos jagas e os palmarinos, em particular. Uma das características que atestam similaridades entre jagas e palmarinos refere-se à disposição para desestabilizar o sistema escravista e, para tanto, se unem formando um grupo de guerreiros hábeis e destemidos. As várias expedições de ataques sofridos pelos palmarinos permite vê-los como “senhores da arte da guerrilha, peritos no uso da camuflagem e em emboscadas”.

Outro vínculo que evidencia as correlações entre o Quilombo de Palmares e os Quilombos africanos alude à diversidade étnica e cultural, ou

²⁸ A literatura estudada evidencia uma disputa travada entre os campos da historiografia e da antropologia acerca do conceito histórico de Quilombo, que reconhece sua formação a partir da fuga, e do conceito contemporâneo, ressemantizado mediante necessidade de garantir direitos territoriais aos quilombolas. Busco apresentar as concepções sobre Quilombos em ambos os campos, isto é, o da formação mediante a fuga e o da garantia dos direitos territoriais, e utilizo tais concepções tanto como guias para meus argumentos como para problematizá-las mediante conhecimentos empíricos na qualidade de quilombola e de pesquisadora do tema.

pela composição “transétnica e transcultural” (MUNANGA, 1996, p. 63). É possível inferir que um traço marcante na constituição de ambos os Quilombos seja a construção de uma identidade negra interacional, que estabelece diálogos com indivíduos diferentes (indígenas, brancos e negros), é atravessada por processos de negociação, de conflitos e diálogos, portanto, a identidade negra construída no interior dos Quilombos pressupõe a não exclusão dos que não são os mesmos.

O Quilombo de Palmares sempre foi apresentado como arquétipo de todos os Quilombos, tornou-se paradigmático na historiografia e na sociedade. Esse olhar que focaliza Palmares com lentes especiais, segundo Schwartz (2001) deve-se à sua longevidade, pois é possível deduzir, a partir dos relatos e registros históricos, que sua formação teve início por volta de 1605, persistindo até 1694, resistindo às inúmeras investidas para destruí-lo. O referido autor destaca que o primeiro documento que utiliza o termo Quilombo data de 1691 e que se refere especificamente a Palmares, enfatiza que tal documento foi visto por ele próprio.

A população palmarina, majoritariamente negra, fundou o primeiro Estado livre em terras brasileiras. Tal Estado de liberdade, ainda que vigiado, serviu de referência às demais regiões do continente americano, onde vigorou o escravismo. Um Estado com inspirações africanas pela forma como foi planejado e estruturado, tanto nos campos político e militar quanto sociocultural e econômico. O antropólogo Richard Price (1996), em uma abordagem de cunho historiográfico sobre Palmares, assinala que os documentos basilares para o desenvolvimento das pesquisas são justamente aqueles produzidos na arena do inimigo, ou seja, militares e autoridades coloniais empenhados na aniquilação do Quilombo.

No período colonial, a primeira definição de Quilombo foi produzida pela Coroa Portuguesa, como resposta do rei de Portugal à Consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740), e considerou Quilombo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. No artigo “Do singular ao Plural”, a historiadora Sílvia Lara (1996, p. 97) apresenta um apanhado das definições de Quilombo nos períodos colonial e imperial. Assim, conforme a autora, em 1733, o regimento aprovado pela Câmara de São Paulo definia

como Quilombo “o ajuntamento de mais de 4 escravos vindos em matos para viver neles, e fazerem roubos e homicídios”.

Em 1757, os oficiais da Câmara de São Salvador dos Campos dos Goitacases definiam quilombo como “escravos que estivessem arranchados e fortificados com ânimo [para] defender-se que não sejam apanhados”. Sobre as definições de Quilombo, Lara (1996, p.97) conclui que todas as definições são semelhantes, entretanto,

assentam-se em bases diferentes: uma considera a distância do lugar onde se estabeleceram, outra a disposição para resistir ou ainda a capacidade de sobreviver por longo tempo nos matos. Em todas chama atenção o pequeno número de fugitivos para um quilombo.

A autora também adverte que o conceito foi criado pelos agentes da administração colonial, portanto, “trata-se de uma definição operacional [...], mas que é, sobretudo, uma definição política” (*idem*). Em suma, nos dispositivos jurídicos colonialistas e imperialistas, a definição de Quilombo representava uma subversão ao sistema estabelecido, uma organização criminosa capaz de ameaçar a ordem vigente, portanto, as autoridades coloniais investiam de maneira sistemática na aniquilação.

Nas perspectivas historiográfica e sociológica, a importância da fuga para a formação do Quilombo não é desconsiderada, entretanto, os autores advertem que o significado de Quilombo não é de “escravo fugitivo”. De acordo com Reis e Gomes (1996, p. 47), “houve um tipo de resistência que poderíamos considerar a mais típica da escravidão [...] trata-se das fugas e formação de grupos de escravos fugidos”. Nesse sentido, embora Palmares seja a maior referência em diversos campos de estudo, é importante salientar que, durante o Brasil escravista, em todas as regiões geográficas ocorreram formações de Quilombos.

Ainda conforme Reis e Gomes (1996), a fuga ocorreu em toda América escravista, portanto, onde vigorou o escravismo a fuga foi um fenômeno incontestado de negação e resistência ao trabalho compulsório. Em cada região do continente americano, o resultado da fuga recebeu diferentes nomenclaturas de acordo com os países colonizadores, sendo: *cimarrónes* em

países de colonização espanhola; *palanques*, em Cuba e Colômbia; *cumbes*, na Venezuela, e *marrons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos.

De acordo com Lara (1996, p. 83), a fuga foi um fenômeno cuja existência foi “reconhecida desde sempre pelos senhores, embora nunca tenha sido encarada como crime, eram considerados criminosos aqueles que ajudavam o escravo em fuga e contra eles legislou-se muito cedo”. Importante destacar que eram várias as formas de resistência dos escravizados ainda na condição de escravizados: a criação de Quilombos; sabotagem das ferramentas de trabalho; automutilação; insubmissão às regras de trabalho; fugas; assassinato de senhores; abortos; organizações religiosas, revoltas etc. Mas, dentre essas distintas estratégias de negação à ordem vigente, a fuga constituiu-se num importante fenômeno de negação ao sistema escravista, cuja materialidade expressou-se na formação dos Quilombos.²⁹

Na concepção de Perdigão Malheiros (1976, p. 34), “se a fuga é inerente à escravidão”, os laços de solidariedade entre si e também aqueles estabelecidos e mantidos com indivíduos livres não foram ações desvinculadas. Assim, além das estratégias e táticas para defender o Quilombo do ataque das forças repressoras, os quilombolas habitualmente construíam uma teia de relações com a sociedade ao entorno e obtinham desde informações sobre os movimentos de seus perseguidores até a negociação de alguns produtos específicos.

A interpretação de Abdias do Nascimento sobre os Quilombos (1980, p. 201) não desconsidera a importância da fuga na sua formação, pois, para os africanos escravizados, foi uma forma concreta de “resgatar sua dignidade e liberdade [...] fugindo [do] cativo e organizando sociedades livres no território brasileiro”. Entende que “quilombo não significa escravo fugido, mas, sim,

²⁹ Entendo que determinados conceitos/teorias são produzidos em consonância com as metamorfoses do campo social e, nesse sentido, o conceito de Quilombo é feito e refeito em conformidade com a dinâmica socioespacial; por isso, considero válidos os conceitos clássicos sobre Quilombos produzidos pela historiografia brasileira. Entretanto, isso não significa que compartilhe com as concepções que desqualificam o Quilombo, que defendem sua aniquilação sistemática, enfim, que enaltecem os esforços empreendidos pelas autoridades coloniais/escravistas para combatê-los. No entanto, menosprezar ou tentar apagar o que os intelectuais (alguns deles viveram naquela época) registram sobre uma parte da nossa história enquanto nação não me parece o exercício científico mais adequado. Registro, desde já, meu posicionamento político/acadêmico e pessoal favorável à ressignificação do conceito contemporâneo sobre Quilombos como um instrumento para assegurar direitos básicos à cidadania, dos quais esse grupo étnico tem sido historicamente alijado.

reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Importante destacar que o autor define o Quilombo a partir de uma perspectiva “histórico-humanista”, que legitima não somente os movimentos de fuga dos escravizados, mas a dimensão de resistência física e cultural.

O entendimento explicitado pelo autor supracitado sobre Quilombo é de

Um instrumental conceitual operativo [que] se coloca, pois, na pauta das necessidades imediatas da gente negra brasileira. Ele não deve e não pode ser o fruto de uma maquinação cerebral arbitrária, falsa e abstrata. Nem tampouco pode ser um elenco de princípios importados, elaborados a partir de contextos e de realidades diferentes. A cristalização dos nossos conceitos, definições e princípios deve exprimir a vivência de cultura da coletividade negra. Só assim estaremos incorporando nossa integridade de ser total, em nosso tempo histórico, enriquecendo e aumentando nossa capacidade de luta. Onde poderemos encontrar essa vivência de cultura coletiva? Nos quilombos. (NASCIMENTO, 1980, p. 206).

Importante destacar, como indica Gomes (1996), as duas vertentes explicativas e analíticas sobre Quilombos no Brasil: as concepções culturalistas e as materialistas. A primeira teve início na década de 1930 e a segunda, na década de 1960.

Na vertente culturalista destacam-se como pesquisadores Artur Ramos e Édison Carneiro³⁰, autores que tomavam como referencial analítico a experiência do Quilombo de Palmares. Na concepção destes autores, a fuga dos escravizados ocorria devido à necessidade de manutenção e reprodução dos padrões culturais africanos. Assim, as fugas representavam uma forma de negação ao processo de aculturação imposto pela sociedade escravista. Conforme Ramos (1942), Palmares foi a grande tentativa negra para formar um Estado, com a manutenção das tradições africanas no Brasil, considerando que a desagregação cultural sofrida pelos africanos no regime escravista os conduziu para essa atitude desesperada.³¹ Em síntese, para Arthur Ramos, o

³⁰ Conforme Cunha Junior (2012, p. 160) é provável que Edison Carneiro (antropólogo negro baiano), tenha sido o primeiro estudioso sistemático da história do quilombo dos Palmares a escrever sobre o assunto em 1947 “O quilombo dos Palmares”:1630-1695 (CARNEIRO, 1947).

³¹ Ressalta-se que tais concepções são impregnadas de preconceito/racismo, advindos das teorias raciais de Nina Rodrigues, dado que Arthur Ramos havia sido orientando de Nina Rodrigues. No entanto, se afasta relativamente das teorias raciais e desenvolve uma definição mais de cunho cultural, mas não deixa de sublinhar sua compreensão acerca da inferioridade cultural dos negros.

quilombo foi um fenômeno contra-aculturativo do africano frente à desagregação cultural sofrida no regime de escravidão.

Na mesma linha de pensamento de Ramos, Carneiro (1966), fortalece a defesa da representação do Quilombo como fenômeno contra-aculturativo de enfrentamento à opressão cultural. Segundo ele, o Quilombo consistia numa reafirmação dos padrões culturais africanos, pois, na sua interpretação, a organização social dos quilombolas brasileiros se aproximava de maneira significativa da organização vigente nos Estados africanos. Caracterizou o Palmares como Estado Negro e destacou a diversidade étnica existente, bem como as trocas comerciais com as vilas vizinhas.

Gomes (1996, p. 200), ao tecer uma análise crítica sobre a vertente cultural, ilustra que os estudos desenvolvidos são reducionistas, ao afirmar que

as ações dos fugitivos reunidos em comunidades não representavam nenhuma ameaça à integridade do sistema escravista. O conteúdo de suas revoltas era apenas “restauracionista”, visando restabelecer sociedades africanas, reafirmar valores culturais deste continente.

Da vertente materialista, o autor expoente foi Clóvis Moura (1981), que percebeu o solapamento gradativo do sistema escravista em função da resistência dos escravizados. Concebeu o Quilombo como forma fundamental de resistência, como um fenômeno que se manifestou onde existiu escravidão.

As abordagens de Clóvis Moura (1981) enfatizam as características organizacionais e políticas dos Quilombos. O autor utiliza o conceito de resistência na perspectiva de uma forma de organização política. Segundo ele

Essas comunidades de ex-escravos organizavam-se de diversas formas e tinham proporções e duração muito diferentes. Havia pequenos quilombos, compostos de oito homens ou pouco mais; eram praticamente grupos armados. No recesso das matas, fugindo do cativo, muitas vezes eram recapturados pelos profissionais de caça aos fugitivos.

Refere-se à recaptura dos “escravos fugidos” como uma profissão, que em cada país recebeu uma denominação:

Criou-se para isso uma profissão específica. Em Cuba chamavam-se rancheadores; capitães-do-mato no Brasil; *coromangee ranger*, nas Guianas, todos usando táticas as mais desumanas de captura e repressão. Em Cuba, por exemplo, os rancheadores tinham como costume o uso de cães amestrados

na caça aos escravos negros fugidos. Como podemos ver, a marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos (MOURA, 1987, p. 12-13).

Outrossim, também é possível afirmar a existência de duas matrizes sobre a definição de Quilombos na perspectiva historiográfica, sendo que uma defende que o Quilombo deixou de existir após 1888 com a Abolição, haja vista que negros antes escravizados estavam livres. A outra defende a sua continuidade após a Abolição. O historiador Ademir Fiabani (2005, p. 361) defende de maneira contundente o conceito histórico de Quilombo, que foi “formatado pela historiografia para descrever fenômenos objetivos”, ou seja, considera a formação dos Quilombos a partir da fuga dos escravizados. O referido historiador se opõe criticamente ao conceito de Quilombo atualmente ressignificado pela Antropologia.

Conforme Fiabani (2005, p. 375),

o quilombo desapareceu, pois desapareceu o quilombola, o trabalhador que se refugiava para proteger sua liberdade e liberdade de força de trabalho. Surgiram as comunidades negras. Estender o quilombo para além de 1888 é manipular a história, e, para tal, desconsiderar a objetividade dos fenômenos e de sua evolução através do espaço e do tempo.

Na perspectiva dessa Tese, tal assertiva apresenta vários equívocos: o Quilombo não deixou de existir após a Abolição da Escravidão, sua fundação não submergiu com o fim da escravização, ao contrário, para a multidão de negros/as que deixou a senzala restavam duas alternativas, quais sejam: procurar abrigo em lugares onde pudessem talvez reencontrar seus companheiros de eito/senzala e pudessem restabelecer os vínculos de solidariedade e convivência em outra dimensão. A outra foi se dirigir para as áreas periféricas dos centros urbanos. Não seria possível um corte brusco numa estrutura já organizada para simplesmente estabelecer uma fronteira entre quem fugiu da senzala primeiro e quem saiu por último, pois, contraposta à sociedade não escravista, mas potencialmente racista, a população negra recém-liberta era mais ou menos a mesma, a população marginal, que estava nos limites extremos, nas bordas da sociedade.

Na mesma esteira do pensamento que defende o término do Quilombo após 1888, Motta (2006) faz uma crítica ao processo de ressignificação do Quilombo que abarca as comunidades negras rurais, sob o argumento de que os quilombolas não se constituem mais num grupo que se originou da fuga dos escravizados. Em síntese, a defesa dessa perspectiva histórica é de que 1888 é a data que oficializa o término da escravidão negra e também marca o fim do Quilombo e no lugar dele o advento das Comunidades Negras (tanto rurais quanto urbanas). É possível inferir que o Quilombo deixou de ser uma organização ameaçadora à ordem vigente, mas, continuou existindo e resistindo às exclusões sociais de distintos graus e níveis.

Nesse contexto, as noções clássicas da historiografia sobre Quilombos de Perdigão Malheiros, em sua obra *A escravidão no Brasil: ensaio histórico, social*, que data de 1886, até Clóvis Moura, em seu livro³² *Rebeliões na senzala: Quilombos, insurreições e guerrilhas*, foram/são instrumentos úteis enquanto reflexão específica voltada para compreensão das distintas dimensões que desenharam o Quilombo histórico, cuja origem foi a fuga.

Do prisma antropológico contemporâneo, há, no entendimento dessa tese, uma revisão conceitual do Quilombo, cujo enfoque é dado nos elementos que constituíam o Quilombo histórico, principalmente na fuga. Tal revisão apresenta dois tipos de enfoques, quais sejam: aquele que oculta, ou mesmo nega a fuga, sob a argumentação de que tal noção carrega em seu bojo uma dimensão técnica/instrumental e de controle; e aquele que destaca como imprecisa e ampla. Assim, a perspectiva antropológica “considera que, contemporaneamente, a ideia de fuga como marca do conceito não deva mais ser mantida, dado que traz a ideologia do dominador como lente que define o real” (BAIBICH; SOARES, 2012, encontro de orientação não publicado). A fuga é defendida aqui da perspectiva do ex-escravizado, como símbolo de luta e resistência, de afirmação.

Na concepção de Almeida (2002, p. 53-54), é necessário romper com o conceito histórico de Quilombo, e sim considerar o que ele representa na atualidade. Para o autor, é contraproducente debater o que significou o Quilombo no passado, importa debater sua representação no presente e como

³² Conforme Cunha Junior (2003), tornou-se clássico na formação da consciência negra dos militantes dos movimentos negros.

construiu sua autonomia através dos tempos. Nesse sentido, destaca a necessidade um “corte nos instrumentos conceituais necessários para pensar a questão do Quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com uma definição de 1740”.

Ao fazer uma releitura da definição de Quilombo inscrita nos dispositivos jurídicos colonialistas e imperialistas, Almeida (1996) salienta que tais definições apresentavam-se amplas e imprecisas, pois um mesmo mecanismo de repressão abarcava o maior número de situações de interesse, isto é, na legislação colonial caracterizava-se como um Quilombo a reunião de cinco escravos fugidos ocupando ranchos.

Ainda sobre o conceito de Quilombo, Almeida (2002 p. 48) faz uma análise dos elementos que compõem a definição inscrita na resposta dada ao rei de Portugal em consulta ao Conselho Ultramarino: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Conforme o autor, essa definição abarca cinco elementos, que podem ser assim sintetizados:

o primeiro é a fuga, isto é, a situação de quilombo sempre estaria vinculada a escravos fugidos. O segundo é que quilombo sempre comportaria uma quantidade mínima de “fugidos”, a qual tem que ser exatamente definida [...]. Em 1740, o limite fixado correspondia a “que passem de cinco”. O terceiro consiste numa localização sempre marcada pelo isolamento geográfico, em lugares de difícil acesso e mais perto de um mundo natural e selvagem do que da chamada “civilização”[...]. O quarto elemento refere-se ao chamado “rancho”, ou seja, se há moradia habitual, consolidada ou não [...]. E o quinto seria essa premissa: “nem se achem pilões”. [...]. O pilão enquanto instrumento que transforma o arroz colhido em alimento, representa o símbolo do autoconsumo e da capacidade de reprodução.

O autor também destaca que esses cinco elementos operam como “definitivos e definidores do quilombo”, continuam encravados “no imaginário dos operadores do direito e dos comentadores com pretensão científica”. Nesse sentido, o autor assinala a importância de relativizar os elementos (fuga, quantidade, localização, moradia e pilão) que compõem a caracterização do Quilombo histórico, “realizando uma leitura crítica da representação jurídica que sempre se mostrou inclinada a interpretar o quilombo como algo que

estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura” (ALMEIDA, 2002, p.49).

No entanto, extraindo as concepções das autoridades escravistas, obviamente impregnadas do desejo punitivo e destruidor do fenômeno Quilombo, da perspectiva quilombola os elementos em questão têm seu valor e importância histórica, pois, as histórias de vida dos sujeitos quilombolas em diferentes épocas, economias e regimes políticos no Brasil retratam o passado marcado com a presença desses elementos, os quais corroboram a resistência, o equilíbrio e a flexibilidade como um fator determinante para impedir a diluição do grupo.

Foi a partir da Constituição de 1988 que o conceito de Quilombo começa a ser refeito/ressignificado, mediante a necessidade do cumprimento do artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Brasileira, que determina: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Para atender a esse preceito constitucional, fazia-se necessário uma definição de Quilombo operacional mediante a realidade atual vivida pelas Comunidades Negras do Campo.³³

Nesse contexto, o Quilombo ganha dimensão sociopolítica e visibilidade no cenário nacional, torna-se motor e combustível para reivindicação de políticas públicas pelas Comunidades Negras, mas, para que a reivindicação fosse passível de acontecer, foi preciso produzir uma definição de Quilombo

³³Importante ressaltar que as Comunidades Negras, até então, não se conheciam/reconheciam como quilombolas. O artigo 68 não inclui as Comunidades Negras no direito a terra, entretanto, o referido preceito constitucional foi uma reivindicação dessas Comunidades, que lutavam para garantir a posse ou ocupação centenária de suas terras. Nesse sentido, o conceito de Quilombo inscrito no dispositivo constitucional não abrangia a diversidade das formas de acesso à terra, nem tampouco o modo de vida atual das comunidades negras, portanto, era preciso ressignificar o conceito de Quilombo, tornando-o um instrumento operativo que possibilitasse que as Comunidades Negras tivessem acesso legal à terra. Roberto Malighetti (2007), ao estudar de forma pormenorizada o Quilombo de Frechal, no Maranhão, primeira comunidade brasileira a ser reconhecida como remanescente de Quilombo, nomeada como Reserva Extrativista Quilombo do Frechal, mostra, a partir de suas entrevistas com os moradores de Frechal, que o conceito/termo Quilombo era pouco utilizado na Comunidade, “alguns, principalmente os mais velhos, [...] pareciam ignorar seu significado”. No entanto, sabiam a data inscrita na pedra do moinho do antigo forno, a qual registrava que Frechal datava de 1792 e correspondia ao estabelecimento da fazenda por Miguel, o primeiro português a colonizar a área. O episódio relevante e difundido na memória de Frechal era o fato da fuga. (MALIGHETTI, 2007, p. 168). Entendo que não foi possível a esses indivíduos pensar sobre sua identidade ou fazer um exercício autoconsciente do que eram; o pensamento estava voltado para inventar formas de sobreviver.

que considerasse as distintas formas de organização e formação histórico-sociocultural das Comunidades Negras, principalmente as diversas formas de acesso à terra (doações, heranças, ocupações de terras devolutas).

Assim, a definição de Quilombo entrou na arena política e acadêmica, pois buscava-se produzir um conceito capaz de fortalecer o preceito constitucional que trata da titulação das terras das Comunidades Remanescentes de Quilombos, ou seja, lidar com uma questão polêmica e complexa e também motivo de luta e acirrados confrontos pelo Movimento dos Sem-Terra. Desse modo, o que estava em jogo era a capacidade do conceito estabelecer nexos com os dispositivos constitucionais e normativos, legitimando-os no campo acadêmico. É possível caracterizar essa arena conforme Arruti (2008, p. 1) no artigo “Quilombos”, “uma disputa travada entre antropólogos e historiadores, mas também entre estes; travada na imprensa, no parlamento e nas decisões judiciais”.

Nesta Tese, há o entendimento de que, além do citado por Arruti, no âmbito acadêmico há uma disputa por um “objeto de estudo”. Nos demais campos, existe uma defesa pela manutenção do privilégio, restringindo o acesso a bens que historicamente foram concentrados nas mãos de poucos – terra –, de manter distante dos espaços hegemônicos um grupo que ficou e permaneceu por “décadas sempre à beira do precipício”³⁴. A definição de Quilombo e as adjetivações que recebe se tornam divisores de água no processo de reconhecimentos de direitos territoriais e, principalmente, a tradução desses direitos na implementação de políticas públicas voltadas para os Quilombos. Assim, as definições teórico/conceituais sobre Quilombos são ferramentas que servem tanto para defendê-lo como para atacá-lo.

O artigo 68, regulamentado pelo Decreto 4.887/2003, inaugura um momento histórico para a população negra rural, cujo ineditismo consiste na elaboração de dispositivos constitucionais que reconhecem a dívida histórica do país em relação aos descendentes de escravizados, que é originária não só da barbárie do escravismo, mas da ausência deliberada de políticas públicas que permitissem a inserção do ex-escravizado na sociedade. Entretanto, o

³⁴ Conversa informal, não publicada, com a professora Clemilda Santiago Neto, militante da causa quilombola e “arquivo vivo”, referendado institucionalmente e no âmbito dos movimentos sociais e dos próprios Quilombos, da realidade das Comunidades Quilombolas do Paraná (22/07/2012).

objetivo precípua do aparato constitucional, que é a regularização das terras ocupadas por diferentes processos pela população negra, antes ou depois da Abolição, ainda provoca nos campos político, legislativo e acadêmico várias manifestações contrárias ao reconhecimento desse direito fundamental à sobrevivência dessa população, dada a notória situação de penúria³⁵ em que vivem.

Os mais de cem anos (1888 a 1988) que separam a Abolição do esquecimento proposital do Estado em relação a esse grupo, ou da indiferença estratégica para não trazer à tona reivindicações historicamente reprimidas, vêm demonstrando que falar ou definir Quilombos, mesmo na contemporaneidade, significa assumir uma posição no jogo de forças. A partir daí, as ferramentas conceituais utilizadas dependem da posição escolhida, ou seja, serão úteis para defesa dos direitos constitucionais que asseguram a implementação de políticas públicas direcionadas à população ou para o ataque desses direitos constitucionais, com desejo nítido de impugná-los.

Do reconhecimento e da defesa dos direitos constitucionais dos Quilombos depende sua condição de existência como *locus* de persistência, resistência e luta histórica da população negra rural pela condição de continuar a viver com dignidade na condição socioidentitária escolhida como sua, ressignificando a origem da fuga da escravidão, mediante a fuga da pasteurização ou da miserabilidade imposta da mera sobrevivência (BAIBICH; SOARES, 2012, encontro de orientação não publicado).

Assim, a relevância do conceito ressemantizado de Quilombo reside no fato de não excluir quem secularmente foi excluído, portanto, comunidades negras rurais e Comunidades Remanescentes de Quilombos são definições convergentes. Conforme Almeida (2002, p. 68),

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

³⁵ “Hoje somos pobres, mas antes do Artigo 68 éramos miseráveis”. Fala de uma liderança da primeira Comunidade Remanescente de Quilombo titulado no Estado de Sergipe – Quilombo do Mocambo. No Paraná, apesar das situações de pobreza extrema, até o momento não há nenhuma comunidade titulada, apenas comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares como Comunidades Remanescentes de Quilombos.

imposição de critérios temporais ou outros que remontem ao conceito colonial de quilombo.

O autor destaca a necessidade de validar os procedimentos de classificação elaborados pelos sujeitos a partir de suas experiências conflituosas ou não. Ressalta a importância de compreender como os sujeitos quilombolas se definem e representam suas práticas e relações sociais com os demais grupos e esferas sociais com as quais interagem, visto que a construção e a assunção da identidade coletiva quilombola passaram pelo processo de diferenciação em relação aos demais grupos. Em última análise, a decisão de se autoidentificar cabe aos componentes do grupo, bem como a elaboração das linhas que demarcam quem pertence e quem não pertence ao grupo.

Compartilha-se com Arruti (1998, p.16) que o Quilombo não acaba com a Abolição da escravidão, pois

Eles parecem ter continuado existindo de formas mutantes, permanentemente adaptados aos novos contextos legais e regionais, sustentados em laços comunais ou compromissos precários com aqueles que eram os próprios expropriadores. [...] um número crescente de comunidades negras rurais começa a recuperar uma memória até então recalcada, revelando laços históricos com grupos de escravos.

Nesse sentido, é importante destacar um momento significativo na organização das comunidades negras rurais no Estado do Maranhão, aliás, é daí que se espraia e se intensifica a luta, naquela ocasião, por direitos territoriais. Assim, através do projeto “Comunidades Negras no Meio Rural Maranhense”, iniciado em 1983 no Centro de Cultura Negra do Maranhão, sob coordenação da historiadora e ex-presidente da instituição, Mundinha Araújo, derivou a realização do I Encontro de Comunidades Negras Rurais, realizado em 1986, em São Luiz. O Encontro teve como tema central “O Negro e a Constituição Brasileira”, no qual foram elaboradas propostas com enfoque na situação fundiária das comunidades negras rurais. As propostas dali retiradas foram apresentadas na Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, convocada pelo Movimento Negro Unificado – MNU – e realizada em 1986, e encaminhadas no Congresso Nacional pela Deputada Benedita da Silva (PT/RJ).

Nesse contexto, de mobilização pelos agentes sociais que reivindicaram o artigo 68, estavam envolvidos procuradores, advogados, juristas, representantes do Legislativo e militantes dos movimentos negros, cujo mote consistia na “abertura de um espaço jurídico para proteção das comunidades negras rurais remanescentes” (BANDEIRA, 1991, p. 18), portanto, é oriundo de uma organização que não emerge espontaneamente, como salienta Almeida (2005, p. 17),

o processo social de afirmação étnica, referido aos chamados quilombolas, não se desencadeia necessariamente a partir da Constituição de 1988, uma vez que ela própria é resultante de intensas mobilizações, acirrados conflitos e lutas sociais que impuseram as denominadas terras de preto, mocambos, lugar de preto e outras designações que consolidaram de certo modo diferentes modalidades de territorialização das comunidades remanescentes de quilombos. Neste sentido, a Constituição consiste mais no resultado de um processo de conquistas de direitos e é sob este prisma que se pode assegurar que a Constituição de 1988 estabelece uma clivagem na história dos movimentos sociais, sobretudo daqueles baseados em fatores étnicos.

Diante das várias situações arroladas para impedir o cumprimento do artigo 68 ADTC/88-CF, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) é convocada pelo Ministério Público Federal, em 1994, para dar seu parecer em relação às situações previamente conhecidas através das pesquisas antropológicas. Assim, a conceituação de Quilombo passou a ser mais abrangente. Segundo o documento da ABA,

Quilombo tem novos significados na literatura especializada, também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha conteúdo histórico, vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Constituem grupos étnicos conceituados pela antropologia como tipo organizacional que confere

pertencimento por normas e meios da afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 1).

Nessa perspectiva, são as gerações do presente que retornam às suas origens, que retornam à fundação do Quilombo e fazem emergir suas próprias histórias, outrora enterradas, submergidas a despeito das distintas violências sociais que marcam suas trajetórias. Paradoxalmente, essas histórias foram nutridas por pulsões vivas de esperança e luta, foram seivadas pelo desejo sempre presente de dias melhores.

Assim, tratou-se de situar intencionalmente o conceito de Quilombo no hipocentro e epicentro do paradoxo, pois a origem dos vibrantes e intensos debates irradiados nos campos acadêmicos, políticos e jurídicos encontram-se no hipocentro de sua formação, ou seja, nos movimentos de fuga. Daí que a intensidade da destruição e invisibilização dos Quilombos atingiu tanto na escala Mercalli quanto na escala Richter o seu grau máximo, e, dessa forma, tornou-se imperioso ressignificar o que ele havia sido objetivamente no passado, mediante a necessidade absolutamente contemporânea de garantir direitos basilares a essa parcela da população brasileira. Nesse sentido, compartilha-se com O'Dwyer (2009, p.14) que “qualquer invocação ao passado deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode se realizar a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado”.

Na dimensão analítica desta Tese, a defesa pela manutenção dos elementos históricos que compõem as ações germinais da resistência negra nos Quilombos não significa desconsiderar/deslegitimar o esforço intelectual dos antropólogos empreendidos na defesa dos preceitos constitucionais para assegurar os direitos territoriais e étnicos dos quilombolas, pois o artigo 68 do ADCT/CF-88 não evoca apenas uma “identidade histórica”, que pode ser assumida e acionada na forma da lei, “[...] é preciso sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente” (O'DWYER, 2002, p. 2). Assim, para o cumprimento do preceito constitucional, faz-se necessário percorrer os liames entre passado e presente, legitimando o quebra-cabeça das diferentes formas de ocupação e organização territorial da população negra rural após 1888.

A fuga significou a recusa dos escravizados à condição de “peças/objetos”, ou ainda a negação da transformação do ser humano em máquina para atender aos desígnios da empresa escravista. A questão nodal reside na maneira como a definição histórica é manejada, isto é, não negando/menosprezando os elementos que naquele contexto específico foram significativos para sobrevivência dos escravizados e afirmando os elementos presentes no tear da vida cotidiana nos Quilombos, cujos fios entrelaçam o tempo e o espaço e produzem o tecido da existência para os quilombolas.

A fuga durante a escravização negra foi a antítese da sua representação, pois foi nas escarpas de uma serra, nos emaranhados de um mangue, no centro de um ilha, no coração de uma floresta, nas margens de um curso d'água ou de uma vertente, que os escravizados se reuniram e inventaram novos jeitos de vida, em uma sociedade toda estruturada contra eles, cuja condição humana se tornava deletéria mediante a barbárie do poder colonial.

O problema não reside na representação do Quilombo como lugar formado a partir do refúgio daqueles que vislumbraram na fuga uma das táticas de resistência e enfrentamento ao escravismo, mas na produção e perpetuação de representações negativas que significam o Quilombo como lugar dos indomáveis, dos incivilizados, marginais, bandidos. Nesse sentido, é necessário abandonar as velhas lentes colonialistas, que enxergavam o Quilombo como a formação de uma quadrilha criminoso, que afrontava o poder senhorial e, portanto, deveria ser reprimido de forma severa e exemplar. A atitude da fuga individual ou coletiva, planejada ou espontânea, significou os primeiros passos para liberdade, embora fosse, como no dizer de Gomes e Reis e Gomes (1996), a “liberdade por um fio”.

A fuga propiciou a reunião de um grupo aparentemente livre, que sabia, a todo instante, os percalços de viver entre as forças da repressão, dos ataques violentos, as forças da persistência pela manutenção da liberdade. Nesse sentido, é fundamental a apropriação de outras lentes que possibilitem outras formas de ver e dizer sobre os elementos que nutriram o Quilombo histórico. É imperioso desconstruir a visão colonialista sobre o Quilombo, romper com seus significados e representações fabricados no centro da empresa escravista, os quais ficaram inscritos no imaginário coletivo da

população brasileira. A concepção de Quilombo como redutos de “negros escravos indisciplinados” é o discurso do colonizador estrategicamente inventado para justificar a manutenção e defesa de seus interesses colonialistas.

Assim, não é a mera destruição dos elementos que constituíram o Quilombo que apagará as experiências da vida na senzala, o trabalho do capitão-do-mato, enfim, as insalubridades do trabalho compulsório. É importante destacar que grande parte dos registros sobre Quilombos foi feito pelos próprios militares e autoridades coloniais interessados na sua destruição, entendendo, como Price (1996, p. 53), “que quase tudo que sabemos sobre Palmares [e outros Quilombos históricos] deriva das palavras escritas por inimigos mortais”. Um exemplo dessa constatação é sobre a formação, organização e determinação guerreira de Palmares contada no livro *História da América Portuguesa*, de Rocha Pita, como no dizer de Lara (1996, p. 1): “Paradoxalmente, o grande quilombo de Palmares entrou para história pelas mãos de um baiano de berço opulento, senhor de terras e lavouras de cana-de-açúcar às margens do Paraguaçu”.

Não se trata aqui de defender o conceito colonialista de Quilombo, de 1740, já descrito alhures, entretanto, o fenômeno da fuga foi imprescindível para formação e subsistência da unidade grupal, portanto, não pode ser simplesmente eliminado do pensamento social, muito menos afastado da experiência humana daqueles sujeitos, cujas raízes mais profundas conservam as reminiscências³⁶ de um passado de batalhas constantes pela conquista e manutenção da liberdade. Isso não significa entender o Quilombo somente pelo prisma da fuga, nem tampouco negar sua representação enquanto lugar de resistência negra, tanto na sociedade escravista como após a Abolição.

³⁶ Utilizo o termo no sentido conferido por Walter Benjamin (1994). Segundo ele, a *reminiscência* reforça a ideia de que, ao mesmo tempo em que não se pode conhecer o passado em sua totalidade, é possível articular uma compreensão, ainda que provisória, sobre ele. (BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas Vol.I)

3.1 A RESSEMANTIZAÇÃO DO CONCEITO HISTÓRICO DE QUILOMBO: O ARTIGO 68 DO ATO DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS CONSTITUCIONAIS

O texto final do artigo 68 do ADTC/88-CF, ao se referir aos “remanescentes das comunidades quilombolas”, desencadeou nos âmbitos legislativo, político e jurídico os primeiros questionamentos “em torno do direito que seria reconhecido e da historicidade do sujeito desse direito” (ARRUTI, 2008, p. 8). Havia, por parte da academia, dos movimentos sociais negros e de alguns quilombolas, uma compreensão unânime de que o “artigo 68” imprimiria uma carga de reparação mediante as sequelas sociais que persistem desde a Abolição, uma vez que a liberdade não estava acompanhada de um processo de inserção social, a começar pelo acesso à terra.

Entretanto, dentre os fatores obstaculizadores para a consecução da efetiva implementação reparatória, um dos mais pregnantes refere-se à delimitação de quem são os sujeitos aí referidos, isto é, a difícil interpretação e conceituação existente sobre o termo “remanescentes das comunidades quilombolas” ou “comunidades remanescentes de quilombos”. A não facilitação do entendimento sobre “quem seriam esses remanescentes” fica evidenciada na afirmação de Leite (2000, p. 340) de que “parecia difícil compreender uma demanda por regularização fundiária a partir de tal conceito”. Assim, de acordo com o conceito histórico de Quilombo (cuja origem de constituição mediante a fuga constitui referência nodal), o preceito constitucional assume um caráter de inocuidade, dado que a população negra do Quilombo – por sua vez, formado à época do sistema escravista mediante as distintas formas de violências sociais/racistas –, paulatinamente, tentou destruir as memórias da senzala, apagar os vínculos com passado, cujo eco remetia à humilhação, à inferioridade.

Nesse sentido, sobre a noção restritiva do termo “remanescente das comunidades quilombolas”, a Advocacia-Geral da União se manifesta reconhecendo que “a letra constitucional, contudo, ao dispor sobre a matéria, frustrou a legítima interpretação de sua palavra, por não lhe ter sido ofertada uma redefinição contemporânea do significado de quilombo”. Outrossim, expressa que a delimitação do conceito apresentou problemas de diferentes

ordens, pois “de fato a utilização da designação remanescente de quilombo no texto constitucional não foi feliz, já que este termo não corresponde nem à autodenominação desses grupos sociais” (BRASIL, 2004, p. 21-99).

No dia 20 de novembro 2003, foi promulgado o Decreto 4.887, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos de que trata o artigo 68 do ADCT/88-CF. Após a promulgação, o Partido da Frente Liberal (PFL), hoje Democratas (DEM), entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 3.239-9/600, em face do Decreto 4.887/003.

Conforme explicação de O’Dwyer (2009, p. 174), os pareceres emitidos pela Procuradoria-Geral da República e pela Advocacia-Geral da União sobre a improcedência da ação recorrem ao livro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), *Quilombos: identidade e territorialidade*, (O’DWYER, 2002) “e utilizam seus argumentos na defesa do Decreto, principalmente sobre o critério de autoatribuição, que orienta os relatórios de identificação para aplicação do direito constitucional às CRQs”. Importante destacar que o Decreto 4.887/2003 está em consonância com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, que prescreve a adoção do critério de autodeterminação, destacando que a consciência da própria identidade “deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos” (Art. 1º, Convenção nº 169 da OIT).

Ainda segundo O’Dwyer (2009, p. 174), após Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pelo PFL, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, MDA e o INCRA acionaram a ABA para contarem com a participação dos profissionais da Antropologia nos processos de reconhecimento territorial das CRQs. Nesse contexto, é importante sublinhar que a ressignificação do termo do “remanescente de quilombo” foi feita em 1994 pelo Grupo de Trabalho da ABA sobre Terra e Quilombo, sob coordenação da antropóloga Eliane O’Dwyer, portanto, prevendo a possibilidade de uma “enxurrada de questionamentos na esfera judicial, o que terminaria por inviabilizar que se cumpram os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988”.

Apesar do respaldo constitucional e da representação simbólica do Quilombo, os avanços e os resultados concretos no que se refere à aplicação

dos dispositivos legais são mínimos e têm como prováveis causas: o elevado número de comunidades identificadas no país, o que deu um susto nas instituições responsáveis pela condução do processo; os procedimentos para titulação se defrontam com os interesses e contestações das elites agrárias, indústrias madeireiras, os grandes empreendimentos agropecuários ou a grilagem com fins de especulação imobiliária.

Segundo Leite (2000), em meados dos anos 1990 era possível perceber a despreocupação dos setores conservadores que haviam votado pela aprovação do artigo 68. Essa despreocupação devia-se ao fato de que, provavelmente, estas elites imaginassem que os interessados não passassem de grupos isolados e, desta feita, agiram em conformidade com o que entendiam lhes conferir visibilidade, dado que apoiavam o “socialmente justo” e proposto pelo governo, sendo que, após isso, o objetivo seria encerrar definitivamente essa questão.

No plano jurídico, os processos em curso para regularização fundiária enfrentam seus maiores desafios. Conforme Leite (2000, p.351), os juristas esperam por critérios genéricos que deverão ser formulados pelos cientistas sociais para então, definir os sujeitos do direito, ou seja, os quilombolas. Também esperam por uma definição objetiva de Quilombo que possa ser aplicada a todos os casos e, por fim, aguardam por laudos antropológicos cujas argumentações teóricas possibilitem evidenciar, de maneira precisa, se uma “comunidade é ou não remanescente de quilombos”. Segundo a autora, “esta tem sido mais uma armadilha ou forma de protelar a lei evitando (ou adiando) a arbitragem necessária em processos que envolvem também áreas que são ao mesmo tempo de interesse direto das elites econômicas”.

Diante da invisibilidade histórica da população negra rural no tecido social brasileiro, aliada às marcas do racismo, da violência em relação a seus territórios, a legislação vigente poderá garantir a essas comunidades a regularização de suas terras? Como no entender de Leite (2000, p.350), estabelecer os elementos constitutivos das fronteiras, ou seja, diferenciar quilombolas dos sem-terra, é um dos desafios do INCRA.

A confusão estabelecida, por exemplo, pelo INCRA, entre os sem-terra e as comunidades remanescentes de quilombos, conforme o artigo constitucional, é patente. O resultado disso é

que a entidade, criada para produzir regularização fundiária, não consegue hoje atender à demanda diferenciada que resulta de uma trajetória comum [...]. A partir de critérios “técnicos”, o INCRA não tem atuado de forma satisfatória neste caso, nem o Ministério da Cultura, através da Fundação Cultural Palmares. Por outro lado, os juristas e promotores alegam não saber qual o direito que deve ser protegido.

Dados divulgados pelo INCRA revelam a existência de 996 processos abertos para titulação, com apenas o número do protocolo.

Atualmente existem 1.523 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e, dessas, apenas 185 foram tituladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Em 2008, não houve nenhuma titulação e em 2007 apenas duas titulações, ambas no Rio Grande do Sul. Assim, a legislação em vigor, para mais além de provocar mobilizações e expectativas nas comunidades negras do campo de sul a norte do país, que se autodefinem quilombolas, precisa ser cumprida. Dito de outra forma, que o direito assegurado na Constituição seja materializado, tanto no que concerne à titulação das terras quanto na garantia de políticas públicas estendidas ou criadas especificamente para essa população. Conforme o relatório do Programa Brasil Quilombola, coordenado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, “o tema regularização fundiária esbarra em argumentos que invocam o **desconhecimento, a insegurança jurídica, a falta de acordo sobre os conceitos remanescentes de quilombos, terras ocupadas e autodefinição**” [grifos meus].

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESFORÇO CONCEITUAL E ANALÍTICO

Historicamente, 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 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? O texto busca responder essas indagações, considerando que os mais recentes estudos não aprofundam a discussão sobre o tema e ressaltam a necessidade de “educação diferenciada ou escola diferenciada”; entretanto, ocultam a reflexão e a discussão sobre os seus significados e representações no contexto da sociedade brasileira.

Cruz (2012) realizou um levantamento das teses e dissertações a partir do Banco de Teses da CAPES e da UnB, UFRGS, UFF, UNICAMP, UFMT, UFBA, UFPR, UFRJ e UFPA, com o objetivo de elucidar as produções científicas pertinentes ao tema da Educação Escolar Quilombola. O autor

demonstra que o campo de pesquisa sobre essa temática é multifacetado, isto é, o foco das pesquisas não é especificamente a Educação Escolar Quilombola, visto que, do conjunto das quarenta e três (43) pesquisas, quinze (15) referem-se à educação escolar associada às questões culturais, identitárias, étnicas, ambientais e curriculares dos Quilombos.

A Dissertação de Gisélia Maria Coelho Leite, da PUC-MG, cujo título é *Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais*, é a única que se aproxima da relação educação escolar quilombola e políticas públicas. A autora faz uma análise a partir do olhar das crianças quilombolas, relacionando políticas públicas e as questões da memória, história, ancestralidade e das diferenças. Em síntese, a “pesquisa buscou problematizar a complexa discussão sobre culturas e diferenças, privilegiando o olhar da criança quilombola [...]” (LEITE, 2009 p. 01). Assim, observa-se que, com foco específico para Educação Escolar Quilombola articulada com a política pública educacional voltada para as CRQs, não há até o momento nenhuma pesquisa (Dissertação ou Tese).

Apesar da inexistência de teses ou dissertações direcionadas especificamente à modalidade de Educação Escolar Quilombola e política pública educacional afirmativa, o tema tem sido discutido por Arruti (2009; 2011), que analisa como a educação nos Quilombos é tratada no conjunto das políticas públicas federais voltadas às CRQs. Também interpreta o debate entre a Comunidade Campinho da Independência (Paraty, RJ) e escola municipal em torno da demanda por uma escola diferenciada ou de uma proposta pedagógica específica. A pesquisa é desenvolvida na interface da Antropologia e Educação (ARRUTI; MAROUN, 2011).

Nesse sentido, o desafio deste capítulo é realizar um esforço conceitual e analítico/reflexivo sobre a mais recente modalidade de educação do país, Educação Escolar Quilombola,³⁷ com diretrizes aprovadas em junho/2012 pelo Conselho Nacional de Educação. Trata-se de conceber e refletir sobre a

³⁷ Ressalta-se que a pesquisadora, desde seu ingresso na SEED, em 2009, iniciou um esforço para conceituar o que naquele momento nomeamos de Educação Escolar Quilombola. Tal esforço se materializou na publicação, em coautoria com o coordenador do NEREA, Cassius Marcelus Cruz, do caderno temático intitulado “Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar”. Portanto, retomo algumas reflexões feitas, buscando aprimorá-las.

Educação Escolar Quilombola a partir de duas perspectivas, quais sejam: uma política afirmativa e pelas noções de diferença, identidade, cultura e diversidade no currículo escolar.

É do entendimento desta Tese 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. Destaca-se como exemplo dessa constatação o Estado do Paraná, precursor da proposição de política educacional voltada às CRQs, que empreendeu esforços durante três anos (2006-2009), sob a ousada orientação da Secretária de Educação do Estado, Prof^a. Dr^a. Yvelise de Freitas Souza Arco-verde, também professora do Setor de Educação da UFPR, e do Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral, professor da UEL e também orientado pela Prof^a.

Dr^a. Tânia Maria Baibich, orientadora da presente Tese, para elaboração de uma proposta pedagógica quilombola. Após aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, faz-se planejamento processual para sua implementação; no entanto, as disputas institucionais, as relações de poder, a mudança de gestão, a falta de entendimento sobre o tema interromperam abruptamente o processo que estava em curso.

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. Munanga (2003, p. 117) observa que

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).

É necessário reconhecer que as metas de universalização da educação básica e, portanto pública, não se materializam em todos os lugares e, quando se materializam, funcionam em condições de extrema precariedade. Assim, na reivindicação e na luta das CRQs destaca-se o Paraná, e isso se deve ao reconhecimento e compreensão de que a educação escolar ainda é um instrumento capaz de fortalecer suas lutas para conquista de direitos através de uma formação crítica.

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.

³⁸ Conforme Brandão (2005), a origem da ideia de ação afirmativa é dos Estados Unidos da América, no contexto da história e contínuo da luta da população negra contra o racismo. O autor assinala que, em 1941, o presidente Franklin Roosevelt proíbe, por decreto, a discriminação racial contra a população negra quando da seleção de pessoal para trabalhar no governo dos EUA. Mas, somente na década de 1960, a partir do Governo J. F. Kennedy, foram aprovados textos legislativos que determinam ações positivas contra a discriminação por raça, credo, cor ou origem nacional, sem fazer referência a grupos específicos nem a discriminações históricas, por meio do *Executive Order* (Lei n.º 10.925, de 1961) e do *Civil Rights Act*, de 1964 (FERES JUNIOR, 2006).

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.

Quando na função de coordenadora de alguns cursos de formação pela SEED, voltados aos professores das Escolas Quilombolas e das Escolas que atendem as CRQs, ouvia um questionamento recorrente, qual seja: **mas criar uma Lei que obriga as Escolas a incluírem em seus currículos a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana num país da diversidade étnico-cultural não é uma forma de discriminação? E agora, criar uma modalidade de Educação específica a um grupo, não provoca uma autoexclusão?** 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.

Antes da Lei 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; portanto, 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, havia a necessidade de 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 da Lei 10.639/003 e das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola. 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”.

Outro entendimento desta Tese 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 diversidade³⁹.

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

³⁹ Cultura, diferença, identidade e diversidade são noções conceituais amplas e tratadas de maneira distinta em cada campo do conhecimento. Não é intenção apresentar como tais noções são interpretadas em cada campo, mas, sim, utilizar dos distintos campos o que servir para sustentar os argumentos desenvolvidos nessa Tese sobre Educação Escolar Quilombola.

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,⁴⁰ 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 alunos quilombolas e as

⁴⁰ Como exemplo, a Escola Quilombola Maria Joana Ferreira atende alunos negros quilombolas e alunos brancos não quilombolas.

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.

A noção de identidade adotada aqui não diz respeito a um dado biológico, mas, antes, uma construção histórica, social e cultural, que está diretamente vinculada à maneira que cada grupo ou indivíduo percebe a si próprio, a partir da percepção que tem de como um outro grupo ou indivíduo lhes percebem, é entendida como algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes. Conforme Hall (2006, p. 13), a identidade⁴¹ não é algo fixo, permanente, ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

A Escola sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade étnico-cultural, afirmando/instrumentalizando positivamente as diferenças dos diferentes que povoam as salas de aulas, por isso, recorre a mecanismos que possibilitam neutralizar, igualar as diferenças. Em outras palavras, desconstruir o modelo monocultural de currículo implica o afastamento ou mesmo a ruptura com noções elitistas e imutáveis de cultura forjadas na etnocêntrica tradição

⁴¹ Para Bauman (2005, p. 17), o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Também ressalta que a identidade é um conceito altamente contestado. “Sempre que se ouvir essa palavra, pode se estar certo que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, [...]” (p. 83).

cultural europeia para promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais, enfatizando aqui a matriz cultural africana ressignificada ao longo dos tempos no Brasil.

É importante destacar que as práticas pedagógicas construídas no sentido de homogeneizar, de igualar, contêm em si o germe da discriminação. Assim, a Educação Escolar Quilombola não pressupõe ocultar ou mesmo desprezar as culturas e identidades dos grupos hegemonicamente estabelecidos, que em algumas situações também estudam na Escola Quilombola, pois o ponto nodal é estabelecer um diálogo paramentado pelo direito de ser diferente às diferenças, e não travar uma batalha para descaracterizar/desconstruir o que faz parte da cultura dos grupos que, mediante as relações de poder, se autorreferenciaram.

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”.

Ao referir-se ao compromisso político da Secretaria de Estado da Educação do Paraná com a educação nas CRQs, em 2007, o então Secretário Maurício Requião, ressalta que

Levar a escola até essas pessoas é importante, porém, é mais importante ainda oferecer-lhes um ensino que incorpore suas particularidades. É fundamental que tenham acesso aos conhecimentos básicos da matemática e do português, mas é imprescindível que sejam transmitidos coadunados com sua cultura. Não podemos incorrer no erro de repetir intervenções pautadas pelo que se costuma chamar de “imperialismo do universal”, característico da civilização ocidental. Segundo essa noção simplória, nós seríamos os donos da razão, e os diferentes estariam desprovidos de civilidade por não tê-la. Trata-se de uma concepção de mundo arbitrária, que mascara sob o discurso nacional racional uma vergonhosa irracionalidade (SEED, 2007).

Nessa perspectiva, é possível 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 assimilação⁴², 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.

Importante salientar que as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola compreendem que Educação Escolar Quilombola é aquela realizada em estabelecimentos de ensino localizados no interior da CRQ, que demandam uma organização curricular em consonância com as singularidades históricas, sociais, e culturais de cada Comunidade.

⁴² Perez (1968) em seu clássico em “A identidade reprimida”, analisa pelo prisma da história que ao final da assimilação existe somente um grande espelho no qual a consciência do assimilado vê voltar a inutilidade seu caminho. A assimilação é, efetivamente, inútil. Somente é útil a diluição [...] (PEREZ, 1968, p.253) [trad. da autora]

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. Em suma, a proposta curricular da Educação Escolar Quilombola “incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com conhecimento escolar, sem hierarquização”.

O processo de escolarização nas CRQs pressupõe valorizar e validar as diversas formas de vida desse povo, que são constantemente inventadas e reinventadas. Algumas dessas formas de vida são forjadas pela sobrevivência, outras expressam as alegrias, as crenças e a simplicidade da vida. Assim, a Escola, ao catalisar das CRQs as experiências, as vivências, os significados atribuídos às suas representações cotidianas, estará fazendo um movimento fundamental para o estabelecimento de uma política curricular que legitime sujeitos ausentes do currículo, por não ocuparem posições tidas como relevantes nas relações de poder, bem como na classe social que detém os meios de produção social e econômica.

5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DA HISTÓRIA EM CURSO

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 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.

O leque das políticas públicas reivindicadas pelas CRQs corrobora os séculos de exclusão e invisibilidade desse grupo étnico. Diga-se de passagem, essa invisibilidade foi potente o suficiente para deixar na penumbra a alma do Quilombo, pois, mediante a urgência para ressignificar o termo com a finalidade precípua de assegurar que o preceito constitucional (artigo 68 ADTC/88-CF) não fosse inócuo, a reinterpretação do passado deixou de integrar a ressemantização do Quilombo histórico e seu significado proativo de fuga com o sentido contemporâneo, como “consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e na consolidação de território próprio” (O'DWYER, 1995, p. 1).

No âmbito nacional, destaca-se, com base na literatura existente, de natureza ainda localizada e difusa, que a luta atual das CRQs tem como centralidade garantir: o direito de titular suas terras, algumas centenariamente ocupadas e cultivadas, símbolos de luta e resistência; o direito ao acesso à educação e o direito ao reconhecimento identitário, sendo que as demais demandas podem ser entendidas como desdobramentos das anteriores.

Nesse sentido, interessa aqui mostrar os principais marcadores políticos, institucionais e normativos que contribuíram na trajetória de luta das CRQs pelo acesso à educação escolar em suas comunidades, desde aqueles anteriores a 1988, organizados pelos movimentos sociais negros, ainda que a referência aos Quilombos fosse de modo emblemático, como uma bússola capaz de orientar as pautas consideradas cruciais às mudanças sociais para a população negra. Em suma, trata-se de evidenciar como foi desencadeada a reinvidicação por uma política educacional voltada às CRQs no cenário nacional e os dispositivos institucionais que orientam e regulamentam a implementação da política afirmativa de Educação Escolar Quilombola no âmbito nacional.

Assim, como já referido alhures, um dos momentos significativos na organização das Comunidades Negras Rurais foi uma experiência localizada no Maranhão, por meio de um projeto denominado “Comunidades Negras no Meio Rural Maranhense”, que teve início em 1983. O projeto em 1986 culminou

na realização do I Encontro de Comunidades Negras Rurais, na capital maranhense – São Luís –, cujo tema central das discussões foi “O Negro e a Constituição Brasileira”. Durante o evento, foram elaboradas propostas focalizadas na problemática fundiária das comunidades negras rurais e, ainda em 1986, tais proposições foram apresentadas em Brasília na Convenção Nacional “O Negro e Constituinte”. O documento resultante da Convenção foi entregue aos constituintes e, dentre as reivindicações apresentadas, encontra-se o direito à educação e à titulação das terras onde vivem os quilombolas. Tal solicitação é atendida e inserida no texto constitucional em 1988, ainda que de forma exilada nos “Dispositivos Transitórios”.

Em 1995, ano do tricentenário da morte de Zumbi, os movimentos sociais negros elegeram como referências icônicas da luta contra os racismos/discriminações Zumbi e o próprio Quilombo de Palmares. Assim, para assinalar a data, os movimentos sociais negros realizaram, no dia 20 de novembro, no Distrito Federal, a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”. Paralelo a essa manifestação, ocorreu o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, de 17 a 20 de 1995, no Distrito Federal. Pode ser visto como a primeira articulação pública em esfera nacional dos quilombolas. Nesse Encontro, as populações quilombolas puderam manifestar suas reais necessidades e reivindicar diversas políticas públicas, entre elas a educação.

Em 1996, foi criada pelas CRQs a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), representação maior das Comunidades Quilombolas, constituída pelos próprios quilombolas, com representantes nos diferentes Estados da federação. O objetivo principal é a mobilização articulada para garantir direitos historicamente negados.

No que tange especificamente à reivindicação por uma política de Educação Escolar Quilombola, no âmbito nacional destaca-se o documento denominado de “Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola”, elaborada em 2008 pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco. A Carta, resultante de várias consultas às comunidades quilombolas daquele Estado e de encontros de educadores quilombolas durante os anos de 2007 e 2008, foi organizada em 15 itens referentes às

reivindicações para educação escolar desejada pelos próprios quilombolas e não por outrem, cujo título é a “Educação Escolar que Queremos”.

Igualmente importante no processo de reafirmação das demandas dos protagonistas da educação quilombola, “muitas vezes tratados pelos outros e por si como coadjuvantes” (BAIBICH, 2012, encontro de orientação não publicado), foram os eventos específicos para discutir a temática como: a) I Fórum Baiano de Educação Quilombola, realizado em 2009, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, sob Coordenação da equipe responsável pelas questões educacionais e étnico-raciais; b) I Seminário Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em Terra, Cultura e Educação, realizado em 2009, pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF) na PUC-Rio; c) e o I Encontro de Educação Quilombola do Rio Grande do Sul, realizado em 2011. Importante ressaltar que, ainda que representados, na maioria das vezes, por instituições acadêmicas e/ou governamentais, os quilombolas, ou pelo menos suas lideranças, no espaço dos eventos, aí incluídos os momentos de preparação e os *a posteriori*, passam a posicionar-se também como demandantes do que consideram o melhor para si: de representados a representantes.

Outro momento significativo para a política de Educação Escolar Quilombola no âmbito nacional foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁴³, cujo tema central foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, realizada em Brasília-Distrito Federal, de 28 de março a 1º de abril de 2010. O evento resultou de um amplo processo de mobilização envolvendo municípios, Estados, Distrito Federal, com participação da sociedade civil, agentes públicos, entidades de classes, estudantes e profissionais da educação, e teve como objetivo maior a mobilização social pela educação.

Interessa destacar aqui a importância do Documento Final da CONAE, no que tange à educação nas CRQs, visto que apresenta no Eixo VI, “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, um capítulo denominado “Educação Quilombola”, cuja finalidade precípua é que esse documento redunde na elaboração de uma legislação específica ao tema.

⁴³ A autora da Tese participou como delegada da CONAE, por indicação das lideranças quilombolas do Paraná, com objetivo de defender suas proposições educacionais.

Portanto, serve de bússola para os poderes públicos pensarem a educação escolar nas CRQs a partir de suas realidades.

Assim, destacam-se na íntegra as principais reivindicações das CRQs inscritas no documento final da CONAE, sendo: a) garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional; b) assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local; c) promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo; d) garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados; e) instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas; f) garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização; g) instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e a manutenção de sua diversidade étnica; h) assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

A partir dessas reivindicações, formou-se um Grupo de Trabalho de Educação Escolar Quilombola no Conselho Nacional de Educação, com a responsabilidade de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Assim, em junho de 2012, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Em 20 de novembro de 2012, foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução nº8, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Em 2010 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº 07 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, e sobre educação nas CRQs o documento salienta a importância do reconhecimento pelos sistemas de ensino do modo de vida das CRQs, isto é, tradições, culturas, memórias compartilhadas, referenciais importantes na construção identitária dos alunos quilombolas.

É importante destacar outros dispositivos, ainda que não vinculados diretamente à questão educacional nas CRQs, legitimam suas trajetórias, como o artigo 68 do ADTC/88-CF e o Decreto 4.887/2003. O Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades e Povos Tradicionais do Brasil (PNPCT). No que tange à educação, o referido documento destaca a necessidade de articular saberes tradicionais da comunidade com os saberes escolares.

No cenário internacional, aponta-se a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata dos direitos dos *Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*. Foi aprovada em 1989 e entrou em vigor internacionalmente em 1991. No caso do Brasil, os direitos assegurados aos povos indígenas são extensivos às Comunidades Remanescentes de Quilombos. A Convenção instituiu o critério de autoatribuição, internacionalmente aceito; portanto, indica quais grupos sociais podem pleitear direitos específicos previstos na normativa.

Outro evento internacional, com participação de várias delegações brasileiras, foi a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul. O compromisso do Brasil assumido na Conferência resultou na criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lotada no Ministério da Educação. Na SECADI, a Educação Escolar Quilombola encontrou espaço institucional para discussão e produção.

E, por fim, cabe destacar a Lei 10.639/03, que altera a Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino

fundamental e médio públicos e privados. A referida Lei, em certa medida, serviu de estímulo para algumas instâncias governamentais se mobilizarem na busca de informações sobre a existência de CRQs nos seus Estados, por exemplo, no Paraná.

Como desdobramento legal da Lei 10.639/03, tem-se a publicação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ainda o Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da regulamentação das referidas Diretrizes e sinaliza para necessidade de garantir a oferta de Educação Fundamental nas CRQs, e que as Escolas devem contar com profissionais dispostos a conhecer suas realidades físicas e culturais e trabalhar com suas especificidades.

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.

No Paraná, podemos citar como marcos legais da política de Educação Escolar Quilombola os seguintes documentos:

- Parecer n.º 194/2010 do Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação, cujo assunto é a autorização para funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos em caráter experimental, fundamentados na Proposta Pedagógica Quilombola, a ser implementada em caráter experimental a partir de 2010, no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, situado na CRQ de João Surá-Adrianópolis;
- Elaboração da Carta de Anuência: a atuação dos professores nas Escolas Quilombolas esta condicionada à apresentação do referido documento à direção da escola, assinada pelo Presidente da Associação da CRQ. No plano normativo, a Carta de Anuência sustenta-se no Parecer n.º 03/2004 do CNE e no Parecer n.º 194/2010 do CEE;
- Resolução 55.779/2011-GS/SEED, que regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino. Para distribuição de

aulas nas Escolas localizadas nas CRQs, a Resolução estabelece os critérios na seguinte ordem: a) professores que residam em Comunidades Quilombolas; b) professores que atuaram em Escolas localizadas em Áreas Quilombolas; c) professores que participaram da Formação Continuada para Professores que atuam em Áreas Remanescentes de Quilombo, no período de 2006 a 2011, promovida pela SEED/DEDI/NEREA.

5.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA CLEMILDA SANTIAGO NETO: EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS QUILOMBOS PARANAENSES

A entrevista semiestruturada abaixo, com a Professora Clemilda Santiago Neto, reconhecida pelos movimentos quilombolas e pelos órgãos oficiais como “arquivo vivo” da historiografia quilombola no Paraná, dada sua importância documental, será transcrita por extenso conforme relato expresso pela professora.

O período de coleta de dados que compõem o arquivo referido foi elaborado entre 2001 e 2007. A professora Clemilda atuou nesta elaboração desde seu nascedouro, sendo que de 2001 a 2003 na qualidade de técnica Pedagógica do Departamento de Ensino Médio da SEED e, posteriormente, como atuante no Grupo Clóvis Moura, o primeiro grupo constituído formalmente para diagnosticar a população quilombola do Paraná, cujo nome homenageia o sociólogo Clóvis Moura, expoente intelectual sobre Quilombos. Nos sete anos de trabalho, a atuação foi basicamente de diagnóstico concreto na busca por famílias negras moradoras do meio rural vivendo em comunidades nos municípios paranaenses.

Assim, abaixo, o relato da professora, cuja importância carece de qualquer adjetivação, posto que fala por si, tanto em seu valor histórico-documental quanto em relação com o preconceito vivido, ele mesmo argumentativo da Tese que aqui se defende: para que a política educacional voltada às CRQs se efetive, é fundamental reconhecer a existência do preconceito/racismo e inventar mecanismos de combate.

“Dentro do Departamento de Ensino Médio, a partir do ano de 2002, juntamente com os colegas Maria Aparecida Bremer e Edson Liohiti, começamos a pensar na inclusão da História e Cultura da população negra no contexto da sala de aula e também na questão da historiografia paranaense, buscando promover eventos para discussão e consequentes publicações com as universidades de nosso Estado, pois o material dentro da temática era praticamente inexistente. Então, passamos a sistematizar as ideias no papel.

A possibilidade da elaboração de um mapa do Estado do Paraná, onde estivessem contemplados todos os Quilombos. Em quais os municípios paranaenses estavam localizados? Ou, então, quem sabe também a criação de um “Memorial da Cultura Afro”, onde as crianças, os jovens e os adolescentes, enfim, a população paranaense pudesse conhecer a Cultura Afro-Brasileira e a História dos Negros no Brasil, a História da África.

Em 2003, quando assume como Secretário Estadual de Educação Maurício Requião de Melo e Silva, conversamos sobre estas ideias e propostas e que talvez eu pudesse trabalhar na Secretaria de Estado da Cultura, com a temática da Cultura Afro. Ele disse que não, que era para eu permanecer na Educação que ele tinha o maior interesse em tratar destas questões.

Ainda em 2003, foi realizado em Faxinal do Céu o Primeiro Seminário da História e Cultura Afro-brasileira, coordenado pelo Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, elaborado pelo Instituto de Pesquisa da Afrodescendência, coordenado pela Dr^a Marcilene Garcia de Souza.

Mais tarde, com a autorização e a assinatura do então Secretário de Educação do Estado do Paraná, começamos o trabalho, agora na Coordenação de Atividades Complementares da SEED. Enviamos para as Secretarias Municipais de Educação, em todos os municípios paranaenses, um ofício solicitando informações sobre a existência ou não de fazendas históricas da época do Brasil Colônia e a permanência, no município, de descendentes dos negros que houvessem sido escravizados nestas fazendas, ou então da possibilidade de existência de famílias negras no meio rural. Em caso afirmativo, qual seria a sua localização e o número de famílias.

Em outubro de 2004, acontece o I Encontro de Educadores Negros, proposto pelo Fórum de Entidades Negras do Paraná. Foi realizado em Faxinal

do Céu, no município de Pinhão e, neste encontro, os educadores que participavam do mesmo nos passaram informações da existência de famílias negras que viviam no meio rural em seus municípios, e aí começa a surgir uma listagem dos grupos das famílias negras no meio rural paranaense. Ao visitar os primeiros grupos, estes nos indicam outros grupos e a partir daí a lista vai aumentando.

O certo é que desde 2004, quando começamos o trabalho de levantamento das famílias negras que se encontram no meio rural, percebemos muitos problemas e a falta de acesso a uma educação escolar de qualidade. Mas que escola deve ser esta? Uma escola que reafirma a exclusão destes grupos, que continue ignorando e não dando a devida importância para a História e a Cultura desta população... então...

A dificuldade que encontram os técnicos dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná NREs e da SEED, na busca por conhecer as Comunidades Quilombolas, **reside na ausência de recursos financeiros pela Secretaria de Estado da Educação para o desenvolvimento de um trabalho específico e atento com estas Comunidades**, pois que demanda ouvir suas expectativas em relação à educação escolar para seus filhos.

A Educação Escolar Quilombola realizada na escola **precisa ser construída no diálogo com as Comunidades**. [grifos meus]. Não posso falar sobre o Quilombo sem ter aprendido do quilombola, com o quilombola, o que é o Quilombo. Qual é a História deste Quilombo? Por que há uma diversidade de comunidades? Como se estruturaram nas diversas regiões do Estado do Paraná? Como ocorreu sua construção cultural?

Um exemplo das dificuldades encontradas pelos alunos negros quilombolas para chegar até a Escola: as crianças da Comunidade de Remanescentes de Quilombos do Limitão, no município paranaense de Castro, devem estar no ponto do ônibus às 5h00min da manhã. Os alunos quilombolas precisam sair de casa, dependendo da distância em que residem, em torno das 4h00min horas da manhã, às 4h:30min para as que moram mais próximas, tudo isso porque o ônibus tem um trajeto que não pode ser alterado. Assim, não pode passar no interior da Comunidade, embora exista uma estrada em boas condições de tráfego. Então, as crianças ainda no escuro estão andando

pela Comunidade em direção ao local determinado pelas autoridades educacionais do município, como o ponto do ônibus escolar!

Acompanhei por um dia estas crianças e vou dizer... no escuro... elas levam lanterna para iluminar o caminho. O ponto do ônibus escolar fica próximo ao pavilhão da Igreja católica. Além da distância, em frente ao ponto do ônibus escolar estão expostas a diversos perigos. Fui com elas para a Escola, havia apresentações naquele dia de diversos trabalhos, exposições; depois, voltei com as crianças para a comunidade, viajamos por uma hora e meia de ônibus e depois fizemos o trajeto a pé... **O feliz retorno para casa... Depois ninguém sabe por que quilombola desiste de estudar... Será que deve ser por preguiça... A oportunidade está sendo dada e eles é que não querem saber de nada mesmo... Nada se consegue sem um pouco de esforço e assim, com estas justificativas, a consciência do(a) mandatário(a) fica em paz!** [grifos meus]

Na Escola Municipal Rural de Córrego do Franco, que atende as crianças da Comunidade de Remanescentes de Quilombos de Córrego do Franco, no município de Adrianópolis, as crianças ficam na sala de aula fazendo atividades enquanto a professora prepara a merenda escolar e, pela janela da cozinha, de forma estratégica, observa as crianças, e a Prefeitura economiza com a merendeira... e penaliza o pedagógico.

Na Escola Rural Municipal de São João, que deveria atender as crianças da Comunidade de Remanescentes de Quilombos de São João, no município de Adrianópolis, a professora ia trabalhar o dia que queria, **quando os pais reclamaram a Diretora de Educação do município então retirou a professora de lá e fechou a Escola... Simplesmente fechou a Escola, ela é a autoridade na questão da educação do município!** [grifos meus]. Educação para crianças de um Quilombo não é pauta importante do município. Ainda mais porque pertencem a um Quilombo que fica na divisa entre o Paraná e São Paulo, se quiserem estudar devem ir para São Paulo, é mais perto, mesmo morando em solo paranaense.

A Escola Municipal Rural que atendia os alunos da Comunidade de Remanescentes de Quilombos do Limitão foi fechada... Não há explicação que justifique...

A Escola Municipal Rural que atende aos alunos da Comunidade de Remanescentes de Quilombos da Serra do Apon, no município de Castro, está ameaçada de fechar pelo poder público municipal, dizem as comunidades.

A Escola Municipal Rural que atendia os alunos da Comunidade de Remanescentes de Quilombos de Água Morna, no município de Curiúva, foi fechada! Também não há justificativa...

A Escola Municipal Rural que atendia os alunos da Comunidade Quilombola do Guajuvira, no município de Curiúva, foi fechada. A justificativa da diretora de Educação do município, quando questionei o fechamento, foi de que a comunidade estava muito fechada não se relacionava com o restante da população da cidade e por isto fecharam a escola, obrigando os pais a matricularem seus filhos na sede do município. Isto acontece quando há uma legislação nacional que garante vaga ao aluno na escola mais próxima de sua casa. Mas a autoridade escolar não concorda nem considera a legislação! E autoridade é autoridade, não é mesmo? Precisamos respeitá-las e/ou obedecê-las! Já dizia minha velha vó, manda quem pode e quem tem juízo obedece!

Na Comunidade de Remanescentes de Quilombos de João Surá, os **alunos iam para a escola na carroceria de uma Toyota de propriedade de um quilombola, a comunidade se reunia e pagava o combustível para que ele levasse e trouxesse os jovens quilombolas que estudavam na vila... O ônibus escolar não chegava até a comunidade porque não havia uma ponte sobre o rio que corta a estrada.** [grifos meus]. Muitas foram as discussões com a Prefeitura Municipal e a Secretaria Municipal de Educação. Foi então que a professora Dr^a Yvelise de Freitas Arco-Verde, Superintendente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná na época, **ameaçou cortar a verba para o transporte escolar se o município continuasse não atendendo aos alunos da comunidade, aí a questão se resolveu, foi construída uma ponte provisória de madeira, e o ônibus passou a buscar os alunos dentro da comunidade.** [grifos meus]. Mais tarde, em parceria com o Departamento de Estradas de Rodagem do Paraná, foi construída uma ponte de concreto sobre o rio.

Através da equipe de Educação do Campo, agora contando com a presença dos técnicos Cassius Marcelus Cruz e Jefferson Oliveira Salles, que saíram do Grupo de Trabalho Clóvis Moura e, já estavam discutindo com o

Professor Jayro de Jesus a necessidade de uma Escola Quilombola que atendesse a especificidade desta população, passaram a integrar a equipe de Educação do Campo, dando continuidade ao debate.

Então, a Secretaria de Estado da Educação, para aprofundar as discussões, criou uma comissão (formada por representantes do Departamento do Ensino Fundamental, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos e da Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais), com participação de Cristiane Brito representando o Grupo de Trabalho Clóvis Moura, com a finalidade de estudar a construção de uma escola para a Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá e a elaboração de uma proposta pedagógica para essa e outras escolas em áreas quilombolas.

Já nas primeiras reuniões definiu-se a necessidade de conhecer e *escutar* a comunidade como um princípio para construir uma proposta que estivesse de acordo com suas especificidades. Foi assim que, nos dias 15 e 16 de agosto de 2006, a comissão – acompanhada da assessora Maria Clareth Gonçalves dos Reis e de representantes do Departamento de Ensino Médio, da SUDE e do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte – realizou uma visita técnica objetivando aproximar-se da realidade daquele quilombo. Na ocasião, foram captados dados sobre a situação educacional, a cultura, a economia, o trabalho, a religiosidade, bem como sobre a experiência de escolarização de crianças, jovens e adultos da comunidade.”

6. CATEGORIAS ANALÍTICAS: FERRAMENTAS CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO

É compreensível que insistam em nos medir com a mesma vara com que se medem, sem recordar que os estragos da vida não são iguais para todos, e que a busca da identidade própria é tão árdua e sangrenta para nós como foi para eles. **A interpretação de nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários.** (GARCÍA MÁRQUEZ, *apud* BAIBICH, p. 45, 2012). [grifos meus]

Como dito alhures, a análise utiliza as categorias elaborados por Baibich (2012). No entanto, os fenômenos não são analisados separadamente, ou seja, não seguem de maneira rigorosa a ordem das categorias estabelecidas pela autora. Considera-se importante apresentar cada uma das seis (6) categorias e os referenciais teóricos que lhes fundamentam. Assim, são estas as categorias definidas:

1. O preconceito/racismo e suas manifestações;
2. O preconceito/racismo institucional e suas manifestações;
3. As defesas por parte da vítima;
4. Os tipos de sofrimento por parte da vítima;
5. O auto-ódio e suas manifestações;
6. A pedagogia do antipreconceito.

1.0 PRECONCEITO/RACISMO E SUAS MANIFESTAÇÕES

De acordo com Cashmore, Banton *et al.* (2000, p. 438)⁴⁴, “do latim *prae*, antes, e *conceptu*, preconceito pode ser definido como o conjunto de crenças e valores aprendidos que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes”. O fenômeno ocorre na ausência de fatos que

⁴⁴ CASHMORE, E.; BANTON, M. *et al.* **Dicionário de Relações Étnico-Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

comprovem a veracidade da ideia preconcebida e se constitui de crenças não reversíveis quando expostas a novos conhecimentos (ALLPORT, 1954)⁴⁵.

Autores contemporâneos referem o favoritismo conferido ao grupo próprio como característica fundamental do fenômeno. Tal favoritismo tende a gerar uma identidade social positiva entre os membros do mesmo grupo, fazendo com que seus integrantes se sintam bem acerca de si mesmos, o que é a causa fundamental da existência do preconceito (TAJFEL; FORGAS, 2000)⁴⁶.

Já o racismo, para vários estudiosos e para atores da luta política, necessariamente, suscita atos de discriminação, contrariamente ao preconceito. Essa situação se dá quando o preconceito de natureza racial ou de qualquer outra natureza “gera ações, *por meio do exercício do poder*, contra um grupo [...] definido como inferior, pelos indivíduos e instituições com o suporte intencional ou não intencional da cultura como um todo” (JONES, *apud* PONTEROTTO; PEDERSEN, 1993, p. 28)⁴⁷. O racismo pode, então, ser definido como “qualquer comportamento ou modo de comportamento que sistematicamente tende a negar acesso a oportunidades ou privilégios a um grupo social enquanto perpetua o privilégio a membros de outro grupo” (RIDLEY, *apud* PEDERSEN *et al.*, 1989, p. 58)⁴⁸. É importante observar que esse privilégio é naturalizado de tal forma na sociedade que não é sequer visto como existente pelo grupo não vitimado. (BAIBICH, 2012, p. 46-47).

⁴⁵ ALLPORT, G.W. **The nature of prejudice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1958.

⁴⁶TAJFEL,H; FORGAS, J. P. Social categorization: cognitions, values and groups. In: STANGOR, C. **Stereotypes and Prejudice: Essential Readings**. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2000. p. 49-63.

⁴⁷PONTEROTTO, J. G.; PEDERSEN, P. B. **Preventing Prejudice: a Guide for Counselors and Educators**. New York: Sage, 1993.

⁴⁸RIDLEY, C. R. Racism in counseling as na adverse behavioral process. In: PEDERSEN, P. B. *et al* (ED.). **Counseling across cultures**. 3 ed. Honolulu: University of Hawaii Press, 1989. P.55-77.

2. O PRECONCEITO/RACISMO INSTITUCIONAL E SUAS MANIFESTAÇÕES

Para Cashmore (2000, p. 470), “o termo [racismo institucional] foi introduzido em 1967 pelos ativistas negros Stolely Carmichael e Charles V. Hamilton, em *Black Power: the Politic sof Liberation in America (Penguim)*”.

Racismo institucional inclui manipulação ou tolerância de políticas institucionais, de natureza intencional ou não, que injustamente restringem as oportunidades dos grupos-alvo.

A forma institucional do preconceito/racismo perpetua, silenciosa e sutilmente, os privilégios de grupos sociais, negando às minorias o acesso a oportunidades. Ainda conforme Cashmore (2000, p. 470-473), “é camuflado, uma vez que suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis”.

3. AS DEFESAS POR PARTE DA VÍTIMA

Os fenômenos que aparecem nesta categoria revelam as várias tentativas das vítimas de encontrar, nem sempre intencionalmente, nem sempre conscientemente, posições menos incômodas, de caráter “antiálgico”⁴⁹ do que aquelas posições cuja pertença a seu grupo lhe impingem. A negação da existência de preconceito/racismo/discriminação é uma dessas tentativas, decorrente, via de regra, do sentimento de que a pertença ao próprio grupo as ancora a um destino de sofrimento e dor.

Na maioria das situações, as defesas resultam sem sucesso, pois implicam o esfacelamento identitário, por definição, danoso. Para além do revés, observa-se também a transformação em ataque daquilo que pretendia ser defesa, intencionalmente ou não, conscientemente ou não, dado que, em termos identitários, também por definição, não é possível ser o que não é ou deixar de ser o que é.

⁴⁹ No *Dicionário Houaiss*, *algia* é “dor num órgão ou numa região do corpo, sem corresponder à lesão anatômica”; por extensão, uma posição antiálgica é aquela que tenta evitar a dor.

4. OS TIPOS DE SOFRIMENTO POR PARTE DA VÍTIMA

Tanto a perseguição do Outro⁵⁰ quanto as tentativas de defesa, na maior parte das vezes, resultam em sofrimento e dor emocional. Nem sempre a vítima consegue identificar as causas do preconceito ou ter a compreensão do que se passa. Entretanto, o observador externo, que analisa como pesquisador, pode identificar, nas condutas e nas expressões de sentimentos, os sintomas do sofrimento pelo qual as vítimas passam. O algoz, por sua vez, intencional ou não, consciente ou não do preconceito/racismo, não necessariamente compreende o mal que causa à vítima e ao seu grupo. Essa naturalização, bem como a falta de empatia, são fatores fundamentais para a reprodução do preconceito/racismo.

5. O AUTO-ÓDIO E SUAS MANIFESTAÇÕES

O termo auto-ódio foi cunhado por Theodore Lessing, em 1930, e se refere a um fenômeno que acomete minorias sociais forçadas por pressões externas e produz atitudes negativas de parte de seu grupo em relação a outros membros do grupo, seus costumes, sua língua ou contra o próprio indivíduo.

De acordo com Gilman (1986, p. 12)⁵¹, o paradigma central do auto-ódio é uma cópia carbono do estereótipo⁵². A forma pela qual ele se torna próprio do

⁵⁰ A denominação de Outro, neste trabalho, é atribuída àqueles que, membros da maioria não perseguida, nutrem ou podem vir a nutrir pensamentos, sentimentos e/ou atitudes preconceituosas e/ou racistas em relação às minorias perseguidas. O Outro é quem ameaçou, ameaça ou, em função dos ensinamentos da história, pode representar uma ameaça. Cabe sublinhar, portanto, que não há suposição de que todo outro seja um Outro.

⁵¹ GILMAN, S. L. **Jewish self-hatred: anti-semitism and the hidden language of the jews.** Baltimore na London: Johns Hopkins University Press, 1986.

⁵² Derivado do termo “pintores de pratos de um molde” (originalmente do grego *stereos* para sólido), a expressão se refere a uma impressão mental fixa. Gordon Allport a define como “uma crença exagerada associada a uma categoria”. No campo das relações raciais e étnicas, um estereótipo é frequentemente definido como uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos (CASHMORE; BANTON *et al.*, 2000). Muitos desses processos gerais se aplicam à estigmatização. Uma vez que os outros sejam categorizados em grupos sociais, seus membros são vistos como similares uns aos outros e a um protótipo grupal (HOGG; HAINS, 1996), de modo que as diferenças entre aquele grupo e outros se tornam exageradas (TAJFEL, 1969). A literatura brasileira sobre o tema, no entanto, nem sempre distingue os termos desse modo;

grupo estereotipado não se dá mediante imposição coercitiva, mas pela sutileza da imposição de valores, quer pelo mecanismo do recalque, quer pela ideologia.

Nas palavras do romancista Moacyr Scliar, “uma tragédia comum entre os grupos étnicos que são hostilizados ou perseguidos é o fato de que muitas vezes acabam introjetando a deletéria imagem que deles é construída. Um raciocínio do tipo: se esta gente que manda, que tem poder, diz que somos assim, então deve ser verdade. Numa primeira etapa, este processo conduz a uma perda da autoestima; quando persiste, chegamos àquele mais penoso dos sentimentos grupais, o auto-ódio” (SCLIAR, 2001, p. ix).

6. A PEDAGOGIA DO ANTIPRECONCEITO

A pedagogia do antipreconceito é uma educação que, além de sensibilizar as pessoas para as múltiplas realidades e perspectivas, as instrumentaliza com uma moldura crítica, ajudando-as a compreender as causas históricas, econômicas, sociológicas e psicológicas que albergam o preconceito em geral. Movimenta-se desde a negação da atitude espectral à prática do bom combate. Está relacionada, sobretudo, à capacidade de enfrentamento do preconceito e da discriminação e de luta contra eles; no caso dos sujeitos vítimas, por lhes possibilitar outra postura diante de atitudes que explicitamente revelam a discriminação e o preconceito, por compreenderem o que o silêncio produz; no caso dos sujeitos que, por falta de conhecimento ou por naturalização do privilégio,⁵³ reproduzem o preconceito/racismo, para que, colocando-se no lugar da vítima, com compreensão teórica acerca dos motivos do estereótipo, possam romper com ele. A pedagogia do antipreconceito contempla aspectos cognitivos, afetivos e políticos (BAIBICH, 2012, p. 46-50).

muitas vezes, pode ser encontrada a expressão atitudes preconceituosas, o que, por si só, caracteriza ações discriminatórias propriamente ditas.

⁵³ Naturalização do privilégio é um fenômeno que permite que a maioria hegemônica, bem como as próprias minorias, muitas vezes, aceitem os privilégios que possuem os membros dos grupos que detêm o poder (brancos, ricos, homens, heterossexuais, cristãos, não possuidores de nenhuma característica física que fuja à norma), como se esse privilégio fosse algo naturalizado. Não há sequer a percepção de que existe enquanto tal, muito menos a intenção de lutar contra ele.

6.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DA INTENÇÃO AO RETRATO DA REALIDADE

A intenção deste capítulo é inicialmente mostrar a constituição das duas Escolas Quilombolas do Paraná – Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e Escola Quilombola Maria Joana Ferreira. Em seguida, o foco da análise será dado na relação entre as condições estruturais da Escola Quilombola Maria Joana Ferreira e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir do que está registrado no Projeto Político-Pedagógico, da percepção do quadro docente e das notas de campo.

Nesse sentido, no Paraná, a implementação da política educacional voltada ao atendimento das CRQs apresenta duas situações distintas. A primeira refere-se ao investimento financeiro e à criação de um grupo de trabalho no âmbito da SEED para elaborar uma Proposta Pedagógica específica para a CRQ João Surá (espaço rural), mesmo sem a existência de um estabelecimento de ensino na referida Comunidade. A outra alude à criação da Escola Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, na CRQ Adelaide Maria da Trindade Batista (espaço urbano), onde não houve investimentos para elaboração de uma Proposta Pedagógica específica, nem tampouco para construção da Escola.

Ainda assim, ambos os estabelecimentos de ensino são eivados por problemas idênticos, como: estruturas provisórias, “violências sociais silenciadas” de diversos níveis (SOARES, 2008); portanto, o que de fato as diferencia é a localização geográfica. A CRQ João Surá localiza-se no município de Adrianópolis, nas margens do Rio Ribeiro, divisa natural entre os Estados do Paraná e São Paulo, enquanto a CRQ Maria Adelaide da Trindade Batista localiza-se no município de Palmas, no Bairro São Sebastião do Rocio. Aqui, o processo de urbanização chegou até a Comunidade.

Importante destacar que a provisoriedade da estrutura física é da perspectiva estatal, pois tanto o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos como a Escola Estadual Quilombola Maria Joana se autodefinem como improvisadas. Foram criadas/construídas como provisórias, porque a ideia primeira era construí-las com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Mas, dada a inexistência de documentos que

comprovassem a posse da terra, requisito na época exigido para celebração de convênios de natureza financeira que tinham como objeto a execução de projetos ou realização de eventos, os processos encaminhados ao FNDE não foram aprovados. Assim, a SEED tomou para si a construção/criação das escolas, com recursos próprios.

Dessa forma, apesar da significativa experiência educacional da CRQ Adelaide Maria da Trindade Batista, seus problemas e expectativas educacionais não foram incluídos na pauta da agenda da SEED (CRUZ, 2012, p. 78). É possível inferir que a opção política da SEED de não incluir na sua agenda de trabalho a educação escolar da CRQ Adelaide Maria Trindade vincula-se à localização geográfica da Comunidade – espaço urbano –, pois esse lugar, mesmo revelando a identidade quilombola, mantida pelas experiências vividas e trajetórias comuns do grupo, não representaria um “modelo” de Escola no Quilombo e, portanto, não despertou interesse institucional, contrariamente ao que aconteceu na CRQ de João Surá, cujos investimentos financeiros e aparato técnico-pedagógico da própria SEED foram mobilizados para elaboração de uma Proposta Pedagógica Quilombola.

O Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos foi inaugurado no final de 2008, na CRQ João Surá, e constituiu-se na materialização de uma ação afirmativa. Nesse caso, a visibilidade das CRQs imprimiu uma mudança significativa na vida da Comunidade, mas, principalmente, na vida dos alunos quilombolas. Tal empreendimento é resultado da identificação e do mapeamento das CRQs no Paraná. A construção do referido estabelecimento de ensino foi anunciada em 2006, pelo então Secretário de Educação, Maurício Requião, num evento nomeado de Ação Pública Articulada para as CRQs do Paraná.

O referido evento foi realizado na CRQ João Surá, organizado pela equipe técnica do GT Clóvis Moura. De acordo com Cruz (2012) um dos fatos marcantes, talvez comoventes, foi a atitude de uma mãe, que expôs ao Secretário de Educação e à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR a árdua trajetória de seus filhos (11 e 13 anos) para frequentar a Escola. Segundo ela, os meninos percorriam de transporte escolar cerca de 30 km de estrada de chão em péssimas condições. Como o trajeto do ônibus ficava distante de suas casas, saíam da escola no final da tarde, mas, próximo

da 01h30min da madrugada, conseguiam chegar à sua casa. Ainda, em dias de chuva, chegavam depois das quatro da manhã.

Conforme Cruz (2012), ao escutar esse relato, a representante da SEPPIR indicou ao Secretário a possibilidade de construção de unidades escolares para CRQ com recursos do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação-FNDE. Diante de tal situação, o Secretário anunciou a construção da primeira Escola Quilombola do Paraná, localizada na CRQ de João Surá.

Já a Escola Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, escolhida para análise devido a sua representação emblemática, pois, é a primeira Escola reconhecida oficialmente como Escola Quilombola. Foi inaugurada em fevereiro de 2009 e a partir daí iniciou suas atividades didático-pedagógicas, atendendo à demanda de Ensino Fundamental (5º ao 9º ano). O Estado do Paraná atualmente tem cerca de 2.100 escolas estaduais, algumas com espaços conjugados com o município, mas, majoritariamente as Escolas Estaduais possuem sede própria.

A Escola Quilombola Maria Joana Ferreira funciona, desde sua inauguração, numa estrutura improvisada e “provisória”, cedida pela Prefeitura Municipal de Palmas. Conforme consta no histórico do Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2009), “a Escola nasceu da insistente luta das comunidades quilombolas, [...] e especialmente pela luta da professora aposentada e líder da Comunidade Quilombola Maria Arlete Ferreira”.

A criação da Escola na Comunidade é uma conquista decorrente de uma ampla movimentação e organização da CRQ Maria Trindade Batista.⁵⁴ Destaca-se que a reivindicação por uma Escola na Comunidade emerge e se corporifica, balizada na própria iniciativa do Estado, para visibilizar as Comunidades Quilombolas. Em contrapartida a esse processo de visibilidade, manejando suas habilidades e estratégias coletivas, essa Comunidade e outras percebem a possibilidade concreta de reivindicar junto ao Estado uma política pública educacional. Da perspectiva da CRQ, tal política significa um

⁵⁴ Em 2009, a Comunidade elaborou um documento solicitando ao DEDI/SEED a construção de um estabelecimento de ensino. O referido documento (ofício) foi assinado pelas lideranças quilombolas e pelos professores, direção das Escolas Municipais Tia Dalva e São Sebastião. Também assinaram o documento lideranças da CRQ vizinha Castorina Maria da Conceição; portanto, são duas CRQs mobilizadas em torno da reivindicação de um estabelecimento de ensino. (Nota de Campo: II Curso de Formação de Professores que atendem alunos quilombolas, 2009)

importante mecanismo para o seu reconhecimento social. Nesse caso, a experiência do desrespeito histórico imputada ao grupo quilombola tornou-se alavanca para uma “luta por reconhecimento” (HONNETH, 2009).

O PPP, ao ressaltar a luta de uma liderança em especial, afirma o que Cruz (2012) infere sobre a lógica de estratégia de reconhecimento das CRQs, não dissociada dos papéis que os membros do grupo poderão ocupar internamente, ou seja, a Escola poderá legitimar vozes historicamente silenciadas, e também garantir que membros do grupo exerçam funções dentro da Escola, principalmente em relação à docência. Entretanto, a Escola Quilombola não está imune à produção e à reprodução das distintas violências racistas.

Ainda sobre o histórico de criação da Escola Quilombola, como já mencionado, a Prefeitura de Palmas concedeu, por um ano, a utilização de um prédio público desativado, no qual antes funcionava a Creche Chapeuzinho Vermelho. Também emprestou uma sala de aula da Escola Municipal São Sebastião e a Quadra de Esportes, cujos horários para educação física foram acordados entre as duas escolas (Nota de Campo, 2009).⁵⁵ Para o funcionamento inicial, “contamos com a comunidade local que prontamente cedeu créditos a fim de que fossem adquiridos os materiais necessários e indispensáveis ao desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas” (PPP, 2009).

O empenho da Comunidade para que a Escola funcionasse com o mínimo de condições estruturais corrobora o seu esforço reivindicatório pela criação de um estabelecimento de ensino que, além de evitar que as crianças percorressem cerca de 5 km para chegar até a Escola estadual mais próxima, contribuísse para acabar ou reduzir os altos índices de reprovação seguidos de evasão escolar. Como no dizer da liderança quilombola D. Maria Arlete,

uma Escola na Comunidade vem ao encontro da grande necessidade de continuidade para o estudo, acabando com a evasão escolar, e principalmente enfatizando a cultura da comunidade (Nota de Campo, 2010)⁵⁶.

⁵⁵ A origem das Notas de Campo será sempre mencionada no rodapé. II Curso de Formação de Professores que atendem alunos quilombolas, 2009.

⁵⁶ I Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica Quilombola do Paraná, 2010.

A referida liderança participa efetivamente nas lutas de reivindicação da Comunidade, principalmente em relação à educação. Foi professora e diretora de Escola, fato que, aliado à sua história no espaço escolar e assunção identitária, lhe confere um olhar singular sobre a importância da escolarização nos dias atuais. Deixa transparecer em sua fala que a Escola é um importante instrumento de legitimação da história cultural da Comunidade. No entanto, a organização estrutural interna mostra-se debilitada para tal empreitada,

o Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, **colaborou com doação de quadros de giz**, contamos também com a colaboração das demais escolas estaduais do município, do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, e, principalmente com a **compreensão do quadro docente, funcionários e alunos**. (PPP, 2009). [grifos meus]

É possível observar uma carência sintomática exteriormente perceptível, que revela uma pobreza destituída de maquiagem ou de enfeites, isto é, nua e crua, e, a partir dessa “fartura da falta”, chegam as doações, aliadas à compreensão do “quadro docente, funcionários e alunos”. É necessário que compreendam de saída (quadro docente, funcionários e alunos) que a realidade da Escola Quilombola diferenciada é mesmo diferente. O que talvez surpreenda, ou não, é que o discurso da afirmação e reconhecimento a uma diferença singular/cultural/histórica que impulsionou a criação da Escola reconheceu, intencionalmente ou não, a diferença que deveria ser exorcizada – da exclusão, do tratamento precário, da manutenção da injustiça histórica/social, que resulta no “ser menos”. Como no dizer de Freire sobre o “ser menos”

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, [...] pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o “ser menos. (FREIRE, 2003, p.30)

Até aqui, percebe-se que o Estado instituiu a Escola, mas não forneceu condições estruturais⁵⁷ mínimas para seu funcionamento. A Escola nasce órfã, sua existência está vinculada diretamente ao grau de esforço empreendido pela Comunidade, pelo Centro Universitário e pelas “escolas irmãs”, e, principalmente, de maneira não intencional, conta com a atitude espectadora do quadro docente e funcionários, mediante a naturalização de um processo de desigualdade histórica. Não há espaço físico suficiente para o desempenho das atividades pedagógicas

embora reconheça sua importância e sinta necessidade diante dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Também sabe da urgência da implantação da Sala de Recurso para atender alunos egressos de classes especiais já atendidos de 1ª a 4ª séries. (PPP, 2009).

Com efeito, a inexistência de procedimentos planejados e estruturados, no campo da instituição mantenedora, evidencia o quanto uma ação que se pretende afirmativa pode manter a exclusão de forma mascarada, pois, ao criar a Escola Quilombola, o Estado mostra que cumpriu seu papel e, estrategicamente, engendra um discurso de visibilidade para tal ação, o qual passa a ter efeito de verdade. Dito de outra forma, a criação da Escola Quilombola diferenciada nos faz imaginar uma realidade estrutural e pedagógica, de fato, diferente; no entanto, a representação não é espelho e nem tampouco reflexo dessa realidade, portanto, a Escola Quilombola diferenciada se estabelece a partir de uma visibilidade discursiva, cujo retrato do real não corresponde a essa visibilidade.

As condições estruturais são destacadas como cruciais para o desenvolvimento pedagógico, “é urgente a construção de uma sede com ambientes educativos adequados e equipados com biblioteca, laboratório,

⁵⁷ Importante destacar que as questões estruturais dos estabelecimentos de ensino não competem à SEED e suas divisões internas, e, sim, à Superintendência de Desenvolvimento Educacional – SUDE e suas divisões internas. Assim, processos voltados a melhorias, reformas, ampliações e construções dos estabelecimentos de ensino são encaminhados à avaliação técnica da SUDE. Tal avaliação não necessariamente é sincronizada com as concepções pedagógicas sugeridas pela SEED. A construção do Colégio Estadual Quilombola, na CRQ de João Surá, é um exemplo típico do descompasso institucional.

quadra desportiva”. Ou ainda, “está funcionando precariamente em um prédio cedido pela Prefeitura, onde o espaço é limitado” (Nota de Campo, 2009).⁵⁸

Entende-se que é imperativo que essa ação afirmativa, cuja intenção maior é expurgar feridas, ainda não cicatrizadas, deixadas por um passado no qual pessoas eram “peças”,⁵⁹ possa efetivamente garantir a igualdade de oportunidade e tratamento no acesso à educação. A igualdade de oportunidade se esvai diante de condições estruturais, que interferem de maneira direta e incisa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, “o espaço físico não é adequado para os alunos de maneira pedagogicamente aceita” (Nota de Campo, 2009)⁶⁰.

Ao discutir o conceito de exclusão social, Martins (1997) expõe sua compreensão sobre a inexistência de uma exclusão pura e, sim, de processos precários e perversos de inclusão social. Destaca que o uso do conceito dissociado de uma reflexão pode conformar a concepção de que os sujeitos excluídos do acesso a diversos direitos encontram-se alheios ao movimento da sociedade capitalista. Isso implica também o ocultamento de seu protagonismo histórico, de resistências, de interação ou negação.

Portanto, não significa que a CRQ padeça de uma “exclusão pura”, pois se encontra inserida no circuito da economia capitalista; todavia, a problemática reside na forma como ocorre esse processo de inserção. Nesse caso, a Escola pode funcionar como instrumento de luta no combate às injustiças sociais/históricas, como também pode ser espaço mantenedor dessas mesmas injustiças.

A criação da Escola Quilombola Maria Joana Ferreira, nas condições mencionadas, revela que garantir política pública a grupos historicamente discriminados, no que tange ao acesso a direitos basilares à cidadania, é um desafio contemporâneo que exige investimentos financeiros e vontade política. O discurso propalado de Escola Quilombola diferenciada não corresponde a uma política afirmativa em sua totalidade, e, sim, a uma ação imediatista, não planejada, uma inclusão perversa. Nesse sentido, a visibilidade da Escola

⁵⁸ II Curso de Formação de Professores que atendem alunos quilombolas, 2009.

⁵⁹ Utilizo o termo em alusão ao sistema escravista.

⁶⁰ I Encontro de Implementação da Proposta Pedagógica Quilombola do Paraná, 2010.

Quilombola diferenciada é um discurso, cujo retrato é de uma inclusão excludente.

Diante do panorama exposto sobre a Escola Quilombola Maria Joana Ferreira, é possível evidenciar que se criou um estabelecimento de ensino que carrega como referência a identidade de um grupo – Quilombola – e cujo objetivo maior é um processo de inclusão afirmativo, mas, paradoxalmente, mantém nas entranhas uma exclusão silenciosa e silenciada, seus efeitos são devastadores, pois atingem impiedosamente as esperanças de um grupo que vislumbra na Escola a possibilidade de reconhecimento, afirmação e mesmo de inserção no mercado de trabalho.

6.2 A ESCOLA QUILOMBOLA AINDA NÃO É DIFERENTE: DO PSEUDORRECONHECIMENTO

O objetivo deste tópico é mostrar analiticamente as percepções do quadro docente (professores, pedagogos e direção) em relação ao reconhecimento da Escola Quilombola Maria Joana Ferreira.

Atualmente, no âmbito educacional, uma das bandeiras de luta das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Paraná é pela construção de estabelecimentos de ensino em seus territórios, ainda que na percepção do quadro docente a Escola localizada no Quilombo não seja *ainda* uma Escola diferenciada: “*A Escola Quilombola Maria Joana Ferreira ainda não é considerada uma escola diferente, pois é uma escola nova, e tem muito o que ser mudada ainda*”.

A Escola Quilombola é um espaço social construído e imaginado na perspectiva do reconhecimento à diferença, entretanto, quando se depara com a realidade dos sujeitos quilombolas, se evidencia que reconhecer essas diferenças históricas e socioculturais não é uma tarefa fácil, portanto, insígnia de Escola Quilombola *ainda* não significa que as diferenças sejam o mote para ações pedagógicas pautadas pela afirmação dos sujeitos quilombolas e pela positividade de seus valores históricos e culturais.

O fato de ser uma Escola nova é uma justificativa de duplo sentido, cuja intenção primeira é inocentar a Escola por *ainda* não ser vista como diferente; em seguida, há uma constatação de que, pelo fato de ser *uma escola nova*,

não é motivo impeditivo de mudanças, aliás, reconhecer que é necessária uma ampla mudança é indício de que entendem que é preciso mudar; entretanto, o que deve ser mudado não é explicitado.

Assim, o reconhecimento de uma Escola que nutre o desejo de ser diferenciada implica reconstruir concepções vigentes que balizam as práticas pedagógicas: *“Acho que o reconhecimento da escola ainda esta engatinhando, pois iniciou sem as noções necessárias para uma verdadeira escola quilombola”*. Nesse caso, há o reconhecimento da necessidade de outras noções conceituais, aliado, simultaneamente, ao reconhecimento de uma identidade em processo de construção, que preserva uma esperança no futuro, nutrida pelo engatinhar, como manifestação primeira da condição de poder se equilibrar e caminhar. Aqui, também as *noções necessárias* para o reconhecimento de uma *verdadeira Escola Quilombola* permanecem no plano do desconhecido.

O reconhecimento da Escola Quilombola vincula-se também a uma percepção estritamente espacial, *“se reconhece como quilombola por estar na Comunidade Quilombola”*; portanto, a identificação se encerra em si mesma e não evidencia possibilidade de referenciais que legitimem uma Escola, que, para mais além de estar situada no Quilombo, conforme liderança quilombola, *“propicie a preservação da memória da Comunidade”* (Nota de Campo, 2009)⁶¹. Assim, a expectativa dos quilombolas é de que a Escola pudesse servir como instrumento para o reconhecimento e valorização histórico-social de suas comunidades. Entretanto, paradoxalmente, tem funcionado como instrumento de preservação do preconceito/racismo.

Nesse sentido, é possível tecer uma comparação, por extensão de sentido, com o conceito de “folclorização racista”, conforme Baibich-Faria e Santana (2008):

De acordo com o Dicionário Aurélio, folclorização significa “passar ao domínio cultural coletivo (qualquer manifestação de cultura), com a aceitação e a dinâmica populares”. Esta tese, entretanto, buscará aprofundar os sentidos da folclorização concreta que ocorre na Escola, suas contradições e efeitos paradoxais. O que aqui se desvelará, a partir dos dados empíricos desta pesquisa, é o movimento, consciente ou não,

⁶¹ II Curso de Formação de Professores que atendem alunos quilombolas, 2009.

deliberado ou não, que difunde ao domínio cultural, com a aceitação e a dinâmica popular, o estigma, o preconceito, o racismo. Este fenômeno, aqui denominado “folclorização racista”, segundo definição de Baibich-Faria e Santana (2008, conversa informal em encontro de orientação, não publicado), se dá involucredo na folclorização, definida no dicionário, e é mascarado por ela. (BAIBICH-FARIA; SANTANA, 2008, p. 02).

Arruti (2009, p. 8), em seu artigo “Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho”, constrói uma importante e instigante reflexão analítica sobre a categoria de “escola quilombola”. Para aproximar-se dessa categoria, o autor utiliza como ferramenta de pesquisa o Censo Escolar, “que, a partir de 2004, passa a contar com item de diferenciação e identificação dessas escolas”, ressaltando a necessidade de fazer essa aproximação com cuidado no uso das categorias, pois “a questão das variações derivadas desta classificação pode ser puramente espacial, [...]”. Situação também destacada pelo autor é que

aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive nos documentos oficiais) e que, dessa forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombolas”. (ARRUTI, 2009, p. 08).

Outra situação importante destacada pelo autor refere-se à maneira como ocorre o processo que oficializa as Escolas como Quilombolas:

Tal classificação é atribuída no momento do preenchimento do formulário pelo diretor/a da escola, o que nos coloca o problema desta classificação não se dar nem por autoatribuição, nem por reconhecimento prévio oficial da comunidade e seu território pelo Estado brasileiro, mas pelo conhecimento, avaliação, reconhecimento ou mesmo pela adesão ou oposição deste/a gestor/a em relação à classificação étnica, cultural e política da comunidade em que atua, o que implica, sempre, uma tomada de posição política. (ARRUTI, 2009, p. 08-09).

Aqui, trata-se de um reconhecimento incompleto e minimizado do Estado, que, inicialmente realiza um amplo trabalho de mapeamento concernente à existência dessas Comunidades, aliado a um diagnóstico socioeconômico, histórico e cultural, e, a partir daí, criam-se condições para que necessidades básicas e direitos historicamente ceifados dessa população tornem-se suas justas reivindicações.

Entretanto, no que se refere especificamente à construção de Escolas, não houve uma preocupação estatal no sentido de construir estabelecimentos de ensino nas Comunidades Quilombolas, e, sim, utilizar uma estrutura já existente ou construir uma estrutura improvisada e nomeá-la de Escola Quilombola. Importante destacar que não é intenção descaracterizar essa ação, dada sua importância para aquela população secularmente alijada do acesso a toda e qualquer política pública de direito, mas entende-se que é imprescindível um olhar crítico/analítico, decorrente do diagnóstico acerca do que se nomeia de Escola Quilombola, que, dialeticamente, possa vicejar algumas possíveis formas de transformação desta realidade.

Assim, não é objetivo aqui apontar o quanto a Escola Quilombola (re)produz as mazelas sociais, e sim busco analisar o potencial transformador dessa Escola na vida dos sujeitos que mais necessitam dela. Por um lado, a Escola não pode ser a única responsável pelas transformações na sociedade, por outro precisa reconhecer que, sem ela, estas transformações não virão (FREIRE, 1977, p. 75).

No que se refere à percepção do quadro docente em relação ao quanto a Secretaria de Estado de Educação reconhece suas Escolas como Quilombolas, contrariamente à maneira como eles percebem o reconhecimento interno, evidenciam que para a SEED *“uma escola quilombola teria um currículo diferenciado das demais escolas, não esquecendo dos princípios básicos da educação, mas dando uma atenção especial à diversidade”*. Portanto, a visualização do reconhecimento externo é mais nítida do que o reconhecimento de dentro.

Constata-se que há um reconhecimento que revela saber o que e como a instituição de fora idealizou o projeto de uma Escola Quilombola. Entretanto, o quadro docente, não partícipe de tal projeto, não identifica a partir da sua realidade escolar maneiras possíveis que permitam a si mesmo reconhecer a Escola para mais além da sua localização no Quilombo. Assim, a Escola Quilombola é o espaço do não-lugar, dado que não possibilita a construção de laços identitários.

Como dito, não é intenção aqui desqualificar a iniciativa do Estado em criar/construir Escolas nas Comunidades Quilombolas, nem tampouco nomeá-las como Escolas Quilombolas, mas mostrar, em face aos dados empíricos,

que há uma delegação não formalizada por parte do sistema, que imputa a responsabilidade ao quadro docente para a edificação de um currículo diferenciado. Demonstrou-se até aqui que há uma busca, em algum lugar não definido, que permita a eles próprios (quadro docente) reconhecer a Escola como Quilombola (“*estamos buscando ser uma escola quilombola*”); entretanto, constata-se que conhecem/reconhecem o que caracterizaria uma Escola Quilombola para a Secretaria de Estado da Educação.

Assim, em síntese o que nomeou-se de pseudorreconhecimento foi a partir das revelações do quadro docente: estamos engatinhando, a Escola é um bebê com futuro de campeão. Para a SEED, do olhar do quadro docente a Escola Quilombola seria uma escola diferenciada, com conteúdos voltados para a cultura afro-brasileira, com valorização das suas especificidades histórico-culturais.

Importante ressaltar, como já mostrado, que a discussão em torno de uma Escola Quilombola tem seus pilares de sustentação em aparatos normativos e políticos nacionais, os quais sobejamente ressaltam a necessidade de uma educação que considere as especificidades culturais das CRQs. Todavia, entre a existência dos dispositivos legais e a garantia de que eles se tornem reais, e, principalmente, que se traduzam em mudanças práticas na realidade vivida pela população negra/quilombola, existe um abismo. Como diz Baibich (2012, Encontro de Orientação), discursos e boas intenções não são caminhos para enfrentar os interesses capitalistas da manutenção do lucro e do privilégio.

Tal perspectiva pode ser evidenciada quando a política específica direcionada à transformação daquela realidade é inócua, ou serve para mascarar a injustiça, perpetuando, de forma intencional ou não, a “naturalização do privilégio” (BAIBICH, 2002). A Escola Quilombola diferenciada, criada/construída de forma fragmentada, desarticulada e descontextualizada de dimensões imprescindíveis à sua implantação de fato, torna-se socialmente inefetiva, pois que, a despeito de buscar combater o que se propõe, inclina-se a reproduzir e fortalecer as mazelas sociais que impulsionaram sua criação/construção.

6.3 OS EFEITOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PARANAENSE

Os fenômenos observados, mediante os dados empíricos, obtidos pelas notas de campo, pelas respostas aos questionários, pelas entrevistas, são analisados como (I) como aqueles relativos ao preconceito/racismo e suas distintas manifestações e (II) aqueles específicos às Escolas Quilombolas e às Escolas que atendem as CRQs. É significativo ressaltar que alguns destes fenômenos, corroboram pesquisas anteriores da mesma Linha de Pesquisa deste Programa de Pós-Graduação em Educação, o que confere aos dados maior credibilidade.

No que tange ao preconceito/racismo, os dados evidenciam que suas manifestações aparecem de forma contundente na Escola dentro do Quilombo e também nas Escolas que atendem as CRQs, o que demonstra que, a despeito da implementação de uma política educacional afirmativa voltada às CRQs, as distintas manifestações do preconceito/racismo permanecem intocadas. Observa-se a naturalização pejorativa em relação às características fenotípicas dos alunos negros quilombolas. Importante destacar que os professores negros também são alvos da discriminação racial de parte dos seus pares.

Os depoimentos dos sujeitos de pesquisa evidenciam os efeitos da implementação da política afirmativa dirigida às CRQs, mediante as manifestações explícitas do preconceito/racismo em relação aos alunos negros quilombolas e aos próprios professores. Tais manifestações acontecem tanto nas Escolas Quilombolas quanto nas Escolas que atendem as CRQs.

Havia professores que faziam comentários que inferiorizam as pessoas negras, com piadas, deboches. Tanto que um dia eu cheguei na escola ele [outro professor branco] me perguntou o que aconteceu professora, levou um choque logo de manhã cedo, fazendo referência ao meu cabelo que é crespo e volumoso. (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011) [grifos meus]

A professora aqui da Escola me chamou de biscoito torrado. [...] Não reagi, mas contei para meu pai. [...] ele disse que iria lá conversar com ela, que racismo é crime e dá cadeia (Aluno negro quilombola; Escola que atende as CRQ, 2010) [grifos meus]

É a professora me chamou de macaquinho de mola [...] porque eu não gosto de ficar todo tempo sentado. Eu joguei o apagador nela, mas não acertou (Aluno negro quilombola; Escola que atende as CRQ, 2010) [grifos meus]

Sempre houve discriminação racial, **apelidos** [...] **carvão, churrasco queimado, macaco**. [...] nós somos muito unidos e eles [alunos brancos] dizem que quem anda em bando é macaco [...] dizemos que é para nos defender deles. (Aluna negra quilombola; Escola que atende as CRQs, 2010) (grifos meus)

A existência do preconceito/racismo e o não enfrentamento adequado constituem barreira obstaculizadora da implementação de política educacional afirmativa voltada às CRQs. É possível afirmar que o preconceito e o racismo, profundamente entranhados no nosso tecido sociocultural, funcionam como verdadeiras muralhas para implementação de uma política que pretenda visibilizar e positivar povos e culturas considerados historicamente tratados como menos importantes, nesse caso, ausentes das preocupações dos projetos educacionais, “ou, quando presentes, na qualidade de coadjuvantes do próprio destino, com demandas impostas de fora para dentro como se interditados para o lugar de protagonismo” (BAIBICH, 2012, encontro de orientação não publicado).

Outros fenômenos relacionados ao preconceito/racismo que paralisam a implementação da política afirmativa educacional voltada às CRQs, tornando-a indiferente mediante a reprodução e manutenção, como referidos acima são: (i) a naturalização do privilégio; (ii) o mito da democracia racial; a culpabilização da vítima; (iii) a folclorização racista; (iv) o auto-ódio.

O fenômeno da naturalização do privilégio manifesta-se pelo entendimento de que todos têm as mesmas oportunidades, ainda que alguns tenham mais dificuldades para acessá-las. Também verifica-se que as questões ligadas aos direitos territoriais das CRQs são atacadas, pois trata-se da defesa do *status quo*.

Na minha opinião, vejo **as pessoas com as mesmas igualdades de oportunidades**, mas, como maior dificuldade de poder ter acesso a essas oportunidades. (Professor, Escola que atendem CRQs, 2010) [grifos meus]

Outro professor era contra as questões de regularização das terras dos quilombolas, por vir de uma família tradicional, de fazendeiros, então, não aceitava que negros quilombolas

tivessem acesso à terra. Era contra tudo que se referia às questões territoriais quilombolas. Essa postura não se adaptava com a realidade da Comunidade Quilombola. (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011).

A naturalização do privilégio opera na manutenção e na sustentação das distintas formas de racismos e discriminações raciais. Sobre a naturalização do privilégio, Baibich (2005) destaca que nossa sociedade toma como norma o privilégio conferido a quem é branco/a homem, cristão, classe média/alta, heterossexual, não especial fisicamente. Ao tratar da naturalização do preconceito, da discriminação e das desigualdades sociais historicamente impostas à população negra, Santos (2005) enfatiza que,

ao encobrir as práticas de discriminatórias repetidamente desde a abolição da escravatura em 1888, tornou se um hábito entre os brasileiros ver a população negra em posição subalterna, a ponto de ser natural a diferença de posição social entre negros e brancos.

É possível afirmar, que nesse caso, a ideologia cumpre seu papel de camuflar, de esconder a concretude da realidade, pois desde a abolição da escravatura, a população negra tem ocupado as posições mais inferiores na hierarquia socioeconômica, bem como os espaços inóspitos, portanto, a amputação de condições sociais que lhes permita uma possível mobilidade social ascendente é algo ocultado. Conforme Soares (2008, p. 54),

a ideologia, tem a capacidade de produzir seu próprio mecanismo de interpretação, isto é, de fazer com que os indivíduos a interpretem da maneira que quer ser interpretada, portanto, não necessita de uma verdade pautada na ciência, por si só a ideologia é uma verdade que se impõe e é aceita e disseminada como verdade não questionada.

Sobre as questões territoriais, faz-se necessário destacar que no Paraná há uma luta árdua das CRQs que solicitaram a regularização da posse centenária das terras que utilizam para sua sobrevivência. Até o presente momento, no entanto, nenhuma CRQ recebeu a titulação da terra, portanto, mais uma vez são reconhecidas e visibilizadas apenas no plano cultural, dado que possuem o Certificado da Fundação Cultural Palmares como Remanescentes das Comunidades de Quilombos. Tal reconhecimento é importante, entretanto, mediante a situação de extrema penúria enfrentada por

algumas CRQs no Paraná, a preservação cultural tem servido apenas como objeto de disputa para estudos acadêmicos, “uma perversidade da ciência” (BAIBICH, 2012, encontro de orientação não publicado).

Ainda no que tange ao fenômeno da naturalização do privilégio, cabe sublinhar um professor da Escola Quilombola, que percebe a naturalização do privilégio e manifesta o fato ao tecer o seguinte comentário crítico:

A dificuldade não está somente em entrelaçar os conhecimentos escolares com os conhecimentos das comunidades de quilombos. A dificuldade está no hábito de privilegiar outras culturas, [por isso] que é necessário estar sempre atento para não esquecer desses conhecimentos [sobre a história e cultura afro-brasileira] que até pouco tempo não eram valorizados. (Professor, Escola que atende as CRQs, 2010).

Fica sublinhado que é muito mais confortável trabalhar com a cultura hegemônica, referenciada, explicada, positivada em todos os materiais didáticos, ao contrário do que ocorre com as culturas dos povos que estão à margem do “imperialismo cultural”, que, segundo Souza Santos (1996, p. 30), “não reconhece outro tipo de relações entre culturas senão a hierarquização segundo critérios que são tidos como universais, ainda que sejam específicos de um só universo cultural: a cultura ocidental”.

Sobre o mito da democracia racial, os dados revelam o princípio da igualdade entre as diversas etnias que compõem a nação brasileira. Assim, por esse prisma, há um ocultamento dos conflitos existentes desde o início do processo de colonização do território brasileiro, o que sugere pensar que ocorreu um processo de integração justo e cordial entre as etnias (negras, brancas e indígenas), portanto, cada grupo é responsável pela situação de miserabilidade em que se encontra, ou pela riqueza acumulada.

Na cidade tem três comunidades quilombolas certificadas, porém ainda insistem em dizer que não precisa ter um trabalho diferenciado, pois “somos todos iguais”. (Professor, Escola Quilombola, 2010)

O nosso Brasil ainda leva um choque quando se fala de quilombos, ou de uma educação quilombola, ou de que existe racismo, porque sempre se disse, se declarou um país não racista, ao contrário do que ocorreu na África do Sul e nos Estados Unidos, que o racismo era declarado, aberto, no Brasil sempre foi mascarado. (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011)

Se “somos todos iguais”, entretanto, foi necessária a promulgação de Lei para determinar a inserção da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, cuja implementação é um grande desafio e corre sérios riscos de não se efetivar em sua totalidade (FIGUEIREDO, 2008; SANTANA, 2010).

Conforme Florestan Fernandes *et al.* (2006, p. 179),

a democracia racial não passa, infelizmente, de um mito social. E um mito criado pela maioria e tendo em vista os interesses sociais e os valores morais da maioria. Assim, a democracia racial faz parte de um jogo ideológico, que pretende eliminar as desigualdades existentes entre os segmentos étnico/raciais brancos negros, afirmando todos são iguais, e esta ideia que se disseminou no imaginário social, favorecendo o não reconhecimento de uma sociedade que discrimina, exclui e obedece a uma organização socioeconômica hierárquica.

O mascaramento das atitudes racistas, bem como da defesa de uma igualdade, que pasteuriza as diferenças e as desigualdades, todas albergadas no mito da democracia racial, cuja desconstrução constitui tarefa complexa e difícil, mas de importância máxima, também determina a não possibilidade da implementação das políticas afirmativas.

Sobre a culpabilização da vítima, os dados mostram que há uma compreensão de parte inclusive dos adultos que deveriam auxiliar as crianças vitimadas, de que elas deveriam ser responsáveis pela mudança da realidade na qual vivem. Assim, espera-se que as crianças negras quilombolas, além de não poder sentir vergonha do que são, a despeito de tudo que lhes é imputado, também deveriam ser capazes de inventar estratégias que gerassem orgulho em relação ao pertencimento quilombola.

No que percebo, os professores procuram trabalhar a realidade quilombola, mostrando para essas crianças que elas podem mudar sua realidade, mas não podem ter vergonha de se reconhecer como são. (Professor, Escola Quilombola, 2009).

Eles mesmos têm de se gostar e se valorizar, não ter vergonha de ser quilombola, e sim devem ter orgulho disso. (Professora, Escola Quilombola, 2009).

Nesse sentido, é possível evidenciar que há um olhar que transforma as vítimas em culpadas pelas condições de subalternidade econômicas e também são culpabilizadas pelas atitudes racistas e discriminatórias, sofridas sistematicamente. Há consenso de que as crianças que devem forjar os

próprios mecanismos de orgulho e pertença. Ao seu ver, isso é um processo natural, visto que ignora o sofrimento dessas crianças diante da inferioridade que lhes é imputada pelos Outros. Também parece que a Escola não tem nada a ver com as representações e com os saberes veiculados pelas práticas pedagógicas que concorrem para manter uma suposta inferiorização das crianças negras. (SOARES, 2008, p. 112).

Sobre o fenômeno do auto-ódio, os dados evidenciam que há uma recusa em aceitar o pertencimento quilombola. Também mostram a internalização do olhar dos Outros e, a partir daí, passam a acreditar na sua inferioridade.

Na escola em que trabalho muitos dos nossos alunos não se aceitam quilombolas, quando o professor fala, eles não gostam e falam que eles não são negros. Não aceitação do próprio educando da sua realidade/cor. (Professor, Escola Quilombola, 2009).

Há um pouco de preconceito entre os próprios alunos negros que moram na mesma Comunidade. (Professora, Escola Quilombola, 2009).

Têm vergonha das próprias raízes, [...], aí eles dizem que não são quilombolas (Professor, Escola Quilombola, 2009).

Isso é coisa que vem de anos, a questão racial, que o negro se vê como inferior, porque a sociedade coloca isso. Então os alunos negros acabam internalizando isso, acabam se convencendo que são inferiores. Os livros didáticos também mostram essa inferioridade. (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011).

No entendimento dessa pesquisa, a consciência de ser negro e quilombola não se restringe a uma atitude de assumir essa condição, mas também a de rejeitar, de negar, pois

A recusa em assumir esta condição, sejam quais forem os motivos objetivos, subjetivos ou mesmos inconscientes, **pressupõe antes reconhecer-se enquanto tal**. No sentido dado, a **negação é também é uma forma de manifestação do sentimento do ser**, [...] (BAIBICH, 2001, p. 3) [grifos meus]

Assim, a negação da pertença é uma atitude que reflete aquilo que os sujeitos sabem de si e sabem do lugar em que moram.

No que se refere à rejeição aos iguais, trata-se de uma manifestação do sentimento de auto-ódio, desencadeando o processo de “defesa-ataque”, pois “a dinâmica do auto-ódio nutre uma relação direta com o sentimento do indivíduo de que a pertença lhe ancora o destino, impedindo-o de alcançar, com liberdade, objetivos próprios” (BAIBICH, 2001, p. 120).

O fenômeno do auto-ódio, como uma reação de defesa desses sujeitos vítimas do preconceito, da discriminação, do racismo, da intolerância, como referido por Baibich (2001), ainda que constitua uma tentativa de defesa, o auto-ódio, tal qual uma doença autoimune, uma ferida identitária, promove, ao fim e ao cabo, o ataque, o esfacelamento identitário.

Constata-se que há preconceito entre os próprios alunos negros quilombolas. Tal atitude caracteriza-se pelo desejo de se livrar do grupo, atacando-o, visto que “a agressão não pode se dirigir-se para o mais forte (no caso, a maioria que o discrimina), volta-se [...], contra o próprio grupo da pessoa e contra ela mesma” (BAIBICH, 2001, p. 104).

Em relação ao preconceito racismo/institucional, os dados evidenciam sobejamente a necessidade de uma participação efetiva das instituições de ensino superior para habilitar os professores a trabalhar com a temática quilombola e das relações étnico-raciais no espaço escolar. Igualmente, revelam, sem cerimônia, o sentimento de orfandade em relação ao Estado, aliado ao reconhecimento de que estão pecando na implementação da política, porque não lhes foram dadas as condições necessárias para desempenhar essa tarefa.

A universidade deve investir nesse tema, e assim, vai melhorando a passos lentos, nada é da noite para o dia. A formação deve ser inicial e contínua, inicial se refere à universidade e o aperfeiçoamento/continuidade deve ser mantido pelo Estado. [...] É preciso lembrar que depende desses professores nos seus bancos da escola e da universidade essa formação. Tiveram que aprender, reaprender para poder trabalhar como o tema quilombola. (Diretor, Escola Quilombola, 2011) [grifos meus].

Esse ano [2011] não teve nenhum curso específico de educação em relação aos Quilombos. Eu acho que [...] **deveriam ter continuidade**, para a gente ir aperfeiçoando e melhorando o trabalho. (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011) [grifos meus].

Deveriam proporcionar mais cursos específicos nessa temática [negra e quilombola] para nós que trabalhamos com esses grupos [...] Nós acabamos pecando por não ter mais conhecimento a não ser de fontes que a gente busca. (Professora, Escola que atende as CRQs, 2010). (grifos meus).

Sem formação nós nos viramos, tentamos repassar o que a gente tinha aprendido nos anos anteriores. Então aí os cursos fizeram muita falta, porque nós que estamos na escola também estamos aprendendo. (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011) [grifos meus].

É do entendimento desta Tese de que a implementação da política afirmativa de educação voltada às CRQs para se efetivar precisa fundamentalmente estabelecer uma articulação efetiva com as Instituições de Ensino Superior, pois inexitem disciplinas específicas para tratar com objetivo de discutir e produzir conhecimento sobre as questões do preconceito/racismo e da diversidade étnico/racial e das desigualdades. Cabe sublinhar que a UFPR ofereceu, no período compreendido entre 2004 e 2011, a disciplina em nível de graduação e de Mestrado e Doutorado, ainda que de natureza eletiva, intitulada “O Preconceito: Saberes e Práticas Escolares”, nascida e “sobrevivente” não sem muitas dificuldades, conforme relata Baibich-Faria (2009, sala de aula, não publicado), que a propôs, lutou e luta por sua permanência e foi responsável por ela como docente/pesquisadora, até ser impedida por motivos de saúde ocupacional a ministrar aulas, devido a problemas de voz. Há que sublinhar, outrossim, que, durante a existência da disciplina, sua procura fundamental era de parte de alunos oriundos de várias licenciaturas, especialmente da Psicologia e da Física, mas pouco da Pedagogia, o que fala por si.

Sobre a ausência de formação docente concernente ao tema das relações étnico raciais e o preconceito nas Universidades entendo como Baibich-Faria (2012, p.53)⁶², ao referir a falta de qualificação docente para o ensino dos alunos surdos em uma Escola específica para eles

as universidade que não formam o fazem por **anuência ao preconceito** [grifos da autora], ainda que não explícita, nem intencionalmente. Os efeitos adversos, entretanto, para as

⁶² BAIBICH-FARIA, 2011, encontro de orientação de WITKOSKI, 2011, p.84. WITKOSKI, S.A **Educação de surdos e preconceito**. Bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2011.

vítimas, são igualmente severos, danosos e, quiça, pela repetição, transformam a mentira em verdade [...].

Neste sentido, a implementação da política educacional afirmativa voltada às CRQs, para que de fato possa imprimir uma carga de positividade e mudanças nas vidas de quem é alvo constante da perseguição e dos ataques perversos a sua condição étnica e identitária, precisa atuar no nível das mentalidades, pois o preconceito/racismo está introjetado na mente humana. Como no entender de Baibich (2001, p. 22), a questão do preconceito “é uma questão de cunho eminentemente afeito à Psicologia Social, na medida em que se trata de um fenômeno que se manifesta como um sintoma, mas cujas formas e conteúdos pertencem à cultura”.

Constata-se que o preconceito/racismo manifesta-se no cotidiano de forma espontânea, sutil, e questiona/ataca os traços fenotípicos como algo que transcende os limites do que é considerado modelo aceito/desejado. Nesse caso, a inquisição é sobre os cabelos, que, aos olhos racistas, fogem a qualquer parâmetro de normalidade, portanto, só podem ser como são mediante um choque elétrico “logo de manhã cedo”. Sobre o preconceito/racismo em relação aos cabelos, Gomes (2003, p. 148) argumenta que ele foi “transformado pela cultura como símbolo mais evidente da diferença social – o que demonstra o seu inegável valor simbólico –, soma-se à cor para reforçar ideologias racistas”.

As lideranças quilombolas revelam a existência do preconceito/racismo e da discriminação em relação às Escolas Quilombolas e às Escolas que atendem as CRQs. Tal constatação é corroborada pelos alunos negros quilombolas das Escolas que atendem as CRQs, sendo possível observar o critério isonômico de onde emerge o preconceito/racismo, neste caso, dos traços fenotípicos como a cor da pele e textura dos cabelos⁶³. A similaridade no agenciamento dos atributos depreciativos guarda apenas as singularidades

⁶³ Para análise dos fenômenos relativos ao preconceito, racismo e discriminação nas Escolas Quilombolas e nas Escolas que atendem as CRQs, retorno à minha Dissertação de Mestrado (2008), onde examinei as questões do preconceito/racismo em relação identidade das crianças negras quilombolas, na região central do Rio Grande do Sul. (SOARES, 2008). Na presente Tese, expandi o universo de estudo para um Estado, no caso, o Estado do Paraná. Há sublinhar que ambas as realidades mostraram características muito coincidentes no que se refere ao tema pesquisado.

geográficas e históricas de cada lugar, portanto, eles seguem roteiros idênticos em cenários distintos.

Ainda há muita discriminação racial e preconceito na Escola em relação os alunos negros (Liderança Quilombola, Curitiba, 2010).

É, a professora me chamou de macaquinho de mola [...] porque eu não gosto de ficar todo tempo sentado. Eu joguei o apagador nela, mas não acertou (Aluno negro quilombola; Escola que atende as CRQ, 2010) [grifos meus].

Sempre houve discriminação racial, **apelidos** [...] **carvão, churrasco queimado, macaco.** [...] nós somos muito unidos e eles [alunos brancos] dizem que quem anda em bando é macaco [...] dizemos que é para nos defender deles. (Aluna negra quilombola; Escola que atende as CRQs, 2010) [grifos meus].

Conforme Guimarães (2005, p. 11), o racismo representa um modo particular de “[...] naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”. Assim, se manifesta de maneira difusa durante o desempenho de tarefas triviais do cotidiano, sob a forma de piadas, deboches, apelidos; portanto, a efetividade de uma política educacional afirmativa voltada às CRQs depende do reconhecimento das distintas dimensões do racismo e da invenção de estratégias para combatê-lo, pois os preceitos legais por si só não são capazes de desconstruir crenças cristalizadas na mentalidade das pessoas, as quais são reveladas de uma maneira ou de outra mediante suas condutas e posturas cotidianas.

Como uma política de educação afirmativa voltada às CRQs pode contribuir para fortalecer a identidade dos alunos negros quilombolas? Mediante o depoimento dos alunos negros quilombolas, verifica-se que essa é uma tarefa árdua e paradoxal, pois, a despeito da iniciativa do Estado no reconhecimento da necessidade de formular uma política educacional que pudesse se não eliminar, ao menos reduzir o abismo das desigualdades socioeducacionais que operam em detrimento das CRQs, encontram as barreiras do preconceito/racismo fortes e resistentes o bastante para impedir que essa política afirmativa possa criar condições favoráveis para que os alunos negros quilombolas possam construir uma identidade positiva.⁶⁴

⁶⁴ Em conversa informal, a Prof^a. Tânia Baibich contou que, no primeiro encontro com professores do Estado promovido pela SEED para tratar do tema, foi chamada para proferir palestra de abertura. Já naquele momento, ao invés de proferir palestra convencional, realizou

No que se refere aos atributos depreciativos da pessoa negra, é possível classificá-los em duas categorias: animalidade e objetos inanimados. A substituição do nome por um adjetivo pejorativo, para chamar a atenção do aluno que infringe uma norma básica da sala de aula (“ficar sentado”), explicita o quanto o preconceito/racismo está internalizado, à espreita de momentos “certos” para se materializar em atitudes de máxima discriminação racial. **“A professora aqui da Escola me chamou de biscoito torrado”**, ou ainda **“a professora me chamou de macaquinho de mola”**; sendo o nome um elemento fundamental na identidade de todo ser humano, portanto, os ataques são sempre deflagrados a ele, como forma de paralisar a reação da vítima e, principalmente, fazer com que a vítima passe a se reconhecer a partir dos olhos daqueles que a veem ser de segunda categoria, inferior. Aqui, como no dizer de Baibich em encontros de orientação e aulas, “não há a afirmação de que o fenômeno seja necessariamente intencional ou consciente de parte do grupo hegemônico, ainda que há convicção de que suas consequências são sempre deletérias”.

Pelo prisma da psicologia social, os apelidos expressam o desejo do grupo maior de manter a sua identidade grupal como a normal, desejável, positiva. Para tanto, imputam ao grupo minoritário atributos depreciativos que desembocam num profundo e dolorido sentimento de inferioridade, os apelidos funcionam como armas destrutivas que dilaceram a identidade das vítimas, cujos efeitos podem desencadear a negação da própria natureza humana, pois o seu “eu” é diluído no caldeirão simbólico dos nomeados como animais e objetos. Os apelidos são uma forma explícita de dar nome à inferioridade (SOARES, 2008).

Assim, no que se refere às manifestações do preconceito/racismo, é possível evidenciar que estão vinculadas as características visíveis dos sujeitos, como destaca Bhabha (2001, p. 123): “O objeto da discriminação é ao mesmo tempo visível e natural – cor como signo cultural/político de inferioridade ou degeneração, a pele como sua identidade natural”.

inicialmente um exercício de escrita e posterior debate sobre autobiografias socioculturais-raciais, por compreender que, sem tratar do preconceito/racismo existente, na concomitância permanente da existência do fenômeno, não haveria política que fosse bem-sucedida. Este fato se deu nos anos 2004 e a professora continua com esta concepção, agora reforçada pelas pesquisas que desenvolveu ou orientou nestes anos.

O que foi mostrado até aqui sobre o preconceito/racismo e suas manifestações permite afirmar que a implementação da política educacional afirmativa voltada às CRQs, a despeito de todo esforço empreendido, lamentavelmente deixa a desejar, pois as manifestações, em níveis distintos, das atitudes racistas/discriminatórias, que desembocam, inevitavelmente, na humilhação e no desprezo dos sujeitos vítimas, se impõem, tornando inefetiva a política educacional afirmativa às CRQs e suas desejadas, ou ao menos propaladas nos discursos, possibilidades de transformações nas relações étnico-raciais.

No que tange ao preconceito/racismo institucional, os dados evidenciam sobejamente a necessidade de uma participação efetiva das instituições de ensino superior para habilitar os professores a trabalhar com a temática quilombola e das relações étnico-raciais no espaço escolar. Igualmente, revelam sem cerimônias o sentimento de orfandade em relação ao Estado. Não lhes foram dadas as condições necessárias para desempenhar essa tarefa, e é impossível ensinar o que não se sabe.

Eu tenho muitas dúvidas sobre o que é comunidade quilombola. Se temos que fazer um trabalho diferenciado e que trabalho deve ser este. Percebi que no currículo da escola não é abordada essa questão. Está apenas mencionada no marco situacional do Projeto Político-Pedagógico. Tenho pouco conhecimento sobre o assunto. (Professora, Escola que atende as CRQs, 2010) [grifos meus].

Há dificuldades. Que ações pedagógicas seriam essas???? (Professor, Escola que atende as CRQs, 2010).

Há falta de conhecimento sobre o tema [quilombola] [e isso] nos impede de fazer um plano de ação eficiente para ser efetivado na prática (Professora, Escola que atende as CRQs, 2010).

Os dados revelam o absoluto sentimento de orfandade de condições de conhecimentos teórico/práticos para o desenvolvimento de uma proposta de tamanha envergadura. Há um reconhecimento do vazio conceitual, manifestado, aliado à sensação de impotência mediante a tarefa a ser desempenhada.

No que se refere às dimensões de infraestrutura material, administrativa e pedagógica, os dados revelam que há uma carência que debilita ainda mais as possibilidades de implementar de forma efetiva a política de Educação

Escolar Quilombola. Tais revelações podem ser melhor compreendidas mediante a matriz analítica desenvolvida por Baibich-Faria e Figueiredo (2008), cujo objetivo, à época, era o de mapear os fatores obstaculizadores da Lei 10.639/2003, na visão dos professores de dez Escolas públicas do município de Almirante Tamandaré, também no Estado do Paraná. Retiro desta matriz o que me parece pregnante para esta Tese, isto é, a categoria que os autores denominaram como “a fartura da falta”:

- a) falta quadro de giz;
- b) faltam materiais específicos para trabalhar com o tema;
- c) faltam salas de aulas;
- d) falta internet;
- e) faltam conhecimentos sobre as questões de história e cultura afro-brasileira e, principalmente, sobre a questão quilombola. O conhecimento que temos é superficial;
- f) faltam cursos de formação contínuos sobre Educação Escolar;
- g) falta muito ainda para os cursos de formação serem suficientes, é preciso dar continuidade, se não vai ficar tudo pela metade e voltar ao ponto zero;
- i) falta a universidade investir na temática quilombola e na história e cultura afro-brasileira.

Nesse sentido, é possível afirmar que a implementação da política educacional afirmativa voltada às CRQs, a despeito de tentar reparar injustiças sócio-históricas, mediante as condições apresentadas mostra-se inoperante. Também é possível afirmar, a partir dos dados, que elaborar e implementar em sua totalidade uma política pública educacional direcionada a grupos historicamente discriminados, no que tange ao acesso a direitos basilares de cidadania, é um desafio contemporâneo que exige investimentos financeiros, vontade política e formação de professores habilitados. O discurso propalado de Escola Quilombola não corresponde a uma política afirmativa em sua totalidade, e, sim, a uma ação imediatista, não planejada, uma inclusão perversa. Nesse sentido, a visibilidade da Escola Quilombola é um discurso, cujo retrato é de uma inclusão excludente.

Em outra acepção é possível analisar a “fatura da falta”, por extensão de sentido ao ensino numa Escola pública específica para alunos surdos, como aquela,

do Estado mínimo e omissivo, a da escola submetida e resignada, do professor não habilitado, das instituições formadoras que não formam [...], enfim, de jovens à mercê da sorte que lhes é imposta, porque são pobres e porque são [...] [negros]. (BAIBICH, 2012, p.89 In: WITKOSKI, 2011, p.111)

Outro fenômeno sobejamente destacado é que os professores sentem-se despreparados para trabalhar com as questões quilombolas, aliado à falta de conhecimentos que não lhes permite “elaborar um plano aula para que incluam o tema”, alguns revelam que não sabem por onde e como começar. Assim, observa-se a inexistência de respaldo institucional que propicie aos professores condições necessárias para que possam de fato contribuir na implementação da política educacional quilombola, o que a faz natimorta, com uma existência destituída de sentido, dado que inefetiva.

Dessa forma, do espaço da SEED ao espaço das Escolas nos Quilombos, há uma fronteira, onde é possível perceber de um lado um projeto de Escola Quilombola idealizado, e, de outro, o quadro docente, que reconhece a existência desse projeto, mas não se sente habilitado para desenvolvê-lo. Esse fato é compreensível, visto que constitui uma discussão muito recente e esses professores não podem ser responsabilizados pela inocuidade da política. Em algumas Escolas eles fazem, literalmente, como se diz na linguagem do senso comum, “das tripas o coração” para dar conta do que consideram que deveria ser de direito das crianças e adolescentes quilombolas.

As manifestações de dois professores que atuam nas Escolas Quilombolas, que aqui são caracterizados como solitárias andorinhas que pretendem e até anunciam um possível verão, apontam para um acreditar ingênuo e, oxalá, que busca a transformação e indica a necessidade da mudança para diminuir ou exterminar “a distância entre intenção e gesto” (BUARQUE DE HOLANDA, citado por BAIBICH, 2012, orientação não publicada).

É preciso mudar a mentalidade, de quebrar os preconceitos, nós negros quilombolas estamos conseguindo, principalmente na educação um espaço ainda que muito pequeno, mas estamos conseguindo. Nós precisamos de ajuda e formação, fazer com que os professores se envolvam com a nossa realidade (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011).

É um desafio muito grande, tanto pra mim como pedagoga quilombola, quanto para os professores. A escola quilombola tem buscado trabalhar no sentido de uma pedagogia da autoestima elevada para os alunos. (Pedagoga, Escola Quilombola, 2011).

O material está ali, é pesquisa, é ir nas casas, ouvir a comunidade, ouvir os mais velhos, ouvir os anseios dos jovens, não necessariamente precisa ser impresso. [...] Vamos chamar o Antonio Carlos (liderança da Comunidade), D. Dita Freitas, D. Joana [pessoas mais velhas], quantas histórias de vida, é história quilombola. O material está na comunidade, dar voz e visibilidade aos sujeitos da comunidade. (Diretor, Escola Quilombola, 2011).

Na verdade, o que nós realmente queremos, nós só vamos conseguir na próxima geração: que esses alunos que estão estudando hoje, quando eles sentarem nos bancos da universidade e tiverem acesso a esse conhecimento sobre cultura, a história quilombola, daí sim, haverá mudança. Penso que na educação não conseguiremos reverter todo um processo histórico de um dia para outro, e sim dessa geração para próxima geração. (Diretor, Escola Quilombola, 2011).

Segundo o professor de História do Direito da Universidade de Nova Lisboa, Antonio Manoel Hespanha:

Há uma estratégia errada, tanto no Brasil quanto em outros países, de apostar em reformas constitucionais para resolver problemas de natureza política, eleitoral ou social da população. Na avaliação de Hespanha, isto é inócuo, “não faz mal nem bem, não muda nada”. O difícil, segundo o jurista português é mudar a mentalidade das pessoas.⁶⁵

A superação do racismo, aliada à promoção de uma educação que consiga atingir a mente das pessoas e a transformação de atitudes no espaço escolar, consiste no ideal de uma política afirmativa.

Sobre a necessidade de entrelaçar os conhecimentos histórico/culturais das CRQs com os conhecimentos escolares, entende-se que pensar o

⁶⁵ Entrevista ao jornal *Gazeta do Povo*, em 30/3/2009, quando de sua presença no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR para proferir um curso.

processo de escolarização nas comunidades quilombolas implica refletir sobre o currículo, sobre as práticas didático/metodológicas que contemplem as necessidades de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as quilombolas. Em outras palavras, é fundamental entrecruzar os conhecimentos escolares com conhecimentos cotidianos dos/das alunos/as quilombolas, aproximar a escola de suas vidas, explicar e teorizar sobre sua realidade e história para que eles/elas possam questionar, compreender e refletir sobre seu mundo (SOARES, 2010).

Sobre a necessidade de uma Pedagogia do Antipreconceito, compartilha-se do entendimento de Baibich-Faria (2006) de que ***a atitude que me parece mais adequada*** no sentido de que possamos aprimorar, nós educadores/as, um pouco mais as armas do coração, das vísceras e do cérebro (equilibrada e concomitantemente) que nos habilitem a assumir atitudes proativas para o combate ao preconceito, ***seja a de lançar novos olhares para dentro de nós mesmos e para nosso redor***. [grifos da autora].

Nesse sentido,

É imperioso que a formação do professor/a passe a constituir-se também em uma educação “antipreconceito”. Uma educação que, além de sensibilizar as pessoas para as múltiplas realidades e perspectivas, também as instrumentalize com uma moldura crítica que as ajude a compreender as causas históricas, econômicas, sociológicas e psicológicas que albergam o preconceito em geral (BAIBICH-FARIA, 2006, p. 30).

Assim, além da necessidade da desmistificação da Democracia Racial, cuja existência nos deforma, quiçá, como no dizer do poeta,⁶⁶ seja possível a contaminação coletiva que anuncie um novo padrão de justiça:

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito e o lance a outro; [...] e de outros galos que com muitos outros galos, se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, vá se tecendo entre os galos. (João Cabral de Melo Neto).

Na Tese que trabalha com as Escolas Quilombolas ou que atendem alunos quilombolas no Estado do Paraná, observou-se a manifestação de um tipo de preconceito, percebido pelos professores, que foi caracterizado como

⁶⁶ João Cabral de Melo Neto, “Tecendo uma manhã”.

um processo não isonômico de tratamento dos saberes teóricos das instâncias institucionais (universidades e secretarias de educação) e dos saberes advindos das práticas pedagógicas dos professores das escolas e das tradições culturais da comunidade quilombola. (BAIBICH, 2012, encontro de orientação, não publicado).

Precisaríamos de algumas Edimaras para mudar o modo de pensar a educação em relação ao quilombo. Não ficar preso ao Quilombo, que ele seja um álibi para entender a educação como cultura que faz parte da história um povo como um todo, independente de ser alemão, espanhol, italiano. E que essa educação não seja discriminada, separada dos conteúdos universais, jamais ser separada. (Diretor, Escola Quilombola, 2011).

Para os professores, faltava aos formadores, em várias oportunidades, tanto humildade quanto conhecimento, ainda que reconhecessem que em outras seu saber acadêmico sistematizado era bastante enriquecedor. Como no dizer de um professor da escola, ao criticar um professor universitário que esteve em atividade formativa no local, “nos faltam muitas Edimaras”, referindo-se, no caso, à pesquisadora, autora desta Tese, também técnica da SEED à época, ela mesma negra e quilombola (BAIBICH, 2012, encontro de orientação, não publicado).

7. FECHANDO O FOCO: PARA REFLETIR

E “é no encontro entre sujeito e objeto que se dá o ato de conhecer”. Mas, como nos ensina um aluno de Bachelard, o sociólogo Pierre Bourdieu, no processo de investigação é “preciso renunciar à ambição impossível de dizer tudo sobre tudo e de forma ordenada”⁶⁷ (BOURDIEU, 1999, p. 21).

A Tese aqui defendida é que a implementação das políticas afirmativas de educação direcionadas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do Paraná foi inócua, em que pese todo o esforço empreendido.

Assim, a despeito de seu vanguardismo, importância, planejamento, inversão de recursos financeiros e humanos, estes últimos contando com o envolvimento de profissionais capacitados técnica, científica e eticamente, sem estabelecer parcerias efetivas, planejar e executar, a experiência foi inócua em termos de transformação genuína do *status quo* da educação quilombola no Estado. “Dialeticamente, entretanto, por ter sido única nacionalmente falando, é passível de estudo e de referência para a continuidade do processo e, neste sentido, constitui um endereço histórico de inauguração, desde a perspectiva governamental, em um Estado da federação, de uma política voltada à educação escolar quilombola.” (BAIBICH; SOARES, 2012, encontro de orientação não publicado).

Desta feita, é possível afirmar que todo o investimento redundou em um somatório de ações descontínuas e efêmeras, que, sem apresentar resistência, sofreu solução de continuidade com o governo e a política que lhe sucedeu, sem deixar nas comunidades forças e conhecimentos suficientes para que pudessem frutificar e seguir existindo na e pela comunidade parceira.

O fenômeno da inocuidade produzida, conforme o problematizado nesta Tese, tem fatores multideterminantes, alguns específicos à política educacional voltada às CRQs, outros corroborados pelos vários estudos em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Baibich desde 2001. Destacam-se alguns desses fatores:

a) a ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das Escolas;

⁶⁷ Agradeço a sugestão feita no Exame de Qualificação pelo professor Dr. Walter Praxedes.

- b) a falta de articulação efetiva com as instituições de Ensino Superior;
- c) o lugar do não-lugar que as mesmas instituições conferem à formação de professores para a educação quilombola, tal como para a educação para a diferença em geral;
- d) o não enfrentamento da necessidade de reconhecer a existência do preconceito/racismo e suas distintas formas de manifestações;
- e) o mito da democracia racial;
- f) a naturalização do privilégio;
- g) a culpabilização da vítima;
- i) a folclorização racista;
- j) as defesas, por parte das vítimas, que no sentido de fugir da perseguição racista, atacam sua própria condição identitária e seu grupo;
- l) o Auto-ódio;
- m) a ausência de uma parceria efetiva com as CRQs; e,
- n) a inexistência de enfrentamento, da parte dos poderes públicos, da necessidade de investimentos nas estruturas físicas das Escolas Quilombolas e das Escolas que atendem alunos quilombolas.

Conforme Praxedes (2012, Exame de qualificação), ao referir-se às dificuldades de realizar um trabalho que precisa ultrapassar barreiras históricas, como foi o estudo, hoje clássico da literatura sobre Quilombos, do professor Clóvis Moura,

Livro escrito na juventude, tinha uma série de deficiências, muitas das quais nos esforçamos por corrigir. O assunto, por outro lado, era difícil porque poucos foram os historiadores que procuraram estudá-lo de forma sistemática. Pelo contrário. Quando iniciamos as nossas pesquisas, em 1948 – o livro saiu bem depois, pois ficou engavetado vários anos por falta de editor –, encontramos pela frente uma série de barreiras históricas que nos dificultaram enormemente o trabalho. (MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*. São Paulo: LECH Livraria Editora Ciências Humanas, 1981, p. 13).

Ainda segundo PRAXEDES (2012, Exame de Qualificação), o conteúdo político expresso por Edimara Soares pode muito bem ser representado pelo título do livro do professor Clóvis Moura citado acima. Podemos considerar metaforicamente a Tese proposta como uma “rebelião da senzala” contra o

arremedo de educação escolar que vem sendo implementada nas iniciativas de educação quilombola em análise. Como a pesquisadora viveu também um dificultoso processo educativo, decide levantar a sua voz para dizer “não” a uma política pública insuficiente e deficiente, que na prática desconsidera que “para aqueles que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais”, como nos ensina o filósofo Charles Taylor.

Esta Tese corporifica a trajetória de vida da pesquisadora, que saiu do Quilombo movida pelo desejo e determinação em mudar sua própria condição de vida e da sua família e também pela indignação e recusa em aceitar pacificamente a pobreza. Assim, a Tese traz o eco vivo e permanente de um grupo étnico que, a despeito dos séculos de invisibilidade social, persiste pelejando por melhores condições de vida. Também traz em seu âmago a esperança viva de que a política de Educação Escolar Quilombola considere as dimensões fundamentais para sua efetiva implementação, pois o atestado de inocuidade significa ignorar a vida dos alunos quilombolas e permitir que o racismo/preconceito e exclusão vençam. Trata-se de uma longa jornada, ainda incipiente, ainda de poucas andorinhas, mas na direção firme e determinada de construir um verão de esperança em direção à mudança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. Quilombos: sematologia face a novas identidades. In: **Projeto Vida de Negro** (Org.). Frechal: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH/CCN-PVN, 1996.

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

_____. O Direito Étnico a Terra. In: **Boletim Orçamento & Política Socioambiental**. Ano IV, nº 13, junho de 2005.

_____. Terras de Quilombo, Terras Indígenas, "Babaçuais Livres", "Castanhais do Povo", Faxinais e Fundos de Pasto: Terras Tradicionalmente Ocupadas. In: **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia**. Manaus: PPGSCA-UFAM, Fundação Ford, 2006.

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

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

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

ARRUTI, J. M. Comunidades Negras Rurais: entre a memória e o desejo. **Suplemento Especial de Tempo e Presença**, V. 20, p. 15-18, 1998.

_____. Quilombos. In: PINHO, O. (Org.) **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Políticas públicas para quilombos: terra, educação e saúde. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

_____.; MAROUN, K. **Educação quilombola em debate: a escola em campinho da independência (RJ) e a proposta de uma Pedagogia Quilombola**. Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (LAPF) do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2011.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAIBICH, T. M. **Fronteiras da Identidade: o auto-ódio tropical**. Curitiba: Moinhos do Verbo, 2001.

_____. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, ago. 2002.

_____. **Pensando Bem: material didático sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar**. Curitiba: UFPR, 2005.

BAIBICH-FARIA, T. M. **Preconceito & antipreconceito: lutando na escola.** Palestra realizada no 1º Fórum de Educação e Diversidade Étnico Racial de Curitiba, 2006.

_____.; FARIA, J. H.; ZORZETTO FILHO, D. Trabalho docente em Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação: da síndrome Datacapes à síndrome do Estoicismo-hercúleo. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008. Itajaí. **Anais...** Eixo Ensino Superior, junho de 2008.

BAIBICH, T. M. **Preconceito e escola: vocabulário de conceitos e palavras-chave.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras negras: invisibilidade expropriadora. **Textos e Debates**, Florianópolis: NUER/UFSC, ano I, n. 2, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M de M.; AMADO, J. (orgs). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 1996.

_____. (coord). **A miséria do mundo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A profissão de sociólogo.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Esboço de auto-análise.** Tradução, Introdução, Cronologia e Notas: Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRANDÃO, C. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, 31 ago./7 set. 2001.

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

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

_____. **Decreto Presidencial n. 6.040.** Brasília: Presidência da República, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: Construindo o sistema nacional articulado de Educação, o Plano Nacional de Educação, Diretrizes Estratégicas e Ação.** Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino de 09 (nove) anos:** Resolução n. 07/10. Brasília: CNE, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola.** Brasília: CNE, 2012.

CARNEIRO, É. **Ladinos e crioulos (estudo sobre o negro no Brasil).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

_____. **O quilombo dos Palmares.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CASHMORE, E.; BANTON, M. *et al.* **Dicionário de relações étnicas e raciais,** São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CIAMPA, C. A. da. Apresentação. In: REIS, E. de A. dos. (Org.). **Mulato: negro-não-negro e/ou branco-não-branco.** São Paulo: Altana, 2002.

COSTA, W. M. **Geografia política e geopolítica: discursos sobre o território e o poder.** São Paulo: Hucitec, 1992.

CRUZ, C. **Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas** na construção da política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no início do III Milênio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2012.

CUNHA JUNIOR, H. Movimento de consciência negra na década de 1950. **Revista Educação em Debate,** Fortaleza, ano 25. V.2, n 46, p. 47-54, 2003.

CUNHA JUNIOR, H. Quilombo: Patrimônio Histórico e Cultural. **Revista Espaço Acadêmico,** Universidade Federal do Ceará, ano XI, nº 129, p. 158-167, 2012.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Rio de Janeiro: Fator, 1983.

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

FERNANDES, F.; BORGES PEREIRA, J. B.; NOGUEIRA, O. A questão racial vista por três professores. **Revista USP,** São Paulo, n. 68. p. 168-179, dez./jan./fev. 2005/2006.

FIABANI, A. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004).** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FIGUEIREDO, C. O. **Fatores obstaculizadores para implantação da Lei 10.639/03. 2008.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUDENTHAL, A. Os quilombos de Angola no século XIX: a recusa da escravidão. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 32. p. 109-134, 1997.

GINZBURG, G. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro. Guanabara, 1988.

GOMES, Flávio dos Santos. Ainda sobre os quilombos: repensando a construção de símbolos de identidade étnica no Brasil. In: FRY, P.; REIS, E. (Orgs.). **Política e cultura**: visões do passado e perspectivas contemporâneas. São Paulo: ANPOCS, 1996.

_____. Quilombos In: PINSKY; BASSANEZI (Orgs.). **História da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, N. L. Uma dupla inseparável: cabelo e cor da pele. In: BARBOSA, M. L. (Org.). **De preto a afrodescendente**. São Carlos, Edufscar, 2003.

_____. Educação e identidade negra. In: BRITO *et al.* (Orgs.). **Kulé kulé**: educação e identidade negra. Maceió: Ed. UFAL, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉRITIER, F. O eu, o outro e a intolerância. In: **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed.34, 2009.

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.

LEITE, I. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. v. 4. Florianópolis: Etnográfica, 2000.

LÉSARD-HÉBERT *et al.* **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Instituto Piaget, Lisboa, 1999.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, P. **A escravidão no Brasil**: ensaio histórico, jurídico, social. [1866] 3 ed. Petrópolis: Brasília, INL, Vozes, 1976.

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

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

MALIGHETTI, R. **O Quilombo de Frechal**: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescente de escravo. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2007.

MARTINS, José de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2000.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOTTA, M. M. Brecha negra em livro branco: artigo 68, remanescente de quilombo e grilagens no Brasil. In: MENDONÇA, S. R. (Org.). **Estado e historiografia no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2006.

MOURA, C. **Rebeliões na senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

_____. **Quilombos, resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

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

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003b.

_____. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, n, p. 56-63, dez. 1995/jan.1996.

_____; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombismo**: documentos da militância pan-americana. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. O Quilombismo: Uma alternativa política afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Sankofa**: resgate da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Seafro, 1994.

NASCIMENTO, Beatriz do. O conceito de quilombo e a resistência cultural afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Sankofa**: resgate da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Seafro, 1994.

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

_____. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, E. C. (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

_____. Quilombos: os caminhos do reconhecimento em uma perspectiva contrastiva entre o direito e a antropologia. **Fronteiras**, Dourados-MS, v. 11, n. 19. 2009.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998.

OZ, A. **Contra o fanatismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PRAXEDES, W. L. A. A questão da educação para a diversidade sociocultural e o etnocentrismo. In: ASSIS, V. S. (Org.). **Introdução à Antropologia**. Formação de Professores, EAD. n. 7. Maringá: UEM, 2005.

PRICE, R. Palmares como não poderia ter sido. In: REIS, J. J.; GOMES (Orgs.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RAMOS, A. **A aculturação negra no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1942.

_____. **As culturas negras no novo mundo**. São Paulo: Nacional, 1979.

REIS, J. J. & GOMES, F. S. (Orgs.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SAMPAIO, E. O. **Racismo institucional**: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, Campo Grande, v. 4, n. 6, p. 77-83, mar. 2003.

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.

SANTOS, G. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, G. e SILVA, M. P. da (orgs.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI.** São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2005.

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Bauru: EDUSC, 2001.

SARTE, J. P. **O que é literatura?** São Paulo: Ática, 1989.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO-SEED PR, **Educação dia-a-dia melhor**, nº 50, ano V, julho 2007.

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

SOARES, E. G. **Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2008.

SOARES, E. Escola e comunidade quilombola João Surá: construindo pontes pedagógicas. In: CRUZ, C. M.; SOARES, E. (Orgs.). **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar.** Curitiba: SEED, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

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

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteira**, n. 2, p. 5-53, 2003.

WIESEL, E. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, F. **A intolerância.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

WRIGHTSMAN; COOK; SELTZ. **Método de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: EPU, 1987.