

Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências

SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA
Universidade Federal de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

Identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras, se não de forma central, de maneira persistente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. Nessa legislação, as modalidades referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino adotarão para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola.

Nesse enquadre, as modalidades de educação perfazem um componente disperso que se refere tanto a variações intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem – como educação a distância e profissional – quanto às especificidades do público ao qual se destina – jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos.

Os desdobramentos da LDBEN n. 9.394/1996, no âmbito do tratamento da diversidade sociocultural, podem ser verificados em regulamentações posteriores, como a Educação Indígena (resolução n. 3/1999), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (resolução n. 1/2000), a Educação Especial (resolução n. 2/2001) e a Educação do Campo (resolução n. 1/2002). Nesse mesmo processo, insere-se a lei n. 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, acrescida da lei n. 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A dispersão observada no tratamento das modalidades da educação demonstra o campo complexo e polissêmico que circunscreve as políticas públicas, no qual se debatem a garantia da igualdade como princípio e o reconhecimento da diferença como valor. Políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas, políticas de diversidade e políticas de diferença passam a compor o vocabulário das políticas públicas.

Esse arcabouço é tributário dos movimentos sociais contemporâneos, especialmente os de cunho identitário, que, articulados em torno das chamadas “políticas de diferença” (Hall, 2003), abalaram concepções de identidades coletivas unívocas. Nessa *démarche*, a identidade desloca-se de atributos universais fixos para a construção obtida mediante processos estruturais de diferenciação, desafiando, assim, as normas reguladoras da sociedade. Estudos sobre a sociedade brasileira dos anos 1980 reconhecem que a atuação dos movimentos sociais combinou a exigência do acesso a direitos iguais com a reivindicação de reconhecimento de grupos então definidos como minorias. Por meio da produção de imagens e significados novos e próprios que combatiam a subordinação, esses movimentos sociais conquistaram o direito de se autorrepresentarem e desnaturalizaram desigualdades sociais e culturais (Gonçalves; Silva, 2003).

No que tange às conquistas das políticas de diferença, não obstante a lenta efetivação dos direitos sociais, a avaliação do alcance das lutas empreendidas pelos movimentos sociais não deve se restringir ao atendimento de demandas. É necessário considerar os discursos e as práticas desestabilizados. Esse aspecto distingue uma política de diferença de uma política de inclusão, que pode ser compreendida como as estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais pela presença interventora do Estado, objetivando aproximar os valores formais dos valores reais em situações de desigualdade (Cury, 2005, p. 15). Essas políticas operam a focalização em grupos marcados pela diferença transposta em vulnerabilidade. Seu limite consiste em inserir a diferença na perspectiva da tolerância e tratar o direito como carência de suplementação para se atingir um grau de universalidade. O pressuposto de uma igualdade essencial persiste, e, desse modo, a desigualdade permanece naturalizada. No caso das políticas de diferença, questiona-se o limite naturalizado do sujeito de direitos referenciado na figura do homem, heterossexual, branco, legítimo proprietário.

É nesse contexto que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, que alcançaram na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 o *status* de grupo formador da sociedade brasileira.

Este texto problematiza a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação. Que condições essa modalidade encontra para a sua efetivação? Esta análise considera a situação do estado de Minas Gerais para interrogar a capacidade desestabilizadora da instauração da modalidade de educação quilombola e as condições para sua implementação nos marcos das políticas de diferença.

COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: O RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA EM PAUTA

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola.¹ Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola. Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. De forma parcial e fragmentada, identificaram-se os embates desse período na legislação educacional desde os anos 1990.

No caso da modalidade de educação quilombola, consideramos a existência de um arcabouço jurídico favorável composto do conjunto das políticas educacionais no campo da diversidade,² instauradas desde a LDBEN n. 9.394/1996. Além dos dispositivos jurídicos, o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta, desde 2009, com elementos do Plano Nacional de Implementação da lei n.10.639/2003 (Brasil, 2009). Esse cenário em movimento inclui a modalidade de educação quilombola instituída pela resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 dessa resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É na seção VII que a educação escolar quilombola é definida, conforme descrição do art. 41:

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

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010a)

O fato de essa ser a única modalidade que é definida com apenas um artigo indica a incipiência de sua implantação. Entre os desafios para a inauguração dessa

1 Sobre a ampliação da função social da escola em decorrência da dinâmica social, consultar Miranda (2010).

2 Sobre políticas de diversidade na educação no período recente, conferir Moehlecke (2009).

modalidade está a definição do que vem a ser uma comunidade quilombola no século XXI. Antes da abolição formal da escravidão, a formação de quilombos foi a estratégia de resistência utilizada pelos negros escravizados, da qual Palmares se tornou emblema. A aceção criminal atribuída à formação de quilombos foi inscrita em lei em 1740 pelo Conselho Ultramarino, que se valeu da seguinte definição de quilombo: “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (Schmitt; Turatti; Carvalho, 2002).

Essa descrição conjugou cinco elementos – fuga, número mínimo de pessoas, isolamento geográfico e proximidade de uma natureza selvagem do que da civilização, moradia precária, autoconsumo – que se perpetuaram como definição clássica a influenciar uma geração de estudiosos sobre temática quilombola, prevalecendo até meados dos anos 1970. A superação de uma aceção criminal atribuída à formação de quilombos e sua identificação com a resistência à escravidão só ocorreu no século XX, com o trabalho inaugural de Clóvis Moura (1981), que inseriu a definição de quilombos na afirmação da resistência ao regime escravocrata. A relação intrínseca com as lutas pelo fim da escravidão colocava os negros escravizados numa posição ativa, contrária aos discursos que os encaravam como “coisa”, espécie de instrumento passivo que funcionava de acordo com mecanismos que asseguravam a normalidade da estrutura (*idem*, p. 11).

O processo de ressemantização do termo superou a atribuição criminal, mas permanecem no imaginário nacional estereótipos que associam quilombos a comunidades do passado e desaparecidas após a abolição formal ou a comunidades representantes de uma africanidade intocada. Como constatam alguns estudos,³ a aceção *remanescente de quilombo* foi uma formulação negociada para dar conta da grande diversidade de processos de acesso à terra pela população negra escravizada, que incluem: as fugas com ocupação de terras livres, em geral isoladas; heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; a permanência nas terras cultivadas no interior das grandes propriedades. Mocambos, terras de preto, território negro, entre outras aceções, foram reunidos na definição de comunidades remanescentes de quilombos para identificar populações que não poderiam ser confundidas com os quilombos históricos nem associadas tão somente por descendência. Trata-se de grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de identidade e cultura, mas que permanecem em conflitos fundiários. A valorização positiva de traços culturais, a produção coletiva como forma de ajuste às pressões e perseguições sofridas e a forma de relação com a terra trazem para a definição de comunidades remanescentes de quilombos a importância da categoria território como espaço impregnado de significações identitárias.

Conforme assinala Leite (2008, p. 6), a expressão *comunidade remanescente de quilombos* era pouco conhecida no início do processo constituinte. Sua veiculação no contexto da Assembleia Nacional Constituinte para se referir às áreas territoriais

3 Schmitt, Turatti e Carvalho (2002) e Arruti (2006).

onde passaram a viver os africanos e seus descendentes descreveu um amplo processo de cidadania incompleto. Além disso, sistematizou um conjunto dos anseios por ações em políticas públicas.

Ao analisar as concepções que orientam políticas públicas para as populações remanescentes de quilombos, Arruti (2009) observa que na Constituição de 1988 prevaleceu uma tônica exclusivamente cultural consubstanciada no artigo 216, que trata do tombamento dos documentos relativos à história dos quilombos. A problemática referente à questão fundiária foi relegada às Disposições Transitórias (art. 68). O mesmo autor verifica que a partir de 2003 ocorre relativa mudança de postura do Estado brasileiro diante da questão quilombola, que passa a ser incorporada na larga variedade de políticas públicas em razão do reconhecimento como um segmento diferenciado da sociedade. É importante assinalar que o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos no campo das políticas públicas atua de duas maneiras distintas e complementares, descrevendo-as ora como camada mais desprivilegiada, excluída e segregada da população, ora como segmento particular, com formas próprias e distintas de organização social e cultural.

As modalidades de reconhecimento resultam em arranjos distintos de políticas públicas, as quais podem operar por mecanismos de redistribuição, quando pautadas pela vulnerabilidade. Outro formato começa a ser construído quando o reconhecimento implica ultrapassar a caracterização a partir do déficit para considerar a diferença, que não consiste em atributo natural. Lembra-nos Arruti (2009, p. 86) que essa forma de reconhecimento acarreta não só a extensão das políticas universais, mas também a proposição de políticas diferenciadas.

Esse é o alcance da definição de comunidades remanescentes de quilombos contida no decreto n. 4.887/2003, o qual conjuga a referência à identidade ao uso do território:

Art. 2º – Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, 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. (Brasil, 2003a)

Essa definição trouxe para o exercício conceitual a tarefa de aplicar a categoria “remanescentes de quilombos” a casos concretos. O debate produzido tem colocado lado a lado diferentes áreas de saber, movimentos, atores sociais na tarefa de tentar dar forma ao conteúdo semântico. As discussões têm envolvido tanto o meio jurídico e antropológico quanto os próprios grupos, que seriam o público beneficiário da aplicação desse dispositivo. Os debates institucional, político e intelectual em torno das comunidades negras rurais – em sua complexidade historiográfica, antropológica e jurídica – perduram.⁴

4 A esse respeito, conferir também Arruti (2006), Munanga (2001) e Chagas (2001).

A promulgação do decreto n. 4.887, em 20 de novembro de 2003, consubstanciou uma ação governamental propositiva, que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Com base nesse dispositivo legal, operou-se, no conjunto das políticas públicas, uma ação articulada para a garantia dos direitos já inscritos em lei. Em 2004, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade (SEPPPIR) lançou o Programa Brasil Quilombola, desencadeando ações conjuntas entre vários organismos do governo federal, em especial o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e o Ministério da Cultura (MinC)/Fundação Cultural Palmares (FCP), Ministério da Educação (MEC).

No caso da política para comunidades remanescentes de quilombos, encontramos-nos diante de uma problemática mais complexa que o combate à vulnerabilidade social. Nesse terreno, situa-se o caráter desestabilizador dos dispositivos legais destinados especificamente para as comunidades de remanescentes de quilombos: abrir espaço discursivo e político para a afirmação da presença da população negra na composição da história nacional. Não se trata, portanto, da introdução de um capítulo da história nacional. Trata-se de rediscutir os componentes que conferem identidade à nação brasileira, suplantando os discursos consolidados no século XIX para dar conta da formação social do nosso país.

A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: A SITUAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

A implantação⁵ da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar. A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes.

Em nível nacional, o censo escolar⁶ constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que

5 O termo “implantação” é utilizado para tratar da modalidade de educação quilombola por considerá-la em fase de introdução, consistindo na inauguração de um campo ainda não estabelecido e que carece de fixação e enraizamento. Sobre a distinção entre implantação e implementação na análise de políticas de educação, ver Gomes e Miranda (2010).

6 O censo escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A partir de 2004, esse instrumento inclui a declaração da presença de “escolas em áreas remanescentes de quilombos”. A desagregação

funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique. Faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico. Em 2009, os índices denotaram que 76,5% dos alunos do ensino fundamental têm entre 7 e 14 anos; desses, porém, 20,6% têm 15 anos ou mais, o que indica alta distorção idade-série. Sobre a formação dos professores, a maior parte (59%) possui o magistério completo, ao passo que 40% dos docentes possuem a licenciatura completa.

No caso de Minas Gerais, constata-se a presença de 403 comunidades,⁷ das quais 145⁸ se encontram certificadas, e apenas uma alcançou a titularidade.⁹ Esse índice coloca o estado de Minas Gerais em terceiro lugar nacional em relação ao número de comunidades certificadas até 2011. O atendimento escolar em áreas remanescentes de quilombos sinaliza um total de 140 escolas, entre estaduais, municipais e privadas. Em relação à presença nos municípios, a distribuição de escolas perfaz a seguinte tipologia:

Quadro 1 - Tipologia da presença de escolas em áreas remanescentes de quilombos no estado de Minas Gerais

Situação	Número de municípios
Municípios com comunidades remanescentes de quilombos certificadas e que possuem escolas nessas áreas	45
Municípios com comunidades remanescentes de quilombos certificadas e que não possuem escolas nessas áreas	24
Municípios com comunidades remanescentes de quilombos não certificadas e que possuem escolas nessas áreas	33

Fonte: Brasil, MEC, INEP, 2010b.
Elaboração da autora.

No que se refere à situação de funcionamento das escolas, Minas Gerais reproduz os indicadores nacionais. A estrutura física, na maioria das vezes, é bastante precária. Há escolas funcionando ao ar livre ou em prédios adaptados cedidos por igrejas. É comum que estudantes das comunidades remanescentes de quilombos

desse dado tem sido importante para se compreender a situação do acesso da população quilombola à escola. Não obstante, esse instrumento apresenta algumas fragilidades: é preenchido pelos gestores municipais ou estaduais e conta com o desconhecimento ou a resistência desses em reconhecer a presença de comunidades remanescentes de quilombos na área de abrangência de sua gestão; sinaliza apenas as escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos sem registrar estudantes que frequentam escolas em outras comunidades, povoados e sede de municípios.

7 Dado extraído do levantamento realizado pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), em 2008.

8 Dado atualizado em novembro de 2011, de acordo com as informações disponibilizadas pela FCP.

9 De acordo com o CEDEFES (2008), a única comunidade de remanescente de quilombo titulada é a denominada Porto Coris, situada no município de Leme do Prado (MG). Os registros indicam que essa comunidade foi transferida de seu território original em virtude da construção da hidrelétrica de Irapé, no Vale do Jequitinhonha.

frequentem escolas em outras comunidades, povoados e sede de municípios, caso que se ampliou no estado após o processo de nucleação de escolas.¹⁰ Esse deslocamento é ainda feito a pé; em algumas comunidades, a distância em relação à escola ultrapassa 20 quilômetros, percorridos diariamente, num trajeto de ida e volta. Nos casos de transporte escolar, a condição dos veículos é arriscada, com superlotação e desgaste de lataria, pneus e motor.

A concentração do atendimento escolar em áreas de comunidades remanescentes de quilombos certificadas situa-se nos anos iniciais do ensino fundamental, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição do número de estudantes por nível de ensino e segmento escolar em áreas de comunidades remanescentes de quilombos certificadas

Tipo de atendimento escolar	Número de alunos atendidos
Educação infantil	845
Ensino fundamental 1 (1º a 4º ano)	4.359
Ensino fundamental 2 (5º a 9º ano)	2.029
Ensino médio	283
EJA	264

Fonte: Brasil, MEC, INEP, 2010b.
Elaboração da autora.

Uma análise do alcance desse atendimento requer a comparação com dados populacionais indisponíveis no momento da elaboração deste artigo. Entretanto, se considerarmos a disparidade entre o atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental e as etapas subsequentes – anos finais e ensino médio –, não é escusado considerar que há comprometimento no fluxo de atendimento. Chama a atenção também a baixa cobertura à EJA, sobretudo se levarmos em conta que, em geral, a população das comunidades remanescentes de quilombos é composta de pessoas mais velhas.

Outro desafio a ser enfrentado na implantação da modalidade de educação quilombola refere-se à formação de professores(as) que lecionam nas comunidades. Reiteradamente se encontram referências à desconsideração da singularidade das populações quilombolas pelos(as) profissionais da educação que atuam em escolas localizadas nessas áreas. O I Seminário Nacional de Educação Quilombola, realizado pelo MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em novembro de 2010, debateu intensamente essa questão e apresentou a demanda por programas de formação docente inicial e continuada. Segundo a constatação dos participantes desse seminário, em sua maioria moradores das comunidades

10 Por esse procedimento de organização da política educacional, foram desativadas escolas em áreas rurais e reuniram-se os estudantes dessas unidades em escolas localizadas em áreas urbanas, adotando-se o transporte escolar custeado pelo município.

remanescentes de quilombo e lideranças políticas nessas comunidades, a formação dos(as) professores(as) está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Considerou-se que, quando não pertence à comunidade, dificilmente o(a) professor(a) consegue compreender o universo diferenciado dos(as) estudantes. Houve relatos de casos de racismo no tratamento dos estudantes e de menosprezo.

Esse conjunto de desafios deveria ser alvo da ação do poder público na implantação da modalidade de educação quilombola. Entretanto, ainda se observa desconhecimento sobre as comunidades remanescentes de quilombos, muitas vezes caracterizadas como comunidades rurais. Esse desconhecimento entrelaça-se com os estereótipos vinculados à situação de vulnerabilidade, que impedem o reconhecimento de uma identidade específica e se reverte, quando muito, na adoção de políticas de caráter assistencialista em detrimento de políticas de diversidade. É o que revelam indicadores extraídos do Plano de Ações Articuladas (PAR)¹¹ dos 33 municípios onde se localizam comunidades remanescentes de quilombos certificadas e que não possuem escolas nessas áreas. Nesse relatório, apenas a dimensão de uma de suas unidades, a dimensão dois, referente à formação de professores(as) e profissionais de serviços de apoio escolar, inclui um item específico sobre comunidades quilombolas. O quadro a seguir descreve o exame realizado pela gestão municipal.

Quadro 3 – Diagnóstico da gestão municipal sobre a formação de professores(as) da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas em municípios de Minas Gerais que possuem comunidades remanescentes de quilombos certificadas e não possuem escolas nessas áreas

Situação	Número de municípios
Declara não possuir comunidades remanescentes de quilombos	6
Declara não atender à educação quilombola	3
Indica ações para educação quilombola	5
Indica ações para educação do campo	12
Indica ações para educação especial	15

Fonte: Brasil, MEC, PAR, 2010c.
Elaboração da autora.

11 PAR é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), fundado em 28 diretrizes, que geram um plano de metas concretas. Compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e os municípios elaboram seus respectivos PARs. O MEC disponibiliza para consulta pública os relatórios do PAR, que contêm um diagnóstico da realidade educacional local, realizado pelos estados e pelos municípios, e o conjunto de ações elaboradas com base nos problemas identificados.

O Quadro 3 revela um grave problema: o desconhecimento, por parte da gestão municipal, da presença de comunidades remanescentes de quilombo em sua área de abrangência, apresentada por seis municípios. Esse desconhecimento pode ser associado à dificuldade de caracterização das comunidades remanescentes de quilombo, muitas vezes subsumidas a comunidades rurais. Isso pode explicar o índice aferido em relação às iniciativas para a formação de professores(as) para a educação do campo. A falta de conhecimento pode também estar implicada com a recusa de reconhecimento e valorização da especificidade e até inserir-se no âmbito da negação das lutas fundiárias, próximo passo após a certificação das comunidades. Todavia, não é desprezível o número de municípios que sinalizam a necessidade de ações de formação específica para atuação em comunidades quilombolas.

De modo geral, no que se refere à política de educação, as comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais encontram-se em grande desvantagem. Desconhecimento e precariedade ainda caracterizam os indicadores do atendimento escolar. O que evidencia a especificidade da educação escolar quilombola para além da constatação e superação da vulnerabilidade?

A composição de outra lógica analítica que ultrapasse a lógica da vulnerabilidade no tratamento das comunidades remanescentes de quilombos requer combater aquilo que Santos (2008, p. 779) denominou “contração do presente e expansão do futuro”. Para tal, seria necessário expandir o presente, esforçando-se em conhecê-lo e aproveitá-lo e contrair o futuro pelo deslocamento de uma noção de totalidade homogênea. É importante lembrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidades, construída peça por peça, com elementos que lhe são exteriores.

Outra operação necessária é pensar fora dos termos das dicotomias que estabelecem as relações de poder que os une. Trata-se de considerar que o que não existe é ativamente produzido como inexistente e perguntar: o que existe fora das dicotomias? Como considera Santos (2008, p. 786), “o que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul?”. Ou, o que existe na educação escolar quilombola que escapa à política educacional? E mais: como ultrapassar os estereótipos que classificam as comunidades remanescentes de quilombos e valorizar formas de produção e reprodução da existência que escapam às opções de desenvolvimento hegemônicas?

É nesse sentido que se estabelece a proposição de uma sociologia das ausências – capaz de fazer ouvir o que não tem registro, o que é ativamente produzido como não existente. Ainda de acordo com Santos (2008, p. 787), é possível identificar lógicas ou modos de produção da não existência: o estabelecimento de critérios únicos de verdade; a classificação social que impõe a naturalização das diferenças; a lógica da escala dominante, que opõe o global ao local; a lógica produtivista, que propõe a aplicação do poder-saber à maximização da geração de lucros. Essas lógicas conferem inexistência ao “ignorante”, inferior, local, improdutivo. Assim, surge a questão: não seria essa a lógica que tem informado a formulação e a implantação de políticas para as comunidades remanescentes de quilombos?

No caso da educação escolar quilombola, caberia identificar os contextos e as práticas em que os movimentos sociais negros, as associações quilombolas atuam e como concebem o ato educativo, mesmo em situações nas quais o poder público desconhece sua existência. Por isso, ao lado das ausências, é preciso assinalar as emergências, o que existe apenas como tendência ou possibilidade futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE

A educação escolar indígena e a educação do campo figuram no âmbito das políticas educacionais recentes, produzindo desestabilizações, entre as quais podemos considerar a necessidade de legislações específicas, de programas próprios de financiamento e formação docente, a ampliação das concepções de gestão da escola, a elaboração de currículos diferenciados. É possível, então, considerar a emergência de elementos que auxiliam na construção de políticas de diversidade, os quais podem alimentar a implantação do quilombola.

A conquista da educação escolar indígena diferenciada é parte de um movimento de superação da autonegação identitária instaurada por séculos de repressão colonial, operando por meio de diversos estratagemas, entre eles a escolarização. Após o processo de dizimação dos povos indígenas, as relações entre esses povos sobreviventes e o Estado constituíram-se fortemente marcadas pelo indigenismo governamental tutelar, cujo marco foi a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967.

Esse cenário sofreu alterações a partir de ações de organizações não governamentais (ONGs), pastorais e outras entidades ligadas aos movimentos sociais, que durante o final dos anos 1970 promoveram o encontro de povos indígenas de diferentes etnias. Esse processo, denominado “indigenismo não governamental”, configurou uma agenda de lutas, a saber: terra, saúde, educação. Deriva desse período o fenômeno da etnogênese, ou seja, populações dispersas e silenciadas passam a reclamar territorialidade. Deriva daí também o que lideranças indígenas caracterizam de movimento indígena: conjunto de estratégias e ações que comunidades e organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos. É desse processo que emerge uma nova fase de relação dos povos indígenas com o Estado, pautada pela tentativa de superação do princípio da tutela pelo Estado e que tem como marco a transferência de ações centralizadas na FUNAI – entre elas a educação, que passa ao MEC.

É nesse contexto que a escola indígena diferenciada ganha sentido. A escola assume o lugar de apropriação estratégica de uma instituição da sociedade “branca”, uma necessidade pós-contato. A escola é vista como necessária para promover o desenvolvimento social e político, desencadear novas alternativas de sobrevivência e reforçar a identidade étnico-cultural. Assim, mantêm-se as formas tradicionais de

transmissão da cultura ao lado da inserção no interior da cultura indígena de um aparato que não nasceu de suas tradições. Dessa forma, ganha sentido a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena.

No caso da educação do campo, poderíamos iniciar a discussão interrogando: por que educação do campo, e não educação rural? Essa distinção propõe o reconhecimento do campo como espaço de relações singulares e conflitivas, e não como lugar do atraso ao desenvolvimento do país. O campo congrega o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimentos sindicais de trabalhadores rurais, assalariados e da agricultura familiar, movimentos dos atingidos por construção de barragem, indígenas, povos da floresta e do cerrado, entre outros. O campo é diverso, e compreendê-lo exige superar análises reducionistas e incorporar, inclusive no arcabouço jurídico, a diversidade que compõe o campo no Brasil.

Para os movimentos sociais do campo, o território é mais do que o espaço físico. É um espaço político por excelência, um campo de ação e de poder em que se realizam determinadas relações sociais que caracterizam identidades e a permanência na terra. Nesse sentido, “terra é mais do que terra”, adágio formulado na ação do MST. É um conjunto de relações produtivas, culturais, modo de vida, projeto de desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental. É nesse âmbito que se insere a escola. Poderíamos afirmar que, desse ponto de vista, escola é mais do que escola: é território de conhecimentos e projetos.

As experiências de implantação da modalidade de educação indígena diferenciada e educação do campo resultam da luta por políticas públicas que garantam a universalização do direito à educação. Nesse caso, acesso e permanência impulsionaram experiências de formação de professores(as) indígenas e do campo caracterizadas pela garantia de participação e autoria das populações indígenas e movimentos sociais do campo. As propostas de formação docente elaboradas pautam-se por uma análise conjuntural e estratégica da realidade dos territórios que perpassa dos currículos à organização de espaços e tempos de formação. Lembra-nos Arroyo (2007, p. 165) que idênticas pressões por cursos específicos de formação docente vêm de outros movimentos, como o movimento negro, que formula proposições para tratar da história da África, cultura e memória dos afrodescendentes.

As questões trazidas pela modalidade de educação escolar indígena diferenciada e educação do campo permitem antever a complexidade em que se insere a modalidade de educação escolar quilombola. Podemos destacar como tensões em aberto: a ampliação da função social da escola para incorporar a relação com o território e propostas de desenvolvimento sustentável; a relação entre educação e outras políticas sociais; a garantia do respeito à identidade específica e a autoria na formulação de propostas educativas.

É importante ressaltar também que na ação dos movimentos do campo e indígena a política educacional não se reduz à escola. Como política de diversidade, a política educacional entrelaça-se com a conquista da terra, com a produção e reprodução da existência e a reconfiguração de relações sociais para a emergência de outro projeto de desenvolvimento. Reconfigurar a função social da escola para inseri-la

no jogo produtivo de identidades em diálogo com território, resistência e tradição é um ponto de partida para traçar a implantação da educação escolar quilombola. Esse caminho poderia contribuir para superar a condição de vulnerabilidade dessas populações e reconhecê-las como grupo formador da sociedade brasileira, com direito de se autorrepresentarem, visando desnaturalizar as desigualdades sociais e culturais nas quais se inscrevem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, CEDES, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: EDUSC, 2006.

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

BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003a.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003b.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 jul. 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 nov. 1999.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. *DataEscolaBrasil*. 2010b. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>>. Acesso em: 17 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. PAR. 2010c. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 17 set. 2010.

_____. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECADI, SEPPPIR, 2009.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA (CEDEFES) (Org.). *Comunidades quilombolas de Minas Gerais no século XXI: história e resistência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHAGAS, Miriam de Fátima. A política do reconhecimento dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)/UFRGS, ano 7, n. 15, p. 209-235, jul. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gestão da diversidade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Editora Dimensão, v. 16, n. 95, p. 40-47, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. G. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, USP, v. 29, n. 1, p. 109-125, 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, v. 16, n. 3, p. 424, set./dez. 2008.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Direito à diferença e ações afirmativas: uma interrelação às políticas educacionais a partir da educação indígena. In: ENCONTRO NACIONAL DE

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

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

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. 3. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico dos quilombos em África. In: MOURA, Clóvis (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: EDUFAL, 2001. p. 21-31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), ano V, n. 10, 1º sem. 2002.

SOBRE A AUTORA

SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da mesma instituição.
E-mail: shapmiranda@uol.com.br

Recebido em agosto de 2011
Aprovado em outubro de 2011

SHIRLEY APARECIDA DE MIRANDA

Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências

Este texto problematiza a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação. Considera-se a modalidade no conjunto mais amplo de desestabilizações de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. Que tipologias de reconhecimento orientam políticas de educação voltadas para populações remanescentes de quilombos? Analisam-se a educação escolar quilombola no estado de Minas Gerais e a cobertura escolar a partir de indicadores contidos no censo escolar e no relatório do Plano de Ações Articuladas

(PAR) dos municípios no ano de 2010. Por fim, interrogam-se tendências de políticas de diversidade na educação que podem informar arranjos para a implantação da modalidade de educação quilombola.

Palavras-chave: quilombos; modalidades de educação; políticas de diversidade.

Quilombola' school education in Minas Gerais: between absences and emergencies

This text problematizes the insertion of the Quilombola education modality in the scope of education policies. Such modality is considered in the wider set of destabilization of stigmas that have defined, throughout our history, the subordinate insertion of the black population in society and, consequently, in the school system. What types of recognition guide education policies for remaining populations of "quilombos"? The study analyzes Quilombola school education in Minas Gerais state, as well as school coverage using indicators in the School Census and the 2010 Joint Action Plan of the municipalities. Finally, this study questions trends of education diversity policies that can inform arrangements for the implementation of the Quilombola education modality.

Keywords: quilombos; modalities of education; politics of diversity.

Educación escolar quilombola en Minas Gerais: entre ausencias e emergencias

Este texto problematiza la inclusión de la modalidad de educación "quilombola" en el ámbito de las políticas de educación. Esta modalidad se incluye en el conjunto más amplio de desestabilizaciones de estigmas que han definido, a lo largo de nuestra historia, la inclusión subordinada de la población negra en la sociedad, y consecuentemente en el sistema escolar. ¿Qué tipologías de reconocimiento orientan políticas de educación dirigidas para las poblaciones restantes de los "quilombos"? Se analiza la educación escolar "quilombola" en el estado de Minas Gerais, y la cobertura escolar a partir de indicadores presentes en el Censo Escolar y en el informe del Plan de Acciones Articuladas de los municipios en el año 2010. Por fin, se cuestionan tendencias de políticas de diversidad en la educación, que pueden informar arreglos para la implantación de modalidades de educación "quilombola".

Palabras clave: quilombos; modalidades de educación; políticas de diversidad.