

# **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**

**Margarida Cássia Campos**

Docente do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
e-mail: mcassiacampos@hotmail.com

**Tainara Sussai Gallinari**

Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
e-mail: ta.gallinari@hotmail.com

## **Resumo**

Este artigo tem por objetivo dialogar sobre a educação formal das populações negras, com destaque para a Educação Escolar Quilombola, além de apontar e discutir sua espacialidade no Brasil. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca dessa temática, bem como uma pesquisa baseada nos dados do censo Data Escola Brasil feito pelo INEP em 2014. Tal pesquisa configurou-se pelo caráter quantitativo - número de escolas quilombolas no país - e também qualitativo, levando-se em conta a interpretação e a compreensão dos dados diante da atualidade. Com isso, foi possível obter a quantidade de escolas quilombolas brasileiras de acordo com sua localização, seja no campo ou na cidade, analisar ensino ofertado e os órgãos que mantêm essas instituições de ensino. Conclui-se que tais escolas têm potencial para promover a emancipação das populações negras, ainda que apresentem inúmeras dificuldades, as quais serão apontadas no decorrer do presente texto.

**Palavras-chave:** Educação escolar quilombola; Brasil.

## **Quilombola school education and quilombola schools in Brazil**

### **Abstract**

This article aims to discuss the formal education of the black population, with emphasis on the Quilombola School Education, besides pointing out and discussing its spatiality in Brazil. For that, a bibliographic survey was carried out about this theme, as well as a survey based on data from the Data Escola Brazil census conducted by INEP in 2014. This research was configured by the quantitative character - number of quilombola schools in the country - and also qualitative, Taking into account the interpretation and understanding of the data in the present time. With this, it was possible to obtain the number of Brazilian quilombola schools according to their location, whether in the countryside or in the city, to analyze offered education and the institutions that maintain these educational institutions. It is concluded that such schools have the potential to promote the emancipation of black populations, even though they present numerous difficulties, which will be pointed out in the course of this text.

**Keywords:** Quilombola school education; Brazil.

## **L'éducation quilombola à l'école et les écoles quilombolas au Brésil**

### **Résumé**

Cet article a comme objectif dialoguer a propos de l'éducation formel des populations noires, avec emphase pour l'éducation quilombola à l'école, en plus de montrer et discuter sa spatialité au Brésil. Pour ce motif, on a réalisé une recherche bibliographique sur ce thème,

Revista NERA	Presidente Prudente	Ano 20, nº. 35	pp. 199-217	Jan-Abr./2017
--------------	---------------------	----------------	-------------	---------------

bien comme une recherche basée sur les données du recensement Data Escola Brasil accompli par l'INEP en 2014. Cette recherche s'est configurée par une méthodologie quantitative – numéro d'écoles quilombolas dans le pays – et, aussi qualitative en tenant compte l'interprétation et la compréhension des données devant l'actualité. Avec ça, a été possible obtenir la quantité d'écoles quilombolas brésiliennes en relation à leurs localisations, soit à la campagne ou en ville, analyser l'enseignement offert et les organes qui maintiennent ces institutions d'enseignement. À la fin on conclut que ces écoles ont le potentiel pour promouvoir l'indépendance des populations noires, ainsi qu'il y a beaucoup de difficultés, lesquelles seront traitées pendant le texte suivant.

**Palavras-chave:** L'éducation quilombola à l'école; Brésil,

## Introdução

As escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012; o referido documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir década de 1980. Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural de cada uma delas.

Diante desse contexto, buscou-se neste artigo discutir a educação formal das populações negras, com destaque para a Educação Escolar Quilombola, além de apontar e discutir sua espacialidade no Brasil. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico a fim de discorrer acerca do histórico da educação formal ofertada aos negros e o alijamento dessa população aos bancos escolares, do surgimento e atuação do movimento negro em busca de garantia de direitos para as populações negras, das conquistas no campo educacional e a luta por ações afirmativas, além da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Utilizou-se como procedimentos metodológicos: consulta a dados referentes às escolas quilombolas no território brasileiro no censo Data Escola Brasil (INEP, 2014); este serviu como base de pesquisa quantitativa que obtivesse o número de escolas quilombolas nos estados brasileiros; em seguida, uma análise qualitativa foi feita para que os dados fossem interpretados, e, segundo Pessoa (2012), esta interpretação se torna necessária para a compreensão da realidade e que haja posicionamento crítico frente a ela.

Pode-se obter, dessa forma, o número de escolas quilombolas de acordo com as unidades federativas e sua localização, o órgão que as mantém e a modalidade de ensino que ofertam, buscando compreender a espacialização dessas escolas e sob quais circunstâncias a Educação Escolar Quilombola está inserida.

Conclui-se, portanto, que uma escola quilombola de qualidade pode garantir o empoderamento de suas crianças e jovens, garantindo a continuidade da luta de seus

ancestrais. A consequência não pode ser outra que não a melhoria das condições do povo negro dessas comunidades.

### **Educação formal das populações negras no Brasil**

O Brasil escravocrata negava aos negros a prática da educação formal e a presença dos escravos na escola era considerada uma ameaça à estabilidade da social da época. Pode-se entender, assim, que a exclusão negra do espaço escolar era entendida tanto como garantia de “ordem social”, como já mencionado, quanto pela ameaça de influência negativa que os escravos poderiam exercer nesses espaços (FONSECA, 2001).

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p. 7).

Segundo Fonseca (2001), com a aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871, que previa a libertação das crianças nascidas de escravas, a educação e a liberdade passaram a ser discutidas de maneira articulada. Essa articulação, entretanto, não visava à proteção e emancipação das crianças, mas sim à minimização do impacto que o fim do trabalho escravo geraria no perfil da sociedade brasileira, que passava a receber um grande número de negros na condição de cidadãos livres. O mesmo autor afirma, ainda, que aqueles que escravizavam as mães seriam responsáveis pela educação de seus filhos, porém a instrução elementar ocorreria sempre que possível, tornando-se uma determinação vaga, sem garantia dos direitos dessas crianças à educação.

Com isso, entende-se que a criação da Lei do Ventre Livre representava os interesses dos senhores de escravos, pois visava apenas à liberdade das crianças nascidas após a data de sua aprovação, e não a uma mudança de posição social que pudesse ocorrer por meio de oportunidades de educação e emancipação intelectual. Outro elemento que apontava o desinteresse dos senhores em proporcionar instrução para os filhos dos escravizados diz respeito à possibilidade de saída das crianças do processo produtivo para estudar o que, conseqüentemente, afetaria os lucros da propriedade (FONSECA, 2001).

Ainda com base em Fonseca (2001), a lei indicava na redação final que as crianças nascidas após o dia 28 de setembro de 1871 seriam livres, porém os senhores de escravos as teriam como posse até os oito anos de idade, posteriormente podendo escolher entre ficar com elas até que completassem 21 anos e utilizá-las como trabalhadoras em sua fazenda ou entregá-las ao Estado mediante indenização. Teriam a obrigação, portanto, de “cuidar” das crianças.

Sendo assim, o processo de exclusão dos negros na sociedade brasileira foi reforçado com a Lei do Ventre Livre, tornando impossível a quem nascesse liberto receber educação formal.

Tendo em vista tal panorama, os primeiros filhos de escravos passaram a ser considerados livres em 1879, em conformidade com os interesses dos senhores. Os negros sob custódia do Estado passariam, a partir de então, a ter a educação como um direito, assim como as demais crianças brancas já a tinham. No ano anterior àquele em que as crianças negras completariam oito anos, contudo, foi aprovado o decreto de número 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7).

Tal decreto agravou a segregação entre brancos e negros no campo da educação, ainda mais se somado o fato de que poucos filhos de escravos foram entregues ao Estado. De acordo com Fonseca (2001), havia um total de 113 crianças no período de 1871 a 1884, entretanto, para pleno entendimento, cabe ressaltar que “apenas 21 encontravam-se na província do Rio de Janeiro, onde havia um total de 82.566 crianças nascidas livres de escravas” (FONSECA, 2001, p. 21). Os números aqui apontados tornam possível compreender os interesses dos senhores de escravos e as poucas oportunidades geradas aos negros que nasciam livres, por consequência. Estes, crianças ou jovens, permaneciam nas fazendas, sendo escravizados e alijados do direito à educação formal.

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

Portanto, mesmo que não ocorresse de maneira massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução a partir do momento em que formavam suas próprias escolas, seja sendo instruídas por pessoas já escolarizadas ou adentrando a rede pública. Sendo assim, o esforço em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo que não houvesse políticas públicas que os contemplassem, tornou-se possível a partir da criação de escolas pelos próprios negros, tanto nas cidades quanto nas comunidades quilombolas (CRUZ, 2005).

## **O movimento negro e a luta pelos direitos das populações negras**

No sentido de questionar a extrema exclusão dos negros na sociedade brasileira, o movimento negro surgiu tendo em vista:

A luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (PINTO, 1993 apud DOMINGUES, 2007, p. 101).

Os ativistas do movimento sempre tiveram como questão central a luta pela escolarização dessa população - historicamente alijada dos bancos escolares - mesmo reconhecendo não ser a única solução para todos os problemas sociais. Torna-se importante pontuar, no entanto, que a educação ocupa um lugar importante na produção de conhecimento sobre si e sobre os outros, além de contribuir para a formação de quadros intelectuais e políticos. Sem contar que o nível de instrução é usado como critério de seleção e/ou exclusão quando o assunto é o preenchimento de vagas de emprego (GOMES, 2011).

Domingues (2007) afirma que o movimento negro teve sua primeira fase no período entre 1889 e 1937, tendo como marco a proclamação da República, porém, mesmo após um ano da abolição da escravidão, esse sistema político não assegurou ganhos materiais e simbólicos para a população negra, de modo com que os libertos - ex-escravos e seus descendentes - permaneceram marginalizados na sociedade. Com o objetivo de lutar contra a marginalização, diversos movimentos de mobilização racial foram criados em alguns estados do país, como grêmios, clubes ou associações.

Ao mesmo tempo surgiu também o que ficou denominado como “imprensa negra”, jornais produzidos por negros e que tinham por objetivo tratar de suas questões, enfocando as mazelas que a população negra enfrentava em áreas como trabalho, habitação, educação e saúde, buscando soluções concretas para o racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007).

O movimento negro evoluiu consideravelmente no ano de 1931 com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, uma organização com reivindicações políticas deliberadas, constituindo-se como a mais importante do país. A FNB possuía grupos homônimos em diversos estados e transformou o movimento negro em uma organização de massa, com mais de 20 mil associados. Devido a sua grande importância e alto nível de organização, estabelecia aparatos financeiros para que se pudesse manter escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviços médico e odontológico, cursos de formação política, artes e ofícios, mais o jornal *A Voz da Raça*. Em 1936 a FNB transformou-se em partido político, objetivando a participação nas próximas eleições, no entanto com a instauração da ditadura do Estado Novo, no ano seguinte, ela e demais organizações políticas foram extintas (DOMINGUES, 2007).

O segundo período ocorreu, de acordo com Domingues (2007), de 1937 a 1964. É importante ressaltar que durante o Estado Novo qualquer movimento contrário ao governo era tratado com violenta repressão política, de modo que o movimento negro ressurgiu apenas após a queda de Getúlio Vargas. No entanto o movimento não teve o mesmo poder de aglutinação da fase anterior e tinha como principais agrupamentos a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN). A UHC foi fundada em Porto Alegre em 1943 com o objetivo de elevar o nível econômico e intelectual dos negros em todo o Brasil. Expandiu-se para dez estados do país, atuando por meio da “promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais” (Domingues, 2007, p. 108). Já o TEN surgiu no Rio de Janeiro em 1944 sob a liderança de Abdias do Nascimento e com a proposta de formar um grupo teatral composto apenas por atores negros. Por conseguinte, o grupo adquiriu um caráter mais amplo, tendo como principais atuações: publicação do jornal “Quilombo”, oferta de cursos de alfabetização, corte e costura, fundação do Instituto Nacional do Negro e do Museu do Negro, além da organização do I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950.

A terceira fase do movimento negro diz respeito aos anos entre 1978 e 2000, com a reorganização política e ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil e a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Posteriormente foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), visando à realização de eventos políticos para lutar contra a opressão racial, a violência, o desemprego e o subemprego e a marginalização da população negra (DOMINGUES, 2007).

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Fortalecido, o movimento passou a atuar no plano educacional, revisando os conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, capacitando professores para a prática do acesso à internet, reavaliando o papel do negro no Brasil e buscando a inclusão do ensino da história da África nas escolas. Buscou-se, também, o resgate das culturas ancestrais por meio da incorporação do padrão de beleza, de vestimentas e da culinária, assim como a utilização de nomes africanos, principalmente de origem ioruba, além de priorizar as religiões de matriz africana (DOMINGUES, 2007).

Gomes (2011) afirma que a partir dos anos 2000 o movimento negro passa a ter como consenso a necessidade da implantação de ações afirmativas no Brasil, em especial na educação básica, no ensino superior e no mercado de trabalho. Sendo assim, as

discussões acerca do direito à educação como um componente para a construção da igualdade racial passam a ser realizadas também pelo movimento negro. Com isso, por meio da distensão do movimento, em especial a partir de 2003, as discussões estiveram mais presentes, vide a progressiva implantação da política de cotas nas universidades e a criação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Podemos concluir até aqui que todos os movimentos e entidades surgidos após a abolição da escravatura sempre lutaram contra as discriminações raciais, assim como ainda visam ao fortalecimento da identidade negra, sem contar os questionamentos acerca das más condições a que os negros continuam a ser submetidos na sociedade brasileira, sempre em busca da igualdade racial. Para tanto, Piovesan (2007) assevera que para haver de fato a implantação do direito à igualdade no Brasil - no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais – é necessário adotar medidas que eliminem a exclusão étnica-racial.

### **A busca pelas ações afirmativas**

No contexto de luta, explanado acima, surge no cenário nacional a busca por ações afirmativas que possam superar as graves desigualdades raciais. Cabe aqui ressaltar o significado do termo “ação afirmativa”, que:

[...] refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007, p. 30).

A primeira proposta legislativa de ação afirmativa para a população negra é de 1983, apresentada por Abdias do Nascimento, deputado federal pelo Rio de Janeiro. Nela, buscava-se a isonomia social do negro, abrangendo áreas como emprego público e privado, educação, Forças Armadas, reserva de bolsas de estudos concedidas pelo Ministério e secretarias de Educação para os negros, garantia de vagas no Instituto Rio Branco e modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis, retratando as contribuições positivas dos africanos e seus descendentes. A proposta não foi apreciada, mas serviu para abrir caminhos para futuras discussões e lutas a favor da implantação de ações afirmativas, e, de certa maneira, para a criação da lei 10.639, vinte anos depois (MEDEIROS, 2007).

Ainda de acordo com Medeiros (2007), a luta pela existência de cotas para negros tanto nas universidades como em posto de empregos públicos visava à reelaboração do critério “mérito” para a admissão, de modo com que haja uma avaliação mais justa e eficiente, levando em consideração “filiação racial, origem, renda, local de moradia e outros, juntamente com a capacidade de superar obstáculos” (MEDEIROS, 2007, p. 128).

No Brasil, o debate acerca de políticas de ações afirmativas ganhou destaque em 2001, a partir da participação do país na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, na qual o Brasil se posicionou a favor de políticas públicas que favoreçam os grupos historicamente discriminados (OLIVEN, 2007). Após a conferência, o governo brasileiro definiu um programa de cotas, cuja discussão a respeito de sua implantação esteve presente também nos âmbitos estadual e municipal. A primeira universidade a destinar uma porcentagem de vagas a negros foi uma estadual, a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), ainda em 2002, enquanto a primeira instituição federal a adotar o sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UNB) em 2003, demonstrando como o debate acerca da implantação das cotas foi se difundindo (MAIO; SANTOS, 2005). Cabe também ressaltar que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) instituiu a política de cotas a partir da realização do vestibular referente ao ano letivo de 2005, configurando-se como uma das pioneiras na implantação de uma ação afirmativa para as populações negras no Paraná.

Outra conquista do movimento negro, mesmo tendo ocorrido muitos anos após o início de sua reivindicação por Abdias do Nascimento, diz respeito à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com a criação da lei 10.639 em 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A 10.639 determina que os conteúdos acerca da História da África e dos africanos, assim como a luta dos negros no Brasil e sua cultura e atuação na formação da sociedade brasileira, sejam trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003), de modo a população negra possa ser vista e compreendida por meio dos aspectos positivos de sua história na composição da sociedade brasileira e não apenas pela perspectiva do processo de escravidão. Outro ponto substancial a discutir diz respeito às desigualdades e discriminações que os negros sofreram e sofrem, servindo como instrumento de empoderamento para a desconstrução do racismo presente na sociedade brasileira.

## **A Educação Escolar Quilombola**

A partir da criação de políticas públicas de ação afirmativa, pode-se compreender a organização recente de leis que normatizam a educação quilombola no Brasil. A educação, em seu sentido mais amplo, de acordo com Höflig (2001), é entendida como uma política

pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada apenas por ele. O modelo de educação adotado, com isso, está situado no interior de um tipo particular de Estado, sendo:

Formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem 'feições' diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÓFLIG, 2001, p. 31-32).

A Educação Escolar Quilombola foi implantada a partir de discussões no campo educacional iniciadas na década de 1980, dotada de forte mobilização e visando à reconstrução da função social das escolas que atendem essas comunidades. Por consequência, os problemas relativos à garantia do acesso à educação pública e da horizontalidade das relações no interior da escola foram expostos; os movimentos sociais identitários passaram a denunciar o papel que a escola apresentava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, além das discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos, entre outros materiais (MIRANDA, 2012).

Mediante o tensionamento do Movimento Negro é possível entender a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012 - durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Sua elaboração seguiu as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determinando que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (BRASIL, 2013).

Sendo assim, as políticas públicas voltadas a esses povos tradicionais devem considerar a inter-relação que possuem com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, remetendo ao período inicial da instalação dos quilombos no Brasil. A Educação Escolar Quilombola, portanto, foi pensada para os povos negros e sua implementação é acompanhada pela consulta prévia do poder público às comunidades envolvidas e suas organizações, de maneira a não levar em conta somente os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que configuram as políticas educativas (BRASIL, 2013).

O movimento negro passou a lutar pelos direitos dos quilombolas, fazendo com que as demandas das comunidades se integrassem à cena pública e política do país, denunciando situações de desigualdade e discriminação, além de promover uma educação escolar quilombola capaz de ser realizada em todo o território brasileiro - e contemplando a realidade de seu povo, algo que permaneceu invisível durante toda a história da política

educacional. Papel fundamental no processo teve a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ<sup>1</sup>), sendo responsável, em conjunto com inúmeras organizações locais, por pressionar o Estado na busca do atendimento educacional de acordo com a realidade quilombola (BRASIL, 2013).

Com o processo de luta das comunidades, diversos avanços ocorreram a respeito da consciência de direito dos quilombolas, entre eles: direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação.

Tratando das identidades étnico-raciais, seu processo de construção é baseado na luta dos povos quilombolas, que envolve suas memórias, sua ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais; também está ligado ao histórico de resistência, variando de acordo com as especificidades de cada comunidade. Aliado a isso, temos as situações de violência, como a discriminação e o preconceito racial, o que faz com que a identidade quilombola seja entendida pela sua dinamicidade e mutabilidade (BRASIL, 2013).

Quanto ao direito à terra, este sempre se configurou como uma questão central. Os negros (escravizados e posteriores ex-escravos) estiveram alijados dos direitos à propriedade e titulação de terras no Brasil. Os quilombos, combatidos por governo e senhores de escravos, caracterizam, portanto, como a luta pela manutenção de seus territórios há muito é intensa e frequente (BRASIL, 2013).

No que diz respeito ao direito à territorialidade quilombola, é importante ressaltar que o termo é entendido como a vivência de uma comunidade em determinado território, este delimitado e existindo a partir de uma ação coletiva, possuindo também isolamento e manifestação de poder em espaço específico (RAFFESTIN, 1993). Torna-se possível compreender, portanto, que a territorialidade tem ação direta para a manutenção da identidade quilombola. Outro fator importante: segundo Brasil (2013), para os quilombolas a terra representa o sustento, o resgate da memória de seus ancestrais, as tradições, os valores e a luta para garantia da sua territorialidade, assim como o direito de ser diferente.

Na política educacional, a educação escolar quilombola vinha sendo negada enquanto um direito:

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra (BRASIL, 2013, p. 440).

De acordo com Miranda (2012), contudo, é possível compreender que a implantação da educação quilombola desestabilizou os estigmas sociais de inserção subalterna da população negra na sociedade - e no sistema escolar. Apesar de sua

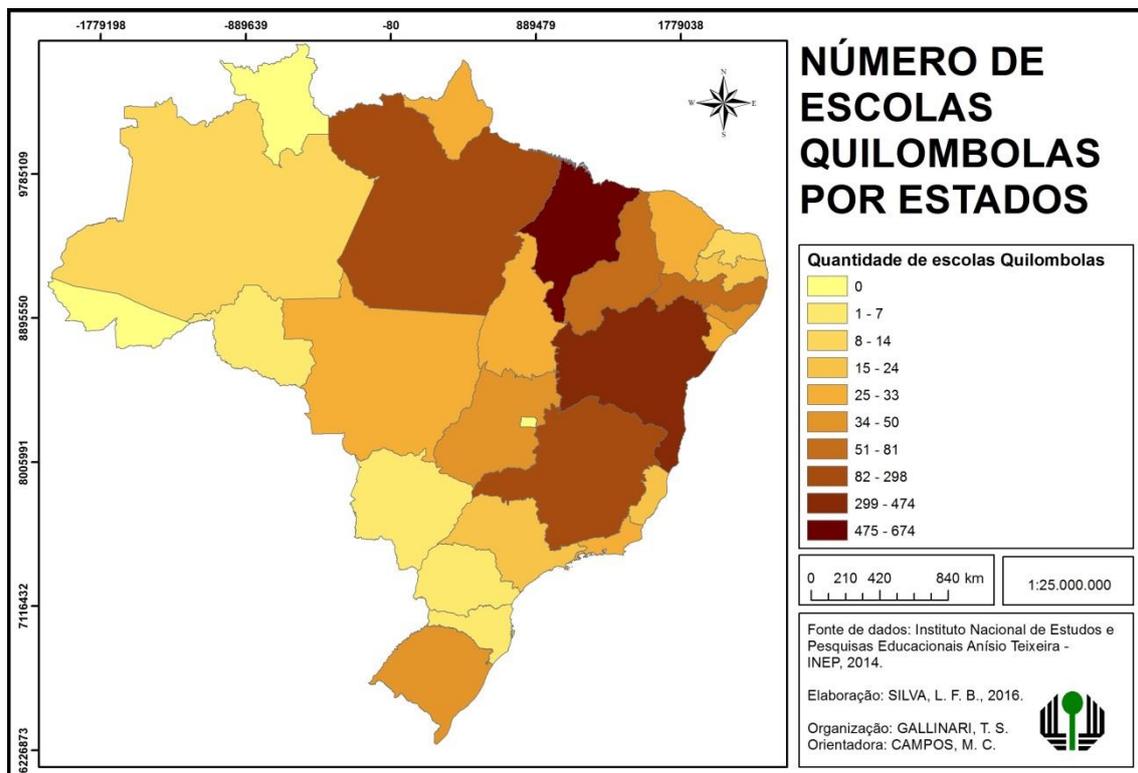
---

<sup>1</sup> Organizada em 1996 e formada pelos próprios quilombolas, caracterizou-se como a entidade de representação máxima de suas comunidades, com representação em diferentes Estados brasileiros e que tinha como propósito mobilizá-las por todo o Brasil em defesa de seus direitos (BRASIL, 2013).

existência e regulamentação, ainda assim encontra-se em situação adversa, pois não há escolas em todas as comunidades, e, quando lá estão, as condições são extremamente precárias, tanto no funcionamento quanto na estrutura.

Mediante ao contexto apresentado, cabe salientar que, de acordo com os dados do Censo Data Escola Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2014, o Brasil contava com 2.248 escolas localizadas nas Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ), como podemos observar na Figura 1.

**Figura 1: Número de escolas quilombolas em atividade no Brasil**



Fonte: INEP, 2014.

Por meio do mapa, observa-se a inexistência de escolas quilombolas no Acre e em Roraima, fato que decorre da ausência de comunidades nesses estados. Para que se compreenda tal ausência, cabe relevar seus respectivos processos de ocupação: o Acre passou a ser habitado por populações não indígenas somente a partir de 1869; somando-se a este fato, tem-se a intensa ocupação em 1877, proveniente da grande seca que atingiu o Nordeste brasileiro, ou seja, quase no final da escravidão. Os proprietários de seringais, com isso, passaram a recrutar retirantes, que seriam empregados na extração da borracha para exportação. O território, no entanto, passou a ser disputado por Brasil e Bolívia, nação a qual o Acre pertencia. A solução se deu em 17 de novembro de 1903, com a assinatura do

Tratado de Petrópolis entre os dois países, em que a atual Unidade Federativa foi anexada ao território brasileiro (BANDEIRA, 2000).

Já o processo de colonização de Roraima tornou-se mais efetivo a partir de 1750, com o objetivo de formação e/ou consolidação de núcleos populacionais constituídos por povos nativos. Muitos povoamentos surgiram com os missionários, a fim de aldear os indígenas sob influência religiosa e promover o desenvolvimento da economia agrícola e pesqueira utilizando sua mão-de-obra, mantida em regime de escravidão (BARBOSA, 1993).

Compreende-se, a partir do panorama ilustrado, que nos dois estados não houve necessidade de utilizar mão-de-obra escrava negra, o que de certa maneira explica a ausência de comunidades e - por consequência - escolas quilombolas.

A respeito dos estados com um pequeno número de escolas quilombolas, destacam-se Rondônia (três), Santa Catarina (quatro), Mato Grosso do Sul (seis), Paraná (sete) e Amazonas (nove), quantidade que pode ser associada ao número de CRQs. Com exceção do Paraná, os demais são os que possuem o menor número de comunidades no país. O quadro abaixo apresenta os estados brasileiros e o número de CRQs presentes em cada um.

**Quadro 1: Número de Comunidades Remanescentes de Quilombos presentes no Brasil no ano de 2016.**

<b>Número de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ)</b>			
<b>Estado</b>	<b>Nº de CRQs</b>	<b>Estado</b>	<b>Nº de CRQs</b>
Acre	0	Paraíba	38
Alagoas	68	Paraná	37
Amazonas	8	Pernambuco	138
Amapá	40	Piauí	86
Bahia	718	Rio de Janeiro	35
Ceará	46	Rio Grande do Norte	22
Distrito Federal	0	Rio Grande do Sul	122
Espírito Santo	38	Rondônia	8
Goiás	33	Roraima	0
Maranhão	653	Santa Catarina	13
Mato Grosso	69	São Paulo	54
Mato Grosso do Sul	22	Sergipe	35
Minas Gerais	275	Tocantins	44
Pará	245	<b>Total</b>	<b>2847</b>

Fonte: PALMARES, 2016.

Org.: Autoras.

Pode-se perceber acima que os números mais expressivos aparecem no Maranhão (679), na Bahia (474), no Pará (298) e em Minas Gerais (168), dados que se explicam, assim como nos estados de menor destaque positivo, pela quantidade de CRQs. Neste quesito, no entanto, a ordem não permanece a mesma, sendo que a Bahia possui a maior quantidade, seguida do Maranhão, de Minas Gerais e do Pará. Tais dados podem ser explicados pelo grande número de escravos presentes à época nessas regiões, pois no final do século XVII, com a expansão das áreas destinadas à agricultura para exportação, o tráfico negreiro se intensificou. Com isso, os negros passaram a resistir contra o regime de escravidão e suas condições de vida - o que gerou, conseqüentemente, os quilombos (REIS, 1995/1996).

Com base no número total de escolas quilombolas no Brasil, cabe frisar que estão divididas entre as que ofertam o ensino fundamental, totalizando 2.174, enquanto o ensino médio é oferecido em 74; esses dados estão detalhados no quadro 2, bem como a unidade federativa que os mantém, além do meio em que estão inseridas, seja no campo ou na cidade.

**Quadro 2: Escolas em atividade, localizadas em Comunidade Remanescente Quilombola no ano de 2014.**

Estado	Número de escolas localizadas em Comunidade Remanescente de Quilombo									
	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	Total	Urbana	Rural	Municipal	Estadual	Total	Urbana	Rural	Municipal	Estadual
Acre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Alagoas	41	3	38	41	0	1	0	1	0	1
Amazonas	9	0	9	9	0	0	0	0	0	0
Amapá	28	0	28	8	20	6	0	6	0	6
Bahia	460	17	443	457	3	17	12	5	4	13
Ceará	27	0	27	27	0	0	0	0	0	0
Distrito Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Espírito Santo	23	2	21	23	0	0	0	0	0	0
Goiás	45	5	40	39	6	1	0	1	0	1
Maranhão	666	3	663	666	0	13	1	12	0	13
Mato Grosso	33	2	31	28	5	5	1	4	0	5
Mato Grosso do Sul	6	2	4	4	2	1	0	1	0	1
Minas Gerais	168	17	151	145	23	14	6	8	0	14
Pará	298	0	298	298	0	0	0	0	0	0
Paraíba	24	2	22	23	1	0	0	0	0	0
Paraná	7	4	3	4	3	3	1	2	0	3
Pernambuco	90	4	86	87	3	3	2	1	0	3
Piauí	71	1	70	71	0	2	2	0	0	2
Rio de Janeiro	27	8	19	27	0	1	1	0	1	0
Rio Grande do Norte	14	0	14	14	0	0	0	0	0	0
Rio Grande do Sul	50	5	45	48	2	1	0	1	1	0
Rondônia	3	0	3	2	1	0	0	0	0	0
Roraima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Santa Catarina	4	0	4	4	0	0	0	0	0	0
São Paulo	21	1	20	18	3	1	0	1	0	1
Sergipe	31	2	29	26	5	2	0	2	0	2
Tocantins	28	7	21	22	6	3	3	0	0	3

Fonte: INEP, 2014.

Org.: Autoras.

Todos os estados que possuem escolas em território quilombola ofertam o Ensino Fundamental; localizam-se, em sua maioria, nas comunidades rurais e são mantidas com recursos municipais, embora haja um número considerável de escolas mantidas pelo governo estadual, em especial no Amapá - aqui, o número de estaduais é maior do que de municipais. A representatividade das escolas rurais diz respeito à maior ocorrência de comunidades quilombolas no campo, já que os quilombos surgiram em territórios isolados, distantes das cidades.

Em relação ao ensino médio, o número de escolas que o ofertam em território quilombola é drasticamente menor, sendo zero nos estados do Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rondônia; Alagoas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo possuem uma única instituição de ensino com essa especificidade. Tal levantamento releva os inúmeros obstáculos enfrentados pelos estudantes, que já são difíceis de transpor, somados à descontinuidade do ensino nas comunidades quilombolas, podendo levar à maior evasão escolar. Isso gera

outros fatores, como o desinteresse dos discentes por uma escola que não aborde sua realidade e cultura e que não discuta acerca de seus costumes e vivências; por fim, estarão ainda mais expostos às inúmeras formas de racismo, tendo que estudar em uma escola fora de sua comunidade.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE (2009) e analisada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2010, a média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais é diferente entre brancos e negros: enquanto os primeiros estudam cerca de 8,4 anos, a média da população negra cai para 6,7. Aliado a isso, ainda segundo os dados fornecidos pelo IPEA (2010), a taxa de frequência - que representa a parcela da população no nível de ensino adequado - também mostra disparidades, já que a frequência da população branca é de 60,3%, ao mesmo tempo em que, para os negros, os números ficam em 43,5%.

Os números apresentados, portanto, se relacionam com a baixa quantidade de escolas quilombolas que ofertam o ensino médio em território brasileiro e contribuem para a manutenção dessa realidade. Os estudantes quilombolas, sem ter como e onde continuar seus estudos, passam a frequentar menos as escolas e, conseqüentemente, faz com que os anos de estudo dessa parcela da população negra tenda a ser muito baixa.

No Brasil, em números gerais e de acordo com os dados - de 2016 - da Fundação Cultural Palmares, existem 2.847 CRQs e 2.248 instituições de ensino localizadas em comunidades quilombolas. Tomando tais dados como base, totaliza-se que as escolas estão presentes em aproximadamente 79% dos territórios quilombolas brasileiros, entretanto a sua presença não assegura que a Educação Escolar Quilombola seja baseada nas Diretrizes Curriculares e que a escola tenha um espaço físico satisfatório. Miranda (2012) afirma que os piores indicadores da educação em nível nacional fazem referência às escolas quilombolas; estas são, em geral, muito pequenas - uma média de duas salas - e funcionam em regime multisseriado. Normalmente as construções são de pau a pique, não possuindo energia elétrica, água encanada e saneamento básico.

Cabe ressaltar as pesquisas indicando como as escolas do campo, se comparadas às da cidade, possuem estruturas mais precárias, o que explica as condições em que as escolas quilombolas estão inseridas.

A escola é uma instituição que atua na construção de uma sociedade menos injusta e excludente, possibilitando que as diferenças culturais sejam expressas e respeitadas. Para tanto, ensinam-se diversos valores, há envolvimento de toda a comunidade - quando os aspectos históricos e culturais da sociedade são discutidos -, auxiliando na construção e/ou fortalecimento da identidade dos estudantes (SOARES, 2008). A precariedade das escolas quilombolas, entretanto, pode interferir na realização desse processo. Com a ausência de boas condições e de espaço físico, é possível que prevaleçam somente as visões negativas

dos educandos - de parte deles - a respeito da escola, o que, conseqüentemente, acaba por prejudicar o processo de ensino-aprendizagem oferecido.

No campo das identidades, Soares (2008) relata que as crianças moradoras de uma CRQ, mesmo se reconhecendo enquanto tal, não se dizem quilombolas e negam morar no quilombo.

O fato de poucos sujeitos dizerem que moram num Quilombo parece advir de um dolorido esforço para encontrar, tateando quase no invisível, os retalhos de uma identidade esfarrapada, na tentativa de costurá-los, mostrando ao final uma colcha de retalhos, com aqueles considerados suficientes para garantir o reconhecimento (SOARES, 2008, p. 68).

Diante disso, tona-se compreensível tanta contrariedade em se assumir como pertencente de uma CRQ, visto que é difícil para as crianças e jovens que a habitam assumir uma identidade tão estigmatizada pela sociedade. Surge daí a importância da Educação Escolar Quilombola, pois é por meio dela que a cultura negra é trabalhada: a partir da valorização e da afirmação e do diálogo sobre a realidade história e social dos jovens quilombolas; fomentando o empoderamento dos estudantes, para que se construa uma identidade positiva de seu povo; conseqüentemente, por meio de tudo que foi dito acima, torna-se possível desconstruir a noção de inferioridade relegada aos negros.

### **Considerações finais**

O movimento negro tem como uma de suas lutas a discussão dos problemas relativos aos preconceitos e discriminações raciais presentes na sociedade, englobando a busca por acesso à educação formal. Isso ocorre porque a produção do conhecimento é de grande valia para a vida em sociedade, além de ser usada como critério de seleção e/ou exclusão no mercado de trabalho.

Os movimentos iniciados em 1980 fomentaram as discussões a respeito da Educação Escolar Quilombola, já que a escola possui papel de destaque na reprodução do racismo, algo que pode ocorrer de acordo com a organização da estrutura escolar (no conteúdo de um livro didático, por exemplo). As escolas quilombolas, portanto surgem para quebrar o contexto em vigência, pois, valorizando a cultura da população negra e o empoderamento de seus estudantes, a propagação do racismo tende a ser menor.

O livro didático, em sua maioria, apresenta em sua composição a história a partir do ponto de vista do homem branco, tornando invisíveis as demais populações, negras ou indígenas. Essa invisibilidade faz com que os povos não representados sejam inferiorizados em suas páginas, cria e reforça diversos estereótipos, acarretando na negação de seus valores culturais, o que, conseqüentemente, acaba por dar preferência aos grupos sociais de culturas exaltadas como superiores.

Para barrar um processo tão exclusivo, em 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo com que as Comunidades Remanescentes de Quilombos tivessem o direito à educação nos seus próprios territórios, a fim de reconhecer e valorizar a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, possibilitando o fortalecimento da identidade quilombola.

Embora a implantação da Educação Escolar Quilombola seja recente, há um número significativo de escolas presentes em seus respectivos territórios totalizando 2.248 instituições de ensino. Cabe ressaltar, no entanto, que pautar-se apenas por algarismos não é suficiente para compreender sob quais condições a Educação Escolar Quilombola está inserida, bem como se há, de fato, prática efetiva em todos os locais enumerados.

A educação quilombola, portanto, torna-se eficiente e necessária a seu povo na medida em que suas condições estruturais e pedagógicas possam proporcionar uma prática educacional condizente com aquilo que é previsto nas Diretrizes Curriculares. A sua eficiência é o que contribui para o empoderamento das crianças e jovens quilombolas, algo fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, conseqüentemente, contribui na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades.

## Referências

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O Barão de Rothschild e a questão do Acre. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 43, n. 2, jul./dez. 2000.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio. Ocupação em Roraima. I. Do histórico colonial ao início do assentamento dirigido. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 9, n. 1, 1993.

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

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

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

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Goiânia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011, p. 109-121.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, a. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INEP. **Data Escola Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

IPEA. **PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas**. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118\\_comunicadoipea66.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2016.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, jan./jun.2005.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 121-139.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620007>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, a. 30, n. 1(61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PALMARES. **Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)**. 2016. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

PESSÔA, Vera Lucia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 23, p. 4-18, 2012.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 35-46.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 269 p. Tradução de: Pour une géographie du pouvoir.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 14-39, dez./fev. 1995/1996.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Do quilombo à escola:** os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. 2008. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

Recebido para publicação em 04 de janeiro de 2017.

Devolvido para a revisão em 25 de janeiro de 2017.

Aceito para a publicação em 29 de janeiro de 2017.