



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: CURRÍCULO E CULTURA AFIRMANDO NEGRAS IDENTIDADES¹

Maria Anória de Jesus Oliveira²

Rosemary Martins³

RESUMO

O presente texto aborda a educação escolar destinada às comunidades descendentes de quilombos (a educação escolar quilombola), tendo em vista o papel das escolas frente ao processo de ressignificação cultural vivenciada por tais comunidades. Objetiva-se, portanto, evidenciar a necessidade de implantação de um currículo voltado para a construção e/ou afirmação identitária das mesmas, considerando-se as contradições entre a construção identitária étnico-racial brasileira e a experiência histórica de negação dos diferentes modos de vida. Para a realização desse estudo efetivamos a pesquisa bibliográfica e nos norteamos em fundamentações oriundas do campo da crítica cultural e áreas afins. Esperamos, por meio da reflexão a ser realizada, destacar o papel social das referidas comunidades, evidenciando a necessidade e urgência de as instituições escolares transcenderem a visão meramente eurocêntrica, de modo a incluir e valorizar as diferenças socioculturais aqui existentes.

Palavras-chave: Educação quilombola; Currículo; Cultura; Identidade.

ESCUELA DE EDUCACIÓN QUILOMBOLAS: CURRÍCULUM Y CULTURA AFIRMANDO IDENTIDADES NEGRO

RESUMEN

El presente artículo aborda la educación escolar que destinan las comunidades de descendentes de los esclavos *comunidad quilombola* (la educación de la escuela *quilombola*), considerando la función de las escuelas frente al proceso de reinterpretación cultural que estas comunidades han experimentado. Por tanto, el objetivo es evidenciar la necesidad de implementar un plan de estudios (*currículum*) centrado en la construcción y/o afirmación de identidad de los mismos, teniendo en cuenta las contradicciones entre la identidad de la construcción *étnico-racial* brasileña y la experiencia histórica de negación de los diferentes modos de vida. Para llevar a cabo este estudio, efectuamos una búsqueda en la literatura y guiamos en el razonamiento derivado del campo de la crítica cultural y áreas relacionadas. Esperamos a través de nuestra reflexión, destacar la función social de las comunidades, destacando la necesidad y urgencia de las instituciones educativas trascendieren la visión puramente eurocéntrica, de modo a incluir y valorar las diferencias socioculturales existentes aquí.

Palabras clave: Marrón Educación; Currículo; Cultura; Identidad.

¹ O artigo original foi apresentado às Prof. Dra. Maria Nazaré Mota de Lima e Dra. Cláudia Martins, como pré-requisito ao cumprimento de créditos da disciplina Políticas de Letramento, do mestrado em Crítica Cultural, tendo sido reestruturado em parceria com a orientadora, a prof. Dra. Maria Anória J. Oliveira, também docente do referido curso.

² Prof. Adjunto do Mestrado em Crítica Cultural/UNEB e do Curso de Letras. Doutora em Letras e pesquisadora de relações etnicorraciais. E-mail: <anoria.oliveira@hotmail.com>.

³ Professora da rede estadual de ensino da Bahia e Coordenadora Técnico-pedagógica na Secretaria Municipal da Educação de Alagoinhas. Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Educação Infantil pela UNEB e mestranda em Crítica Cultural pela UNEB. Linha de pesquisa 2 - Letramento, Identidade e Formação de Professores. Orientanda da Profª Drª Maria Anória de Oliveira. E-mail: <rymmartins@hotmail.com>.



QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: CURRICULUM AND CULTURE ASSERTING BLACK IDENTITIES

ABSTRACT

This work approaches schooling education towards *Quilombo* descendant communities (*Quilombola* school education), considering the role of schools before the process of cultural re-signification which these communities are living. Therefore, the aim of this work is evidence the need of implant a curriculum towards to the identity construction and/or strengthen and considering the contradictions between the construction of Brazilian ethno-racial identity and the historical experience of denying the different ways of life. In order to perform this study, a bibliographic research was carried out, guided by bases from the field of cultural criticism and related areas. Through the reflection to be performed, we hope highlight the social role of mentioned communities and evidence the need and urgency of school institutions transcend the merely Eurocentric vision in order to include and valorize the sociocultural differences showed here.

Key-words: *Quilombola* Education; Curriculum; Culture; Identity.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo traçar um diálogo entre alguns estudos voltados para as políticas de letramento e as discussões acerca da escolarização de saberes em contextos de educação etnicorraciais. Tal diálogo se justifica devido a pesquisa acadêmica em andamento, por meio da qual investigaremos as implicações da escolarização na afirmação e/ou negação identitárias da comunidade de remanescentes quilombola Catuzinho.⁴ Refletiremos, aqui, sobre a contribuição de alguns dos autores estudados para a discussão da educação escolar quilombola, frente às contradições entre a construção identitária étnico-racial brasileira e a existência histórica de negação dos diferentes modos de vida.

A motivação para traçar uma reflexão acerca da escolarização de saberes em contextos de educação etnicorraciais resulta de instigações face à construção identitária de grupos etnicorraciais marginalizados com os quais atuamos nos últimos anos, seja na instituição de trabalho, seja na pesquisa acadêmica. Partimos do princípio de que urge a necessidade de discutir o papel dessas escolas no seio da comunidade em que estão inseridas, sem preterir os seus aspectos socioculturais, formulando-se diretrizes pedagógicas que atendam as suas expectativas.

⁴ Localizado na divisa dos municípios de Alagoinhas e Arapiraca/Bahia. Trata-se de uma das três comunidades rurais reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares em 2006, como remanescentes de quilombo. As outras duas são o Oiteiro e o Cangula, ambas situadas em território de Alagoinhas.

O cerne de reflexões que se seguirá parte do princípio de que nos referimos a grupos etnicorraciais em processo de interação para constituir uma coletividade que partilha valores, saberes e uma história em comum. Resta-nos, portanto, considerar além do contexto local, nacional, a exemplo do poder público, da comunidade científica e da comunidade local (organismos sociais), incluindo as diferenças silenciadas, quando não vilipendiadas em nossa sociedade e, por conseguinte, nos espaços escolares. Eis o que enfocaremos a partir de então, respaldadas no campo das Ciências Sociais, Humanas e em algumas vertentes da crítica culturais não reduzidas aos padrões meramente eurocêntricos dos discursos dominantes.

Discurso dominante e a exclusão das diferenças

Na contramão do discurso apropriado pela Constituição Federal, quanto à cidadania e a dignidade da pessoa humana, a realidade grita a existência objetiva e subjetiva da negação de diferentes formas de ser e existir dos diversos sujeitos e grupos sociais. Trata-se de colocar em questionamento as abordagens centradas em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual e de classe média, para emergir uma discussão em relação à raça que Stuart Hall (2011, p. 63) entende como uma “categoria discursiva”.

Entendemos a “categoria discursiva” como uma construção política e social, em torno da qual se organizam os sistemas de poder socioeconômicos de exploração e exclusão resultantes do racismo.⁵ Atualmente tal discussão abrange o conceito de transculturação que, segundo Hall (2011, p. 89), implica a revisão dos sistemas de referências dos grupos étnicos, compreendendo que seus valores e normas tornam-se permeáveis pelo trânsito simbólico, ao modificar regras naturais de transformação, o que significa negociar com as diferenças e as reconhecer. No Brasil, estão na ordem do dia discursos relativos à constituição das populações negras em suas dimensões históricas, antropológicas, socioculturais e as produções simbólicas forjadas nas relações sociais que foram tecidas ao longo do tempo.

⁵Isto é, a crença na supremacia dos grupos etnicorraciais brancos em detrimento dos demais, a exemplo do segmento negro (OLIVEIRA, 2011, p. 106 a 115), cujo sustentáculo foi engendrado em nosso país no século XIX pelos *homens da ciência* ao erigirem o *racismo científico*, o qual foi adaptando-se posteriormente sob a influência dos grupos hegemônicos brancos, chegando aos dias atuais em uma das suas dissimuladas nuances através da ideologia da mestiçagem. Eis o que evidenciam importantes estudiosos do campo das Ciências Sociais, dos quais destacamos Kabengele Munanga (2006), Carlos Moore (2008).

Esse movimento não se manifesta de forma linear. Os discursos dominantes são naturalmente questionados por não se acomodarem às diferentes leituras de mundo e práticas que remetem a uma tradição ancestral. Difunde-se então, na atualidade, um desejo nacional de atribuir sentido às reminiscências quilombolas, representadas por sujeitos que durante os séculos de existência estiveram invisibilizados, quando não marginalizados, a despeito a resistência face ao sistema opressor.

Nesse contexto, e sendo a educação escolar uma das áreas de maior concentração da população subalternizada, a escola está sendo desafiada a pensar em termos de culturas que estão em um movimento constante de afirmação e atualização que gera disjunções de tempo, geração e espacialização. Assim, a educação escolar direcionada para as comunidades remanescentes de quilombo, a denominada Educação Quilombola, ganha caráter de urgência para fazer frente às ideias que desistoriciza o processo social ao qual estiveram submetidos os africanos e seus descendentes. Lembramos, para reiterar nosso ponto de vista que, para Hall (2003) é preciso estabelecer estratégias para mover as concepções que naturalizam e racializam os diversos tipos de atuação social. Logo, reitera o referido estudioso:

Já as estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa – aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder. Reconheço que os espaços “conquistados” para as diferenças ainda são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. (...) sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la chamando-a de “o mesmo”, não adianta. (HALL, 2003, p. 339)

Em se tratando das escolas que, por decreto saltaram da classificação de “rural” para “quilombola”, o discurso passa a exigir novas configurações frente ao processo de construção e/ou afirmação da identidade étnico-racial brasileira, por meio de seus elementos diferenciadores. Trata-se de comunidades que viveram historicamente um processo de dominação que fomenta, hoje, a exclusão em que se encontram quando comparadas aos grupos étnicos com maior nível social hierárquico e maior acesso a bens materiais e culturais. Essas demarcações de distribuição de poder sob o caráter étnico-racial se dá pelo que Raymond Williams (apud CEVASCO, 2003, p. 56) chama de “cultura do vivido”. Isto é,

[...] aquela saturação do hábito da experiência do modo de ver continuamente renovada em todas as etapas da vida [...] sob pressões definidas e no interior de significados definidos de tal forma que o que as pessoas vêm a pensar e a sentir é, em larga medida, a reprodução de uma ordem social profundamente arraigada. (WILLIAMS apud CEVASCO, 2003, p. 56)

Os componentes que constituem uma identidade negra com formas estéticas, de idiomas e outras simbologias são móveis, reversíveis, instáveis e fazem parte de uma tradição cujo significado está constantemente em mutação. Na realidade, o povo negro mobiliza uma série de estratégias para a manutenção de um corpo cultural que necessita de instrumentos de atualização. A cultura precisa se desvincular das tradições para permanecer viva. Assim, ela está em constante processo de problematização de sua agência e performatividade. Se bem que os grupos também criam seus mecanismos de resistência - ao que Ari Lima (no prelo) chama de reserva de autenticidade - que vai legitimar as práticas de poder, de sacralidade e de expressão afetiva e estética.

Vozes das margens e máscaras brancas

Segundo Lopes (2006, p. 106), a produção de conhecimento e a inteligibilidade sobre a vida devem colaborar para que alternativas sociais surjam a partir das vozes que estão à margem. A atuação na escola quilombola deve então fazer parte de uma episteme dos que “vivenciam o sofrimento humano”. Sendo assim, não é mais possível conceber o quilombo fora da construção universal anti-hegemônica. Lopes (2006, p. 106), a partir do pensamento de Boaventura Santos (2004), pensa em modos alternativos de conhecer vinculados a projetos coletivos plurais.

O conhecimento do patrimônio cultural negro pode oferecer uma base para a construção de novos fazeres que se apropriam de um ritmo diferenciado e de construções formais que viabilizem outras formas de convívio social. Isso envolve, ainda sob a inspiração de Boaventura Santos, um “escavar tradições suprimidas e marginalizadas” (SANTOS, 2004 apud Lopes 2006, p. 109) e trabalhar com representações incompletas, buscando o seu potencial de veiculação de sentidos.

Para Lopes (2006, p. 112), de acordo com Bauman (1999), as comunidades globais assumem uma consistência líquida com identidades móveis, as comunidades locais ficam com

os restos simbólicos e materiais daquelas. Desenvolvimento, modernização e mercado mundial são *slogans* que na realidade local se configuram como sintoma, isto é, o denominado “horror econômico”, segundo Lopes (2006, p. 113) e Canclini (1999).

Pode-se entender como “restos” a precarização da cultura de massa, comercial e a sua absorção interpretativa e adaptativa às linguagens. Os moradores das comunidades rurais, de um modo geral, hoje, estão conectados pelos meios de comunicação de massa, pela melhoria dos meios de transporte aos ambientes urbanos, com suas simbologias e estéticas que tendem a formar fronteiras em níveis abstratos que servem de local para exercício das criatividade. Por essa via a cultura negra do reggae, do rap, do axé *music* e agora do pagode chegam a essas comunidades se hibridizando com formas singulares de cultura movidas pela memória ancestral. Beatriz Sarlo (2000, apud Lopes, 2006, p. 91) se ocupa desse fenômeno de carência material que determina limitações no campo abstrato. Logo, salienta,

Na maioria dos países da América Latina, a Escola Pública é hoje o lugar da pobreza simbólica, onde professores, currículos e meios materiais concorrem em condições de muito provável derrota com os meios de comunicação de massa. (SARLO, 2000, apud Lopes, 2006, p. 91)

Podem ainda ser entendidas como “restos”, a precariedade e a inadequação da estrutura física comum à maioria das escolas rurais, o que reflete um grave quadro de vulnerabilidade social e escolar: defasagem da aprendizagem e da competência leitora e escritora dos estudantes, baixo nível de escolaridade e alto nível de analfabetismo de jovens e adultos. Em consequência prevalece a distorção idade/série, evasão e repetência, baixa autoestima quanto à identidade negra, interferência das atividades de subsistência no desempenho dos estudantes. É notório, por outro lado, a inexistência de proposta político-pedagógica, a falta de investimentos na formação continuada dos/as professores/as, coordenadores e gestores/a que atuam em tais comunidades, além da total ausência de políticas públicas voltadas às singularidades locais, assim como das respectivas manifestações culturais das comunidades quilombolas. Em suma, é inegável e lastimável a apatia profunda do poder público – no que se refere à preservação sociocultural, ao presente e ao futuro de tais comunidades.

Ao longo da existência, muitas das escolas dos quilombos mantiveram-se alheias aos processos socioculturais da comunidade, sem se reconhecer, através do currículo, a identidade negra dos educadores, estudantes e familiares, a começar pela atribuição dos nomes atribuídos, por meio dos quais se reverenciam personagens da política nacional dos grupos hegemônicos brancos. Um exemplo ocorre no município de Alagoinhas onde “Tobias Barreto”, “Carlos Gomes”, “Jorge Amado” e “Marechal Castelo Branco”, escolhidos pelo poder público para as escolas hoje nacionalmente reconhecidas como quilombolas.

Por que não se intitular nas escolas os nomes de lideranças negras? Já não basta reverenciar nas praças, nas ruas e em outros patrimônios públicos as memórias do segmento étnico-racial branco? Essa ação, a nosso ver, evidencia o projeto narcísico daqueles grupos de perpetuar suas memórias em detrimento dos demais atores sociais que fizeram e fazem história na força, na raça e na resistência contínua. A partir daí devemos, ao menos, aguçar o olhar face aos conteúdos, ao não investimento na formação docente e, conseqüentemente, desconfiar das ideologias curriculares assim como dos recursos didáticos utilizados. Diante desse panorama reconhecemos a urgência de se envidar todos os esforços possíveis para mudar a conjuntura atual. Afinal, de 2003 a 2013 são 10 anos de sanção de uma Lei (10.639/03) que alterou a LDB 9.394/96. E o que isso modificou, de fato, as conjunturas educacionais em nosso país e, sobretudo, as comunidades apartadas do espaço urbano, a saber: as comunidades quilombolas? O que estamos fazendo, de fato, para a construção de uma sociedade menos racista e mais aberta às diferenças que nos constituem? Essa é uma das questões cruciais que precisamos nos fazer: nós, vocês, enfim, a sociedade brasileira que constitui o que Foucault(2006) chama de de “sociedade de discurso”?

Em outras palavras, determinados grupos hegemônicos que tem o poder de selecionar o que se pode ou não abordar nas instituições e, sabemos, a escolas é uma dessas importantes instituições onde o saber é, indubitavelmente, associado/aliado ao poder. Poder de incluir e/ou excluir, de valorizar e/ou desvalorizar, de impor e/ou respeitar, de afirmar e/ou negar conhecimentos em seus complexos e diversos campos teóricos, históricos, etc. O que interessa aqui é o que se deseja propagar, sob qual ponto de vista e o que se intenta omitir. É hora, tardia, mas não deixa de ser a hora de trazer a tona negras memórias deturpadas, quando

não substituídas por máscaras brancas⁶. Os nomes das escolas é um exemplo disso. Então, que saibamos fazer a nossa voz ressoar para, assim, deixar algum legado em prol de uma sociedade menos injusta e mais igualitária. E, por que não iniciar pela sala de aula, espaço que deveria ser de coexistência das diferenças?

Mudanças em educação, sabemos, não são fáceis de operacionalizar, principalmente quando além dos aspectos externos (burocráticos) tem-se que alterar a lógica interna (sala de aula). No início do processo da titulação das comunidades era possível perceber traços da remanescência quilombola nas salas de aula, mesmo carecendo de embasamento teórico. Referimo-nos às atividades culturais, à utilização dos cabelos crespos, o predomínio da oralidade, a alusão aos mais velhos, etc.

Depois, paulatinamente, as transformações: os traços fenotípicos dos alunos aproximados dos padrões brancos das professoras e das serventes (os cabelos alisados é um exemplo), a repetição dos sobrenomes⁷ na lista de matrícula, o nome da comunidade, etc, reforçam o padrão branco da instituição escolar formal. Notando isso, resolvemos questionar as educadoras sobre a possibilidade de um trabalho pedagógico de pesquisa com as crianças, a fim de levantar histórias e informações que confirmassem essa hipótese. Contudo, as professoras afirmaram que não haviam percebido tais características e, portanto, nunca consideraram um trabalho dessa natureza. Além disso, afirmavam ainda que a comunidade não se reconhecia negra.

Hall (2011, p.66) adverte que não existe uma identidade plenamente unificada. Os sistemas de significação e representação cultural hoje são múltiplos, fornecendo possibilidades de entrecruzamentos potencialmente capazes de fomentar campos identitários. Por outro lado, o sistema educacional criou padrões universais de alfabetização para generalizar a língua, homogeneizar a cultura. E isso consubstanciou padrões centrados, sobretudo, no eurocentrismo curricular. No entanto, devido às resistências, negras vozes não se deixaram calar, culminando com outras formas de produção de bens, serviços e informação diversas, passando-se de pais para filhos os ensinamentos e as heranças tradicionais, comportamentais, etc. Por essa via, partimos das acepções de Bauman (BAUMAN 1999 apud LOPES 2006, p. 112) ao compreender que as identidades não se perderam nas cinzas das horas nessa sociedade

⁶ Fazemos, aqui, uma analogia com o livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Franz Fanon (2008)

⁷ É comum naquelas comunidades a incidência de sobrenomes alusivos a ícones da fé cristã-católica – Bispo, Anjos, Santos, Cruz, Jesus, Trindade, Conceição entre outros – marca das famílias escravas do Brasil colônia.

cada vez mais individualista e capitalista. Um exemplo disso é a capacidade de viver em comunidade enfrentando as adversidades contínuas. Vale elucidar que

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à idéia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consangüinidade e o parentesco, e vinculam-se a idéias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação (SOUZA, 2008, p. 78).

Um dos valores comuns é o aprendizado de viver agrupado, compartilhando saberes, modo de ser, viver, se comunicar e enfrentar as adversidades desde tempos remotos quando do processo de escravização à contemporaneidade, nas constantes lutas para sobreviver às investidas dos grupos hegemônicos. Ou seja, a “rede e os laços que concebem os quilombolas enquanto povo e comunidade têm na dimensão político-organizativa uma força central, que dinamiza e oxigena essa luta como coletiva das comunidades pela garantia de seus direitos” (SOUZA, p. 81), a despeito das perseguições sofridas pelos grupos hegemônicos

Educação Quilombola: outras travessias

Os caminhos percorridos, as travessias nos países periféricos desde o sequestro das terras ancestrais à diáspora culminaram com mudanças na forma de ver e viver as circunstâncias ditadas pelo desenvolvimento tecnológico, as tradições, a busca de formulações que atendessem às formas urbanas e cosmopolitas de comportamento social. Logo, recorremos a Hall (2011, p. 62) para reiterar que não se pode pensar em culturas nacionais unificadas, mas em variados dispositivos discursivos, o que pode ser associado às comunidades quilombolas posto que, assim como ele, compreendemos que a unidade e as identidades etnicorraciais podem ser concebidas no contato com as diferenças. Nesse contexto, surge a questão das etnias que são caracterizadas por traços culturais como a língua, religião, costumes, tradições e sentimento partilhados por um povo.

O primeiro passo da prática escolar seria então levar ao reconhecimento de tais elementos e como eles tornam a vivência da comunidade o “outro” em relação às demais comunidades. Nesse aspecto, também se trabalharia os pontos que as identidades coincidem e

a área tornada comum pelos meios de comunicação de massa. Ainda assim, nessa aparentemente coincidência, cada agrupamento apresentará singularidades. Nesse ponto, é preciso um professor atento para relacionar as pequenas diferenças com as condições sócio-históricas dos grupos quilombolas para afirmar uma identidade móvel, mas que marcada por uma tradição e por seus meios de produção simbólica.

No contexto atual, todo este quadro denuncia antigas e novas demandas educacionais discutidas agora na perspectiva da etnicidade, entre elas destacamos: a) construção e/ou afirmação de identidade, superando a baixa autoestima dos estudantes, educadores e demais funcionários, quanto à sua identidade negra e, agora, quilombola; b) formulação de diretrizes pedagógicas específicas para a Educação Quilombola pelos sistemas oficiais de ensino; c) formação continuada específica para professores, coordenadores e gestores que atuam nestas comunidades; d) formulação de políticas públicas que promovam a ampliação e oferta de educação de qualidade, inclusive sócio produtiva; e) formulação de políticas públicas que promovam as manifestações culturais da comunidade; e, f) adequação física das escolas ou construção de espaços plausíveis às demandas atuais.

Não seria incoerente reiterar que a construção do conhecimento nas instituições educacionais formais resulta das relações de poder tendo em vista a seleção de conteúdos, a atuação dos educadores que se dá a partir do ponto de vista de tais profissionais enquanto instancias do saber, sendo os assuntos voltados às tradições africanas deixadas à margem, grosso modo. E isso implica o processo da dominação baseada nas complexas relações etnicorraciais. Na realidade, o lugar desses temas em um currículo crítico é estabelecido pela relação conhecimento-identidade-poder. Um poder que, não tendo um único centro – como o Estado, por exemplo - está espalhado por toda a rede social. O currículo, aí entendido na forma mais ampla – “o livro, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas” (SILVA, 2004, p. 101) – é afirmado como um texto racial, porque confirma a hegemonia das identidades dominantes e tornam exóticas as identidades dominadas.

Silva (2004, p. 102) traz uma questão central sobre raça e etnia ao questionar: “como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo?” Ao que ela propõe, pois, que, para além de festejar a

diferença e a diversidade, é preciso questionar os mecanismos de construção das identidades e das diferenças nacionais e etnicorraciais e seus vínculos com as relações de poder.

Cevasco (2003, p. 73) explica que esse tipo de abordagem étnica que se quer na escola parte do que Williams chama de “experiência concreta do vivido”. Isto é,

[...] mapas de sentido que informam as práticas culturais de determinados grupos ou sociedades; o das formalizações dessas práticas em produtos simbólicos, os textos dessa cultura, texto tomado aí em sua acepção mais abrangente; e das estruturas sociais mais amplas que determinam esses produtos, momento que exige lidar com a história específica dessas estruturas. (WILLIAMS, apud CEVASCO, 2003, p. 73).

Levando em conta as ideias de Williams (2003) e a ampliando, podemos vislumbrar para as escolas o desafio de incorporar ao currículo o conhecimento sobre raça e etnia, atrelados “ao que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais” (SILVA, 2004, p.104). Para tanto, faz-se necessário se preservar, reconhecer e valorizar as suas heranças socioculturais, tradicionais, enfim, as raízes de origens africanas, ao lado das heranças indígenas e europeias, como se ressalta nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004).

Todos esses elementos atestam que uma educação escolar quilombola tem suas especificidades estéticas e pedagógicas, não podendo estar presa ao que convencionamos chamar de educação formal, normal, regular. A escola quilombola é o espaço da organização e interação social, lugar, instrumento e veículo da construção do por vir daquelas pessoas. Aliás, esse também deveria ser o papel das escolas urbanas.

Considerações finais

As *Diretrizes Curriculares Nacionais o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004) propõem, para todos os estabelecimentos de ensino, ações positivas que possam corrigir injustiças e práticas excludentes recorrentes no espaço escolar. Uma dessas ações é incluir sistematicamente em seu cotidiano conteúdos e temáticas ligadas à questão racial, nas diversas áreas do conhecimento. Com isso, a escola estaria contribuindo com a construção da identidade e do sentimento de pertença à cor, raça, etnia e grupo social dos seus sujeitos.

Essa nova forma de construção do saber envolve práticas e expectativas sobre a vida entendida em toda a sua complexidade e percepções dos elementos que formam a nossa subjetividade e a da comunidade em que se está inserida. São valores constituídos e constituintes plenos de significados, mas, devemos considerar as peculiaridades de um capitalismo tardio, onde cultura e economia estão interligadas e a produção cultural vincula-se aos meios materiais de produção e reprodução, a exemplo da linguagem, uma criação social e material também vinculada aos meios eletrônicos e mecânicos de comunicação.

Daí resulta que as referidas Diretrizes apontam caminhos para uma proposição acerca da Educação Quilombola, mas não dá conta da sua complexidade. Tomando por base a defesa de que a questão racial no Brasil é uma questão central do currículo e não um simples tema transversal como, também, as demandas educacionais aqui discutidas. É notória a urgente necessidade de, em Alagoinhas, por exemplo, se implementar uma proposta educacional pautada em princípios da Educação Quilombola de modo a se viabilizar: a) a construção, pelos estudantes, dos conhecimentos básicos para um exercício profissional competente; b) o conhecimento da história das próprias comunidades, no contexto da história do município, do território e das histórias e culturas afro-brasileira e africana; c) a formação de sujeitos capazes de atuar em favor do desenvolvimento de sua comunidade e de si próprio; d) A construção de novas relações étnico-raciais e no combate a qualquer tipo de preconceito discriminação ou exclusão social e racial; e) a construção e resgate da identidade negra e quilombola, da autoestima, e seu orgulho de ser, dos estudantes e da comunidade; f) a visibilidade e o respeito dos estudantes quilombolas também fora de sua comunidade; g) o conhecimento dos valores civilizatórios africanos e indígenas da formação da cultura e do povo brasileiro; e h) a aprendizagem de conteúdos e saberes do patrimônio africano e afro-brasileiro, a exemplo da oralidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperatividade, circularidade, musicalidade e ludicidade. Quer dizer,

As comunidades quilombolas, muitas delas surgidas nos séculos XVII, XVIII e XIX, chegam ao século XXI como uma forma alternativa de organização social, etnicamente constituída, com dimensões histórica, social e culturalmente distintas, e esses elementos tem vínculo profundo com o modo de acesso e com os usos da terra (SOUZA, 2008, p. 89).

A terra para tais comunidades é um espaço de convivência comunitária, é onde se fincam as raízes ancestrais. É um meio alternativo de subsistência e sabedoria. Estas comunidades emergem modernamente como um símbolo de resistência, um exemplo de organização, que deve servir de inspiração para outros segmentos marginalizados na construção dessa nação. Duas questões históricas devem, aí, ser resolvidas ou dirimidas: o racismo e a concentração fundiária. No que se refere à educação, essa nova modalidade – Educação Quilombola – poderá, em médio prazo, se instrumentalizar face ao o movimento emancipatório que poderá inspirar outras populações dentro e fora do país.

Dessa forma, pensamos que os caminhos necessários para que se operem transformações precisam ser abertos por muitos pares de mãos, cabendo: a) ao poder público, atender as demandas, fornecendo as condições necessárias para o desenvolvimento destes novos processos, dialogando com os demais atores sociais, chamando-os a decidir sobre os caminhos a serem traçados; b) aos demais sistemas (Saúde, Cultura, Assistência Social, entre outros), participarem do processo, respeitando os limites da sua contribuição; c) aos quilombolas, valendo-se de sua experiência histórica de sobrevivência cultural, tomar para si a decisão sobre os caminhos a serem trilhados, ou seja, que nada seja decidido sobre eles e sem a sua presença e d) à escola, principalmente aprender com a experiência quilombola, a integrar-se aos processos coletivos e também tomar para si a condução do seu processo de configuração cultural.

Referências

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Universidade Federal de Brasília. [Dissertação de mestrado]. 2008.

ALVES, Arivaldo de Lima. (no prelo). De “**sobrevivências**” culturais africanas a uma cultura negro-africana e popular (prelo).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação; Brasília-DF; 2004.

CEVASCO. Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. DP&A Editora. 11ª Edição, 2011.

HALL, Stuart. **Das Diásporas: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em http://www.grupodec.net.br/ebooks/Da_Diaspora_-_Stuart_Hall.pdf

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In Por uma linguística aplicada Interdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Raça e gênero: entrelaces racistas versus afirmação identitária negra**. NGUZU, Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA). Ano 1/no 1, Universidade Estadual de Londrina (UEL), março/julho 2011, p. 106 a 115.

RECEBIDO EM 01 DE MARÇO DE 2013.

APROVADO EM 12 DE ABRIL DE 2013.