

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

SOLANGE TODERO VON ONÇAY

HELLEN CRISTINA DE SOUZA

CLEBES IOLANDA LEODICE ALVES

(ORGS.)

MODALIDADES DE ENSINO TERRITORIALIZADAS

**Textos legais
e outros apontamentos**



**MODALIDADES DE ENSINO TERRITORIALIZADAS:
TEXTOS LEGAIS E OUTROS APONTAMENTOS**



LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD
SOLANGE TODERO VON ONÇAY
HELLEN CRISTINA DE SOUZA
CLEBES IOLANDA LEODICE ALVES
(ORGANIZADORAS)

**MODALIDADES DE ENSINO TERRITORIALIZADAS:
TEXTOS LEGAIS E OUTROS APONTAMENTOS**

1ª Edição

Quipá Editora
2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará, Juazeiro do Norte / Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M689 Modalidades de ensino territorializadas : textos legais e outros apontamentos / Organizado por Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

314 p. : il.

ISBN 978-65-5376-302-9

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-302-9

1. Indígenas. 2. Quilombolas. 3. Educação no campo. I. Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. II. Título.

CDD 306.089

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em março de 2024

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

Dedicamos esta obra à memória do Cacique Merong Kamakã Mongoió pertencente ao povo Pataxó Hã-Hã-Hãe, originário do sul da Bahia e à sexta geração da família Kamakã Mongoió. Jovem e aguerrida liderança indígena, ativista dos Direitos dos Povos Originários em Minas Gerais, no sul da Bahia, apoiador dos Xokleng, Guarani e Kaingang, entre outros.

Residiu na Comunidade Indígena Guarani de Mato Preto, no município de Erebango/RS, onde deixa dois filhos. Participou ativamente de inúmeras lutas no Sul do Brasil, entre elas a histórica ocupação urbana Lanceiros Negros, que abrigou dezenas de famílias no centro de Porto Alegre/RS, articulando com habilidade lutas dos povos dos campos, florestas, águas e trabalhadores/as urbanos/as.

Cacique Merong Kamakã Mongoió encantou/ancestralizou, mas sua luta e determinação está entre nós!

Merong Kamakã Mongoió Presente!

Aos/as licenciandos/as cujas expectativas, demandas e projetos dão sentido à minha vida. “Eu não existo longe de vocês e a solidão é o meu pior castigo, eu conto as horas para poder te ver, mas o relógio ‘ta’ de mal comigo...”¹

Aos/as professores e professoras da educação básica cujas ações podem viabilizar a construção de um mundo mais justo e equânime.

¹ Fico assim sem você (Claudinho & Buchecha, 2002)

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

Quando nos debruçamos na história da educação brasileira, é possível verificar que o sistema educacional passou por inúmeras mudanças. No momento, a organização do sistema nacional e dos subsistemas estaduais, distrital e municipais é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada no ano de 1996. Tal normativa, regulamentou dispositivos contidos na Constituição Federal, de sorte a sistematizar a educação do país em níveis, etapas e modalidades educativas. Como níveis de educação temos o nível básico e o superior.

Quanto às etapas da educação básica, temos educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na educação superior encontramos graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), de modo que para cada uma das etapas temos especificidades e demandas pedagógicas próprias.

Já as modalidades são: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Educação a Distância (EAD), Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola.

Nesta obra, privilegiaremos as modalidades relacionadas a diversidade étnica-racial (Indígena e quilombola) e a educação do campo, visto que as mesmas se constituem com base na territorialização dos grupos sociais as quais as mesmas são destinadas. Referimos que áreas rurais, indígenas e quilombolas são territórios potencialmente educativos, sendo oportuno referir que concebemos a *terra/território* como o elemento articulador entre estes três grupos, constituindo-se desta forma como um princípio pedagógico, de modo que, atuar nestes espaços, implica conhecer e re-conhecer as lutas e demandas historicamente invisibilizadas, implicando na solidariedade e compartilhamento de suas especificidades.

Referimos por fim que a territorialidade viabiliza a fruição compartilhada de conhecimentos de toda a ordem.

Neste sentido o propósito desta obra, destinada primordialmente a formação de professores e professoras, é apresentar ao/a leitor/a as normativas responsáveis pelo regimento das modalidades, assim como os pareceres que resultaram nas mesmas, dada

a riqueza e complexidade dos temas ali tratados, que podem ser utilizados como fontes históricas para o estudo das referidas modalidades.

Cumpramos destacar que na apresentação da modalidade da educação do campo o/a leitor/a encontrará também três outros materiais que entendemos indissociáveis à modalidade, quais sejam: parecer e diretrizes sobre a pedagogia da alternância; parecer e diretrizes sobre educação itinerante, que transversalizam a modalidade de educação do campo. Da mesma forma na educação escolar quilombola, visto que achamos adequado juntar também o documento base que mobilizou diferentes segmentos na discussão prévia acerca do que viria a ser uma modalidade.

Desejamos uma boa e potente leitura, além da utilização especialmente na formação de professores/as, uma vez que como bem refere Nego Bispo: “Quando você compartilha o saber, o saber só cresce”.

*Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Solange Todero Von Onçay
Hellen Cristina de Souza
Clebes Iolanda Leodice Alves*

SUMÁRIO

EIXO 1	10
EDUCAÇÃO DO CAMPO	
<i>Solange Toderó Von Onçay</i>	
<i>Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad</i>	
EIXO 2	78
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	
<i>Hellen Cristina de Souza</i>	
EIXO 3	150
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	
Maria Helena Tavares Dias	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
Clebes Iolanda Leodice Alves	

EIXO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Solange Todero Von Onçay

<http://lattes.cnpq.br/3970224004667361>

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

<http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

A movimentação em torno da Educação do Campo unifica um conjunto de movimentos, somando-se às lutas que vieram primeiramente dos Educadores da Reforma Agrária. Havia uma tecitura construída, para a qual não bastaria acesso a um "ensino rural"; "o que os povos do campo precisam é de uma educação dos Sujeitos do Campo". Nasce a luta "por uma Educação do Campo" que se estende para todo o país e já perdura por quase duas décadas.

Busca-se avançar no sentido de analisar a Educação do Campo, na qual inscrevem-se componentes de uma proposta contra-hegemônica, onde o conhecimento está imbricado com a prática social com a classe, com o próprio desenvolvimento das forças produtivas, com as razões culturais, com a vida, partindo do princípio de que deverão ser os próprios sujeitos que, ao concebê-la, também tornam-se parte na construção.

Como uma "bandeira de luta" dos Movimentos Sociais, na última década do ano de 1990, o tema da Educação entra em pauta pelo viés do direito subjetivo, devendo estar organicamente vinculado às questões inerentes à realidade camponesa.

Proposições que encontram respaldo na Constituição (1988) e na LDB nº 9.394/96, e a serviço do projeto de desenvolvimento dos povos do campo. Uma luta, acima de tudo, pelo reconhecimento do campo como um espaço de vida e de trabalho, de produção de conhecimento, de pessoas que constroem cultura, as quais buscam ser respeitadas em suas formas de existência. Assim, concordando com Caldart (2008, p.77), "o debate de campo precede o da educação ou da pedagogia".

Desta forma, o campo passa a adquirir um sentido de território, demarcando a luta, fazendo enfrentamento às concepções dadas pelo modelo do capital, pelo agronegócio, conforme aponta Fernandes (2003, p. 141): Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. Assim, ao fazer referência a campo, estar-se-á referindo a esse espaço construído por diferentes sujeitos, os quais o sistema capitalista quer negar. Para a autor, "o

conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadoria" (FERNANDES, 2009, p.141).

É desse processo que nasce a luta "por uma educação do campo", uma luta que busca reaver um direito historicamente negado, reavivando direitos, reconstruindo "Sujeitos de Direito", buscando estabelecer uma relação próxima entre produção, conhecimento, desenvolvimento e vida. Processo esse que também começa a indagar o modelo de produção, as relações sociais, as relações familiares, a educação, questionando o sistema de ensino, em questões como, por exemplo, as consequências desastrosas do fechamento das escolas no campo, transportando diariamente as crianças para estudarem nas escolas urbanas.

Estes Sujeitos dão-se conta de que no país, mesmo com uma formação eminentemente agrária, como já dissemos, na definição das políticas, estas nunca tiveram lugar na priorização legítima para com os camponeses, principalmente no que diz respeito à sua escolarização. Prova disso é a não menção da Educação às populações do campo (rural) nas constituições brasileiras, conforme ressalta o Parecer CNE/CEB no 36/2001 da Câmara de Educação Básica:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 1996 também abriu brechas para pensar a escola a partir do campo, estabelecendo adaptação de propostas às necessidades do meio rural, o que não significava ainda pensar o campo a partir dos Sujeitos. Conforme o Artigo 28 da LDB, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 35).

Contudo, não são as leis que garantem efetivamente os direitos. Para os Movimentos Sociais é necessário tomar a Educação do Campo como uma bandeira de luta. Na trajetória dos Movimentos Sociais, o acúmulo de experiências, debates e reflexões davam subsídio para propor alternativas à construção de um projeto de educação e de sociedade, desde as necessidades e anseios dos povos do campo. Esses povos, formados pelos agricultores familiares, agricultores camponeses, quilombolas, ribeirinhos, índios, acampados, assentados da Reforma Agrária, do Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros, possuem uma identidade própria e querem que a educação reconheça e considere suas especificidades.

Com os avanços destas proposições, principalmente junto aos acampamentos e assentamentos dos Sem Terra, como um marco do surgimento da Educação do Campo, tem-se o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, em Luziânia/DF.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES 2008, p. 141-2)

No ano de 1998, iniciaram-se os encaminhamentos de articulação dos Movimentos Sociais com o Estado, o que se evidencia mais tarde na bandeira de luta denominada Por Uma Educação Básica do Campo. Como resultado desse processo, articula-se a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, onde se manifesta o apoio de importantes entidades, órgãos governamentais e Universidades, reafirmando junto aos Movimentos Sociais a legitimidade desta causa.

Acontece então a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CENEC), marcando a entrada para a política pública. A II CENEC pretende, ainda, que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser. De formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Enfim, com os processos educativos. Reconhecidas estas especificidades, sejam elaboradas políticas públicas específicas e estratégias, considerada sua eficaz implementação (POR POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, Texto Base, 1999, p.4).

O conjunto de atores mobiliza-se, amparando-se nos aportes legais (Constituição de 1988, Diretrizes Nacionais da Educação LDB), onde conseguem explicitar elementos significativos de uma disparidade com as questões educacionais às populações do campo.

Todo este processo que acontece desde a base, dá início e assegura o debate político que discute, aprofunda e elabora as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Na data de 04 de dezembro de 2001, de acordo com a Lei nº 9131/95, a Câmara de Educação Básica delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja Relatora, a Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, vota a favor da aprovação do texto que havia sido proposto como base do Projeto de Resolução, fixando tais diretrizes. As mesmas foram aprovadas em três de abril de 2002.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, M. A. Por uma Educação do Campo: Campo, Políticas Públicas e Educação. Brasília: Incra, MDA, 2008. p.67-86.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. et al. (Orgs.). Por uma educação do Campo. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008b. p.148 -158

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A. et al. (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2011.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária, Pesquisa e MST. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.92).

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, M. A.(Org.). Por uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas e Educação. Brasília, Incra; MDA, 2008, (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7), p. 39-66.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. ; CALDART, R, S; MOLINA, M. Por Uma Educação do Campo. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 133 -145.

FERNANDES, B, M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. Por Uma Educação Básica: Texto Base. In: KOLLING Campo, E. ; NERY; MOLINA, M.C. (Org.). Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: UNB, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 1).

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas da Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio. [et al] (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

PALUDO, C. Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PARECER N.º 36/2001-CEB APROVADO EM 04-12-2001

ASSUNTO: DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

I – RELATÓRIO

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ... (Williams Raymond, 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos

consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:
Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás, com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida, É de bom tamanho,
nem largo nem fundo, é a parte que te cabe, deste latifúndio.
Não é cova grande, é cova medida,
é a terra que querias ver dividida.
É uma cova grande para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
É uma cova grande para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo te sentirás largo.

É uma cova grande para tua carne pouca,
 Mas à terra dada não se abre a boca.
 (Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:
 XXXII A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.
 XXXIII Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras e Artes.

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.

Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:
 § 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
 § 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anaes* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os

setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que *poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas*. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Terra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina*, um passado que tende a se perpetuar.

Os sem-terra afinal
estão assentados na
pleniposse da terra:
de sem-terra passaram a
com-terra: ei- los
enterrados
desterrados de seu sopro de vida
aterrados
terrorizados
terra que à terra torna
pleniposses terra-
tenentes de uma
vala (bala) comum:
pelo avesso afinal
entranhados no
lato ventre do
latifúndio
que de im-produtivo
re-velou-se assim um ubérrimo (...)
(Campos, 1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho** anual nos **campos** e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação

com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e dêste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula **em curso diretamente relacionado** com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I ...

II...

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou,

indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores (as) rurais*.

Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêm, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa na Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados- membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico- industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.

b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada

microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.

c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.

d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.

e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.

f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.

g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por um *caminho que se pretende seguir* no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que

perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

(...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
 A Liberdade da Terra é assunto de todos.
 Quantos não se alimentam do fruto da terra.
 Do que vive, sobrevive do salário.
 Do que é impedido de ir à escola.
 Dos meninos e meninas de rua.
 Das prostitutas.
 Dos ameaçados pelo Cólera.
 Dos que amargam o desemprego.
 Dos que recusam a morte do sonho.
 A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.
 Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...
 (Pedro Tierra)

A Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a frequência dos interessados às escolas mais próximas.

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginásial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à

educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece que:

Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* urbano... O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual ou coletivo autônomo*.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas*.

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, *combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria*.

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar*, como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a *escola rural* e prever em seus *objetivos e metas* formas **flexíveis de organização** escolar para a zona rural, bem como a *adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio* -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa. Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

(...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro **séries** regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item *objetivos e metas* do mesmo texto remete à organização em séries:

Objetivos e metas

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro **séries** completas.

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter as realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. *Há traços do mundo urbano* que passam a ser incorporados *no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente*. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

Art. 2º, Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

§ 1º ...

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I – 1ª a 4ª séries; II – 5ª a 8ª séries;

III – estabelecimento de ensino especial;

IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática.

I – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei 9131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 04 de dezembro de 2001.

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares – Relatora

II – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora. Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-Presidente

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput*, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como

materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos

utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

PARECER CNE/CEB Nº: 14/2011 COLEGIADO CEB**APROVADO EM 7-12-2011****ASSUNTO: DIRETRIZES PARA O ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E JOVENS EM SITUAÇÃO DE ITINERÂNCIA.****HISTÓRICO**

Trata-se de consulta encaminhada pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, a respeito dos procedimentos necessários à matrícula de alunos circenses. O consulente argumenta que *os mecanismos de reclassificação não são céleres o suficiente dado o pouco tempo que costumam permanecer na escola*, afirmando haver casos em que os alunos não apresentam *qualquer documento comprobatório de sua vida escolar anterior*.

O tema da consulta, de grande relevância na atualidade, diz respeito à situação vivenciada por um grupo significativo de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e remete a consideração sobre uma categoria que envolve, além de circenses, outros grupos sociais. Assim, essa consulta levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a produzir Parecer e Resolução que definem as Diretrizes para o atendimento escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

Nesse sentido, para efeitos desse parecer, são consideradas em situação de itinerância as crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos sociais que, por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, dentre outros, se encontram nessa condição. Podem ser considerados como vivendo em situação de itinerância ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, artistas, demais trabalhadores em circos, parques de diversão e teatro mambembe que se autorreconheçam como tal ou sejam assim declarados pelo seu responsável legal.

A condição de itinerância tem afetado, sobremaneira, a matrícula e o percurso na Educação Básica de crianças, adolescentes e jovens pertencentes aos grupos sociais anteriormente mencionados. Isso nos remete à reflexão sobre as condições que os impedem de frequentar regularmente uma escola, tomando como exemplo os estudantes circenses. A consequência dessa condição tem sido a sujeição à descontinuidade na

aprendizagem, levando ao insucesso e ao abandono escolares, impedindo-lhes a garantia do direito à educação.

As orientações e encaminhamentos dados pelas instituições escolares à matrícula dos estudantes em situação de itinerância geralmente não são de conhecimento público, ficando, na maioria das vezes, à mercê da relação estabelecida entre a escola e a família em contextos específicos.

Mérito

Apesar da não existência, no campo da legislação educacional brasileira, de ordenamentos jurídicos específicos que regulamentem estes casos, há aparatos jurídicos, seja em preceitos expressos de leis ordinárias e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, seja ainda por normas superiores, de natureza constitucional que garantem às crianças e adolescentes que vivem em situações de itinerância o direito à matrícula escolar. A regulação destes casos, então, pode ser guiada pelo preceito constitucional que define o acesso à educação como direito fundamental de toda criança e adolescente.

O art. 6º, *caput*, da Constituição Federal, inserido no Título dos Direitos e Garantias Fundamentais, qualifica a educação como um direito social, sendo que o art. 7º, inciso XXV, assegura aos trabalhadores urbanos e rurais *assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até 5 (cinco) anos em creches e pré-escolas*.

Por sua vez, o dispositivo do art. 208, incisos I, II e IV, entre outros, afirma a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica, constituindo o acesso a quaisquer de seus níveis um direito público subjetivo. Na medida em que se referem a um direito fundamental, estas normas devem ser aplicadas de maneira plena, imediata e integral, independentemente inclusive da existência de normas infraconstitucionais que as regulamentem (CF, art. 5º, § 1º). É sabido que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (CF, art. 208, § 2º).

As normas incumbem ao poder público a responsabilidade e obrigação de oferecer vagas na Educação Básica para todos. O acesso a ela, portanto, deve e pode ser exigido por qualquer pessoa. Da mesma forma, os pais e/ou responsáveis têm o dever legal de matricular seus filhos, independentemente da profissão que exerçam. Esta questão também é regulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) que, em seu art. 55, prescreve: *Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos*

ou pupilos na rede regular de ensino. A inércia ou omissão destes em relação à regularização da matrícula escolar dos seus filhos configura infração administrativa, sujeita à multa de três a vinte salários mínimos (ECA, art. 249).

No intuito de matricular seus filhos em instituições de Educação Básica, trabalhadores de circo, por exemplo, têm se valido do art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que dispõe sobre a regulamentação das profissões de artistas e de técnico em espetáculos de diversões:

Art. 29 Os filhos dos profissionais de que trata esta Lei, cuja atividade seja itinerante, terão assegurada a transferência da matrícula e conseqüente vaga nas escolas públicas locais de 1º e 2º Graus, e autorizada nas escolas particulares desses níveis, mediante apresentação de certificado da escola de origem.

Desse modo, não se pode admitir a existência de qualquer forma de distinção ou discriminação que embarace ou impeça o acesso à Educação Básica de crianças, adolescentes ou jovens itinerantes, filhos ou não de trabalhador circense.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 reconhece a educação como um direito humano e ao mesmo tempo “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos”, sendo, portanto, a garantia desse direito fundamental para a própria dignidade humana.

Cabe destacar que o Brasil é signatário da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujo art. 14, item 1, faz menção aos povos nômades e agricultores itinerantes.

De acordo com o art. 27, item 1, do referido tratado internacional, os programas e serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares.

Dessa forma, a escola deverá estabelecer diálogo com estes coletivos sociais, ouvi-los e decidir conjuntamente estratégias para o melhor atendimento dos seus filhos. Este é o papel de uma escola democrática que constrói sua prática a partir da realidade da comunidade atendida e não em detrimento da mesma.

Como pode ser observado o tema da consulta instiga a uma reflexão sobre a diversidade cultural, social e econômica do nosso país. No caso da população circense é necessário lembrar que estes fazem parte de um segmento profissional da mais alta relevância para a cultura brasileira: a arte circense. Portanto, dada a sua especificidade, uma das características dos(as) trabalhadores(as) circenses refere-se aos deslocamentos

geográficos, fato este que os impede de possuir domicílio com “ânimo definitivo”, conforme dicção do art. 70 do Código Civil brasileiro.¹

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) emprega tanto a expressão “domicílio do educando” (art. 77, § 1º), quanto “residência” da criança (art. 4º, inciso X), nestes termos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Trata-se de preceitos legais que devem ser interpretados em acordo com as normas do Código Civil, especialmente o parágrafo único do art. 72 e o *caput* do art. 73:

Art. 72

Parágrafo único Se a pessoa exercitar profissão em lugares diversos, cada um deles constituirá domicílio para as relações que lhe corresponderem.

Art. 73 Ter-se-á por domicílio da pessoa natural, que não tenha residência habitual, o lugar onde for encontrada.

Isto significa, portanto, que os trabalhadores circenses e seus filhos ou crianças pelas quais sejam responsáveis encontram-se na situação domiciliar já atestada e garantida por lei.

Acrescente-se que a legislação educacional não estabelece como requisito para a matrícula escolar algum tipo de critério temporal, algo como uma quarentena ou período de carência, vale dizer, uma condição resolutiva² vinculada ao tempo de permanência ou de residência da criança numa determinada localidade.

Em nenhuma passagem, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem como exigência para a matrícula escolar qualquer tempo de permanência ou de residência do estudante em determinada localidade.

Soma-se mais um argumento em favor do direito de acesso à Educação Básica garantido pelo sistema jurídico e pela legislação educacional aos estudantes itinerantes Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, que no art. 2º, item 2, estabelece:

Art. 2º. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da

condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Neste mesmo sentido, posiciona-se o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 17 O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

I – VOTO DAS RELATORAS

Nos termos deste parecer reafirmamos que o direito a educação de estudantes em situação de itinerância deve ser garantido, entendendo que cabe ao poder público uma dupla obrigação positiva:

- I – assegurar ao estudante itinerante matrícula, com permanência e conclusão de estudos, na Educação Básica, respeitando suas necessidades particulares;
- II – proteger o estudante itinerante contra qualquer forma de discriminação que coloque em risco a garantia dos seus direitos fundamentais.

Os estabelecimentos de ensino públicos ou privados de Educação Básica, por sua vez, deverão assegurar a matrícula desse estudante sem a imposição de qualquer forma de embaraço, pois se trata de direito fundamental.

Reconhecendo a complexidade do tema, é preciso, portanto, que haja um conjunto de esforços coletivos para possibilitar que o estudante pertencente a comunidades itinerantes tenha acesso à educação escolar.

Visando à garantia do direito desse estudante, algumas orientações deverão ser seguidas:

- I – quanto ao poder público:
 - a) deverá ser garantida vaga às crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância nas escolas públicas próximas do local de moradia declarado;
 - b) o protocolo de requerimento para expedição do alvará de funcionamento do empreendimento de diversão itinerante deverá estar condicionado à efetivação de matrícula das crianças, adolescentes e jovens supracitados na escola.

- II – quanto às escolas:

a) as escolas que recebem esses estudantes deverão informar a sua presença aos Conselhos Tutelares existentes na região. Estes deverão acompanhar a vida das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância no que se refere ao respeito, à proteção e à promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação;

b) as escolas deverão também garantir documentação de matrícula e avaliação periódica mediante expedição imediata de memorial³ e/ou relatório das crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

III – quanto às famílias e/ou responsáveis:

a) caso a família e/ou responsável pelo estudante em situação de itinerância não disponha, no ato da matrícula, de certificado de origem da escola anterior, bem como do memorial e/ou relatório, a criança, adolescente ou jovem deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade. Para tal, a escola deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

IV – quanto ao Ministério da Educação e aos sistemas de ensino:

a) deverão ser criados, no âmbito do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, programas especiais destinados à escolarização e à profissionalização da população itinerante, prevendo, inclusive, a construção de escolas itinerantes como, por exemplo, as escolas de acampamento;

b) é dever do Estado e dos sistemas de ensino o levantamento e a análise de dados relativos à especificidade dos estudantes em situação de itinerância;

c) o Ministério da Educação e os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto a sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e conclusão dos estudos à população em situação de itinerância, independente do período regular da matrícula e do ano letivo;

d) Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

V – quanto à formação de professores:

a) é dever das instituições de Educação Superior que ofertam cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional das crianças e adolescentes circenses, assim como de outros coletivos em situação de

itinerância, e de seus pais, mães e/ou responsáveis como parte do cumprimento do direito à educação.

Nos termos deste Parecer e do anexo Projeto de Resolução, responda-se ao presidente do Conselho Municipal de Educação de Canguçu, RS, e aos demais citados.

Brasília, (DF), 7 de dezembro de 2011.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

Conselheira Nilma Lino Gomes – Relatora

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 16 DE MAIO 2012

Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 14/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10 de maio de 2012,

Considerando o que dispõe a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); o Plano Nacional de Direitos Humanos de 2006; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004; o Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406/2002) e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

RESOLVE:

Art. 1º As crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença.

Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Art. 2º Visando à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes.

Art. 3º Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável.

§ 1º No caso de matrícula de jovens e adultos, poderá ser usada a autodeclaração.

§ 2º A instituição de educação que receber matrícula de estudante em situação de itinerância deverá comunicar o fato à Secretaria de Educação ou a seu órgão regional imediato.

Art. 4º Caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula, de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior, este deverá ser inserido no grupo correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe.

§ 1º A instituição de educação deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem.

§ 2º A instituição de ensino deverá realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem.

§ 3º A instituição de educação deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

Art. 5º Os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, bem como procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

Art. 6º O poder público, no processo de expedição do alvará de funcionamento de empreendimentos de diversão itinerante, deverá exigir documentação comprobatória de matrícula das crianças, adolescentes e jovens cujos pais ou responsáveis trabalhem em tais empreendimentos.

Art. 7º Os Conselhos Tutelares existentes na região, deverão acompanhar a vida do estudante itinerante no que se refere ao respeito, proteção e promoção dos seus direitos sociais, sobretudo ao direito humano à educação.

Art. 8º Os Conselhos da Criança e do Adolescente deverão acompanhar o percurso escolar do estudante itinerante, buscando garantir-lhe políticas de atendimento.

Art. 9º O Ministério da Educação deverá criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância.

§ 1º Os programas e ações socioeducativas destinados a estudantes itinerantes deverão ser elaborados e implementados com a participação dos atores sociais

diretamente interessados (responsáveis pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros), visando o respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas dos referidos atores sociais.

§ 2º O atendimento socioeducacional ofertado pelas escolas e programas educacionais deverá garantir o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o tratamento pedagógico, ético e não discriminatório, na forma da lei.

Art. 10 Os sistemas de ensino deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas, também, a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial.

Art. 11 Os sistemas de ensino, por meio de seus diferentes órgãos, deverão definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, com base na presente resolução.

Art. 12 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

PARECER CNE/CP Nº 22/2020 COLEGIADO: CP**APROVADO EM: 8-12-2020****DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR****I – RELATÓRIO****HISTÓRICO**

Este Parecer resulta de demanda apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (Unefab), a qual representa os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). A reivindicação era a constituição de norma relativa aos CEFFA e às Políticas Públicas da Educação do Campo.

O pleito foi acolhido inicialmente pela Comissão da Educação para as Relações Étnico-Raciais da Câmara de Educação Básica (CEB), composta pelos seguintes Conselheiros: Aurina Oliveira Santana, Suely Melo de Castro Menezes, Gersem José dos Santos Luciano e Ivan Cláudio Pereira Siqueira. A Comissão se debruçou sobre documentos, ouviu os demandantes e realizou reuniões técnicas com especialistas em educação do campo, quilombolas e indígenas e representantes da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (Semesp/MEC). A relatoria esteve a cargo do então Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, o qual, trabalhando colaborativamente com especialistas, preparou este Parecer e o Projeto de Resolução que o integra.

Por meio da Portaria CNE/CP nº 5, de 30 de junho de 2020, a temática foi incorporada por comissão bicameral, por também se referir à Educação Superior, sendo designados para compor a referida comissão os Conselheiros Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CNE/CEB), Presidente; Gersem José dos Santos Luciano (CNE/CEB), Relator; Joaquim José Soares Neto (CNE/CES) e Suely Melo de Castro Menezes (CNE/CEB), membros.

De relatoria do Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, o documento preliminar foi submetido à consulta pública por meio do *site* do CNE. Após sugestões

cotejadas e incorporadas, o documento foi objeto de reuniões com os demandantes, especialistas e com a Semesp/MEC.

Ao término do mandato do Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano, a Portaria CNE/CP nº 12, de 12 de agosto de 2020, recompôs a comissão, que passou a ser constituída pelos Conselheiros Suely Melo de Castro Menezes (CNE/CEB), Presidente; Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CNE/CEB), Relator; Anderson Luiz Bezerra da Silveira (CNE/CES) e Joaquim José Soares Neto (CNE/CES), membros, os quais constituem a comissão atual.

Para a elaboração deste documento, a comissão contou com a participação e contribuição das seguintes pessoas:

- Adair Pozzebon – Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA)/Unilab
- Alessandra R. Pimenta – Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Escola da Terra e Educação do Campo
- Andréia Campos – Assessora do Deputado Federal Vilson Fetaemg
- Clarice Santos – Universidade de Brasília (UnB)/Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)
- Edjane Rodrigues – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)
- Eliana Sousa Faria – Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus Altamira
- Elida Lopes Miranda – Universidade Federal de Viçosa (UFV)/LEDOC
- Ivana C. Lovo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)/Licenciatura em Educação do Campo (LEC)
- José Roberto Rodrigues de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/ Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO)
- Junior Pontes – Contag
- Lourival dos Santos – UFMS/LEDUCAMPO
- Lucia Alberta Andrade – Câmara Federal
- Márcia Nascimento – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
- Márcio Gonçalves da Silva – Semesp/MEC
- Maria Isabel Antunes – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Mônica Molina – UnB
- Nathan Pinheiro – Federação Única dos Petroleiros (FUP)/LEDOC

– Pierlangela Cunha – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

Participaram ao longo de todo o processo, inclusive com sugestões textuais e conceituais, os seguintes especialistas:

Adriane Menezes – Professora Especialista – Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Gersem Baniwa – Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Maria do Socorro Pimentel – Universidade Federal de Goiás (UFG) Salomão Hage – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Joel Duarte Benísio – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)

Sérgio de Oliveira – Semesp/MEC

Xavier Carvalho de Sousa Neto – Semesp/MEC Fabrício Storani de Oliveira – Semesp /MEC Fernanda Frade Almeida – Semesp /MEC Divina Lúcia Bastos – Semesp /MEC

John Land Carth – Semesp /MEC

A Pedagogia da Alternância é uma realidade histórica no Brasil com potencial para atender demandas educacionais de parcelas significativas da população brasileira. Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais.

Ela emerge do interesse de comunidades educativas, a exemplo de populações camponesas e tradicionais, conforme a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, entende como populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Há, ainda, concepção de organização de oferta da Educação Básica para povos indígenas, conforme a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as “*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*”, e quilombolas, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as “*Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação escolar Quilombola na Educação Básica*”.

A Pedagogia da Alternância também interessa a comunidades urbanas, sobretudo aquelas com estudantes oriundos do campo, das florestas, agrovilas, assentamentos, acampamentos. Nessas localidades, a organização das atividades escolares precisa seguir os ciclos produtivos, socioculturais e de condições climáticas. De fato, também há escolas do campo nos perímetros urbanos.

Como projeto formativo, o seu *modus operandi* pode contribuir com respostas a problemas enfrentados por essas comunidades, incluindo indígenas, quilombolas e povos tradicionais. Não raro, essas comunidades apresentam números reduzidos de alunos, insegurança alimentar (muitas vezes ocorre uma única alimentação diária para as crianças) e precariedade de transporte escolar. Em decorrência disso, frequentemente observa-se a suspensão das aulas ou mesmo o fechamento de escolas, resta evidente, portanto, a necessidade de se estabelecer processos educativos compatíveis com as necessidades desses brasileiros e dessas brasileiras que estudam em comunidades remotas, em escolas itinerantes.

Com o resultado de experiências desenvolvidas no Brasil nos últimos 50 (cinquenta) anos, eis um panorama atual característico de suas motivações:

- I – A urgência de ações no campo para a oferta de vagas nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- II – Dificuldades de autorização e reconhecimento em alguns sistemas de ensino, em face de suas especificidades didático-metodológicas; e
- III – A necessidade de normatização em nível nacional, a fim de que as potencialidades da Pedagogia da Alternância alcancem os que dela precisam.

A Pedagogia da Alternância ainda pode ser vista como uma matriz teórica e metodológica em construção. Historicamente, ela exhibe materialidade forjada pelo respeito às identidades e saberes próprios dos sujeitos em suas territorialidades. Por isso, as suas bases conceituais, princípios, mediações pedagógicas e metodológicas articulam tempos, espaços e saberes da escola e universidade, família e comunidade.

Marcos legais e pesquisas acadêmicas atestam a sua relevância no contexto educacional brasileiro e evidenciam a especificidade da sua gestão compartilhada com os estudantes. Isso se dá em razão da realidade social ser tomada como algo basilar, daí as relações e articulações entre os distintos saberes, entre teoria e prática, entre trabalho e educação, entre saber popular e saber científico. Esses procedimentos facilitam acesso, permanência e qualidade do aprendizado pelas estudantes e pelos estudantes na Educação Básica e na Educação Superior.

A Alternância é uma prática formativa iniciada no Brasil no final da década de 1960 com as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) do Movimento de Educação Profissional do Espírito Santo (MEPES). A partir de 1980, surgem as Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). Com a expansão na década de 1990, observa-se relevante contribuição dos CEFFA ao Movimento Nacional da Educação do Campo, cuja formação dos estudantes se ancorava na relação Trabalho-Educação-Território-Cultura. Protagonistas na criação e implementação das experiências constituídas a partir de suas necessidades, os povos do campo delinearão as articulações entre educação, seus saberes e modos de vida.

Na década de 1990, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola emergem como novos paradigmas na educação brasileira. Como resultado, uma diversidade de experiências educacionais e de políticas públicas assumem a Pedagogia da Alternância como um dos eixos de suas propostas de formação. Os cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e os cursos de “Pedagogia da Terra” foram inspirados na Pedagogia da Alternância, como também a Licenciatura em Educação do Campo e as Licenciaturas Interculturais Indígenas. Essas experiências abarcam a Educação Básica e a Educação Superior em redes públicas e privadas.

Na Pedagogia da Alternância, destacam-se aspectos que orientam a organização e oferta de ensino para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Essa perspectiva procura dar conta de itinerários formativos que contemplam saberes e fazeres a partir das localidades, seus espaços e configuração local.

Essa pedagogia vem sendo adotada na Educação Básica, na Educação Superior e na Pós-graduação, compreendendo formação inicial e continuada de professores. Não se deve confundi-la com a modalidade Educação a Distância (EaD), visto que as atividades do Tempo Comunidade não configuram “atividade extraclasse”, mas a continuidade da

escola/universidade fora da escola/universidade. A alternância pressupõe a dimensão interespacial – dentro e fora da instituição de ensino.

Esta norma problematiza princípios, questões de ensino e aprendizagem, plano de formação, mediações didáticas, instrumentos pedagógicos e metodológicos congruentes às necessidades das Instituições de Educação Básica e das Instituições de Educação Superior que adotam a Pedagogia da Alternância.

Análise

A Pedagogia da Alternância tem a sua formalização na França no início do século XX. Famílias de agricultores empreenderam esforços para que o funcionamento da escola possibilitasse a permanência dos estudantes e incorporasse no projeto pedagógico às especificidades da sua existência. Conseqüentemente, a alternância se organiza no meio familiar/comunitário/profissional e no meio escolar. Na metade do século XX, deu-se o seu processo de expansão.

A primeira experiência brasileira é de 1969, na cidade de Anchieta, no estado do Espírito Santo. O movimento nasceu como associação de famílias em busca de formação profissional sem vínculos com a escola. Com o tempo, foram ofertadas as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em articulação com a formação profissional – o que se constituiu em uma rede de ensino. Foi no âmbito desse movimento que frutificaram e se consolidaram concepções e práticas de Pedagogia da Alternância em diversas regiões do Brasil.

No início dos anos 2000, diferentes instituições se organizam nacionalmente por meio do Movimento dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternâncias (CEFFA). Em diferentes localidades do país, essas experiências são denominadas como Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). O acrônimo CEFFA passou, então, a representar essas instituições em âmbito nacional.

Em 2010, realizada em Lima, no Peru, a Conferência Internacional da Pedagogia da Alternância aprovou o CEFFA no Estatuto da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), como um termo inclusivo para expressar todas as experiências educativas que adotam a Pedagogia da Alternância pelo mundo.

Em 2020, os CEFFA se espraiam por cerca de 473 (quatrocentos e setenta e três) Centros em 22 (vinte e duas) unidades federativas. A rede CEFFA se articula a partir de

duas associações: a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e o Instituto Nacional das Casas Familiares, que integra as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), congregando Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR).

Os CEFFA têm os seguintes pilares:

a) *Pilares meios* – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições, movimentos sociais e sindicais) e Pedagogia da Alternância (educação contextualizada historicamente, dialógica e intercultural); e

b) *Pilares fins* – formação integral (libertadora, emancipatória) e desenvolvimento sustentável do meio (na perspectiva da agricultura familiar camponesa e da produção sustentável por meio da Agroecologia).

O Movimento da Educação do Campo teve na Pedagogia da Alternância uma referência para organizar o trabalho pedagógico articulando escola e território. Sobretudo correlacionando a escola às necessidades das famílias e comunidades em seus diferentes espaços, territorialidades e temporalidades. Daí emergiram expressões como “Tempo Escola”, “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade”, isto porque a Pedagogia da Alternância se efetiva e se fortalece por meio da relação escola-família-comunidade-sociedade. Por isso a busca pela superação das dicotomias teoria *versus* prática, abstrato *versus* concreto, conhecimentos escolares *versus* saberes tradicionais, formação *versus* produção e trabalho intelectual *versus* trabalho manual.

As experiências inaugurais da Pedagogia da Alternância em políticas públicas aconteceram por meio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). Havia a necessidade de formação de educadores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que demandava organização específica – tempos de formação nas universidades e tempos formativos nos assentamentos. Formação para o Ensino Fundamental, Médio e Superior também se utilizaram desse modelo no âmbito do PRONERA.

Em 2008, o Ministério da Educação sugeriu a alternância como referência para cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Editais foram publicados entre 2008 e 2012 em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Isso viabilizou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind).

Essas ações permitiram que as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais (IFES) institucionalizem cursos de graduação fundados nos princípios da alternância. Outras iniciativas complementares se deram por editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secadi/MEC). Como resultado, tivemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Diversidade).

As experiências dos CEFFA com o conceito de “Alternância Integrativa Real” apresentam acurado diagnóstico e contemplam plano de formação com ritmos alternados entre escola e família/comunidade. O Tempo Escola e o Tempo Comunidade estabelecem o movimento Estudo-Vivência-Trabalho e Trabalho-Vivência-Estudo, cabendo ao docente realizar esse movimento mediante o planejamento, gestão e organização das mediações pedagógicas. Essas experiências são realizadas institucionalmente por organização social sem fins lucrativos.

Amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), EFAs e CFRs são escolas comunitárias, sendo que as unidades educativas fazem parte da associação dos CEFFA.

Por vezes, esse funcionamento se concretiza por meio de parcerias nacionais e internacionais com o terceiro setor para a implantação, expansão e qualificação dos participantes: educadores, diretores e dirigentes das Associações Gestoras. Para continuar existindo, os CEFFA precisam de políticas públicas congruentes às necessidades e especificidades dessas comunidades educativas.

É salutar reconhecer, valorizar e potencializar o referencial teórico-pedagógico da Pedagogia da Alternância como possibilidade pedagógica para a composição dos currículos, itinerários e epistemologias educacionais no nosso país.

Fundamentação Legal

A Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, no Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001, problematizou as dificuldades da educação no campo ao longo da história brasileira, ressaltando que:

[...]No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos

constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (Grifo nosso)

Entretanto, na Constituição de 1934, influenciada pelos esforços dos Pioneiros da Educação, verificam-se alterações significativas:

[...] Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, publicada pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, era esse o cenário:

[...] Art. 14. A articulação do ensino agrícola e dêste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

[...]III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

No Decreto supracitado, conforme sublinhou a Conselheira Edla de Araújo Lira Soares, à época, era esse o tratamento dado às mulheres do campo:

[...] Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

- 1. É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.*
- 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.*
- 3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.*
- 4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.*

Com a Constituição Federal de 1988, o cenário se altera:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a

[...] moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 193. A ordem social tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais.

Parágrafo único. O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas.

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

[...]

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

Aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu competências e habilidades enquanto objetivos de aprendizagem a serem considerados nos currículos em todo o país. Há, igualmente, a necessidade de se adicionar a essa base comum as especificidades regionais, conforme esclarece a LDB:

[...]

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Também no artigo 23 da LDB, as possibilidades de organização de tempos escolares em espaços distintos e inter-relacionados são vislumbradas:

[...]

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados,

com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o exigir.

No artigo 26 da LDB, a concepção de base nacional comum curricular e de formação básica dos indivíduos contempla especificidades socioculturais:

[...]

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No artigo 28 da LDB, assegura-se a oferta de conteúdos curriculares apropriados às necessidades do modo de organização da vida na zona rural:

[...]

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Por sua vez, conforme o § 2º, do artigo 7º, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (decorrente do Parecer CNE/CEB nº 36/2001):

[...]

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e continuar aprendendo assim o exigirem.

Segundo o Decreto nº 7.352/2010: [...]

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da

floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Da lavra do Conselheiro Murílio de Avellar Hingel, alguns fragmentos do Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, exemplificam a manifestação do Conselho Nacional de Educação sobre a Pedagogia da Alternância:

[...]

3 – Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno.

4 – Cada Centro Familiar de Formação por Alternância deverá organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da LDBEN, seja na forma de Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural ou Escola Comunitária Rural, submetendo-a ao sistema de ensino competente.

5 – Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar.

6 – Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo. (Grifos no original)

O Parecer ainda ressalta a questão dos dias letivos: [...]

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto.

Por fim, o artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, assegura que: [...]

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar

do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade.

Princípios e Conceitos

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização do ensino que conjuga experiências formativas distribuídas ao longo de tempos, espaços e saberes diferentes, tendo como finalidade a formação integral do estudante, mediante a sua interação com a realidade social, de forma a promover busca e troca de conhecimentos, tecnologias, culturas, englobando a vida, o trabalho e a escola.

Por ela, vislumbra-se a experiência e a prática social como fundamentos para o programa de formação. Nela, a ciência é vista como instrumento de interpretação e intervenção na realidade, tendo como objetivo a sua transformação.

A formação em alternância implica perspectiva interativa e integrativa entre dispositivos pedagógicos. As experiências educativas se desenvolvem consoante a realidade cultural, os níveis e as modalidades de formação. As mediações buscam facilitar a articulação dos tempos e espaços da formação, assim como associar e relacionar os componentes curriculares por meio da tematização contextual integradora. O objetivo é a articulação dos conteúdos da formação geral e específica, humana e profissional e, desse modo, associar sujeitos, movimentos sociais e comunidades nos processos formativos em seus distintos tempos e espaços.

A Pedagogia da Alternância reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e contribuem para a formação dos educandos. Isso repercute em mudanças na dinâmica da organização dos processos educativos, no planejamento curricular, no calendário escolar e nos processos de produção do conhecimento. Esse modo de organizar os processos educativos tem potencial de ampliar o território formativo, visto que facilita a interlocução entre tempo, espaço, conhecimento e culturas específicas.

Daí decorre que o “Tempo Escola/Universidade” e o “Tempo Comunidade” se inter-relacionam na articulação dos diferentes tempos/espaços e saberes em comparação à organização tradicional do ensino: seriado, disciplinar, semestral que, por vezes, fragmenta e hierarquiza o tempo/espaço/conhecimento.

Considerando os problemas de muitas áreas rurais, reitera-se a possibilidade de uma perspectiva pedagógica temática/interdisciplinar/transdisciplinar que fortaleça a relação entre diferentes saberes, realidades e conhecimentos.

Essa perspectiva formativa assume a pesquisa como princípio metodológico, estimulando os participantes dos processos educativos a produzir conhecimentos articulados à dimensão escolar e aos saberes frutos da experiência do trabalho, da economia e da cultura local. Como resultado, as comunidades são o centro do processo, consoante dinâmicas e necessidades demandadas para facilitar a interação entre escolas/universidades e demais espaços educativos.

Buscando fomentar concomitantemente o conhecimento científico e os saberes tradicionais, a Pedagogia da Alternância se utiliza de mediações pedagógicas que problematizem a reflexão sobre as realidades e as possibilidades de intervenção. Daí a sua associação à produção de conhecimento de base agroecológica sustentável, ao respeito à natureza e ao conceito de “Bem Viver”, paradigma de desenvolvimento com preservação da natureza.

Em síntese, esses esforços metodológicos buscam o desenvolvimento de processos educativos articulados ao aprendizado de saberes, de valorização da família e da comunidade, ao mesmo tempo em que respeitam e valorizam identidades, pluralismo cultural, pedagógico e epistêmico. Do mesmo modo, essas perspectivas sistêmicas correlacionam as pessoas com a natureza e os demais seres do ecossistema. A sustentabilidade ambiental, agrícola, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial e intergeracional constituem aspectos de uma mesma face humana/natureza.

Pedagogia da Alternância na Educação Básica

A sua missão na Educação Básica é possibilitar aos estudantes o acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos enquanto saberes construídos a partir da problematização da realidade. As experiências construídas com base na Pedagogia da Alternância propõem modelos educativos para a formação humana conciliados ao desenvolvimento sustentável do campo.

Dada a centralidade do trabalho (educação, território, cultura), diferentes experiências de interação entre educação do campo e agroecologia têm incorporado e ampliado essas estratégias de formação. As experiências sugerem como a articulação

entre formação em alternância e pesquisa-participante permite construções pedagógicas para as diferentes necessidades das comunidades.

Essas mediações pedagógicas ressignificam os elementos da realidade pela problematização da relação ensino-aprendizagem em perspectiva dialógica. Alguns aspectos da alternância na Educação Básica são:

- I – A vida do estudante inserido no trabalho e na pesquisa;
- II – A vida na escola: espaço para estudar, pesquisar, analisar, refletir, comparar, questionar, aprofundar e sistematizar os conhecimentos da realidade familiar, comunitária e profissional, articulando-os com os conhecimentos acadêmicos e técnicos;
- III – O retorno do estudante ao seu meio familiar e socioprofissional: novas ideias, questionamentos, experiências, estudos, aplicações técnicas na produção agropecuária e/ou agroecológica, atitudes e sistematização para o planejamento das atividades; e
- IV – A organização das atividades educativas escolares conforme os ciclos culturais, sociais, produtivos e climáticos e a consequente flexibilização da organização, do currículo e do calendário escolar.

As escolas com o modelo educativo da Pedagogia da Alternância baseiam-se nos seguintes pilares:

- a) Associação: responsabilidade das famílias, das instituições e dos movimentos sociais na formação dos estudantes;
- b) Pedagogia da Alternância, educação contextualizada, dialógica e intercultural, ligando escola, famílias e o meio para a vivência socioprofissional do estudante;
- c) Formação integral, considerando a organicidade da dimensão humana, a dimensão individual – afetiva, intelectual, profissional e religiosa; e a dimensão comunitária – política, econômica e social; e
- d) Desenvolvimento sustentável do meio ambiente, da sociedade, da economia e do ser humano, na perspectiva da agricultura familiar camponesa e da agroecologia.

A gestão comunitária ou associativa é o primeiro pilar na busca de soluções dos problemas comuns para o desenvolvimento local, daí a recomendação de encontro dos parceiros por meio de suas mediações pedagógicas.

Aos processos educativos próprios das comunidades e dos povos do campo, do cerrado, das florestas e dos rios e de outros biomas somam-se às diversas experiências escolares, níveis e modalidades, dentre as quais, os processos educativos por alternância pedagógica.

É preciso reconhecer que os povos do campo têm vivenciado modos próprios de vida e de conhecimento do mundo. Observar, experimentar, estabelecer relações, formular princípios e métodos adequados são alguns mecanismos que possibilitaram a essas comunidades a produção de acervos de informações e experiências de vida, assim como reflexões sobre a natureza e a existência humana no planeta.

A implementação desses achados na prática pedagógica já é um processo em curso, mas que ainda requer apoio do poder público para que a Pedagogia da Alternância atenda às comunidades do campo.

Currículo

Conforme a LDB: [...]

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[...]

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

[...]

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
 - II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
 - III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
 - IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
- § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Grifos nossos)

Em consonância com essas normatizações, observa-se expressivo acúmulo de saberes e experiências socioculturais, sendo esse o centro do ensino/aprendizagem que vem atendendo às necessidades das comunidades do campo. A decorrência é um processo educativo cuja base conceitual articula saberes presentes em diferentes áreas do conhecimento. Por isso o diálogo entre diferentes epistemologias e o respeito às crenças, às tradições, à memória histórica e aos saberes ligados à identidade. Igualmente, o respeito às organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

A Pedagogia da Alternância implica em concepção educativa que desloca o centro do processo formativo do acúmulo quantitativo de conteúdos programáticos pelos estudantes para se centrar na construção de conhecimentos críticos, organizados nos espaços e tempos formativos que integram Tempo Escola e Tempo Comunidade. Com isso, objetiva-se o desenvolvimento e a formação integral.

O currículo dos seus programas implica em formação dinâmica interdisciplinar, transdisciplinar e transcultural, haja vista que os seus princípios e valores buscam a concretização de projetos profissionais das estudantes e dos estudantes em seus projetos de vida.

O Plano de Formação tem os seguintes pressupostos:

- I – Expressar as finalidades e os objetivos discutidos conjuntamente pela comunidade a ser atendida;
- II – Estruturar-se com base na lógica dos Temas Geradores e Planos de Estudos baseados no contexto local com base em diagnósticos participativos;
- III – Articular os conteúdos vivenciais às Competências arroladas na BNCC, à educação geral e à educação profissional; e
- IV – Integrar escola e vida, escola e família, trabalho e educação, organizando os tempos-espços educativos com ritmos alternados apropriados aos sujeitos e seus contextos.

A “Formação em alternância” constitui um elemento importante para a organização do ensino nessa perspectiva, visto que considera as formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e inter-relacionados. Por sua vez, “Regime de alternância” pressupõe que a formação é ministrada em contexto de sala de aula alternando com formação em contexto no trabalho ou na comunidade. A Pedagogia da Alternância compreende projetos educativos assentados na experiência

socioprofissional, nas mediações didático-metodológicas para a organização dos cursos da educação básica e concepção de docência.

A organização do ensino em torno de temas geradores ou temas contextuais favorece temáticas significativas enquanto fio condutor de conteúdos programáticos articulados à compreensão do mundo através da pesquisa de caráter transdisciplinar. Investigar o tema gerador é explorar sistemas de pensamento dos fenômenos. É indagar sobre o que constitui as práticas que forjam a realidade.

A organização e planejamento curricular visam motivar docentes, estudantes e demais participantes dos processos educativos a refletir sobre formas de organização do currículo e do calendário escolar que dialoguem com saberes, experiências, tecnologias, línguas, conhecimentos e culturas locais. Para que isso ocorra, é importante que os processos educativos construam matriz curricular que articule os saberes de diferentes tradições: do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e da Cultura. Isso fortalece o sentido da transdisciplinaridade em diferentes epistemologias e seus desdobramentos curriculares.

Esse fortalecimento da interculturalidade na organização do currículo afirma identidades, modos de vida, heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural que demarcam a diversidade da convivência entre os povos e etnias. Por esses meios, problematizam-se o ensino-aprendizagem e as perspectivas das áreas de conhecimento, o que amiúde provoca desafios para pesquisas e soluções de problemas. O Plano de Estudo, por exemplo, orienta o processo de mediação pela metodologia integrativa, que consiste em pesquisa dialética da realidade, motivo fundante dos temas geradores que interligam o contexto local e os conteúdos da formação.

Estrutura e Funcionamento da Escola com Pedagogia da Alternância – Gestão Administrativa

A Constituição Federal da República e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação assinalam as singularidades e direitos dos povos do campo a uma educação escolar condizente com as suas especificidades.

Entretanto, escolas que se utilizam da Pedagogia da Alternância ainda enfrentam dificuldades no reconhecimento de suas especificidades pedagógicas pelo poder público. Para que possam exercer na plenitude as suas funções educacionais, é necessário apoio institucional para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, bem como acesso a recursos financeiros públicos para a manutenção das atividades escolares.

As escolas com Pedagogia da Alternância são estabelecimentos de ensino localizados no campo, no cerrado, nas florestas, nos rios e em áreas específicas dos centros urbanos. Conforme se buscou salientar, experiências dessas escolas contemplam práticas alicerçadas em projetos pedagógicos e conceitos teóricos que valorizam as peculiaridades territoriais, culturais, linguísticas, econômicas e epistêmicas das comunidades, de acordo com preceitos estabelecidos em legislação e normas educacionais do país.

Formação docente

Na organização do trabalho docente, a Pedagogia da Alternância oportuniza ações coletivas fundadas na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade. Isso ocorre por meio da articulação dos agentes envolvidos nos processos educativos da escola e fora dela, são eles: docentes, estudantes, gestores, pais, mães, lideranças comunitárias, organizações e movimentos sociais. Essa forma coletiva de organizar o trabalho docente objetiva o desenvolvimento de práticas formativas assentadas nos princípios arrolados neste Parecer.

Elementos centrais desse processo incluem a emancipação e o reconhecimento da organização social e política; a vida material e simbólica; e as singularidades da coletividade. Essas referências são basilares para a formação docente.

Por isso, o trabalho docente tem por referência a materialidade da vida no trabalho e as condições de existência na sociedade. O trabalho engendra os meios de vida, os aspectos materiais e culturais, o conhecimento, a criação material, a criação simbólica e as formas de sociabilidade.

Consequentemente, articula-se a formação com o espaço de produção, promovendo a relação entre “trabalho intelectual” e “trabalho manual”, sugerindo a necessidade de uma organização diferenciada do trabalho docente.

Para que a educação por alternância seja adequada às peculiaridades culturais dos povos do campo, das águas e das florestas, da agricultura familiar e camponesa, é recomendável que os docentes sejam oriundos do meio, que atuem nas comunidades e que tenham formação em Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

Isso porque a formação deve considerar que o desafio decorrente do ensino escolar é fomentar instrumentos para o agenciamento na gestão escolar considerando-se princípios e valores da interculturalidade.

A formação docente pressupõe estruturação curricular que atenda as diretrizes da Pedagogia da Alternância, incluindo-se os seguintes aspectos:

- Formação para elaborar currículo de ensino específico para as escolas com alternância pedagógica;
- Formação para produzir material didático conforme os princípios da Pedagogia da Alternância; e
- Formação para a condução de pesquisas para:
 - a) realizar inventário e levantamento de fontes da literatura local;
 - b) identificar, inventariar e reunir registros para acervo histórico da comunidade;
 - c) realizar levantamento sociogeográfico e cultural; e
 - d) realizar diagnóstico sociolinguístico.

Pedagogia da Alternância na Educação Superior

Alicerçada nos princípios e conceitos descritos, a Pedagogia da Alternância na Educação Superior possibilita formativas distintas problematizando saberes científicos com a prática social das estudantes e dos estudantes. Isso exige uma organização curricular de base intercultural, interdisciplinar e transdisciplinar, sendo que o seu repertório conceitual aponta para a emergência de escutas sensíveis de outras epistemologias, organização espacial e temporal. Esse conhecimento se baseia em diferentes estudos e pesquisas no âmbito das práticas educativas e vem sugerindo propostas pedagógicas edificadas na solidariedade, na sustentabilidade e na diversidade.

É imprescindível o reconhecimento da existência e valor de outros espaços educativos e de organização pedagógica para além dos universitários. Para isso, planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades formativas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade devem estar em sintonia com a realidade e as demandas das comunidades atendidas. Daí a necessidade de outras formas de organização curricular e de registros das práticas educacionais.

O regime de alternância implica a articulação entre o espaço universitário e os comunitários, nos quais se realizam práticas educativas importantes na formação dos

estudantes, além da inserção da universidade nas discussões e atividades culturais promovidas pelas comunidades.

Considerações do Relator

A problematização dos postulados supra recomendam que a Pedagogia da Alternância pode contribuir para o fortalecimento do atendimento educacional dos povos do campo, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Um de seus méritos é dar importância a essas comunidades e seus modos de vida na conservação da biodiversidade, bem como o reconhecer da sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento da terra ao longo da história. Esses elementos se plasam na arquitetura dos seus princípios e valores pedagógicos que engendram uma educação que busca relacionar trabalho, escolarização e constituição da cidadania.

Recomenda-se ao MEC fomento a programas de pesquisa para o desenvolvimento da Educação no Campo e da Pedagogia da Alternância, assim como a criação de Observatório Nacional para monitoramento dessas políticas públicas.

Haja vista o supramencionado e considerando o disposto da Constituição Federal, artigos 6º, 193, 205, 206 e 213, bem como o artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

Considerando o disposto na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9.613/1946);

Considerando o disposto no Decreto nº 7.352/2010; Considerando o disposto na LDB, artigos 1º, 23, 26 e 28; e

Considerando o disposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001), a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, e o Parecer CNE/CP nº 15/2017; esta Comissão apresenta o seguinte voto.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota pela aprovação das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, na forma do Projeto de Resolução em anexo, que é parte integrante deste Parecer.

Brasília (DF), 8 de dezembro de 2020.

Conselheira Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) – Presidente
Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE) – Relator
Conselheiro Anderson Luiz Bezerra da

Silveira (CES/CNE) – Membro Conselheiro Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por maioria, com 1 (um) voto contrário, o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 8 de dezembro de 2020.

Conselheira Maria Helena Guimarães de Castro – Presidente

IV – DECLARAÇÃO DE VOTO CONTRÁRIO DO CONSELHEIRO GABRIEL GIANNATTASIO

Considerando a proposta de parecer e resolução apresentada referente ao tema das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior, manifestei meu voto contrário à proposta pelos motivos que seguem:

1. Por mais que a proposta seja o resultado do amadurecimento de políticas que remontam há mais de 50 (cinquenta) anos, é preciso analisá-la em nosso contexto atual, a saber, um momento de profunda exaltação das políticas identitárias. A educação, se pensada em sua matriz iluminista, é uma conquista que deve servir à promoção do homem e de seus direitos universais. Neste sentido, políticas identitárias devem ser pontuais e limitadas pelo escopo e interesses educacionais mais amplos. A proposta da Pedagogia da Alternância põe em risco o equilíbrio entre os interesses gerais e os particulares, podendo, inclusive, ser tomada como uma “pedagogia do *apartheid*”. Em um momento em que se destaca a necessidade de políticas inclusivas, a Pedagogia da Alternância navega na contracorrente, dissimulada pelo aparente pragmatismo das soluções fáceis como deslocamento das populações do campo para acesso à Educação Básica e Superior;

2. Saberes fundados em nichos culturais devem ser valorizados, devem ter seus direitos de expressão garantidos e incentivados. Entretanto, deve-se vigiar para que não concorram para a desintegração de nossa unidade cultural, sendo esta última a garantia da existência da Nação e do povo que a constitui. Partindo dessa premissa, gostaria de destacar dois exemplos recentes:

2.1 Uma aluna desenvolveu seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sob título: “*A formação dos alunos da educação básica no movimento dos trabalhadores sem terra [1987- 1990]*”. No projeto de trabalho da aluna está dito:

[...]

O que é colocado em questionamento neste projeto são as propostas pedagógicas que diferenciam o cenário da educação no MST do cenário nacional. A autora Roseli Caldart, no livro *Educação do campo: identidade e políticas públicas* [Caldart, 2002]; argumenta que o processo de ensino do movimento social é pautado no desenvolvimento da consciência revolucionária; para que os alunos sejam agentes ativos no processo de luta pela terra.

Uma escola pública, mantida com a verba do Estado desenvolve um projeto pedagógico que conspira contra os valores do Estado democrático de direito?

2.2 Um grupo de alunos de uma instituição de ensino superior pública apresentou um documento — do qual, um trecho é apresentado abaixo — no qual reivindicou o direito de escolher um professor mais alinhado ideologicamente, que não inviabilizasse o processo cognitivo por meio do clássico exercício do direito ao contraditório. A Universidade acatou a demanda desse grupo de alunos naquela decisão que ficou conhecida como “*apartheid ideológico*”.

[...]

Durante as aulas do 6º semestre o professor demonstrou comportamento inadequado que vem inviabilizando o processo cognitivo de aprendizagem dos estudantes, tendo em muitos momentos constrangido alguns alunos com comentários em avaliações de cunho ideológico e antiético, fazendo críticas não construtivas que não contribui para a pesquisa. (sic)

A pergunta que me faço é: *de que modo a proposta de uma “Pedagogia da Alternância” não oferece fundamentos para que a educação seja compartimentada em uma miríade de interesses e valores, sociais, culturais e mesmo epistêmico?*

3. Por fim, a liberdade de pensamento deve se estender às epistemologias pedagógicas. Não cabe a nenhum órgão de Estado ou ao governo dizer qual a pedagogia deve ser seguida em um curso, em uma diretriz ou matriz curricular.

O que se nota na proposta apresentada é que há uma clara defesa de métodos e processos pedagógicos da chamada “Pedagogia Construtivista”.

Por esses motivos, voto contra a proposta apresentada.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22/2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 16 de agosto de 2023, Seção 1, página 22, resolve:

CAPÍTULO I**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A presente Resolução define princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas.

§ 2º A Pedagogia da Alternância aplica-se aos estudantes da Educação Básica, Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, e aos estudantes da Educação Superior.

§ 3º Esta Resolução objetiva a formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais.

Art. 2º A organização e o funcionamento das escolas e universidades que se utilizarem da Pedagogia da Alternância devem respeitar as singularidades das comunidades atendidas quanto às especificidades da atividade laboral, sistemas produtivos, modos de vida, culturas, tradições, saberes e biodiversidade.

Parágrafo único. A aplicação das mediações didáticas e metodológicas da Pedagogia da Alternância no âmbito da Educação Escolar Indígena e da Educação Quilombola deve considerar a autonomia dessas comunidades, conforme dispõem leis e normas específicas para essas modalidades de ensino.

Art. 3º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar a Pedagogia da Alternância, observando os seus princípios e valores conforme disposto nestas Diretrizes.

CAPÍTULO II

PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Art. 4º A Pedagogia da Alternância compreende:

I - Plano de Formação e organização curricular que articula conteúdos vivenciais em temas contextualizados geradores e conteúdos de formação geral e específica;

II - formação, educação e orientação objetivam o desenvolvimento integral do estudante considerando as dimensões cognitiva, afetiva, estética, ética, física, cultural, ecológica e social;

III - a organização e integração dos componentes das mediações didáticas devem enunciar as finalidades do projeto educativo, objetivos e etapas, articulando tempos, atividades e conteúdos em Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade tendo em vista ensino, pesquisa e extensão;

IV - mediações pedagógicas são atividades que efetivam a Pedagogia da Alternância e as articulam aos espaços, tempos e processos da Escola/Universidade e Comunidade; e

V - uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas com ênfase na relação dialógica entre docentes e discentes.

Art. 5º São Princípios e Valores:

I - ensino e aprendizagem interligando conhecimento científico e tecnológico a saberes populares e tradicionais;

II - articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando o trabalho, a história e a cultura das comunidades envolvidas como princípios e fins da educação;

III - o processo formativo deve considerar o contexto sócio-cultural-educacional dos estudantes e seus territórios;

IV - o compartilhamento da gestão administrativa e pedagógica entre estudantes, famílias, docentes e comunidades envolvidas;

V - alternância de tempos, espaços e saberes entre a escola e universidade, família e comunidade, com vistas ao desenvolvimento crítico da teoria e da prática;

VI - a consideração dos conhecimentos das comunidades e suas experiências de vida enquanto fonte de saber para o processo de ensino-aprendizagem; e

VII - a pesquisa como princípio metodológico do processo formativo tendo em vista a produção de conhecimento por meio da interação entre teoria e prática.

Art. 6º A Pedagogia da Alternância se caracteriza por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade

na Educação Básica, e Tempo Universidade na Educação Superior, conforme segue:

I - o Tempo Escola e o Tempo Universidade podem ser desenvolvidos na escola, na universidade e em outros espaços sociais;

II - o Tempo Comunidade deve ser integrado ao Projeto Pedagógico, Currículo e Calendário, desenvolvido no território onde habitam os estudantes, abrangendo atividades e processos de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais; e

III - a organização do Tempo Escola e do Tempo Universidade devem ser previstas nos projetos pedagógicos e calendários das escolas e instituições de educação superior.

Parágrafo único. As atividades do Tempo Comunidade devem possuir vínculo com o tema gerador, integrador, contextual ou eixo temático por meio de estudos e da vivência cotidiana na família, na comunidade e no trabalho.

CAPÍTULO III

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 7º São elementos estruturantes do projeto pedagógico na perspectiva da Pedagogia da Alternância:

I - Mediações pedagógicas para garantir a integração dos espaços e tempos formativos;

II - Tema Gerador, Integrador ou Contextual;

III - Plano de Estudo, Caderno da realidade, Caderno de Acompanhamento;

IV - Intervenção Externa (palestras, cursos e oficinas);

V - Visita, viagem de Estudo. Experiências Agroecológicas;

VI - Atividades de Retorno;

VII - Estágio, Projeto Profissional;

VIII - Relatórios de Pesquisa, Trabalhos Interdisciplinares, Trabalho de Conclusão de Curso;

IX - Práticas de Ensino, Tutoria, Auto-organização;

X - Encontros de Tempo Comunidade, Visita às Famílias; e

XI - Caderno Didático, Avaliação Coletiva, Avaliação por Ciclo Formativo, Avaliação de Habilidade e Convivência, Avaliação Institucional e Participativa.

Parágrafo único. Atendendo aos princípios da Pedagogia da Alternância, novas mediações podem ser adotadas.

Art. 8º O currículo deve considerar eixos temáticos, temas geradores ou contextuais em seus componentes curriculares, áreas de conhecimento e itinerários formativos tendo em vista abordagens multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Art. 9º O currículo deve observar os dispositivos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tratam da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Art. 10. O currículo deve observar os dispositivos da Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, acerca dos conteúdos sobre direitos das crianças e adolescentes no Ensino Fundamental.

Art. 11. O currículo deve, ainda, observar:

I - a construção coletiva a partir dos valores, culturas, sociabilidades, tecnologias e realidade das comunidades atendidas;

II - a dinâmica local, ancorando-se na temporalidade e saberes dos estudantes, na memória coletiva da comunidade;

III - as identidades locais, as culturas, as linguagens e o trabalho como eixos do currículo das escolas;

IV - o fortalecimento da agroecologia e das tecnologias sustentáveis, a convivência humana em diferentes biomas e climas, a economia solidária e a sustentabilidade da gestão territorial como parte dos processos formativos;

V - a pesquisa e o trabalho como princípios educativos;

VI - o conhecimento das especificidades do campo, do cerrado, das águas e das florestas nas escolas que atendem estudantes desses territórios;

VII - os princípios da educação popular e a adequação das metodologias didáticopedagógicas às características dos estudantes atendidos;

VIII - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico que valorizem conteúdos culturais, sociais e identitários produzidos pelos povos do campo, do cerrado, das águas e das florestas; e

IX - a concepção de educação em consonância com dimensões locais e globais, teóricas e práticas, conhecimentos empíricos e científicos.

Art. 12. Os Estágios Supervisionados decorrentes da Pedagogia da Alternância devem considerar as atividades realizadas do Tempo Comunidade desenvolvidas sob a gestão pedagógica da escola.

CAPÍTULO IV

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 13. No âmbito de sua autonomia, cabe às Instituições de Educação Superior (IES), que adotam a Pedagogia da Alternância, apoiar docentes, discentes e atividades de ensino, pesquisa e extensão decorrentes.

Art. 14. As atividades pedagógicas desenvolvidas no Tempo Comunidade fazem parte da carga horária regular para fins de matriz ocupacional dos docentes, desde que contempladas no projeto pedagógico do curso ou programa.

Art. 15. Os Estágios Supervisionados decorrentes da Pedagogia da Alternância devem considerar as atividades realizadas do Tempo Comunidade desenvolvidas sob a gestão pedagógica da Instituição de Educação Superior.

Art. 16. Os cursos de formação de professores que adotam a Pedagogia da Alternância devem explicitar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a metodologia de organização curricular.

Art. 17. Esta Resolução entrará em vigor em 1º de setembro de 2023.

LUIZ ROBERTO LIZA CURI

EIXO 2

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Hellen Cristina de Souza

<http://lattes.cnpq.br/5640307023555676>

A implementação das políticas públicas e o debate sobre as modalidades da educação escolar para os povos indígenas, quilombolas e assentamentos estão muito relacionadas ao debate mais amplo sobre educação escolar e interculturalidade no Brasil. Trata-se de um debate complexo, produto principalmente das demandas dos movimentos sociais e apresenta-se desde perspectivas e abordagens teóricas bastante distintas.

Este texto², faz um recorte nesta discussão para apresentar o conjunto de referências legais sobre a educação escolar indígena que se formulam no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Procura dar visibilidade a alguns aspectos do modo como as demandas do movimento indígena por educação escolar se articularam a dimensão política da luta pela terra e pela permanência na terra e também com as demandas por um modelo de educação escolar afirmador da diversidade étnica e cultural.

Os processos de escolarização dos povos indígenas se constituíram de modo diferente e desigual, decorrente principalmente da ação das frentes de expansão da fronteira ou do modelo de escola que se desenvolveu em diferentes regiões do país. A diversidade cultural e linguística, a localização geográfica e os contextos e desdobramentos dos distintos processos de contato estão entre as variáveis que podem explicar as diferenças no modo como os povos indígenas ‘enfrentam’ os processos de escolarização, a violência histórica e permanente e as profundas desigualdades na oferta e no acesso a Educação Básica que ainda perduram.

Durante o período colonial coube, primeiro aos jesuítas, que chegaram em 1549, o projeto de escolarização dos povos indígenas no Brasil. Os jesuítas e outras ordens de

² Este texto apresenta um recorte do artigo: Interculturalidad, Educacion Escolar y los Movimientos Sociales en Brasil, que é parte do livro Multiculturalismo e Interculturalidad em las Américas organizado por Jorge Enrique Gonzalez e publicado em 2018 pela Cátedra da Unesco Diálogo Intercultural. Universidade Nacional da Colômbia - Bogotá. Também publicado pela Universidade de Montreal em 2019. <https://dialogointercultural.co/publicaciones/>

missionários católicos, até 1759, quando foram expulsos durante o período pombalino, têm papel ativo na empresa colonial.

O modelo de colonização capitaneado pela Coroa atribuiu a educação missionária um importante papel 'pacificador' com força para propor modelos e estratégias de escolarização e catequização capazes de garantir entre as populações indígenas a aceitação e a submissão a condição colonial. No século XIX a transferência da família real para o Brasil não apresentou mudanças nos encaminhamentos da Coroa relacionados aos povos indígenas.

Para combater a política de resistência das populações indígenas a catequização e a escravização o primeiro ato administrativo do Rei D. João VI ao descer no país em 1808, o de declarar Guerra aos povos indígenas que atrapalhavam a expansão e o domínio da Coroa. As Guerras Justas contra os povos indígenas, ainda que proibidas desde o século XVII, passaram a ser autorizadas quando da resistência indígena ao trabalho forçado ou a evangelização.

Já no período republicano o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) passam a coordenar as políticas educacionais para os povos indígenas. No entanto, o reconhecimento legal ao direito à educação escolar específica e diferenciada, tomando como referência a discussão sobre multiculturalismo e interculturalidade em contraposição ao antigo ideário integracionista e monocultural, se estabeleceu legalmente no Brasil capitaneado pelo MEC que substituiu a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI) na coordenação das políticas de educação escolar indígena no país desde 1991.

Somente a partir do final dos anos 70 do século XX começa a se delinear no país um indigenismo alternativo aos programas governamentais com força para debater o papel da escola entre os povos indígenas, isso se verifica "na 'irrupção' de uma bibliografia dedicada ao assunto, produzida por uma série de agentes 'comprometidos com a causa indígena' sobretudo antropólogos, linguistas, membros de organizações não governamentais e setores progressistas da igreja católica" (PALADINO, 2008, p.3). Esse modelo alternativo foi adotado pelo Estado brasileiro e passou a ser sistematicamente avaliado como positivo na produção bibliográfica que o acompanhou.

Em 2002, o MEC produziu um relatório para avaliação da política nacional da educação escolar indígena no qual afirmava: 'O estado brasileiro está institucionalizando formas interculturais de ensino escolar indígena, inventivas e inovadoras, originárias em grande parte do trabalho de ONGs' (p.52). Essa percepção aparece nas publicações

financiadas pelo MEC. A Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias, no texto inicial de Grupioni, o autor afirma que um dos objetivos de seu texto é entender como: “(...) práticas alternativas à ação do Estado geraram um paradigma que foi legitimado por uma legislação recente e incorporado como pauta de uma política pública específica por parte do governo brasileiro” (p.39).

No entanto, as críticas a incorporação do ideário proposto pelos organismos internacionais e suas instituições no conjunto de políticas de educação escolar indígena que se estabeleceram no Brasil no final do século XX apontavam que o modelo não estava isento das contradições e dos conflitos que caracterizam a relação dos povos indígenas com o projeto de educação escolar historicamente capitaneado pelo Estado ou por outros agentes (FAUSTINO, 2009).

A partir dos anos 80 o fortalecimento do Movimento Indígena mostraram a potência da luta pela escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade e pela formação de professores indígenas em todas as regiões do país. E, por último, a produção acadêmica de professores e estudantes indígenas que tomaram forma nas últimas décadas, entre eles Gersen Baniwa³ puderam demonstrar que a escola em geral “é um instrumento de produção e reprodução sociopolítico de uma determinada sociedade: a sociedade europeia. Mas não se trata apenas da sociedade europeia, se trata da sociedade europeia específica, capitalista, religiosa e em processo de industrialização, expansão marítima e domínio imperialista (BANIWA, 2010), para o autor:

(...) o modelo da escola expressa a cara, o espírito, a alma e o mundo do homem europeu. Nessa escola tudo é individualizado e fragmentado, tudo é quantificado (número de alunos, nota, disciplinas, dias letivos, horas de aula, etc.), tudo é disciplinado a partir do poder centralizado e autoritário e a organização das atividades e das responsabilidades baseia se nos princípios de hierarquia, dualismo, oposição, polaridade, subordinação, dominação, punição, medo, obediência passiva. Assim se explica a dificuldade dos povos indígenas entenderem e aceitarem o modelo. O que na verdade eles querem é o que ela produz e não o como e nem o aonde se produz. Essa é a principal questão da escola indígena (BANIWA, 2010, p. 9).

Esse conjunto novo de análises, demandas e propostas, no contexto das pesquisas sobre educação escolar, que apontam para o desafio de superar o modelo de escola do colonizador é uma das marcas da trabalho de pesquisa e intervenção dos estudantes e professores indígenas e estão alinhados e a um outro conjunto de reflexões da antropologia e permitem afirmar que as políticas educacionais repercutiram e ainda

³ Gersen Luciano dos Santos, Gersen Baniwa, é Professor Assistente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

repercutem uma perspectiva antropológica que pensou uma alteridade que anistia a colonização e a desigualdade(PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p.1) e, sendo assim, permitem pensar que embora as pesquisas sobre a escolarização dos povos indígenas historicamente tivessem força para demonstrar/denunciar os projetos de educação escolar como uma ponta de lança do sistema colonial, não permitiram ver que os povos indígenas atuaram no sentido de resinificar a seu favor, os projetos de escolarização de diferentes agências e, nem tão pouco as estratégias indígenas de sobrevivência em contextos marcados pela violência e pelo conflito: “O que tais estudos deixaram fora de seu foco comum de interesse era justamente conhecer as formas concretas pelas quais as coletividades indígenas lograram resistir, se organizaram e continuaram a atualizar sua cultura na contemporaneidade, inclusive formulando projetos de futuro” (OLIVEIRA, 2016, p.14).

As políticas educacionais pautadas no conjunto de instrumentos legais que este texto apresenta está marcada pelas demandas dos povos indígenas e pelos desafios que a sociedade enfrenta para resistir aos alinhamentos e realinhamentos ideológicos do modelo colonial que ainda permanece em importantes estruturas e relações institucionais.

REFERÊNCIAS

BAIWA, G. 2010. Os Saberes Indígenas e a Escola: É possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural? In. XV ENDIPE 2010- UFMG/ Belo Horizonte.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. 2016. O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa.

PALADINO, Mariana. 2006. Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. PPGAS – Museu Nacional.

SILVA, Aracy Lopes da (org.). 1995. A Temática Indígena na Escola – Novos subsídios para progressos de I e II graus. MEC, MARI, UNESCO - Brasília.

RELATÓRIO DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012 COLEGIADO: CEB APROVADO EM: 10/5/2012

I RELATÓRIO

Apresentação

Este Parecer e o Projeto de Resolução anexo instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. As Diretrizes resultam do crescente papel que o protagonismo indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro, seja nos diferentes espaços de organizações de professores indígenas nas suas mais diversas formas de associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE).

O protagonismo indígena, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. É, então, no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar que se dá a construção destas Diretrizes como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.

Na busca pela construção deste diálogo, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, instituiu em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99 fixaram normas para o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica.

De 1999 até a atualidade, a Educação Escolar Indígena vem sendo objeto de pauta nesse colegiado, tanto, de modo geral, por meio da sua inserção nas questões relacionadas à Educação Básica, quanto na apreciação das matérias que tratam de suas especificidades, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 1/2011, que trata das funções

do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e o Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que orienta a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

Além destes documentos, a presença de conselheiros indígenas no CNE⁴, desde 2002, tem evidenciado o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional. Os movimentos sociais dos índios, por sua vez, consideram o CNE uma importante agência política que tem contribuído para a garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.

Ao longo dessa trajetória há que se destacar ainda a atuação específica da CEB e de seus conselheiros nos espaços de interação com as comunidades escolares indígenas. Em 2007, por exemplo, a Câmara de Educação Básica realizou, no período de 25 a 27 de março, reunião ordinária no município de São Gabriel da Cachoeira, AM, região do Alto Rio Negro. O evento se converteu num marco histórico da CEB, tendo em vista ser uma das primeiras reuniões ordinárias fora de sua sede em Brasília. Suas sessões contaram com uma grande audiência pública, notadamente indígena, quando foi posta em relevo a situação da Educação Escolar Indígena daquela região. Segundo a conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, presidente da CEB na época, o evento refletiu a *preocupação da Câmara de Educação Básica em estar próxima da comunidade indígena para discutir a formulação e a implementação da política nacional de Educação Escolar Indígena*.

Essa atuação também pode ser exemplificada por meio da participação dos conselheiros da CEB em diversos eventos locais, regionais e nacionais promovidos tanto por instituições dos sistemas de ensino, quanto pelo movimento indígena, tais como conferências, seminários, audiências públicas, encontros de professores, dentre outros.

É, então, nesse contexto de busca de fortalecimento dos diálogos interculturais que a Câmara de Educação Básica estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito da comissão instituída em 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 4/2010, composta pelos seguintes conselheiros: Adeum Hilário

⁴ Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Pareci de Mato Grosso) de 2002 a 2006; Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa do Amazonas) de 2006 a 2008; Maria das Dores de Oliveira (povo Pankararu de Pernambuco) de 2008 a 2010 e Rita Gomes do Nascimento (povo Potyguara do Ceará) de 2010 a atualidade.

Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (Presidente) e Rita Gomes do Nascimento (Relatora), conforme proposto pela Indicação CNE/CEB nº 3/2010.

A construção dessas Diretrizes se deu em diálogo instituído entre o CNE, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (CNEEI/MEC) e o Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar, criado pela Portaria nº 593, de 16 de dezembro de 2010, no âmbito da Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC⁵. Foram relevantes, ainda, nesse processo as manifestações apresentadas nos dois seminários sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena realizados pelo CNE, ocorridos em 2011 e 2012, em Brasília, bem como as contribuições provindas da reunião técnica ocorrida durante o último desses seminários.

Nesse sentido, estas Diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter mandatório, objetivam:

orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

a) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

b) assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e

⁵ O GT foi composto por especialistas indígenas e indigenistas que atuam na Educação Escolar Indígena com o objetivo de subsidiar a elaboração destas diretrizes, tendo como referência principal as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009, o Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CNE/CEB 3/99, os documentos referenciais elaborados pelo MEC a partir de 1991, quando este recebeu a incumbência de coordenar as ações de Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como um conjunto de documentos e manifestações indígenas a respeito da situação da Educação Escolar Indígena no país.

conhecimentos tradicionais;

c) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

d) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

e) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

f) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

g) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A Educação Escolar Indígena, como um todo orgânico, será orientada por estas Diretrizes específicas e pelas Diretrizes próprias a cada etapa e modalidade da Educação Básica, instituídas nacional e localmente.

O direito à educação escolar diferenciada

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e

integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País.

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola.

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.

Esse movimento que nasce de dentro das comunidades indígenas parece começar a encontrar ressonância no Estado brasileiro, quando a questão das diferenças passa a ganhar um novo sentido, sendo gradativamente assumida como um valor ético e político que orienta algumas de suas políticas públicas. O direito à diferença cultural, por exemplo, tem sido bandeira de luta do movimento indígena desde a década de 1970, articulado a outros movimentos da sociedade civil organizada em prol da democratização do país. Na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sociopolíticas com o intuito de superar a situação de tutela a que historicamente foram submetidos. É importante destacar que a mobilização política dos índios tem contado com a parceria de entidades indigenistas, algumas delas criadas ainda em meados da década de 1970.

A luta do movimento indígena e de seus aliados repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas. No campo da educação, novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas

escolas indígenas, no rumo de uma educação escolar própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue.

A Constituição de 1988, superando a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional, reconhece a pluralidade cultural e o Estado brasileiro como pluriétnico. Delineia-se, assim, um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os grupos indígenas. A estes se reconhece o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*”.

Fica, portanto, a partir da Constituição de 1988 assegurado aos índios suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal.

O art. 210, § 2º, assegura às *comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*. No art. 231 é reconhecido o direito a sua *organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*.

O direito a uma educação diferenciada também encontra respaldo na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino, dentre eles o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompendo com o silêncio da lei anterior, regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino

e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O art. 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da Educação Escolar Indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Na esteira do que regulamenta a Constituição Federal e a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, definindo: fundamentos e conceituações da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e sua flexibilização, a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99, reconhece que a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Essas Diretrizes se constituem num marco importante no cenário educacional brasileiro ao normatizar as experiências de educação diferenciada das comunidades indígenas. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, em seu art. 1º, estabelece *no*

âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O direito à Educação Escolar Indígena também foi contemplado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, que vigorou até o ano de 2011. Nele é apresentado um diagnóstico da oferta de Educação Escolar Indígena, desde o século XVI aos dias atuais, apontando para a definição de diretrizes, objetivos e metas que dependem da iniciativa da União e dos Estados para a implantação dos programas de Educação Escolar Indígena, bem como ressaltando que estes só deverão acontecer com a anuência das comunidades indígenas.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que a *Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.*

Os territórios etnoeducacionais, definidos pelo Ministério da Educação, compreenderão, *independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.*

O Decreto reafirma ainda a garantia das normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas para as escolas indígenas que, deste modo, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade, nos termos de seu art. 3º.

Evidenciando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, a I

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de Educação Escolar Indígena. Dada a importância política e pedagógica do evento para os novos rumos da Educação Escolar Indígena, a CONEEI e seu documento final serão considerados adiante.

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional.

No Brasil esta Convenção foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004. O que motivou a aprovação desta Convenção foi o fato dos povos indígenas e tribais, em muitas partes do mundo, não gozarem dos direitos humanos fundamentais na mesma proporção que o resto da população. Há, além disso, o reconhecimento de que tais povos deveriam assumir o controle de suas próprias instituições, seu modo de vida e seu desenvolvimento econômico.

Corroborando com esta visão que aponta para as ideias de protagonismo e autonomia dos indígenas, é preciso dar relevo ainda à Declaração da União das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, que reconhece *a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos; reconhecendo, sobretudo, a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos dos povos indígenas assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os Estados; celebrando que os povos indígenas estejam se organizando para promover seu desenvolvimento político, econômico, social e cultural, com o objetivo de pôr fim a todas as formas de discriminação e opressão onde quer que ocorram.*

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença,

fenômeno ligado a práticas e discursos políticos que celebram a igualdade de direitos, a promoção das diversidades e a dignidade humana. Tais práticas e discursos estão ligados à ideia de Direitos Humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação.

Neste cenário, as políticas públicas encontram o desafio de unir universalização de direitos e ações políticas com o efetivo respeito e valorização das diferenças culturais como princípio orientador para as políticas educativas voltadas aos grupos indígenas. Em tais políticas, igualdade e diversidade não devem ser antagônicas, constituindo-se nos fundamentos de uma sociedade democrática promotora da justiça social.

A Educação Escolar Indígena para sua realização plena, enquanto um direito constitucionalmente garantido, precisa estar alicerçada em uma política linguística que assegure o princípio do bilíngüismo e multilingüismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito à terra, a auto-sustentabilidade das comunidades e a efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas que vivem no território nacional.

Como dever do Estado brasileiro para com os povos indígenas a Educação Escolar Indígena deverá se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento:

a) a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

b) a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específico do português para o ensino ministrado nas línguas indígenas de cada povo e comunidade, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

c) a organização escolar própria, nos termos detalhados no Projeto de Resolução

em anexo;

d) a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; e a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças.

Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008.

Para o cumprimento efetivo da lei, faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada de professores proporcionem aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico, além de

procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural e social destes estudantes com o objetivo de lhes garantir o direito à educação escolar (Parecer CNE/CEB nº 14/2011). Direito que, para ser efetivado, carece de maior democratização do acesso, de assistência estudantil para permanência do estudante na escola e da qualidade social do ensino para conclusão com sucesso dos estudos realizados nas escolas não indígenas.

Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em direitos humanos, ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012).

I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

De 16 a 21 de novembro de 2009, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), realizou, em Luziânia, GO, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que teve como tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural”. A CONEEI foi precedida de conferências locais, realizadas em 1.836 escolas indígenas, com a participação de cerca de 45.000 pessoas entre estudantes, professores, pais e mães de estudantes, além de lideranças indígenas.

Dessas conferências locais saíram propostas que foram discutidas em 18 conferências regionais, reunindo cerca de 3.600 delegados, 400 convidados e 2.000 observadores, entre representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas de ensino, FUNAI, instituições de ensino superior, entidades da sociedade civil e demais instituições. Nas conferências regionais foram aprovadas propostas para serem discutidas e apreciadas na Conferência Nacional, etapa que congregou 604 delegados, 100 convidados e 100 observadores, totalizando 804 participantes. Estiveram representados 210 povos indígenas.

A Conferência Nacional teve como principais objetivos consultar representantes dos povos indígenas, das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de Educação Escolar Indígena; discutir propostas de aperfeiçoamento de sua oferta, principalmente em relação ao modelo de gestão, propondo diretrizes que possibilitem o avanço da Educação Escolar Indígena em qualidade sociocultural e efetividade.

Entre as principais propostas aprovadas pelos participantes da Conferência estão a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena articulado ao sistema nacional de educação; a implantação dos territórios etnoeducacionais; a necessidade de ampliação do controle social a partir da ótica e das necessidades de cada povo indígena, de modo que os novos modelos de gestão garantam e ampliem o protagonismo indígena em todas as instâncias propositivas e deliberativas.

Além desses, 17 outros itens foram discutidos e propostos com o objetivo de orientar a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, dando ênfase à perspectiva intercultural como parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas. Nessa perspectiva, a escola indígena deve trabalhar temas e projetos ligados aos modos de vida de suas comunidades, à proteção das terras indígenas e dos recursos naturais, devendo para isso dialogar também com outros saberes.

Neste sentido, destaca-se a recomendação para que os projetos educativos reconheçam a autonomia pedagógica das escolas e dos povos ao contemplar os conhecimentos e modos indígenas de ensinar, o uso das línguas indígenas, a participação dos sábios indígenas independente da escolaridade, a participação das comunidades valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas.

Na CONEEI foi proposto também que os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em parcerias com as organizações indígenas, Organizações não governamentais da sociedade civil e demais órgãos governamentais como instituições de Educação Superior, FUNAI, criassem programas de assessoria especializada e pesquisas em Educação Escolar Indígena para dar suporte aos projetos político-pedagógicos e ao funcionamento das escolas indígenas. Os órgãos governamentais devem garantir recursos financeiros para a construção de infraestrutura adequada à oferta de educação de qualidade (transporte, merenda, equipamentos e prédios escolares), a formação inicial e continuada de professores indígenas, a produção de materiais didáticos e assessoria técnica e jurídica.

Pode-se destacar, ainda, como preocupações e proposições centrais da Conferência:

- A. a importância de se implementar políticas linguísticas, tendo em vista a riqueza cultural e linguística de certas regiões do país. Faz-se necessário, nesse sentido, a elaboração e implantação de políticas a partir de consulta

livre, prévia e informada a favor da valorização das línguas indígenas e do plurilinguismo individual e comunitário, existentes nas terras indígenas e em outros contextos urbanos regionais marcados pela presença indígena;

B.a necessidade de criação, pelo MEC, em parceria com as instituições envolvidas com a Educação Escolar Indígena, de formas diferenciadas de avaliação institucional e do desempenho dos estudantes indígenas, bem como do reconhecimento dos cursos de licenciatura indígena. Isto significa que a Educação Escolar Indígena deve ter processos próprios de avaliação, levando-se em consideração as diferenças de cada comunidade, os projetos político-pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores indígenas;

C.a necessidade de se reconhecer o caráter diferenciado das escolas indígenas, com seus programas, currículos, calendários e materiais didáticos próprios e específicos, balizados por projetos político-pedagógicos que espelhem os projetos societários de cada povo, contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades;

D.a necessidade de se estabelecer diretrizes para demandas cada vez mais presentes em todos os territórios etnoeducacionais para níveis ou modalidades de ensino até então não regulamentadas no contexto da legislação para Educação Escolar Indígena: Educação Infantil, Ensino Médio Regular ou Integrado à Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Superior.

O Documento Final contém cerca de 50 proposições votadas e aprovadas pelos delegados participantes da I CONEEI, também aprovadas, em sua integralidade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010. Na orientação das mudanças necessárias na oferta e condução da política nacional de Educação Escolar Indígena, é fundamental que tanto o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, quanto os órgãos de normatização, como os Conselhos Estaduais de Educação, incorporem e assumam essa agenda de proposições na formulação e execução das políticas públicas dirigidas aos povos indígenas e suas escolas.

Organização da Educação Escolar Indígena

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas disponíveis no MEC, nos últimos anos, permite constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Em 1999, quando foi realizado um primeiro censo específico da Educação Escolar Indígena, foram identificadas 1.392 escolas. Nos anos seguintes, os dados, que foram obtidos por meio do censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas do país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, apontam para esse crescimento: em 2004, esse número saltou para 2.228; em 2005, para 2.323; em 2006, para 2.422; em 2007, para 2.480; em 2008, para 2.633; em 2009, para 2.672 e em 2010, para 2.836 escolas indígenas.

Esse aumento progressivo do número de escolas indígenas verificado no período focalizado (1999-2010) deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o censo escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de “salas de aulas” localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e urbanas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento. Esse aumento também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de alimentação escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes.

Em termos de vinculação administrativa, os dados revelam que a maior parte das escolas indígenas hoje está vinculada aos municípios: são 1.508 escolas municipais (53,17%) e 1.308 escolas indígenas estaduais (46,13%). Nessas escolas estudam 194.449 estudantes indígenas, distribuídos pelos 25 Estados da Federação que registram escolas indígenas (dados de 2010). Destes estudantes 151.160 estavam no Ensino Fundamental, sendo que 109.919 estavam matriculados nos anos iniciais, enquanto apenas 41.241 estavam nos anos finais; 19.565 estavam matriculados na Educação Infantil; 10.004 no

Ensino Médio e 15.346 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em termos percentuais, a situação de matrícula dos estudantes indígenas em 2010 é a seguinte:

Educação Infantil	10%
Ensino Fundamental Total	77,5%
Anos iniciais	72,7%
Anos finais	27,3%
Ensino Médio	5%
Educação de Jovens e Adultos	7,5%

A distribuição desses estudantes, pelos níveis e modalidades de ensino, mostra que há ainda um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudo, havendo uma forte concentração dos estudantes indígenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental: eles representam 56,5% do total de estudantes matriculados. Já no Ensino Médio, contabiliza-se apenas 5% do total dos estudantes indígenas. Essa é uma situação que tem marcado a expansão da escola indígena pelo país, ainda que se registre, em anos recentes, uma pequena melhora nesse quadro.

Porém, uma melhor adequação da distribuição dos estudantes pelos diferentes níveis e modalidades de ensino exige um esforço maior por parte dos sistemas de ensino do país, no sentido de garantir e ampliar os programas de formação de professores indígenas, tanto em nível de magistério na modalidade normal quanto superior; construir, reformar e equipar as escolas indígenas, provendo-as com equipamentos e materiais didático-pedagógicos próprios, que permitam o exercício e a prática da educação intercultural e diferenciada almejada pelas comunidades indígenas e garantida na legislação educacional brasileira.

Os sistemas de ensino deverão, também, assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

Educação Infantil

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um *direito*, ela pode ser também uma *opção* de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo.

Para que essa avaliação expresse de modo legítimo os interesses de cada comunidade indígena, os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

Em alguns contextos indígenas, as escolas não são vistas como necessárias para cuidar e educar as crianças, papel, por excelência, da família e da comunidade. Mas, em outros, a Educação Infantil se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo Estado.

Para as famílias que necessitam, a Educação Infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para evitar que a escola distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna.

Com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem:

A) proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

B) reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;

C) dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;

D) adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena.

Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas.

Crianças são, atualmente, compreendidas como seres sociais plenos e ativos em suas relações e sua compreensão do mundo. Por essa razão, as escolas indígenas devem considerar os elementos concebidos como importantes pelas comunidades indígenas na definição de suas infâncias: a formação de seu corpo, as relações sociais que contribuem com seu aprendizado, as etiquetas, as éticas, enfim, os processos formativos.

Assim, as definições de cada povo sobre o que é aprender e quais os processos e as relações fundamentais para tal – o que se deve aprender, por meio de que relação, como, quando e quanto – devem ser levadas em consideração nos espaços escolares. A diversidade dos modos de conceber o conhecimento e sua produção, então, deve ser discutida e contemplada nos projetos educativos da Educação Infantil nos contextos indígenas.

Nos ambientes escolares, as crianças não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades.

Desse modo, a escola, compreendendo que as crianças são parte da comunidade, não pode segregá-las das atividades socioeconômicas e rituais e das relações sociais que a constituem, devendo prever suas participações nestas atividades e sua convivência com os diversos atores nelas envolvidos. Nesse sentido, é importante que a educação escolar das crianças contemple as iniciativas e atividades educativas “complementares” à escola e de caráter “comunitário”, voltadas à valorização cultural, aos processos próprios de transmissão e socialização dos conhecimentos e à sustentabilidade socio-ambiental dos povos indígenas.

Com isso, o calendário da escola indígena, por exemplo, deve prever a possibilidade de participação das crianças nestas atividades, considerando-as também letivas. Esta participação, parte da formação das crianças indígenas, não deve ser confundida com exploração do trabalho infantil.

Alternativamente, se pode pensar em uma Educação Infantil que não as encerre nos muros da escola, nem as prive das relações que são importantes para sua formação e socialização, não sendo uma mera antecipação da escolarização e alfabetização precoces, respeitando os projetos socio-educativos de cada povo.

Na organização dos espaços e dos tempos da Educação Infantil nas escolas indígenas, deve se observar as seguintes orientações:

a) as práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças e vivenciadas por elas nos seus espaços e tempos apropriados;

b) deve ser considerada a importância da presença dos sábios e especialistas dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, garantindo-lhes a participação nos processos educativos;

c) a presença das mães ou daqueles que são responsáveis pelas crianças de acordo com as práticas comunitárias de cuidado deve ser garantida;

d) a educação escolar das crianças indígenas deve fazer uso dos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade das comunidades, como por exemplo: casa da cultura, casa da língua, centros comunitários, espaços tradicionais de ensino. As atividades pedagógicas desenvolvidas nestes espaços deverão ser reconhecidas pelas instâncias normativas como atividade letiva;

e) para a oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas deve ser garantida a estrutura adequada de acordo com a especificidade e as decisões de cada comunidade.

f) a organização das turmas deve respeitar as idades das crianças tal como definidas pelas comunidades escolares, considerando-se, inclusive, a possibilidade de criação de turmas com faixas etárias diferentes, tanto na escola quanto nos outros espaços de aprendizagem da comunidade;

g) a idade de entrada da criança na escola deve ser definida pelas comunidades indígenas, após consulta livre, prévia e informada, com diagnóstico e avaliação;

h) a organização das crianças por gênero deve também ser definida por cada comunidade, tanto na organização da escola, quanto nas atividades e nos aprendizados específicos;

i) a língua em que serão desenvolvidas as atividades escolares deverá ser decidida previamente e com ampla participação comunitária, sendo prioritária a alfabetização na língua indígena, quando for o caso;

j) o direito à Educação Infantil deve ser garantido independente da quantidade de crianças matriculadas na escola, não devendo restringir-se aos parâmetros quantitativos definidos *a priori* pelos sistemas de ensino.

Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, em seus primeiros anos, foi durante muito tempo a única etapa de ensino ofertada nas escolas indígenas. Sua universalização ainda hoje continua sendo um desafio, o que traduz a inadequação das estruturas educacionais dos sistemas de ensino e a ineficácia das políticas públicas que visam garantir aos estudantes indígenas o acesso, permanência e conclusão com êxito dessa etapa da Educação Básica. Em que pesem os avanços significativos dos últimos tempos realizados com a formação de professores, a construção e ampliação de escolas, a melhoria na alimentação e transporte escolares, o direito à educação escolar – mesmo na fase considerada fundamental – não foi conquistado plenamente pelos povos indígenas que reivindicam a presença da escola em suas comunidades.

Para a garantia do Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo⁶⁴, será necessária a conjugação de sua oferta com as políticas públicas destinadas aos diferentes âmbitos da vida dos estudantes indígenas e de suas comunidades. O que significa dizer que as políticas educacionais devem estar articuladas, por exemplo, com as políticas ambientais, territoriais, de atenção à saúde, à cultura, ao desenvolvimento econômico e social, para que sua oferta esteja adequada, de modo mais efetivo, às concepções e modos de ser indígenas. Nesse sentido, a criação e implementação de políticas educacionais diferenciadas e específicas para as populações indígenas, requerendo as condições supracitadas de articulação com outras políticas públicas, é condição *sine qua non* para a garantia do direito à educação escolar a estes atores sociais.

⁶⁴ Nos marcos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal Brasileira de 1988 e da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que considera o Ensino Fundamental como “um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos”.

O Ensino Fundamental, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deverá se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Essa cidadania poderá ser construída por meio do acesso aos códigos da leitura, da escrita, das artes, dos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades. Noutros termos, o Ensino Fundamental deve assumir a função de propiciar aos estudantes indígenas os conhecimentos escolarizados fundamentais para o trânsito das suas vivências dentro e fora da comunidade.

O Ensino Fundamental deve ainda aliar às práticas educativas, as práticas do cuidar, no atendimento às necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida (infâncias, juventudes e fase adulta). Sendo assim, os cuidados corporais e afetivos, de acordo com os sentidos que lhes atribui cada comunidade ou grupo indígena, precisam se constituir em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes, atendendo aos diferentes grupos ou categorias de idade definidos comunitariamente. A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental. De acordo com esta orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes.

Organizado em ciclos, seriação, etapas ou módulos, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas segue, na maioria dos casos, a proposta organizacional definida pelas Secretarias de Educação. No entanto, faz-se necessário destacar que as escolas indígenas possuem autonomia para, na definição de seus projetos político-pedagógicos, organizar o Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e comunitário.

As escolas indígenas, dentro de sua autonomia, devem adequar os currículos do Ensino Fundamental aos tempos e aos espaços da comunidade, atentando para os diversos tempos e modos de aprendizagem de cada estudante indígena. Nesse sentido, os currículos e programas escolares devem ser flexíveis, adequados ao desenvolvimento e à

aprendizagem dos estudantes indígenas nas dimensões biopsicossociais, culturais, cosmológicas, afetivas, cognitivas, linguísticas, dentre outras. Corroborando com este objetivo, cabem aos professores indígenas do Ensino Fundamental a construção e utilização de métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às características e necessidades cognitivas e culturais dos estudantes de sua comunidade.

O conjunto destas orientações está em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que reconhece, em seu art. 40, o direito dos povos indígenas de terem respeitadas as suas *peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 3/99, ao reconhecer a condição das escolas indígenas como instituições educativas regidas por normas e ordenamento jurídico próprios, autoriza os professores indígenas ao exercício da gestão pedagógica e administrativa de suas práticas escolares diferenciadas.

Mas, diante do contexto de expansão das escolas indígenas, em muitos casos, seus professores têm enfrentado problemas na formação dos núcleos ou equipes gestoras, tendo em vista o alheamento dos critérios estabelecidos pelos sistemas de ensino em relação às realidades socioculturais dos povos e comunidades indígenas. Sendo assim, as Secretarias de Educação precisam, em articulação com as comunidades indígenas, definir a composição do quadro de indígenas que gestará a escola, observando-se o estabelecimento de critérios em comum acordo. Isto ajudará a promover maior reconhecimento do direito dos indígenas a assumirem o controle social dos seus projetos de educação escolar.

Além disso, para que se efetive a autonomia das escolas indígenas é imprescindível, por exemplo, a participação dos professores indígenas nos espaços de acompanhamento e controle social do Ensino Fundamental, tais como os Conselhos de Alimentação Escolar, conselhos de execução dos recursos, de avaliação dos sistemas e redes, bem como da própria Educação Básica.

No respeito à autonomia das escolas indígenas, a organização atual do Ensino Fundamental com duração de nove anos, ao instituir a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com seis anos de idade, conforme dispõe a LDB, alterada pela Lei nº 11.274/2006, deve adequar-se aos imperativos socioculturais das comunidades indígenas como fundamentos de seus projetos de escolarização. Assim, em que pesem os aspectos positivos dessa ampliação da duração do Ensino Fundamental para outros segmentos da

população brasileira, possibilitando a entrada das crianças mais cedo na escola, a opção de alguns grupos indígenas pela não inserção de crianças muito pequenas na escola também deve ser respeitada. Recomenda-se, então, que a idade de matrícula das crianças no Ensino Fundamental poderá ocorrer após os seis anos de idade para os grupos indígenas que assim optarem, em razão das especificidades de suas práticas culturais de cuidar e educar.

No que se refere à universalização do Ensino Fundamental nas comunidades indígenas, uma das questões prementes está ligada à implantação e ampliação, onde for o caso, do segundo segmento do Ensino Fundamental. Tal ação coloca novos desafios para as escolas indígenas e seus professores, como a questão da adequação das formações docentes; da necessidade de ampliação de investimentos no transporte e alimentação escolar; de adequação da estrutura de prédios escolares compatíveis, equipamentos e mobiliários para os diferentes públicos (crianças, jovens e adultos) atendidos no Ensino Fundamental e a adaptação das funções dos docentes indígenas, materiais didáticos e pedagógicos, bem como das metodologias de ensino às necessidades e características dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, no que diz respeito às especificidades das escolas indígenas, embora os sistemas de ensino tenham dividido as responsabilidades com a Educação Básica ficando, geralmente, o Ensino Fundamental a cargo dos Municípios e o Ensino Médio sob a responsabilidade dos Estados, a oferta da Educação Escolar Indígena é da competência dos Estados. Portanto, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas, com tudo o que lhe diz respeito, deve ser da alçada dos Estados, cabendo-lhes o provimento de recursos necessários à garantia do Ensino Fundamental aos estudantes indígenas de acordo com suas especificidades.

Há, ainda, que se considerar o fato do sistema nacional de ensino estar organizado num percurso formativo que vai da Educação Infantil ao ensino superior e à pós-graduação. Todavia, entre algumas comunidades indígenas há outros percursos de formação para o desempenho de papéis especializados que nem sempre obedecem à sucessão unilinear das etapas presentes no sistema nacional. Na garantia do direito à diferença é necessário, então, que os sistemas de ensino reconheçam a validade social e pedagógica desses processos formativos diferenciados.

No que concerne às práticas linguísticas nas escolas indígenas, a prevalência do português, em contextos comunitários bilíngues ou multilíngues, expressa a desvalorização, em algumas situações, a que está sujeita a diversidade sociolinguística do

país. Há casos, no entanto, em que a língua de instrução adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a língua indígena, evidenciando a estratégia comunitária para a salvaguarda, vitalização e valorização dessa língua nos processos escolares. Faz-se necessário para a solução do problema das ameaças às sociodiversidades linguísticas no ambiente educacional, a criação e implementação de uma política linguística nacional que assegure a obediência do princípio do bilinguismo e multilinguismo que rege as propostas de Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, recomendou ao Ministério da Educação “o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença.”

Esta política linguística deve possibilitar, dentre outras coisas, a formação sistemática dos quadros técnicos dos Sistemas de Ensino e igualmente dos professores indígenas – docentes e gestores – e seus formadores no conhecimento das teorias que analisem os fenômenos sociolinguísticos das línguas em contato, tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita, e as línguas indígenas, tradicionalmente ligadas à expressão oral.

No atendimento a esta e outras demandas da Educação Escolar Indígena, os Sistemas de Ensino devem reformular suas referências legais e normativas, considerando as diferenças socioculturais das comunidades indígenas, com vistas a assegurar os direitos dessas comunidades a construírem sua própria escola, de acordo com seus projetos de continuidade sociocultural. Nestes termos, a Educação Escolar Indígena, instrumento de construção da autonomia política e de apoio aos projetos societários da comunidade, deve promover a reflexão das especificidades das realidades socioculturais indígenas, realizando processos formativos adequados ao desenvolvimento das comunidades, incluindo as formações profissionais e técnicas.

Ensino Médio

A oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas de todo o país é uma experiência recente, tratando-se de uma demanda crescente nos projetos de escolas diferenciadas das comunidades indígenas. Atualmente, das 2.836 escolas indígenas existentes, 80 ofertam essa etapa de ensino, segundo dados do Censo Escolar de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

O Ensino Médio se apresenta para as comunidades indígenas como um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, favorecendo a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na construção de seus projetos escolares e societários. Sendo assim, a saída de estudantes de suas comunidades para cursarem o Ensino Médio em localidades não indígenas tem sido percebida como forma de enfraquecimento de seus projetos políticos de educação escolar e de territorialidade.

O desenvolvimento de políticas públicas que garantam a permanência dos jovens indígenas em suas comunidades com qualidade sociocultural de vida tem sido uma das preocupações do movimento indígena nos últimos anos. Buscando atender a esta demanda, alguns sistemas de ensino têm ofertado o Ensino Médio nas próprias comunidades, de acordo com o desejo dos grupos indígenas. Na mesma direção, organizações indígenas e indigenistas também têm implementado projetos de ensino médio. Alguns deles, no entanto, têm encontrado dificuldades de reconhecimento pelos sistemas de ensino, por demandarem o estabelecimento, por parte dos órgãos normativos, de critérios específicos para sua devida regulamentação.

Nessa diversidade de situações há ainda os casos em que o Ensino Médio não tem sido ofertado, mesmo havendo demanda. Todavia, nos termos da LDB, em seu art. 4º, inciso II, é dever do Estado a sua universalização. Nesse sentido, pode se depreender a extensão do direito a esta etapa da educação básica às comunidades indígenas.

As questões do ensino médio compuseram parte da pauta da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que, em suas deliberações, orienta as escolas indígenas de Ensino Médio a construir seus projetos político-pedagógicos de modo coletivo, com a participação de toda a comunidade. Estes projetos, então, devem atender às demandas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais das comunidades que têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 10/2011.

Os projetos devem também prever a formação dos professores indígenas em cursos que os habilitem para atuar nesta etapa de ensino, bem como estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas desta etapa educacional, tais como laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais.

As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

A organização curricular do Ensino Médio deve ser flexível visando a sua adequação aos contextos indígenas, às escolas e aos estudantes. Assim, as comunidades escolares devem decidir os modos pelos quais as atividades pedagógicas serão realizadas, podendo ser organizadas semestralmente, por módulos, ciclos, regimes de alternância, regime de tempo integral, dentre outros. De forma geral, as experiências em curso têm buscado romper com a organização por disciplinas, trabalhando com eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores, matrizes conceituais, onde se estudam conteúdos das diversas disciplinas numa perspectiva transdisciplinar.

O ensino médio, em síntese, deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento. Pautando-se no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da educação básica deve ser compreendida como um processo educativo dialógico e transformador.

Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Tais recursos e serviços, organizados institucionalmente, são utilizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (Resolução CNE/CEB nº

2/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP 2008).

A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

Políticas voltadas para esse atendimento especializado precisam ser elaboradas e postas em prática de acordo com a realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas que apresentem demandas de Educação Especial devem prever, por meio de seus currículos, da formação de professores, da produção de material didático, de processos de avaliação e de metodologias, as disposições necessárias para o atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido *mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua brasileira de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (e da língua indígena), facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade social como um direito de todos/as.* (Resolução CNE/CEB nº 2/2001)

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola, dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social.

Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental. É caracterizada como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

Nesse sentido, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar devem propor um modelo pedagógico adequado a essa modalidade de ensino “assegurando a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências.” Os componentes curriculares, ainda conforme esse Parecer, devem favorecer condições de igualdade formativa, adequando tempos e espaços educativos em face das necessidades específicas dos estudantes.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica orientam que os cursos de EJA devam pautar-se pela flexibilidade tanto no currículo, quanto no tempo e espaço escolares, visando:

- a) romper a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- b) prover suporte e atenção individual as diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- c) valorizar a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- d) desenvolver a agregação de competências para o trabalho;
- e) promover a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- f) realizar sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos.

No que se refere à Educação Escolar Indígena, a EJA deve estar adequada às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro. Sendo assim, é necessária a contextualização da proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais, devendo, para isso, ser discutida com a comunidade indígena.

O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) traz a orientação de que seja garantida a implantação da EJA nas escolas indígenas quando necessário e respeitando a diversidade e especificidade de cada povo, com ampla participação dos povos indígenas, sem substituir o Ensino Fundamental regular.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), realizou em 2007 diagnóstico, oriundo de um processo de discussão realizada por uma comissão interinstitucional e de representantes indígenas, e propôs medidas em relação à Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O documento apresenta recomendações e sugere diretrizes específicas para educação profissional, em especial de nível médio técnico para os povos indígenas, referenciados no Decreto nº 5.840/2006 que criou no âmbito federal o Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais.

A categoria *profissional* ou *educação profissional*, nesse sentido, deve estar ligada aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento a outras necessidades cotidianas.

Os projetos de educação profissional indígena devem expressar os interesses das comunidades, baseados em diagnósticos contextualizados em suas realidades e perspectivas, que valorizem seus conhecimentos tradicionais e projetos socioambientais. É imprescindível que sejam construídos com a participação dos sábios indígenas no intuito de articular, interculturalmente, saberes e práticas próprios a cada povo com os saberes e práticas dos não indígenas.

Estando o direito à terra na base do reconhecimento de todos os demais direitos indígenas e dadas as diversas situações de territorialidade que vivenciam, a questão do território ocupa um lugar central em seus projetos societários e movimentos políticos de reivindicação de direitos específicos, dentre eles a educação diferenciada. A Educação Profissional e Tecnológica nos contextos indígenas devem, então, contribuir para uma gestão territorial autônoma que possibilite a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em alguns casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos.

Em um projeto de educação escolar diferenciada espera-se que a Educação Profissional e Tecnológica proporcione aos estudantes indígenas oportunidade de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessário ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão ambiental, magistério e outras. É necessário também fortalecer e apoiar processos de formação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas. No âmbito destas instituições deverão ser criados programas específicos de formação profissional em atendimento às demandas das comunidades indígenas, planejados e executados com a participação de representantes indígenas e de entidades indigenistas.

No que diz respeito à Educação Profissional no Ensino Médio integrado e na Educação de Jovens e Adultos indígenas, os sistemas de ensino devem oferecer cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento, atendendo as Diretrizes Curriculares da cada curso e específicas da Educação Escolar Indígena, definidas pelos Conselhos de Educação.

As diferentes realidades vivenciadas nas comunidades colocam uma variedade de perfis, profissionais ou não, adequados a elas. Há, portanto, uma enorme gama de oportunidades para assegurar a inserção e compromisso dos estudantes indígenas com os projetos sociais de suas comunidades, articulando tradição e oralidade e conhecimento científico em bases dialógicas, reflexivas e propositivas.

Projeto político-pedagógico das escolas indígenas

O projeto político-pedagógico (PPP), expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena

de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

Este documento deverá apresentar *o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso, considerados a qualificação do corpo docente instalado e os meios disponíveis para pôr em execução o projeto.* (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de “bem viver” dos grupos étnicos em seus territórios, devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena.

Como já demonstrado existem vários dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que garantem à escola indígena a autonomia para a definição de seu PPP, estabelecendo a sua forma de funcionamento, objetivos e metas.

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades.

Na garantia do direito à especificidade dos projetos de escolarização dos grupos indígenas, é necessário que a organização dos projetos político-pedagógicos possibilite aos estudantes indígenas desenvolverem estratégias para a apropriação de conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas comunidades. Estas precisam tomar parte em todas as etapas de elaboração e implementação dos PPP, com o objetivo de lhes assegurar o protagonismo na construção de suas propostas de educação escolar.

A associação entre proposta pedagógica e as realidades e problemáticas de cada comunidade deve possibilitar a discussão a respeito dos diferentes processos formativos dos estudantes indígenas, no âmbito de suas realidades comunitárias. Nesse sentido, as escolas precisam reconhecer o valor sociocultural e pedagógico desses processos formativos diversos não estabelecendo hierarquias entre eles. Com isso, a escola estará contribuindo para a valorização dos diferentes papéis que os estudantes podem vir a exercer.

A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo, definido no PPP. A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, então, deve ser um eixo estruturante dos projetos político-pedagógicos na Educação Básica. Desse modo as propostas de educação escolar poderão contribuir para a continuidade dos grupos indígenas em seus territórios, favorecendo o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o bem viver das comunidades indígenas.

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser, assim, elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica na Educação Escolar Indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil. Devem, ainda, em cumprimento ao disposto na Convenção 169 da OIT, serem legitimados socialmente, no âmbito das comunidades indígenas. Para tanto, devem ser objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

É importante ressaltar que as escolas indígenas, em seus limites e possibilidades, consolidando o direito de aprender dos estudantes, dão suporte às estratégias supracitadas que necessitam, para se efetivarem, da atuação de outras agências institucionais. É necessária, para isso, a promoção de políticas públicas coordenadas para as comunidades indígenas que tenham como objetivo fortalecer e instrumentalizar os grupos na construção de seus projetos societários etnopolíticos e educativos.

No âmbito destas políticas, o MEC e as Secretarias de Educação, em parceria com as organizações indígenas, instituições de ensino superior, outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena visando dar suporte ao funcionamento das escolas na execução do seu projeto educativo.

Por fim, faz-se necessário chamar a atenção para as preocupações políticas e pedagógicas que se apresentam no horizonte do movimento indígena com a construção das propostas de escolarização diferenciada. A apropriação da instituição “escola” pelo movimento indígena nos seus processos de organização política, visando dar visibilidade às suas demandas por direitos particulares, trouxe questões complexas ligadas às implicações políticas do universo do pedagógico.

Assim, não obstante o exemplo de algumas experiências escolares indígenas bem sucedidas, ainda carecendo de maior publicidade, continua sendo de importância estratégica preocupar-se com a garantia do direito de aprender; com a proposição de modelos de gestão escolar efetivamente diferenciados; com os processos de avaliação e sua finalidade; com a construção de metodologias que considerem, de fato, os processos de ensino aprendizagem próprios das comunidades indígenas, dentre outros. Nesse sentido, é bom lembrar que estes aspectos também constituem a dimensão política do ato pedagógico.

Na sequência, alguns destes aspectos, postos como questões prioritárias pela I CONEEI, dadas as crescentes complexificações das propostas de educação escolar diferenciada, serão apreciados.

Currículo da Educação Escolar Indígena

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica definem o currículo como conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Entendido desta forma, ele se refere não apenas aos conteúdos selecionados, ensinados e apreendidos por meio das atividades de leitura, escrita, interpretação de textos, pesquisas, dentre outras estratégias de ensino e de aprendizagem, mas também aos mais variados tipos de rituais da escola, tais como as atividades recreativas, as feiras culturais, os jogos escolares, as atividades comemorativas, dentre outros.

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das

comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática.

Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

- a) de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação;
- b) de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
- c) de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;
- d) de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- e) de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- f) de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;
- g) da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas

línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

h) de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

i) de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, a *recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências*. Estes materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, devem ser apoiados, subsidiados e publicados pelos respectivos sistemas de ensino, bem como pelo MEC, para todas as etapas da Educação Básica.

Avaliação

A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Em outras palavras, ligada às concepções de educação, a avaliação deve servir para aprimorar o projeto político-pedagógico das escolas.

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões participativa e de protagonismo indígena da educação diferenciada. Tais dimensões visam à formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros. Pautando-se numa abordagem historicamente situada, a avaliação deve possibilitar a transformação pessoal e social dos estudantes indígenas em suas relações intraétnicas e interétnicas.

Processos de avaliação excludentes são incoerentes com os princípios de uma educação escolar diferenciada. O direito à educação, à diferença e à aprendizagem pode ser cerceado em decorrência de avaliações padronizadas e homogeneizantes que não considerem as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores.

As escolas indígenas, na construção da educação diferenciada almejada, precisam desenvolver práticas de autoavaliação que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, bem como da gestão comunitária nas escolas. Isto implica na revisão do conjunto de objetivos e metas do projeto político-pedagógico que expressa a função sociopolítica da escola e sua preocupação com a qualidade social das aprendizagens.

Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; suas atividades econômicas; a construção de escolas de acordo com suas necessidades socio-educativas e ambientais e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. Busca-se, com isso, garantir o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios das escolas indígenas legalmente assegurados pela legislação educacional.

Diante do papel central da avaliação na formulação e implantação das políticas educacionais, a inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliações institucionais das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas.

A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas

Professores indígenas: formação e profissionalização

No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade sociocultural só serão possíveis se à sua frente estiverem, como docentes e como gestores, os próprios indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores aparecem, em muitos casos, no cenário político e pedagógico como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das mais de 2.836 escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A formação de professores indígenas – docentes e gestores – é, portanto, um compromisso público do Estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. A formação inicial deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em

outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Tais cursos devem estar voltados para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino. Devem assegurar, ainda, a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino. Esta formação poderá ser realizada por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Além do desafio da formação inicial, ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com sua própria escolarização, os professores indígenas precisam ter garantida sua atuação como profissionais do magistério nos quadros dos sistemas de ensino. Assim, é imperioso que tais sistemas criem a categoria professor indígena como carreira específica do magistério e promovam concursos adequados às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas. Nesse processo de regularização da carreira do professor indígena devem ser garantidos os mesmos direitos atribuídos aos

demais professores dos respectivos sistemas de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional e condigna com suas condições de trabalho, garantindo-lhes também jornada de trabalho conforme estabelecido na Lei nº 11.738/2008.

Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão – diretor, coordenador, secretário, dentre outros – nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins. Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada com foco nos processos de gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena. Tais formações visam o desenvolvimento de habilidades para a elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena. Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

Ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena

O direito à educação escolar diferenciada, fundamentada nos princípios comunitário, da interculturalidade, do bilinguismo e da especificidade, é assegurado, no plano formal, por dispositivos jurídicos que passam a orientar as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Reflexo de uma conjuntura nacional e internacional preocupada com a garantia de uma educação escolar como direito humano fundamental, as políticas de construção da Educação Escolar Indígena na atualidade requerem do Estado brasileiro o reconhecimento deste direito por meio da construção e implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à diversidade.

Tais políticas carecem, para se efetivar, da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se suas competências e corresponsabilidades. Desse modo, o regime de colaboração exigido pressupõe, no plano institucional, administrativo e organizacional, o estabelecimento e cumprimento de normas pelos entes federados na oferta e promoção da educação escolar diferenciada para os grupos indígenas.

A definição destas competências é estabelecida nos incisos I, II e III do art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 3/99, com base na Constituição Federal de 1988 e na LDB. De acordo com o documento, é de responsabilidade da União legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena; apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação, bem como na oferta de programas de formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado; criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo que atenda às necessidades escolares indígenas; orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas; elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

Quanto ao papel dos Estados, caberá a estes a oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio do regime de colaboração com seus municípios; a regulamentação administrativa das escolas indígenas, nos respectivos estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; o provimento de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno funcionamento das escolas indígenas; a regulamentação do magistério indígena por meio da criação da categoria de professor indígena, admitido nos quadros do magistério público mediante concurso específico; a promoção da formação inicial e continuada de professores indígenas; a elaboração e publicação sistemática de material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

Já aos Conselhos Estaduais de Educação compete o estabelecimento de critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; a autorização para o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas; a regularização da vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Conforme o que estabelece a referida Resolução é facultado aos municípios a oferta da Educação Escolar Indígena em regime de colaboração com os respectivos estados e anuência das comunidades indígenas. Foi estabelecido o prazo de três anos para que as escolas indígenas mantidas pelos municípios fossem estadualizadas, caso não atendessem às exigências de terem se constituído em sistemas de educação e possuírem dotações orçamentárias para o atendimento dessa demanda escolar.

Não obstante o avanço das Diretrizes estabelecidas por essa Resolução, algumas de suas determinações não foram cumpridas a contento. O processo de estadualização ou de celebração do regime de colaboração entre Estados e Municípios, por exemplo, não ocorreu em muitos casos, mesmo quando as comunidades indígenas expressaram tal vontade. Cabe aqui reafirmar que a coordenação das Políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do MEC, mas sua execução compete aos estados que têm a prerrogativa de executá-la em colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas.

Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação não criaram normas específicas para a regularização das escolas indígenas que funcionam, em sua maioria, sem o devido reconhecimento legal. O mesmo ocorre com os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio, que carecem de uma legislação específica ainda não instituída por muitos sistemas de ensino. Diante destas questões, faz-se necessário que os Conselhos de Educação, na construção de normas com vistas à regulamentação das escolas indígenas e seus projetos de formação docente, reconheçam, efetivamente, as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio de normas adequadas às suas necessidades.

No âmbito de uma perspectiva de ação colaborativa, é recomendável a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena para que, em parceria com os Conselhos de Educação, possam garantir o direito das comunidades indígenas terem seus processos de educação escolar regularizados e reconhecidos. É importante ressaltar ainda que os Conselhos de Educação Escolar Indígena, visando dar celeridade e legitimidade aos processos de reconhecimento e regularização das escolas e cursos de formação inicial em nível médio, podem assumir, além de funções consultivas e deliberativas, funções normativas, conforme orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011, homologado pelo Ministro de Estado da Educação, em 15 de abril de 2011.

Ainda no que se refere às competências dos entes federados estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 3/99, verifica-se que não foi cumprida a contento a determinação

de criação ou adaptação de programas destinados ao desenvolvimento da educação com vistas ao atendimento das especificidades da Educação Escolar Indígena, tais como programas de alimentação, transporte e construção de prédios escolares. Faz-se necessário então reafirmar o direito das comunidades indígenas de serem ouvidas e participarem ativamente da criação e implementação destes e de outros programas que afetem seus modos de construção de continuidade sociocultural.

Quanto à alimentação escolar, embora o MEC tenha estabelecido valor diferenciado para o atendimento deste programa nas escolas indígenas, há ainda a necessidade de criação e implantação de Conselhos de Alimentação Escolar, viabilizando a participação dos indígenas em sua execução e monitoramento. No tocante ao transporte escolar, sua oferta sistemática, garantindo o acesso e permanência dos estudantes indígenas nas escolas, poderá contribuir para que seja atendida a demanda de ampliação do Ensino Fundamental e de criação do Ensino Médio nas escolas indígenas. Já no que diz respeito à construção de prédios escolares, o desafio está ligado à superação de entraves burocráticos que dificultam tanto a adoção de modelos arquitetônicos adequados às peculiaridades das comunidades indígenas, quanto a liberação e aplicação dos recursos destinados a este programa, carecendo de maior flexibilização das regras instituídas pelos órgãos de financiamento e de execução.

Outra determinação não cumprida diz respeito à questão da regularização do magistério indígena por meio da criação da categoria professor indígena e sua admissão nos quadros do serviço público via concurso específico. Para tanto, a mobilização dos professores indígenas e o reconhecimento, por parte dos sistemas de ensino, da necessidade de valorização e regularização jurídica do exercício profissional dos docentes indígenas, constituem-se em fator decisivo para a promoção da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena almejada pelos diferentes atores sociais nela envolvidos.

Estas questões, somadas a outras, se converteram em temas recorrentes nos vários espaços políticos de discussão da Educação Escolar Indígena com vistas à construção de propostas escolares que efetivamente atendam às necessidades e interesses dos grupos indígenas, como encontros de professores, assembleias das organizações indígenas, cursos de formação, reuniões de fóruns ou comissões de Educação Escolar Indígena, seminários nacionais, dentre outros. A partir destes debates e seus espaços institucionais, tanto o Estado, quanto o movimento indígena e seus parceiros, têm adotado determinadas ações no sentido de solucionar os desafios que continuam a se apresentar na construção da Educação Escolar Diferenciada.

Dentre tais ações podem se destacar a criação dos Conselhos de Educação Escolar Indígena, da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena no MEC, das comissões interinstitucionais compostas por representantes indígenas e de diversas instituições nas Secretarias de Educação, Fóruns de Educação Escolar Indígena, Observatórios de Educação Escolar Indígena criados nas universidades públicas, a criação dos territórios etnoeducacionais e a realização da I CONEEI.

Estas ações apontam para uma necessária ampliação e consolidação dos espaços de discussão para que estes venham a desempenhar cada vez mais um papel decisório e de orientação de políticas públicas educacionais, expressando as formas de construção de protagonismo indígena e do bem viver de suas comunidades ou grupos. Espera-se, com isso, que tais espaços assumam não apenas funções consultivas junto aos diferentes sistemas de ensino, mas que também possam deliberar e acompanhar as ações relativas às Políticas de Educação Escolar Indígena, legitimadas, sobretudo, pela participação ativa dos grupos nelas envolvidas. Em outras palavras, o que se espera que ocorra é a legitimação e institucionalização dos espaços políticos organizadores do diálogo entre povos indígenas, seus parceiros e o Estado.

Na construção destes espaços de debates e de decisão, espera-se ainda que outras conferências de Educação Escolar Indígena celebrem e fortaleçam os seus princípios no intuito de consolidação do processo democrático e de respeito e promoção das diferenças socioculturais como direito fundamental dos povos indígenas. Este direito está ligado à garantia da utilização de processos próprios de construção de conhecimentos e de reprodução social de grupos, de acordo com as lógicas e dinâmicas culturais particulares às suas visões de mundo, as formas de construção de suas sustentabilidades e de suas relações intersocietárias.

Sendo assim, os processos de territorialização que orientam as relações socioculturais e históricas dos povos indígenas, constituindo-se em diretrizes básicas para as políticas educacionais, devem respeitar, dentre outros imperativos sociais das comunidades indígenas, o uso e gestão da Terra Indígena de acordo com os valores e conhecimentos considerados adequados aos interesses e necessidades das comunidades. A criação dos territórios etnoeducacionais, em atenção a estas e outras questões demandadas pelos grupos indígenas e seus movimentos sociais, visa construir os espaços institucionais em que os entes federados, o movimento indígena e seus parceiros devem pactuar um conjunto de ações no intuito de promover uma Educação Escolar Indígena

efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

Os territórios etnoeducacionais objetivam, então, promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados e Municípios. Têm o intuito, portanto, de aprimorar os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena. É importante salientar que a definição destas competências também implica na definição de corresponsabilidades. Assim, agindo de forma cooperativa e colaborativa, os diferentes atores envolvidos na criação e implementação dos territórios etnoeducacionais devem enfrentar em conjunto os desafios que se apresentam na relação entre políticas educacionais e os processos de territorialidades indígenas.

Um destes desafios está ligado ao processo de pactuação e execução dos planos de ação a serem firmados entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas. Faz-se necessário, para isso, a criação ou adaptação de mecanismos jurídico-administrativos que permitam a constituição dos territórios etnoeducacionais em unidades executoras com dotação orçamentária própria. Nesse sentido, os processos de colaboração e cooperação podem ser efetivados, por exemplo, mediante o modelo de arranjos de desenvolvimento da educação, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 9/2011 e Resolução CNE/CEB nº 1/2012, ou ainda por meio da formação de consórcios públicos (Lei nº 11.107/2005). Isto possibilitará a implementação de um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

Nos territórios etnoeducacionais, as Comissões Gestoras são as responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação. Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

Na busca pelo estabelecimento deste diálogo e da definição de ações colaborativas, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) também tem se apresentado como agência política de importância na definição das políticas educacionais. Em sua reunião sobre Educação Escolar Indígena, ocorrida em Manaus, nos dias 14 e 15 de abril de 2005, aquele colegiado expressa, na “Carta do Amazonas”, seus compromissos para a

construção das ações colaborativas garantidoras da qualidade da Educação Escolar Indígena. Segundo a Carta, a reunião objetivou definir “estratégias de consolidação da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino”, a partir de “uma nova agenda interinstitucional” estabelecida entre as Secretarias Estaduais de Educação e o MEC “visando garantir a qualidade da educação básica intercultural oferecida nas aldeias indígenas em nosso País”. Esta qualidade seria então alcançada por meio de ações colaborativas que deveriam ser realizadas pelo MEC e pelos sistemas estaduais de ensino.

Para tanto, o documento adverte que alguns desafios ainda precisam ser enfrentados, tais como:

a) formação inicial de professores indígenas no magistério específico e licenciaturas interculturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;

b) articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado em Educação Escolar Indígena para técnicos que trabalham na gestão de programas de Educação Escolar Indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;

c) ampliação da oferta da segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas indígenas;

d) produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas;

e) estruturação da rede física de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade;

f) criação de espaços institucionais de diálogo, interlocução e compreensão, por parte dos sistemas de ensino, das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas;

g) estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda;

h) adequação consistente dos diversos programas federais e estaduais de

desenvolvimento da educação, tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca nas escolas, dinheiro direto na escola, às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas;

i) flexibilização das formas de contratação de professores e outros profissionais para as escolas indígenas, garantindo-se direitos trabalhistas concomitantemente aos direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas;

j) articulação com outros órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas, como os gestores dos programas de atenção à saúde indígena, proteção do meio ambiente, desenvolvimento sustentável etc., para melhor implementar as ações de Educação Escolar Indígena, em particular o ensino técnico, a ser desenvolvido em harmonia com os projetos de futuro de cada povo.

A Carta recomenda ainda que seja firmado o compromisso entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação visando à consolidação de orçamentos específicos para fomento da Educação Escolar Indígena, à qualificação e ao fortalecimento das equipes de gestão dos programas de Educação Escolar Indígena por meio da oferta de cursos de formação sobre a Educação Escolar Indígena e de ampliação destas equipes. Estas seriam estratégias interinstitucionais que aperfeiçoariam o regime de colaboração “em benefício da qualidade da educação escolar ofertada aos povos indígenas no Brasil”.

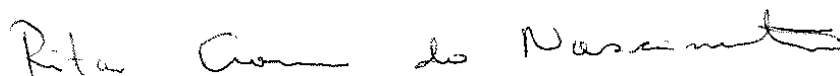
A ação colaborativa, em síntese, constitui-se em condição basilar para a garantia da qualidade social da Educação Escolar Indígena, requerendo, dos entes federados, o compromisso com a execução de ações formuladas, elaboradas e avaliadas juntamente com as respectivas comunidades indígenas. O direito a uma educação diferenciada e de qualidade está ancorado na ideia do protagonismo indígena, do desejo das comunidades indígenas em manterem suas línguas e tradições e participarem, ativamente, da cidadania brasileira.

O cumprimento destas diretrizes requer a ação colaborativa dos entes federados, responsáveis pelas políticas de Educação Escolar Indígena, o compromisso com a universalização da educação básica com qualidade sociocultural para os diferentes grupos indígenas, e o diálogo verdadeiro e construtivo com as comunidades educativas indígenas.

II – VOTO DA RELATORA

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Brasília, (DF), 10 de maio de 2012.

A handwritten signature in black ink, reading "Rita Gomes do Nascimento". The signature is written in a cursive, flowing style.

Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Relatora

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, na Lei nº 9.394/96, especialmente nos arts. 78 e 79, 26-A, § 4º do art. 26, § 3º do art. 32, bem como no Decreto nº 6.861/2009, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 15 de junho de 2012,

CONSIDERANDO

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social;

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica;

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio;

As orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que tratam, respectivamente, de questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgão normativo, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação;

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena;

As determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;

CONSIDERANDO, finalmente, as contribuições ao texto destas Diretrizes apresentadas pelos participantes dos dois seminários nacionais sobre Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, realizados, respectivamente, nos anos de 2011 e 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, bem como aquelas enviadas por diversas pessoas e instituições durante o processo de consulta pública,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, oferecida em instituições próprias.

Parágrafo único Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

I - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

II - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

III - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

IV - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

TÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Art. 7º A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

§ 4º A Educação Escolar Indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares.

Art. 9º O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve se constituir em tempo e espaço de

formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade.

§ 1º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias.

§ 2º O Ensino Fundamental deve promover o acesso aos códigos da leitura e da escrita, aos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio sociocultural da pessoa indígena com sua comunidade de pertença e com outras sociedades.

§ 3º No Ensino Fundamental as práticas educativas e as práticas do cuidar são indissociáveis visando o pleno atendimento das necessidades dos estudantes indígenas em seus diferentes momentos de vida: infâncias, juventudes e fase adulta.

§ 4º A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades indígenas que demandarem essa etapa de escolarização.

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira.

Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 1º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, articulado com os sistemas de ensino, deve realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades indígenas, visando criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitem de atendimento educacional especializado (AEE).

§ 2º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes.

§ 3º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas.

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua Brasileira de Sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes indígenas, além da experiência dos professores indígenas, da opinião da família, das questões culturais, a escola indígena deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instâncias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino.

§ 6º O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 12 A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade.

§ 2º A oferta de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, independente da idade.

§ 3º Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 13 A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas

coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Parágrafo único. A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo interinstitucional, em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; instituições de Educação Superior; outras instituições de ensino e pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas.

TÍTULO IV DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar e implementar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto político-pedagógico.

Seção I **Dos currículos da Educação Escolar Indígena**

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

- de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

- de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que

poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

- de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

- de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

- de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

- da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

- de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade;

- de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade.

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Seção II Da avaliação

Art. 17 A avaliação, como um dos elementos que compõe o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar das

escolas indígenas, devendo, portanto, aprimorar o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Indígena.

§ 1º A avaliação deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos socio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

§ 2º A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena deve ter como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

§ 3º As escolas indígenas devem desenvolver práticas de avaliações que possibilitem a reflexão de suas ações pedagógicas no sentido de reorientá-las para o aprimoramento dos seus projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação entre professor e estudante, assim como da gestão comunitária.

§ 4º Nos processos de regularização das escolas indígenas, os Conselhos de Educação devem criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas garantindo-lhes o reconhecimento das normas e ordenamentos jurídicos próprios, considerando:

I - suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas.

II - suas formas de produção de conhecimento e seus processos próprios e métodos de ensino aprendizagem.

Art. 18 A inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades da Educação Escolar Indígena.

Parágrafo Único. A avaliação institucional da Educação Escolar Indígena deve contar necessariamente com a participação e contribuição de professores e lideranças indígenas e conter instrumentos avaliativos específicos que atendam aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas.

Seção II

Dos professores indígenas: formação e profissionalização

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção

de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

- I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;
- II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;
- III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;
- IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008; V - garantia

de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins.

§ 2º Para estes últimos, os sistemas de ensino devem também promover a formação inicial e continuada nas áreas da gestão democrática, comunitária e diferenciada da Educação Escolar Indígena, visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e das redes de ensino.

§ 3º Recomenda-se aos sistemas de ensino a criação de uma comissão paritária composta pelos representantes das Secretarias de Educação, das lideranças comunitárias e dos professores indígenas para a regularização da carreira do magistério indígena bem como, quando de sua implantação, a sua adequada avaliação, visando à elaboração e implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena.

§ 4º Essa comissão será formada e terá suas funções acompanhadas no âmbito dos espaços institucionais criados nos diferentes sistemas de ensino para tratar das políticas de Educação Escolar Indígena tais como comitês, fóruns, comissões ou Conselhos de Educação Escolar Indígena.

TÍTULO V DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Seção I Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração

Art. 22 As políticas de Educação Escolar Indígena serão efetivadas nos territórios etnoeducacionais por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Art. 23 Na oferta e promoção da Educação Escolar Indígena para os povos indígenas é exigido, no plano institucional, administrativo e organizacional dos entes

federados, o estabelecimento e o cumprimento articulado de normas específicas de acordo com as competências constitucionais e legais estabelecidas, em regime de colaboração.

Art. 24 Constituem atribuições da União:

I - legislar privativamente e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Indígena;

II - coordenar as políticas dos territórios etnoeducacionais na gestão da Educação Escolar Indígena;

III - apoiar técnica e financeiramente os Sistemas de Ensino na oferta de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa com a participação dessas comunidades em seu acompanhamento e avaliação;

IV - ofertar programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos Sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena;

V - criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, a fim de atender às necessidades escolares indígenas;

VI - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;

VII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas;

VIII - realizar as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena.

Art. 25 Constituem atribuições dos Estados:

I - ofertar e executar a Educação Escolar Indígena diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

II - estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados nas questões indígenas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Indígena;

III - criar e regularizar as escolas indígenas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual de ensino;

IV - implementar e desenvolver as ações pactuadas no plano de ação elaborado pela comissão gestora dos territórios etnoeducacionais;

V - prover as escolas indígenas de recursos financeiros, humanos e materiais visando ao pleno atendimento da Educação Básica para as comunidades indígenas;

VI - instituir e regulamentar o magistério indígena por meio da criação da

categoria de professor indígena, admitindo os professores indígenas nos quadros do magistério público mediante concurso específico;

VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes;

VIII - promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

§ 1º As atribuições dos Estados com a oferta da Educação Escolar Indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas.

§ 2º As atribuições dos Estados e do Distrito Federal se aplicam aos Municípios no que couber.

Art. 26 Constituem atribuições dos Conselhos de Educação:

I - estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

II - autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas;

III - regularizar a vida escolar dos estudantes indígenas, quando for o caso.

Parágrafo único. Em uma perspectiva colaborativa, os Conselhos de Educação podem compartilhar ou delegar funções aos Conselhos de Educação Escolar Indígena, podendo ser criados por ato do executivo ou por delegação dos próprios Conselhos de Educação em cada realidade.

Seção II Dos territórios etnoeducacionais

Art. 27 Os territórios etnoeducacionais devem se constituir nos espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam promover o regime de colaboração para promoção e gestão da Educação Escolar Indígena, definindo as competências comuns e privativas da União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, aprimorando os processos de gestão e de financiamento da Educação Escolar Indígena e garantindo a participação efetiva das comunidades indígenas interessadas.

§ 2º Para a implementação dos territórios etnoeducacionais devem ser criados ou adaptados mecanismos jurídico-administrativos que permitam a sua constituição em unidades executoras com dotação orçamentária própria, tais como os consórcios públicos e os arranjos de desenvolvimento educacionais.

§ 3º Os territórios etnoeducacionais estão ligados a um modelo de gestão das políticas educacionais indígenas pautado pelas ideias de territorialidade, protagonismo indígena, interculturalidade na promoção do diálogo entre povos indígenas, sistemas de ensino e demais instituições envolvidas, bem como pelo aperfeiçoamento do regime de colaboração.

§ 4º As comissões gestoras dos territórios etnoeducacionais são responsáveis pela elaboração, pactuação, execução, acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos nos respectivos territórios.

§ 5º Recomenda-se a criação e estruturação de uma comissão nacional gestora dos territórios etnoeducacionais, com representações de cada território, para acompanhamento e avaliação das políticas educacionais instituídas nesses espaços.

TÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28 É responsabilidade do Estado brasileiro em relação à Educação Escolar Indígena o previsto no art. 208 da Constituição Federal de 1988, no art. 4º, inciso 9º, e no art. 5º, § 4º, da Lei nº 9.394/96 e nos dispositivos desta Resolução.

Art. 29 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PASCHOAL LAÉRCIO ARMONIA
Presidente em Exercício

EIXO 3

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Maria Helena Tavares Dias

<http://lattes.cnpq.br/1718194131006044>

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

<http://lattes.cnpq.br/7689442989367017>

Clebes Iolanda Leodice Alves

<http://lattes.cnpq.br/4415844751700439>

As reflexões acerca da educação escolar ganham centralidade em nosso contexto, dada a importância da mesma com o advento da modernidade⁷, momento em que educação passa a ser, predominantemente, concebida como escolarização. Destacamos que naquele período histórico, a escola assumiu o papel de padronização e normatização moldando subjetividades com base em uma noção de currículo identificado pelos estudos curriculares como *teoria tradicional do currículo*⁸, marcadamente orientada pelos pressupostos do colonialismo etnocêntrico, materializado em um processo de *mundialização da ocidentalização*, no qual não havia espaço social, político, cultural, epistemológico, etc. para os diferentes, com especial destaque as populações negras e aos povos originários.

Os estudos curriculares têm sido uma área em permanente disputa, como assevera Tomaz Tadeu da Silva, cabendo destacar o impacto da “guinada cultural”, nestes estudos, viabilizando as denominadas teorias críticas⁹ e pós críticas¹⁰ do currículo.

⁷ Período compreendido após o século XVI.

⁸ As teorias curriculares tradicionais notabilizaram-se pela sua identificação com a dimensão *técnica*, ganhando relevo na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica, identificando a escola com o sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da *administração científica*, também conhecida como Taylorismo. Para maior aprofundamento indicamos a leitura de SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

⁹ “[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva” (SILVA, 2007, p. 17). Para o mesmo autor, “[...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (p. 30).

¹⁰ As teorias pós-críticas abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas, enfim, não é uma questão de superação da teoria crítica, mas segundo Silva (2007, p. 147), “[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Foi nesse contexto que as demandas pela *diferença* e a incorporação do variável poder, em estudos sobre educação, acabam por aproximar-se da temática étnico-racial, implicando em uma reconfiguração das políticas educacionais, com especial destaque às curriculares e referentes a organização do trabalho pedagógico.

A educação escolar tem sido um dos fenômenos sociais mais importantes e, conseqüentemente, também interessa diferentes setores da sociedade, constitui-se, portanto, um campo atravessado por intensas disputas. É nesse contexto que cada vez mais, vem sendo demandada que sua efetivação ocorra devidamente contextualizada no cotidiano sócio-cultural, podendo assim, contribuir ao processo de configuração e de reconfiguração de imaginários, particularmente no que se refere a identidades e diferenças, assim como aos processos de composição e recomposição de memórias de diferentes grupos sociais.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade da educação básica, cujos fundamentos podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica. Posteriormente, foi assegurada nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB. nº 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010), e regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/12 (de 05/06/2012 e DOU de 20/11/2012), e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 (de 20/11/2012 e DOU de 21/11/2012), bem como pelas demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação nacional.

Acerca desta modalidade devemos referir que a mesma se institui em decorrência da histórica luta e resistência dos povos negros e quilombolas, com seus saberes e fazeres fundados em uma cosmologia e epistemologia própria, que acaba por diferenciar populações quilombolas rurais e urbanas, de modo a demandar uma proposta de escolarização específica nas escolas quilombolas. Por *escola quilombola* entende-se aquela localizada em território quilombola, ainda que possa ser oferecida em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, sendo oportuno destacar que as práticas pedagógicas devem estar fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, evidenciando sua ancestralidade, sua relação com a terra, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus conhecimentos, saberes e o respeito às suas matrizes culturais.

Os dispositivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes: A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p. 42).

Os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais¹¹, visto que são grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, sendo ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Da mesma forma, com base no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e no Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais.

No ano de 2012, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, consolidada, em termos formais, na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro daquele ano. Como dito anteriormente, esse dispositivo normativo assenta-se em lutas históricas do movimento negro, assim como em disposições contidas em inúmeros instrumentos jurídicos internacionais, dos quais nosso país é signatário.

A educação quilombola deve ser ministrada em todas as etapas e modalidades da educação básica (seja em área rural, seja em área urbana), se constituindo “da memória coletiva”, “das línguas reminiscentes”, “dos marcos civilizatórios”, “das práticas culturais”, “das tecnologias e formas de produção do trabalho”, “dos acervos e repertórios orais”, “dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país”, “da territorialidade”, devendo “ser implementada como política pública educacional” (Art. 1º).

Igualmente, estabelece como escolas quilombolas as assim reconhecidas pelos órgãos públicos, responsáveis pela sua manutenção, estando estas localizadas no interior de comunidades quilombolas ou próximas a estas, desde que atendam estudantes proveniente destas comunidades.

¹¹ Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Em seu artigo 6º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola se define pelos seguintes objetivos: 1) orientar a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de projetos educativos, bem como a elaboração de instrumentos normativos dos sistemas de ensino; 2) assegurar que a educação escolar considere em seu processo educativo “as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas [...], seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico”, bem como que “considerem o direito da consulta e a participação da comunidade e suas lideranças [...]”; 3) fortalecer o regime colaborativo entre os sistemas de ensino no que diz respeito à oferta da educação escolar quilombola; 4) “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais”; e 5) subsidiar abordagens da temática quilombola “em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afrobrasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira”.

De acordo com Carvalho (2016, p. 87), “a educação realizada nas comunidades quilombolas passou por um longo período de esquecimento, diluída nas políticas da Educação Rural, sem nenhuma política pública e ou pedagógica que considerasse a sua especificidade”. Esse quadro começa a se modificar a partir das lutas travadas pelos movimentos sociais, por meio de ações que instigaram múltiplas discussões sobre mudanças no modelo de ensino para as escolas das comunidades quilombolas no Brasil.

Nessa modalidade de ensino, o art. 8º da Resolução aponta a formação inicial e continuada dos professores como uma das ações para garantir os princípios da educação escolar quilombola.

Durante a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e demais parceiros, a Câmara de Educação Básica transferiu a sua reunião ordinária para esse evento, com o propósito de ouvir os docentes e os gestores quilombolas presentes sobre as suas principais demandas educacionais.

Naquele momento, foi instituída uma comissão quilombola de assessoramento à comissão especial da Câmara de Educação Básica, formada por oito integrantes: quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades

Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo. No processo, o CNE convidou também a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) e a Fundação Cultural Palmares para compor o grupo, as quais foram representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues (BRASIL, 2011).

Reflexões e estudos sobre Educação Escolar Quilombola (EEQ) são uma temática nova, no que se refere às políticas públicas educacionais no país, ganhando espaço primordialmente, nas últimas décadas, em face a materialização legal de programas e ações voltadas para a temática da diversidade na educação, entre elas, a EEQ.

As Comunidades Remanescentes de Quilombos, Comunidades Negras Tradicionais e Comunidades Negras Rurais, se enquadram no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado proteger as manifestações culturais afro-brasileiras e no artigo 216, que define como patrimônio cultural brasileiro “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente e/ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1988).

Foi na década de 1980 que o debate sobre a questão quilombola adentra o cenário político nacional, até tornar-se tema constitucional. Atualmente estudos e mobilizações políticas sobre a população remanescente de quilombolas dão visibilidade a reivindicação dos direitos fundamentais deste segmento da população negra brasileira.

Nesta longa trajetória jurídica apontamos também o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), introduzido pela Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo a obrigatoriedade do estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p.9).

Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorreu em Brasília, debateu, em âmbito geral, a diversidade no campo da política educacional. Como resultado desse debate houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnicoracial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Um importante desafio que ainda temos, diz respeito a inserção da realidade histórica e cultural quilombola nas questões curriculares das escolas da Educação Básica pública e privada de todo país, visto que as comunidades quilombolas fazem parte da história da sociedade brasileira.

No documento orientador da proposição da modalidade, encontramos ainda que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) deve ser viabilizada em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p.21).

Com a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, esta assume no âmbito do Estado brasileiro, o debate sobre a educação quilombola. Como desafios importantes desta modalidade temos a formação de professores/as, produção de material didático, além da logística de transporte e recursos diferenciados para a alimentação escolar.

Acerca da temática, encerramos nossa breve reflexão, transcrevendo passagem final do Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (2011), acerca da complexidade e desafios que a EEQ precisa enfrentar:

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é um passo importante para a concretização de uma Política Nacional de Educação Escolar Quilombola, mas não é o único. A situação das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil é muito séria e tensa e vai além da educação. Ela tem sido uma história de luta contra a opressão e a violência. Nos tempos da escravidão, essa luta se dava em relação ao regime escravista. Na atualidade, ela se dá em relação à posse indevida das terras quilombolas por grupos com poder político e econômico, resultando até mesmo em assassinatos e outras formas de violência. Portanto, a tarefa da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) precisa se dar, prioritariamente, em diálogo com os próprios quilombolas – sujeitos centrais desse processo – e sua organização política e cultural (BRASIL, 2011, p.37).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. “Os quilombos e as novas etnias”. In: O’DWYER, E. (org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

ANJOS, R. S. A. dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.

ARRUTI, J. M. Quilombos. In: PINHO, O. (Org.). Raça: perspectivas antropológicas. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2011.

CARVALHO, F. E. B. A.; DIAS, M. H. T. Educação escolar quilombola: os educadores do território quilombola Vão Grande. In: DAVID, C.; CANCELIER, J.W. eds. Reflexões e práticas na formação de educadores. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 53-65. ISBN 978-85-7511-475-9. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0005>.

CARVALHO, F. E. B. de A. Educação escolar quilombola na comunidade Baixio - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios (dissertação). UFMT, 2016.

CASTILHO, S. D. de. Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010.

COSTA, C. S. da; DIAS, M. H. T.; SANTOS, Z. F. dos. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO (BRASIL). Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 8, n. 18, p. 90–106, 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/44>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DIAS, M. H. T. Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do território quilombola Vão Grande (dissertação). UFMT, 2017.

LEITE, I. B. (Org.). Terras e territórios de negros no Brasil. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), Brasília, 2005.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Texto - referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a
Educação Escolar Quilombola**

Texto para ser discutido nas audiências públicas quilombolas

Conselho Nacional de Educação

Presidente: Antônio Carlos Caruso Ronca

Presidente da Câmara de Educação Básica: Francisco Aparecido Cordão Vice-
presidente: Adeum Hilário Sauer

Comissão da Câmara de Educação Básica

Adeum Hilário Sauer

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro Nilma Lino Gomes (relatora) Raimundo Moacir
Mendes Feitosa

Rita Gomes do Nascimento (presidente)

Consultora:

Maria da Glória Moura

As contribuições a este texto deverão ser enviadas para o e-mail:

audienciaquilombola@mec.gov.br

constando dados completos e e-mail da pessoa ou entidade proponente

BRASÍLIA – DF 2011

INTRODUÇÃO

Subsidiar a comissão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituída pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010, é o objetivo deste texto. Um dos eixos orientadores dessas Diretrizes é a compreensão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica de acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e em atendimento ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica.

De acordo com essas Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42)

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades remanescentes de quilombos, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Esse histórico de lutas tem o movimento quilombola e o movimento negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam na cena pública e política, transformando-as em questões sociais. São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista.

Na agenda das lutas do movimento negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que

explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realize em nível nacional e, de fato, contemple não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional.

Cabe destacar nesse processo o protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país. As respostas, porém, ainda são lentas dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população.

No processo de luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil, a questão quilombola se apresenta como mais um desafio e uma demanda específica. A sua inserção em momentos históricos da configuração do movimento negro no Brasil após a ditadura militar resulta, entre outros processos, na formulação dessas Diretrizes.

Para melhor compreensão do processo em nível nacional que desencadeou na demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do movimento negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro em nível nacional em parceria com outros setores da sociedade civil.

Por ocasião da Marcha, o país assistiu a uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas, a saber: o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação.

Em 1996, é organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Essa entidade de representação máxima das comunidades quilombolas é formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos.

O processo de mobilização e a participação do movimento negro e quilombola na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, também dever ser considerado. Atendendo ao compromisso assumido em Durban, o governo brasileiro se desdobra em políticas mais concretas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, na qual a educação quilombola começa a encontrar um lugar institucional de discussão.

É importante considerar outras formas de mobilização do movimento negro nas quais a educação, de maneira geral, e a educação quilombola, em específico, também ocuparam espaço, tal como a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005, realizada pelo Movimento Negro, em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social. Foram duas mobilizações: a primeira, no dia 16 de novembro, enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra; e a segunda, no dia 22 de novembro, enfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a violência e o genocídio da população negra, sobretudo a dos jovens. É importante citar também a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I Conapir), realizada pela SEPPIR, em 2005, e da 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II Conapir), nas quais as especificidades do movimento negro, dos povos indígenas, dos quilombolas, das comunidades terreiro, da população LGBT, dos judeus e dos palestinos estiveram presentes.

REPERCUSSÕES DA LUTA CONTRA O RACISMO E PELO DIREITO QUILOMBOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A diversidade cultural e as relações étnico-raciais (negros, quilombolas e indígenas) em nosso país colocam o Estado brasileiro e a escola diante do dever de construção efetiva de políticas e práticas que garantam os princípios constitucionais de promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, art. 3º, IV), a prevalência dos direitos

humanos (CF, art. 4º, II) e a autodeterminação dos povos (CF, art. 4º, III). Sob esse ponto de vista, tanto o Estado quanto a escola deverão garantir aos cidadãos e aos coletivos sociais por eles constituídos o direito e o respeito às identidades, à diversidade, à transmissão e à vivência das suas tradições culturais, os quais são parte constitutiva do nosso processo de formação histórica, social, cultural e política.

Do ponto de vista da política educacional, o processo institucional de garantia do direito à diversidade como um dos eixos da educação igualitária tem percorrido caminhos lentos e complexos. Nesse percurso, é preciso reconhecer que a atual Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96 – apresenta alguns avanços quando comparada com as duas legislações quea antecederam. Entre eles, citamos a alteração dos arts. 26A e 79B, que insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Essa alteração foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004. Além disso, a educação escolar indígena, entendida como educação intercultural, está contemplada na LDB, bem como a criação da categoria “escola indígena” referenciada em critérios próprios e recebendo normatização específica mediante o Parecer CNE/CEB 14/99 e a Resolução CNE/CEB, nº 03, de 1999 (fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas). A educação rural/campo é contemplada inicialmente no art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/96) e regulamentada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01, de 3/4/2002) e pelas Diretrizes Complementares para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB 02, de 28/4/2008).

Essas regulamentações, somadas às lutas históricas do movimento quilombola, corroboram o papel do Estado brasileiro na efetivação da educação para todos, respeitando não só a diversidade regional, mas sobretudo a cultural. As dificuldades de efetivação de uma educação escolar digna e de qualidade para as comunidades remanescentes de quilombos, no Brasil, passam a fazer parte das demandas dos movimentos sociais, como também se tornam responsabilidade do poder público.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) introduziram a pluralidade cultural como um dos seus temas transversais. Todavia, a concepção de pluralidade cultural por eles adotada carece de radicalidade política, especialmente quando dialoga com o direito à educação. O conceito de pluralidade cultural utilizado à época remetia à complexidade das origens brasileiras como uma confluência de heranças que se

preservaram, vencendo políticas explícitas de homogeneização cultural havidas no passado, resistindo, recolocando-se, recriando-se. No entanto, tratava-se de uma concepção pouco problematizadora do complexo processo que envolve a construção histórica, social, cultural e política das diferenças e as desigualdades sociais, raciais, de gênero e diversidade sexual. A ideia de uma sociedade com múltiplas culturas, ou seja, de pluralidade cultural, não necessariamente discutia a diversidade de formas como essas culturas se realizam e o contexto de tensão e disputas que as acompanha desde a colonização.

Podemos dizer que é na Conferência Nacional de Educação, mais precisamente, no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2010), que o desafio da diversidade foi problematizado e debatido no campo da política educacional. As múltiplas expressões da diversidade, e não apenas a “soma” multicultural destas foi explicitada no documento final da CONAE.

No Eixo VI da CONAE, encontramos demandas educacionais para a efetivação da educação igualitária. A educação das relações étnico-raciais, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo, o gênero e a diversidade sexual, as pessoas com deficiência passaram a ser entendidas como expressões da diversidade e constituintes do direito à educação.

Segundo o documento final da CONAE (2010):

[...] É preciso compreender a **diversidade** como a construção histórica, cultural, social e política das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural do homem e da mulher, no meio social e no contexto das relações de poder. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o **direito à diversidade** não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter. (BRASIL, CONAE, 2010, p. 128) (Grifo do autor)

É esse mesmo documento que apresenta orientações importantes quanto à educação das relações étnico-raciais e à educação quilombola. De acordo com o documento final da CONAE (2010), em relação à educação quilombola, o governo federal, Estados e municípios deverão:

- a) **Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola**, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que **a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo**, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover **a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas**, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a **participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados**.
- e) Instituir **um programa específico de licenciatura para quilombolas**, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) **Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.** (CONAE, 2010, p. 131-132) (Grifo nosso)

Dessa forma, o reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombos e seu grande número colocam aos sistemas de ensino e ao Estado o desafio de repensar a educação escolar e seu currículo considerando os valores, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras rurais e urbanas ao longo da história do nosso país. A gestão educacional e a formação de professores são indagadas a responder: que tipo de escola e que tipo de educação são necessários às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil?

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura.

Cabe ressaltar que, a partir de 2009, algumas mudanças vêm ocorrendo no contexto das políticas voltadas para os quilombos e sua relação com a educação.

Realizaram-se seminários nacionais e regionais e foram desencadeados processos de construção de Diretrizes Curriculares estaduais e municipais (Paraná, Mato Grosso do Sul, Santarém-PA) visando à Educação Escolar Quilombola. Também foi realizado em Brasília, de 9 a 11 de novembro de 2010, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Entre os objetivos desse seminário, destaca-se a construção de alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola e de subsídios ao CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola^{12.1}

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola fazem parte de um histórico de reivindicações, lutas e ações já desencadeadas, o qual necessita de regulamentação específica e de orientações sobre a sua efetivação pelos sistemas de ensino e nos processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

OS QUILOMBOS E A QUESTÃO DA TERRA

A questão da terra articulada aos territórios quilombolas configura-se como um dos eixos orientadores da Educação Escolar Quilombola. Contudo, essa discussão também deverá fazer parte dos currículos das escolas de Educação Básica, públicas e privadas de todo o país, uma vez que a realidade dos quilombos faz parte da nossa constituição histórica.

Se fizermos uma análise das propostas curriculares das escolas de Educação Básica e dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em nosso país, notaremos a ausência da discussão sobre as comunidades remanescentes de quilombos, bem como do seu histórico de lutas pela terra no passado e no presente. Mesmo que escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, hoje, pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 a inserirem em seus currículos a história e cultura afro-brasileira e africana, a discussão sobre a realidade quilombola, de maneira geral, pode ser considerada como uma lacuna. Somado a isso, a reflexão sobre quilombos, terra e territorialidade, de maneira específica, torna essa lacuna ainda maior.

¹² O seminário contou com o apoio da Fundação Cultural Palmares, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

Muitas resistências enfrentadas pelas comunidades quilombolas na transformação de suas reivindicações em direito e em prol de uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público e da própria Universidade sobre o tema. Por isso, ao falarmos em Educação Escolar Quilombola, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente.

Segundo Moura (1997), a primeira tentativa do Império português de ocupar a terra além-mar foi dividir o Brasil em Capitânicas Hereditárias – doação de lotes de terra a seus donatários com a tarefa de colonizar e explorar determinadas áreas. A Coroa portuguesa, sem capacidade para organizar a produção de alimentos, decide legar a pessoas físicas essa função. O colonizador adotou as sesmarias, cuja principal função era estimular a produção de alimentos. Doou terras aos que se arriscariam a cultivá-las. Se não produzissem, teriam de devolvê-las. Com o ato da Independência do Brasil (1822), extinguiu-se o regime de posse. Na Assembleia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil (1823), que D. Pedro I dissolveu, José Bonifácio sugeriu: “Art. 10 – Todos os homens forros de cor que não tiverem ofício ou modo certo de vida receberão do Estado pequena sesmaria de terra para cultivarem; receberão dele, outrossim, os socorros para se estabelecerem, cujo valor irão pagando com o andar do tempo”.

Por essa “audácia”, Bonifácio foi exilado em Lisboa/Portugal. Caso esse artigo tivesse sido aprovado, a situação dos africanos e seus descendentes em terras brasileiras seria completamente diferente.

A Lei de Terras (1850) pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira, além de proibir a doação e a ocupação. A aquisição de terras só poderia ser realizada por compra e venda.

Fazendeiros recusaram-se a registrar as terras, o que questionava os limites de suas posses. Em 1870, raros haviam regulamentado as terras registradas, levando a lei já mencionada ao fracasso. As terras no Brasil eram possuídas por poucos, um bem de capital não acessível à população. A origem da propriedade de terra no Brasil mostra que tal bem esteve sempre nas mãos de uns poucos. Essa situação persiste até hoje e impede o reordenamento da estrutura fundiária brasileira, tornando-a acessível a um maior número de pessoas, principalmente aos que nela trabalham e nela vivem, entre

eles, os trabalhadores rurais do campo e os quilombolas.

Ao estabelecer a compra como única possibilidade de aquisição da terra, a Lei de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulações existentes entre as comunidades tradicionais. Apropriação de terras e racismo, pois, continuaram a ser legados pendentes do período da independência (BALDI, 2010, p. 2).

i) Os quilombos e a resistência à escravidão

Ressalte-se, nesse caso, a formação de quilombos na Colônia e no Império. Os homens e as mulheres escravizados fugiam de fazendas e engenhos de cana-de-açúcar e constituíam núcleos de resistência à escravatura, onde viviam também índios e brancos perseguidos pela Coroa. Demonstravam que terra era sinônimo de liberdade. Tanto quando se trocavam bens e contratavam habitantes para trabalhar em vilas próximas, incorporavam-se à estrutura social sem conflitos com a sociedade envolvente, ou, ao revés, quando comerciantes e grandes proprietários financiavam câmaras para desbaratar quilombos. No entanto, os negros libertários fortaleciam-se e por isso causavam apreensão e temor.

Foram muitos e variados quilombos em terras brasileiras e ainda existe, hoje, uma variedade em várias regiões do país. O mais conhecido quilombo de resistência à escravatura foi o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, Capitania de Pernambuco, atualmente Estado de Alagoas. Outros importantes localizaram-se na Amazônia, no Maranhão, na Paraíba, em Sergipe, na Bahia, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Mato Grosso.

No Maranhão, às margens dos rios Preto, Itapecuru, Mearim e Pindaré, a liderança incontestada desses quilombolas foi a do escravo conhecido pela alcunha de “Preto Cosme”, que organizou, entre 1800 e 1810, um quilombo situado nas nascentes do rio Preto, com uma população de mais de 3.000 escravos fugidos, onde havia escola, uma vez que, para ele, a população só se libertaria da escravidão aprendendo a ler e a escrever.

Em Minas Gerais, o mais conhecido quilombo é o do Ambrósio, que, em 1747, foi atacado pelas tropas do governo e, em 1757, foi outra vez mandado destruir, mas nenhuma das duas expedições obteve êxito.

Na Bahia, em 1629, no Rio Vermelho (um dos atuais bairros de Salvador) foi constatado um quilombo que foi desbaratado em 1642 por ordem do governo da

Capitania. Foram muitos quilombos no interior da província e também na capital onde atualmente existem bairros da cidade de Salvador, como Cabula e São Gonçalo do Retiro.

É possível dizer que, em todo o território brasileiro onde havia africanos escravizados, havia quilombos. Portanto, a questão quilombola, hoje, e a escola que atende a crianças, adolescentes e jovens remanescentes de quilombos possui no seu histórico o fato de serem frutos de um processo de resistência.

QUILOMBOS: CONCEITO E DESDOBRAMENTOS ATUAIS

A União e os entes federados, na atualidade, ao legislar e gerir as questões quilombolas, de maneira geral, e sobre a educação quilombola, em particular, deverão considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações.

Conforme nos alerta Anjos (2007), surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

A primeira conceituação do que era 'quilombo' foi realizada pela Coroa portuguesa como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): "Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles".

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados, foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Lamentavelmente, essa visão ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social fruto das estratégias de branqueamento da população e de apagamento da memória negra e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT/CF): "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos".

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam 'remanescentes de quilombos' e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O'Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA)

passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p.).

O Decreto nº 3912/2001 determinou que seriam consideradas quilombos apenas as terras ocupadas por quilombolas até 1888 e que estivessem ocupadas por remanescentes de quilombos até 5 de outubro de 1988. Esse decreto foi rejeitado pelas lideranças quilombolas, por estudiosos do assunto, por juristas e por grande parte dos interessados no cumprimento do já mencionado art. 68 do ADCT.

Em 2003, o conceito de quilombo recebe novas interpretações. De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como: “Os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003).

Na opinião de Arruti (2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Ao revogar o decreto do governo anterior, de 2001, e incorporar boa parte dos debates em torno do Projeto de Lei de 1997 que havia sido vetado pelo governo FHC às vésperas de sua aprovação, em 2002, o Decreto nº 4.887/2003 trouxe avanços ao campo político e conceitual.

Ainda segundo esse autor:

Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto-reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. (p. 85)

Cabe destacar o fato de esse novo decreto tanto incorporar uma perspectiva

comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades, e não de indivíduos) quanto dar à noção de “terra” a dimensão conceitual de território:

Nela se incluem não só a terra diretamente ocupada no momento específico da titulação, mas todos os espaços que fazem parte de seus usos, costumes e tradições e/ou que possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. As ações de regularização só seriam retomadas na prática, porém, com a edição das Instruções Normativas internas ao Incra, em 2005. (ARRUTI, 2008, p. 85)

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), entre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a ‘quilombos contemporâneos’.

O conceito foi ampliado e ressignificado, e atualmente diz-se que quilombos, também chamados de terras de preto, terras de santo ou santíssimo e/ou mocambos, são comunidades negras rurais habitadas principalmente por descendentes de africanos escravizados que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade.

Por outro lado, diferentemente dos quilombos de resistência à escravatura ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, ou seja, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantados em clareiras na mata, os casebres eram rodeados pelas criações de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação. Portanto, o conceito de quilombo incorpora também grupos remanescentes de quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que esses se restringem ao meio rural.

Segundo Silva (2003) “os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades”. Já Barbosa (s/d) afirma: “As aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, encravadas no

alto dos morros ou nos vales”. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades.

Para Rolnik (1989) “os antigos redutos de resistência à escravidão viraram ‘territórios negros’, onde as tradições herdadas dos africanos floresceram”. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás, práticas mal vistas pela sociedade, encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços negros continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos, do passado, tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Castro (2005) discute que, mesmo com a perseguição, vários bairros nasceram sobre as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos ainda o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram na década de 30 na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje, bairro Três Figueiras, o metro quadrado mais valorizado da capital do Rio Grande do Sul. Esses espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescente-se a essa reflexão os estudos de Vilasboas *et al.* (2010) sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre, o qual afirma que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes, que aportaram, nessa cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos, etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural; evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da cidade de Porto Alegre. Para os autores,

territórios negros significam:

Um espaço de construção de singularidades socioculturais de matriz afro-brasileira e, cada vez mais, que, ao mesmo tempo, é objeto histórico de exclusão social, em razão da expropriação estrutural dos direitos sociais, civis e específicos fundamentais dos negros brasileiros, o que faz exigir uma constante resistência. (VILASBOAS et al, 2010, p. 21)

O entendimento das ressemantizações do conceito de quilombo, as lutas políticas desencadeadas pelo movimento negro e quilombola e as batalhas jurídicas revelam outro importante aspecto a considerar. De acordo com Silva (2011), essas comunidades rurais e urbanas estão inseridas no fluxo da luta antirracismo, sendo a própria promulgação do ADCT que lhes confere o direito à titulação uma parte dessa luta – resultado e condição da sua configuração atual. Com o passar dos anos, a questão quilombola se torna ainda mais complexa indo além de uma luta pela titulação da terra. Ela envolve o direito ao território e todas as múltiplas dimensões e imbricações que essa nova configuração acarreta.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas. Segundo Silva (2011), além daqueles que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação de movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades, ou seja, urbanizando-as. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras, grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, entre outros.

Sobre esse aspecto, Anjos *et al.* (2008, p. 174) acrescentam que:

A consequência lógica das reformas urbanas seguidas seria a valorização do solo urbano e mais uma vez a segregação da população pauperizada e negra [...] esses territorializaram outros espaços e formaram redes de solidariedade, sociabilidade e espaços culturais, que permanecem até hoje no campo simbólico e cultural da cidade [...] A noção de território no sentido ocupacional constata a existência de uma possível segregação racial, mas também evidencia a apropriação que esses segmentos realizam, imprimindo marcas e significados a esses lugares [...] Assim a formação de um território negro também passa por essa noção de exclusão social, ocupação residencial e identidade.

A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Lamentavelmente, as

características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Entre elas, destacam-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo (SILVA, 2011).

A autora ainda reflete: “Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial”. (SILVA, 2011, p. 23-24)

TERRA E TERRITORIALIDADE

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas. (NUNES,2006).

Segundo Ratts (2003, 2004), o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e, é ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

Há que se considerar, portanto, as distinções entre terra e território quando pensamos a questão quilombola. O território diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes

próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradição ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica (LEITE, 1991).

Segundo Santos (2007), é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está. Dessa forma, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não seria vivida com um mínimo de dignidade. Isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando a uma densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. Em um território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso da sociedade brasileira (Santos, 2007, p.144-145).

Portanto, pensar a questão quilombola e o território é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades remanescentes de quilombos, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional¹³⁴ – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da terra, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2005).

O Manifesto dos Direitos Quilombolas, de responsabilidade da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) também apresenta a definição de territórios tradicionais em articulação com as questões quilombolas:

¹³ “Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações”. (Art. 3º da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007).

A definição da territorialidade balizada em aspectos mais amplos que a dimensão econômica se faz presente, também na política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que prevê, em seu artigo 3º: 'Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente o que dispõe os artigos arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações'. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, outro importante instrumento legal que embasa o conceito legal de quilombos, foi ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Foi promulgada pelo Presidente da República por meio do Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004. A Convenção 169 da OIT traz como um de seus pontos centrais, também incorporado pelo Decreto 4887/2003, a dimensão da autodefinição: 'Artigo 1º, Convenção nº 169 da OIT: 2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção'. Em diálogo com a Convenção da OIT, o Decreto 4.887/2003 define como critério para identificar os remanescentes de quilombos a auto-atribuição" (Grifo nosso).

Segundo Silva (2011), não se pode esquecer, nesse contexto, da importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da terra é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas pela coletividade, e a comunalidade entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo de desenvolvimento sustentável para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a terra e o território, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes em relação ao próprio quilombo, a relação com a terra e sua permanência nessa. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da

busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a terra e o território, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles vivida, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços culturais, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há também movimentos diferenciados quando os jovens criam projetos de geração de renda e projetos culturais diversos, lançando mão da recriação de técnicas e costumes ancestrais adotadas historicamente pela sua comunidade ou ainda praticam e difundem a cultura viva do próprio quilombo como forma de afirmação identitária e de valorização da sua identidade. Fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla quer seja no trato com a terra, quer seja na relação com o território, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A escola é também um direito e precisa saber dialogar com essa complexa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

LEGISLAÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil reconheceu os quilombos e garantiu direitos aos ocupantes dessas comunidades por intermédio do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O supracitado artigo determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Ainda evocando a Constituição de 1988, deve-se chamar a atenção para o art. 5º, o art.

210, o art. 215, e o art. 216, que reforçam o já citado art. 68 do ADCT.

O art. 210 garante os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No art. 215, em seu §1º, a Constituição garante “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” e no art. 216, estão listados os itens de reafirmação da cultura brasileira e o compromisso de tombamento de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Portanto, estão garantidos na Constituição os direitos dos moradores dessas áreas a vivência da sua cultura, valores, tradições e a titulação de suas terras.

Na perspectiva de titular quilombos no Brasil, foi criada a Reserva Extrativista do Quilombo de Frechal, por meio do Decreto nº 532, de 20/5/1992.

Em 20/11/1995 foi titulada pelo Incra a primeira comunidade quilombola no Brasil, a comunidade de Boa Vista, no município de Oriximiná, no Estado do Pará.

Em 22/11/1995, foi assinada a Portaria Incra 307/95, que define um plano de trabalho para a concessão às comunidades remanescentes de quilombos, de títulos de reconhecimento de domínio.

Em 20 de novembro de 1997, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, entregou os primeiros títulos de comunidades negras remanescentes de quilombos. Foi o primeiro ato de titulação quase dez anos depois de promulgada a Constituição.

Em 26/10/1999, passa para o Ministério da Cultura a competência de cumprimento do disposto no art. 68 do ADCT-MP1911-11/99.

Em 2/11/1999, o Ministério da Cultura delega a competência para a Fundação Cultural Palmares (FCP) – Portaria MinC nº 447/99.

Em 27/12/2000, são incorporadas expressamente, no rol de competências da FCP, as atribuições de “realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação”, bem como a atribuição de ser “também parte legítima para promover o registro dos títulos de propriedade nos respectivos cartórios imobiliários”. (MP 2123-27/2000)

Em 10/9/2001, é editado o Decreto n.º 3.912/2001, cujo objeto é atribuir à Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão do Ministério da Cultura (MinC), as atribuições

para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das comunidades remanescentes de quilombo.

Em 13 de maio de 2003, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial, que se desfez em 7 de outubro do mesmo ano, o qual direcionou seus trabalhos para a concretização de uma política para as áreas de remanescentes de quilombos. É importante ressaltar a tônica dos trabalhos orientados não apenas para a questão fundiária, mas também levando em conta a cultura, a história, a memória e a territorialidade. O GT era constituído de 23 órgãos de governo com a participação de um representante da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Esse Grupo de Trabalho entendeu ser fundamental a revogação do Decreto nº 3.912/2001 e indicou a necessidade da elaboração de um novo decreto.

No final de 2003, foram realizadas as “Oficinas para Diagnóstico Sócio-Econômico Cultural das Comunidades Remanescentes de Quilombos”, como previu o convênio assinado entre a Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, e o Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome. O objetivo das oficinas, que contaram com a participação de 150 comunidades, foi proporcionar um diagnóstico da realidade com vistas à autossustentabilidade e à superação da situação de insegurança alimentar, ouvindo os moradores das comunidades.

Foi um compromisso de campanha do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva implementar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Desde então, os representantes das comunidades remanescentes de quilombos participaram reivindicando a mudança de parâmetros para a titulação das terras.

Em 2003, foi assinado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente, no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares/Alagoas, sede do Quilombo dos Palmares. Esse decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil que é o reconhecimento do direito étnico. A partir da data de publicação do referido decreto, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas.

Em 24/3/2004, é publicada a Instrução Normativa nº 16 (IN-16) do Incra/MDA, com a finalidade de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento,

delimitação, demarcação, desintração, titulação e registro das comunidades quilombolas com base no Decreto nº 4.887/2003.

No mesmo ano, o então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, ingressa no Supremo Tribunal Federal com a ADIN nº 3239, alegando a inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, ainda não julgada até o presente.

Em 2005, foi criada a Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas (DFQ). Em setembro do mesmo ano, é editada a IN nº 20, que estabeleceu, entre outros elementos, a necessidade de elaboração de relatórios antropológicos para a regularização de territórios quilombolas.

A partir de 2008, a DF/DFQ e a Procuradoria Jurídica do Incra (PFE) se dedicam a encontrar uma solução para a principal deficiência da política: a fase de desintração. Em razão das dificuldades para o cumprimento da mencionada legislação, criou-se na Presidência da República (PR) um Grupo Interministerial coordenado pela Advocacia Geral da União (AGU) para encontrar caminhos eficazes para a aplicação do art. 68 do ADCT do qual resultou proposta de uma nova Instrução Normativa aprovada pela Presidência da República: a IN 49.

Em 20/10/2009, o Incra cria a IN 57, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões do movimento quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como uma importante questão social e educacional.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal, no art. 208, inciso I, assegura a todos em idade escolar “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, §3º, ser competência do *poder público*

“recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola”. No art. 210, a Constituição diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida a escola.

O Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme atribuição instituída pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), formulado na Resolução CNE/CEB nº2/98, que as delimita como “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas”, pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

É com base nessas diretrizes que a Educação Escolar Quilombola foi reconhecida como modalidades de ensino da Educação Básica, juntamente com a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância. Como visto anteriormente, de acordo com os princípios constitucionais, 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 efetivação do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito da política educacional e curricular.

A alteração do art. 26A da LDB, por meio da Lei nº 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, que tornaram obrigatório o ensino de “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” na Educação Básica, atendeu às demandas do Movimento Negro e Quilombola, dos professores quilombolas e de todos aqueles que lutam por uma educação antirracista. Esse aparato legal reafirma a necessidade de que todos os brasileiros no seu processo escolar conheçam não somente a própria história,

mas também as origens africanas e afro-brasileiras que marcam a história, a memória, a cultura, a política e a economia do nosso país.

Recomenda-se que, em todos os níveis de ensino e não apenas na Educação Básica, sejam incluídos componentes curriculares sobre a formação histórica e cultural do Brasil, sobre o continente africano e sua diáspora, assim como de outros grupos étnico-raciais cujo conhecimento acerca da sua participação na configuração da nossa sociedade deve fazer parte dos processos educativos. A formação inicial e continuada de professores da Educação Básica tem de levar em conta a diversidade cultural, étnico-racial, social e econômica dos alunos. Esse é mais um aspecto a ser contemplado na Educação Escolar Quilombola.

O Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, refere-se a uma escola de qualidade social, que vai além dos sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – e deve atender a alguns requisitos, por exemplo: a importância de levar em consideração a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.

Considerar uma escola com qualidade social significa mais do que alcançar destaque nos índices de desenvolvimento da educação. Implica a capacidade dessa escola de se voltar, de fato, para a realidade da comunidade na qual está inserida, considerando sua história, sua cultura, o modo de viver e de sentir. Para tal, os profissionais da educação, ou seja, gestores, professores, especialistas, auxiliares de serviço, técnicos, monitores e agentes da comunidade, devem ter formação inicial e continuada de qualidade, que dê conta de fazer a devida articulação entre o conhecimento escolar, a cultura, a política e a economia. Isso acarreta também a construção de outro Projeto Político-Pedagógico, da implementação de uma perspectiva emancipatória no processo de avaliação, na efetivação de outra política de alimentação e transporte escolar que dialogue com a realidade local.

ALGUMAS AÇÕES PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe um levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECAD/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318, Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados, como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado, em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA). O número oficial de comunidades quilombolas identificadas no Brasil é de 3.554.

Existem no Brasil, em áreas remanescentes de quilombos, 1.561 escolas de Ensino Fundamental e 57 de Ensino Médio (INEP/2009). Essas informações sobre a realidade das escolas de Educação Básica localizadas em regiões quilombolas ou que atendam a essa parcela da população ainda são insuficientes.

É dever do Estado superar essa lamentável situação e da sociedade civil pressionar para que o Estado implemente políticas públicas que garantam o direito à especificidade da Educação Escolar Quilombola.

Segundo os dados gerais fornecidos pelo Incri e pelo FCP e demonstrados no Programa Brasil Quilombola (PBQ), desde 2001 até o presente momento, existem:

- ✓ 3.524 comunidades identificadas
- ✓ 1.634 comunidades certificadas
- ✓ 948 processos abertos e
- ✓ 177 comunidades tituladas

O Programa Brasil Quilombola é coordenado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República (SEPP/PR) e desenvolve ações em 23 ministérios do governo federal, além de empresas públicas e sociedades de economia mista. São quatro os eixos que delineiam as ações junto às comunidades remanescentes de quilombos: acesso à terra, infraestrutura e qualidade de vida, desenvolvimento local e inclusão produtiva, direitos de cidadania.

Várias são as ações desenvolvidas pelos ministérios voltadas para o atendimento ao direito das comunidades quilombolas. Destacam-se a construção de casa nas

comunidades, ação desenvolvida pelo Ministério das Cidades e pela Caixa Econômica Federal, e a implantação do Projeto “Luz para Todos”, do Ministério de Minas e Energia.

Distingue-se também a instituição das Equipes Saúde da Família e Saúde Bucal e Saneamento Básico, ação implementada pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa), junto com o Ministério da Saúde, assim como o Programa Bolsa-Família, que atendeu a moradores de comunidades quilombolas, possibilitando-lhes o acesso à distribuição de cestas básicas.

No âmbito do Ministério da Educação, foram implementadas algumas ações como: a publicação de livros didáticos e de apoio pedagógico para distribuição nas escolas situadas em quilombos, a capacitação de docentes e a construção de salas de aula.

Para a construção de escolas em terras de comunidades remanescentes de quilombos, no início era exigido do solicitante documento de posse do terreno onde a escola seria construída, conforme a Resolução 01/97 da Secretaria do Tesouro Nacional determinava.

Essa exigência foi substituída pelo advento da Portaria Interministerial nº 127/2008, possibilitando a construção de escolas em terras onde a comunidade seja certificada, isto é, não há mais necessidade de apresentação de documento de titulação das terras. Isso constitui um passo importante para as comunidades quilombolas, uma vez que facilita a construção de salas de aula sem maiores entraves burocrático/administrativos.

No período 2009/2010, o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD, distribuiu 5.053 kits “A Cor da Cultura” (sendo três por escola) e aproximadamente 300 mil livros didáticos e paradidáticos com conteúdos relacionados à educação das relações étnico- raciais e história e cultura africana e afro-brasileira para as escolas em comunidades quilombolas. São eles: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10 639/2003*, *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*, *Superando o racismo na escola*, *Uma história do povo kalunga*, *Estórias quilombolas*, *Quilombos-espaco de resistência de homens e mulheres negras*, *Minas de quilombos* e *YOTÉ – o jogo da nossa história*.

Em 2010, a SECAD realizou formação continuada para atender a 1.064 professores da rede pública de Ensino Fundamental.

São ações importantes na garantia do direito das comunidades quilombolas a educação, a moradia e a saúde. Todavia, diante da desigualdade e da invisibilidade que ainda recaem sobre esses coletivos sociais, no Brasil, elas ainda são poucas e

necessitam de maior organicidade e ampliação do público-alvo.

Segundo dados do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), o “Orçamento Quilombola em 2008-2010 mostra que em 2009 cerca de R\$ 6,8 milhões deixaram de ser aplicados no reconhecimento, demarcação e titulação de ‘áreas remanescentes de quilombo’; e dos R\$ 28,3 milhões autorizados para indenização aos ocupantes das terras demarcadas e tituladas, foram utilizados somente 6,52%”.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Algumas características

Ao construir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Conselho Nacional de Educação precisa ouvir atentamente o que os próprios quilombolas (comunidade, professores e gestores), o movimento quilombola, o Movimento Negro, os movimento dos trabalhadores do campo têm a dizer sobre essa modalidade de ensino.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma comunidade remanescente de quilombos ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e Projeto Político-Pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local nem tampouco que tenha conhecimento dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

É preciso também reconhecer que estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Além de focalizar a realidade de escolas enraizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, ela se preocupa com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos no Brasil em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto emancipatório a ser construído é de que os estudantes oriundos de regiões quilombolas ou não possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas da Educação

Básica e no Ensino Superior, se esses estudantes forem quilombolas, deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, assim como conhecer sua cultura, tradições, relação com o trabalho, questões de sustentabilidade, lutas e desafios.

Outro ponto a destacar é que ainda nos falta um quadro mais geral sobre as características dessas escolas. No entanto, podemos citar algumas: a) escolas localizadas no interior de comunidades quilombolas; b) escolas localizadas fora dos territórios quilombolas e que atendem a estudantes oriundos dessas comunidades; c) escolas construídas de forma comunitária, por meio da articulação da comunidade, movimento quilombola, poder público e outros agentes; d) escolas família-agrícola que atendem a adolescentes e a jovens de comunidades quilombolas; e) escolas multisseriadas localizadas em territórios quilombolas ou no entorno e que atendem a estudantes quilombolas, entre outras.

Nesse contexto, encontramos aquelas instituições cujo Projeto Político-Pedagógico dialoga com a realidade cultural, social e política dos quilombolas e se constrói no diálogo, nas tensões e negociações, próprios dos processos democráticos. Essa pode ser uma característica de escolas localizadas ou não no interior de um território quilombola. Todavia, é possível encontrar também escolas que, localizadas ou não nesse contexto, desconsideram a realidade da população atendida, discriminam os estudantes quilombolas que estão no seu interior, sua expressão cultural, sua linguagem, seu pertencimento étnico-racial, seu modo de vestir, comportamento, etc. Desconhecem, discriminam e desconsideram ainda pais, mães e responsáveis dos estudantes quilombolas e suas tradições, bem como o histórico das lutas quilombolas do passado e do presente.

j) Eixos pedagógicos da Educação Escolar Quilombola

Dada a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta vivida pelas comunidades quilombolas do país, não seria possível pensar diretrizes para essa modalidade de educação, sem considerar o contexto social, cultural, político e econômico no qual ela está inserida. Há que se pensar as especificidades e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade de maneira mais geral.

Portanto, tais diretrizes curriculares orientam os sistemas de ensino, as

Universidades e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica local, regional e nacional da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir uma normatização específica para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados e municípios na construção das próprias diretrizes curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país.

Destacaremos, a seguir, quatro eixos pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para início do debate público. No decorrer das audiências públicas, espera-se receber outras sugestões e contribuições, principalmente sobre: os processos de avaliação, a alimentação escolar, o transporte escolar e o financiamento. Após escuta atenta das comunidades, dos representantes de movimentos sociais, de ONGs, do poder público e de demais interessados, tais itens serão aprofundados no texto final das diretrizes curriculares nacionais.

O Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um dos eixos da educação escolar de maneira geral e que possui especificidades quando pensamos a Educação Escolar Quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, o Projeto Político- Pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir valendo-se de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (p. 27)

Essas mesmas Diretrizes também orientam que o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O Projeto Político-Pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao

mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes. (p. 27)

Sendo o PPP, ao mesmo tempo, um processo e também um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), ele deverá expressar a especificidade étnico-cultural da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela.

O PPP da Educação Escolar Quilombola terá por base as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as demais referentes a cada etapa desse nível de ensino. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola será pensada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e nas etapas e modalidades de educação, como, por exemplo, Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Articulará, portanto, os eixos orientadores gerais a ser seguidos pelas escolas da Educação Básica em nível nacional com as características próprias das comunidades quilombolas, como: a diversidade étnico-cultural da comunidade; as realidades sociolinguísticas, os conteúdos curriculares que contemplem a história e a realidade quilombola e os modos próprios de constituição do saber e da cultura quilombola; e a participação da respectiva comunidade e do movimento quilombola.

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica. Ela é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas localizadas em comunidades quilombolas e que atendam a essa parcela da população deverá ser uma proposta 'transgressora', que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a cultura de matriz africana e o povo negro no Brasil. Deverá ainda tematizar e estudar de forma profunda e conceitualmente competente as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

A proposta curricular

A Educação Escolar Quilombola deverá seguir a concepção de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esse é entendido como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. (p. 25)

Essas mesmas diretrizes também orientam que na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos. (p. 22)

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país, ou seja, dizem respeito às escolas regulares e às modalidades de ensino, como a Educação Escolar Quilombola, a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Indígena e a Formação Profissional. Portanto, a ideia de um currículo aberto e flexível não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; porém, pelas suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola (seja aquele ministrada pelas escolas localizadas em terras quilombolas, seja aquela que atenda a estudantes oriundos dessas comunidades) deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória.

Tal procedimento não deve ser visto como uma concessão, mas, sim, como efetivação da Educação Escolar Quilombola como direito. Implica ainda uma proposta curricular que adota a transversalidade na relação entre componentes curriculares e disciplinas. Essa é vista como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico, em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de

forma a estarem presentes em todas elas. A prática da transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, essas se complementam; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no “fazer quilombola”.

Para tal, faz-se necessária outra relação entre a escola e a comunidade. Ambos construirão conjuntamente a proposta curricular em diálogo com essas diretrizes. Para tal, deverão ser utilizadas as diferentes formas de organização e participação na escola, e outros espaços poderão ser construídos, os quais dependerão da realidade quilombola na qual a escola estiver inserida. Os colegiados e as assembleias escolares são alguns desses espaços. Todavia, no caso dos quilombolas e da sua forma coletiva de ser e viver, se faz necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e/ou construir outras formas de participação coletiva de discussão, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas para o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular incorporará, portanto, conhecimentos da cultura local, levando em conta a troca de saberes (conjunto de experiências culturais, senso comum, comportamentos, valores, atitudes, em outras palavras, todo conhecimento adquirido pelo estudante nas suas relações com a família e com a sociedade em movimento), articulado ao conhecimento escolar sem hierarquização. Os valores, as tradições, os saberes, a cultura a ser apreciados no currículo escolar não serão apenas aqueles considerados locais. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo, tendo com eixo uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social. Trata-se, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos, da construção de uma ecologia de saberes, ou seja, na possibilidade de articulação, no currículo, entre conhecimento científico e outras formas de conhecer.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Ou seja, pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões culturais, as lutas sociais do movimento quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura e o trabalho são dois eixos orientadores que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença conquanto quilombola e na igualdade de direitos sociais, conquanto cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, a proposta curricular da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

A gestão e a organização da escola

A Educação Escolar Quilombola deverá atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. Essa deverá ser realizada em diálogo, parceria e escuta atenta às comunidades quilombolas por ela atendidas. Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e o movimento quilombola em níveis local, regional e nacional. Dessa forma, a gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida. O

processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola também deverá se realizar articulado à matriz curricular e ao Projeto Político-Pedagógico. Ou seja, a organização do tempo e espaço curricular; a distribuição e o controle da carga horária docente, além de considerar os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais, deverá se articular ao universo sociocultural quilombola. Trata-se de realizar a devida mediação entre gestão escolar e gestão do conhecimento. Este último, trabalhado na perspectiva transdisciplinar e da ecologia de saberes.

A gestão e a organização da Educação Escolar Quilombola, entendida como modalidade de educação, apresentam algumas semelhanças com outras modalidades em vigor, já contempladas em diretrizes curriculares nacionais específicas e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Educação Escolar Quilombola desenvolverá suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Assim, na organização da Educação Escolar Quilombola, deve ser considerada a participação da comunidade quilombola, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I. – suas estruturas sociais;
- II. – suas práticas socioculturais e religiosas;
- III. – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino- aprendizagem;
- IV. – suas atividades econômicas;
- V. – critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
- VI. – a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
- VII. – a organização do transporte escolar; VIII – a definição da alimentação escolar.

A formação de professores

Existem professores quilombolas que atuam em escolas públicas e privadas localizadas ou não em territórios quilombolas. Aqueles que mantêm vínculos mais fortes e consistentes com suas comunidades e com os movimentos sociais, culturais e ações coletivas desenvolvem papel importante de intervenção social, pedagógica e política dentro e fora da instituição escolar e, muitas vezes, atuam como fundamentais mediadores entre a comunidade, a escola e o poder público. Nem sempre esses docentes têm garantido o seu direito à formação inicial e continuada de qualidade e há casos até de professores leigos nessas instituições.

Nas escolas localizadas em regiões quilombolas e que atendem a estudantes dessa região, também atuam docentes que não são de origem quilombola. Esses também vivenciam condições precárias de formação inicial e continuada e necessitam ter esse direito a uma formação digna e de qualidade garantido. Precisam sobretudo de que no seu processo de formação sejam incluídos discussões, reflexões e estudos sobre a realidade quilombola local, regional e nacional.

Por isso, a formação inicial e continuada de professores é outro eixo orientador da Educação Escolar Quilombola e mais um desafio. A seguir, destacamos algumas dimensões dessa formação que necessitam de urgente intervenção do poder público.

Formação inicial

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua total inexistência nos currículos de graduação. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Podemos destacar algumas necessidades urgentes da formação de professores e da Educação Escolar Quilombola:

- a) a inserção das discussões sobre a realidade quilombola nos cursos de licenciatura e pedagogia de todo o país;
- b) a formação inicial de professores quilombolas para sua atuação

preferencial em escolas quilombolas;

c) a formação inicial de professores quilombolas para sua atuação em escolas não quilombolas;

d) a formação inicial de professores leigos, quilombolas ou não, que já atuam em escolas localizadas nas regiões quilombolas;

e) a formação inicial de professores leigos, quilombolas ou não, que já atuam em escolas que atendem a crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas juntamente com outros estudantes.

Assim como a formação de professores indígenas se tornou um programa inserido na Política Nacional de Formação de Professores, é responsabilidade do Estado e da Universidade realizar também, em caráter emergencial, um programa específico voltado para os docentes quilombolas que atuam em escolas localizadas nas suas comunidades. Essa tem sido uma das reivindicações do movimento quilombola e foi acordada nas deliberações da CONAE (2010). Por isso, tem um sentido de urgência. A necessidade de garantir o direito desses docentes à sua formação, bem como de consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

Há também que se garantir a inserção da questão quilombola nos currículos de formação de professores da Educação Básica de maneira geral, de forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para que se evite a ocorrência de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombolas no Brasil.

Formação continuada

A formação continuada também apresenta necessidades urgentes de intervenção, como:

f) formação continuada de professores quilombolas que atuam em escolas localizadas nas comunidades quilombolas;

g) formação continuada de professores não quilombolas que atuam em escolas localizadas nas comunidades quilombolas;

h) formação de professores quilombolas e não quilombolas que atuam em escolas que atendem a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

UM PASSO IMPORTANTE: CONJUGAÇÃO DE FORÇAS

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é um passo importante para a concretização de uma Política Nacional de Educação Escolar Quilombola, mas não é o único.

A situação das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil é muito séria e tensa e vai além da educação. Ela tem sido uma história de luta contra a opressão e a violência. Nos tempos da escravidão, essa luta se dava em relação ao regime escravista. Na atualidade, ela se dá em relação à posse indevida das terras quilombolas por grupos com poder político e econômico, resultando até mesmo em assassinatos e outras formas de violência.

Portanto, a tarefa da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) precisa se dar, prioritariamente, em diálogo com os próprios quilombolas – sujeitos centrais desse processo – e sua organização política e cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. Terras de pretos, terras de santo e terras de índio. In: *Revista Humanidades*. Brasília, ano 4, v.15 , 1987/88.

ANJOS, José. Carlos et al. *Diversidade e proteção social: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre*. Porto Alegre: Century, 2008.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.

ARAÚJO, Mundinha. *Breve memória das comunidades de Alcântara*. São Luís: SIOGE, 1990.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: perspectivas antropológicas*. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

BALDI, Cesar. *Direitos, Judiciário e racismos: a questão dos quilombos*. 2010. Disponível em: <<http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/artigos/document.2006-04-042010>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *A identidade do negro no Brasil*. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, s/d.

BOLETIM Informativo NUER. *Regulamentação de terras de negros no Brasil*. Florianópolis, Fundação Cultural Palmares, v. 1, n. 1, 1997.

BRASIL. *Assembléia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil* (1823).

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica*. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Márcio Sampaio de. *Quilombos urbanos*. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/quilombos-urbanos434120.shtml>>. 2005. Acesso em: 14 jul. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília: MEC, SEA, 2010.

DINIZ, Mônica. *Sesmarias e posse de terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira*. 2006. Disponível em: <<http://www.historica.arquivosestado.sp.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2011.

GOMES, Núbia P. M. & PEREIRA, Edmilson A. *Negras raízes mineiras: os Arturos*. Juiz de Fora, Ministério da Cultura/EDUF/JF, 1988.

GOMES, Núbia P. M. & PEREIRA, Edmilson A. *O mundo encaixado: significação da cultura popular*. Belo Horizonte/Juiz de Fora: Mazza/UFJF, 1992.

GUSMÃO, Neusa M. M. *Terra de pretos, terra de mulheres*. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1995.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

MOURA, Maria da Gloria da Veiga. *Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1997, mimeo.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: *Orientações e ações para a*

educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 139-161.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Remanescentes de quilombos na fronteira amazônica: a etnicidade como instrumento de luta pela terra. In: *Reforma Agrária*. São Paulo, ABA, v. 23, n. 3, p. ?, 1993.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Terra de quilombos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/PR), Brasília, 2005.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de & RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, n. 17, CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: <http://www.usp.br/srhousing/rr/do_csterritorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.

A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Givânia Maria da. *O processo educativo de Conceição das Crioulas: Uma experiência de educação "diferenciada"*. Brasília, Ed. UNB, 2011 (relatório de qualificação).

VILASBOAS, Ilma Silva; JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt; SOUZA, Vinicius Vieira de. *Museu do percurso do negro em Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, Vinicius Vieira de Souza, 2010.

PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012 - COLEGIADO: CEB -**APROVADO EM: 5-6-2012****RELATÓRIO DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA****I – RELATÓRIO****Histórico**

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Essa comissão foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42)

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) *Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.*
- b) *Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.*
- c) *Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.*
- d) *Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.*
- e) *Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.*
- f) *Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.*
- g) *Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.*
- h) *Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.* (CONAE, 2010, p. 131-132)

Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária.

Em parceria com a comissão assessora, durante o ano de 2011, a comissão da CEB coordenou e realizou três audiências públicas para subsidiar a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso, foram selecionados os Estados do Maranhão e da Bahia, juntamente com o Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros deve-se ao contingente populacional quilombola, à intensa articulação política e à capacidade de congregar municípios do entorno e das Regiões Norte e Nordeste. O último, por ser o local da sede do CNE e capaz de articular a participação das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país.

A realização das três audiências contou com o apoio e a parceria do Ministério da Educação (SECADI e SEB), SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governos de Estados, Prefeituras Municipais locais e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

O CNE disponibilizou no seu site, no período de junho a dezembro de 2011, o documento “Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, o qual subsidiou as audiências, tornou público o debate e recebeu críticas e sugestões. As contribuições recebidas foram enviadas ao e-mail institucional audienciaquilombola@mec.gov.br. Esse mesmo texto foi encaminhado às redes sociais e circulou nos fóruns dedicados à questão quilombola no Brasil.

As audiências públicas realizadas tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema. As datas dos encontros foram as seguintes:

1ª audiência: Cidade de Itapecuru-Mirim, MA, no dia 5 de agosto de 2011, das 9h às 13h, no Itapecuru Social Clube. Público: 368 participantes.

2ª audiência: Cidade de São Francisco do Conde, BA, no dia 30 de setembro de 2011, das 9h às 13h, na Câmara dos Vereadores de São Francisco do Conde. Público: 433 participantes.

3ª audiência: Brasília, DF, no dia 7 de novembro de 2011, das 9h às 13h, no auditório do Conselho Nacional de Educação. Público: 110 participantes.

Com o objetivo de tornar a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola acessível aos quilombolas presentes nas audiências e ao público em geral, foi produzido pela comissão especial da CEB o folheto “Diretrizes Curriculares para Educação Escolar

Quilombola: algumas informações”. Trata-se da síntese dos pontos centrais do documento-referência, distribuída gratuitamente em todas as audiências públicas e para os demais interessados, por meio de uma parceria com a SEPPIR. O mesmo texto foi disponibilizado no site da SEPPIR para *download*.

No contexto das discussões em torno da Educação Escolar Quilombola, alguns Estados e Municípios realizaram as próprias audiências públicas. Destaca-se a audiência realizada em Vitória, ES, no dia 29 de março de 2012, por meio da parceria entre a comissão quilombola e a Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. Para essa audiência, a comissão especial da Câmara de Educação Básica foi convidada e representada pela relatora destas Diretrizes. O evento contou com um total de 150 participantes, dentre eles quilombolas, gestores de escolas públicas, professores, estudantes da Educação Básica e da Educação Superior, líderes comunitários, advogados, prefeitos de cidades do Espírito Santo com grande contingente populacional quilombola, deputados, representante da SECADI/MEC e vice-reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Ainda no processo de discussão destas Diretrizes, o CNE realizou uma reunião técnica com a participação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de quilombolas, pesquisadores e convidados, no dia 24 de maio de 2012, na sede do CNE, em Brasília. Durante o encontro, a conselheira relatora apresentou aos presentes a minuta de parecer que instituirá as referidas Diretrizes, oportunidade em que também foi realizada a leitura conjunta e detalhada de item por item do Projeto de Resolução, totalizando 14 horas de trabalho de discussão, debate, problematização e construção de consenso. No dia 25 de maio de 2012, todos os integrantes da reunião técnica participaram do seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais” promovido pelo CNE, o qual contou com um público em torno de 260 pessoas.

Diante do exposto, estas Diretrizes, de caráter mandatório, com base na legislação geral e em especial na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, têm por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na

avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino- aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras.

Mérito

Quilombos: conceito e desdobramentos atuais

Nas audiências públicas realizadas, revelaram-se a consciência que as comunidades quilombolas têm de sua história e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Segundo Munanga e Gomes (2004, p. 71, 72), a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um

termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII.

De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos.

Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos.

O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *maroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas.

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Segundo Moura (1997), no processo de colonização, a primeira conceituação do que era “quilombo” foi realizada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): “Toda habitação de negros fugidos que

passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam “remanescentes de quilombos” e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O’Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O’DWYER, 1995, p. 2)

Autores como Gusmão (1995), Araújo (1990), Leite (1991), Almeida (1988), Gomes e Pereira (1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e

consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”.

Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades.

Os quilombos urbanos

O conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem ao meio rural.

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravatura ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação.

Segundo Silva, E. (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Já Barbosa (s/d) afirma que estas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades. Para Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos do passado tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Castro (2005) discute que, mesmo com a perseguição, vários bairros nasceram sobre as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos, ainda, o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram, na década de 30, na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje bairro Três Figueiras, cujo metro quadrado é o mais valorizado da capital do Rio Grande do Sul. Esses espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescentem-se a essa reflexão os estudos de Vilasboas *et al.* (2010) sobre a territorialidade negra urbana em Porto Alegre. Esses afirmam que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram, nessa cidade, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural, evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da capital gaúcha.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas. Segundo Silva, G. (2011), além daquelas que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação em movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades e se urbanizando. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras, grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, dentre outras.

A territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas.

Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a consequente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação. Lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar o campo. (SILVA, G., 2011)

Silva, G. (2011) ainda reflete: “Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial.” (p. 23-24)

Comunidades quilombolas no Brasil: dados escolares e legais

O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe levantamento extensivo. Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação, mas não se tem conhecimento de existirem em Brasília, no Acre e em Roraima. Segundo dados da SECADI/MEC, os Estados com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 85. No entanto, é válido esclarecer que, em alguns Estados como o Maranhão, foram registradas mais de 400 comunidades no levantamento realizado, em 1988, pelo Projeto Vida de Negro, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN/MA).

De acordo com o Censo Escolar de 2010, existem no Brasil 1.912 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desse total, 1.889 são públicas e 23, privadas. Das públicas, 109 são estaduais, 1.779, municipais e apenas uma é federal.

Em 2010, havia nessas escolas 31.943 funções docentes. Destas, 31.427 professores atuavam em escolas públicas e 516, em escolas privadas. Dos professores das escolas públicas, 9.754 trabalhavam nas estaduais, 21.624, nas municipais, e 49, na federal.

Estavam matriculados na Educação Básica, em 2010, 210.485 mil estudantes em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos. Desses, 207.604 nas escolas públicas e 2.881, nas privadas. Dos estudantes da escola pública, 42.355 estavam nas estaduais, 165.158, nas municipais e 91, na escola federal. Do total de estudantes

matriculados no Brasil, 15,2% encontravam-se na Região Norte, 68% na Região Nordeste, 10,9% na Região Sudeste, 3,1% na Região Sul, 2,8% na Região Centro-Oeste.

Do total de matrículas estaduais, 12,4% diziam respeito à Região Norte, 68,5% à Nordeste, 17,4% à Sudeste, 0,6% à Sul e 1,1% ao Centro-Oeste.

Do total de matrículas municipais, 16,2% estavam na Região Norte, 67,6% na Nordeste, 9,2% na Sudeste, 3,7% na Sul e 3,2% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas federais, 100% estavam na Região Nordeste, já que o Censo de 2010 encontrou apenas uma escola.

Do total das matrículas públicas (federal, estadual e municipal), 15,5% encontravam-se na Região Norte, 67,8% na Nordeste, 10,9% na Sudeste, 3,1% na Sul e 2,8% no Centro-Oeste.

Do total de matrículas privadas, 0% está na Região Norte, 82,9% na Nordeste, 13,1% no Sudeste, 1,1% no Sul e 3% no Centro-Oeste.

Do ponto de vista da regularização, as comunidades quilombolas passam pelo processo de identificação,⁴ certificação⁵ e titulação⁶. Dados da Fundação Cultural Palmares estimam que existam 3.524 comunidades quilombolas identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas. Em dezembro de 2011, 52.601 famílias inscritas no Cadastro Único do Programa Bolsa-Família declararam-se quilombolas. O Ministério do Desenvolvimento estima que existam, ao menos, 109.036 famílias quilombolas vivendo em comunidades espalhadas por 1.211 municípios de todo o país. Entretanto, o processo de titulação dos territórios ocupados pelas comunidades acontece de forma lenta: segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 20 anos, apenas 189 comunidades foram tituladas e 120 títulos foram expedidos em 108 territórios. (LIMA JUNIOR, 2011, p. 52)

Após anos de luta dos quilombolas pelos seus direitos, em 2003, foi assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente, no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), na Serra da Barriga, em União dos Palmares, AL, sede do Quilombo dos Palmares. Esse Decreto apresenta um novo caráter fundiário, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, uma inovação no Brasil, isto é, o reconhecimento do direito étnico. A partir da data de publicação do referido decreto, o INCRA, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas.

De acordo com o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são entendidos como: “Os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (art. 2º do Decreto nº 4.887/2003).

Na opinião de Arruti (2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Segundo esse autor:

Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto-reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. (p. 85)

Comunidades Identificadas são aquelas com processo aberto na Fundação Cultural Palmares (FCP) e que não solicitaram a Certidão de Autorreconhecimento.

Comunidades Certificadas são aquelas que possuem processo aberto na FCP e atenderam às exigências do Decreto nº 4.887/2003 e da Portaria nº 98, de 26/11/2007, que determinam os procedimentos para emissão da Certidão de Autorreconhecimento.

Comunidades Tituladas são aquelas que possuem processo aberto na FCP e no Incra com o título coletivo em nome da associação quilombola (imprescritível, inalienável e impenhorável).

Cabe destacar o fato de esse novo decreto tanto incorporar uma perspectiva comunitarista ao artigo constitucional (um direito de coletividades, e não de indivíduos) quanto dar à noção de “terra” a dimensão conceitual de território (ARRUTI, 2008, p. 85).

Em 24 de março de 2004, é publicada a Instrução Normativa nº 16 (IN 16) do INCRA, com a finalidade de regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão,⁷ titulação e registro das comunidades quilombolas com base no Decreto nº 4.887/2003.

No mesmo ano, o então Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas, ingressa no Supremo Tribunal Federal com a ADIN nº 3.239, alegando a inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003, ainda em processo de julgamento.

Em 20 de outubro de 2009, o INCRA cria a IN 57, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e registro das terras ocupadas por remanescentes das

comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887/2003.

Os quilombolas compreendidos como povos e comunidades tradicionais

As comunidades quilombolas e sua luta por direitos fazem parte dos contextos nacional e internacional. Ao longo dos anos, juntamente com outros povos e comunidades considerados tradicionais e em articulação com outros movimentos sociais, os quilombolas, por meio de suas ações e atuação política, têm contribuído no processo de mudança no próprio campo jurídico, na aplicação e interpretação das leis, pressionando o Estado e o próprio Direito a realizar a devida relação entre os princípios da igualdade e da pluralidade. Questionam a tendência ainda hegemônica do Estado e do campo do Direito de aplicarem a lei de maneira neutra e indagam por que em sociedades reconhecidamente diversas e pluriculturais, como é o caso do Brasil, ainda é possível encontrar tanta resistência à garantia dos direitos dos coletivos sociais considerados diversos. É nesse campo que a discussão do “direito étnico” começa a ocupar mais espaço. E é também nesse campo que os quilombolas, enquanto coletivo étnico-racial e social, adquirem maior visibilidade na arena política.

De acordo com Shiraishi Neto (2007), se fizermos uma leitura dos diversos dispositivos jurídicos internacionais que foram “acordados”, “assinados” e “ratificados” pelo Brasil, os quais fazem referência aos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva, tal como são designados os diversos povos e comunidades tradicionais no país, compreenderemos melhor o processo de luta pelo reconhecimento desses grupos. No Brasil, assistimos a uma ampla mobilização pelo reconhecimento de direitos, protagonizada pelos povos indígenas, povos quilombolas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros.

Do ponto de vista da luta por reconhecimento e pelo direito desencadeada pelas comunidades quilombolas, cabe destacar a importância dessas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário e os avanços que elas trouxeram para a sociedade mais ampla e para os quilombolas, indígenas e outros povos tradicionais, de modo específico. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma delas.

A Convenção 169 foi adotada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989. Em junho de 2002, como resultado da força das reivindicações dos movimentos sociais e ressaltando o caráter aplicado do conceito de “terras ratificou essa Convenção, por meio do Decreto Legislativo nº 143, assinado pelo presidente do Senado Federal.

Segundo Almeida (2007), a Convenção 169 reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação e reforça, em certa medida, a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas. Ainda segundo esse autor, a ratificação da Convenção 169 enfatiza os instrumentos de redefinição da política agrária, favorece a aplicação da política ambiental e de políticas étnicas, reforçando os termos da implementação de outro dispositivo transnacional, a saber, a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), cujo texto foi firmado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, e aprovado pelo Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 2/94.

Shiraishi Neto (2007) aponta outras importantes características dessa mesma Convenção: o documento não faz distinção de tratamento aos “povos indígenas” e “tribais”, ou seja, ambos têm peso semelhante. Ao mantê-lo assim, todavia, a Convenção alarga as possibilidades de maior abrangência e inclusão de outros grupos sociais. As situações vivenciadas por esses grupos não se vinculam, necessariamente, a um período temporal ou a um determinado lugar. O que deve ser considerado no processo de identificação é a forma de “criar”, “fazer” e “viver”, independentemente do tempo e do local, importando assinalar que o referido critério distintivo da noção de “povo” não é o mesmo do direito internacional.

O autor ainda afirma que, para a Convenção 169, o critério de distinção dos sujeitos é o da consciência, ou seja, da autodefinição. Em outras palavras, é o que o sujeito diz de si mesmo, em relação ao grupo ao qual pertence, que deve ser considerado. Nesse sentido, a ratificação e a promulgação da Convenção 169 pelo Estado brasileiro têm provocado e promovido uma ruptura no mundo jurídico, que sempre esteve vinculado aos intérpretes autorizados da lei.

A Convenção 169 também prevê o processo de participação e de consulta que envolve os povos e as comunidades tradicionais. Segundo o art. 6º, os governos devem estabelecer os meios para que os povos e as comunidades tradicionais interessados possam participar das decisões em todos os níveis nos âmbitos legislativo e administrativo

(inclusive alocando recursos, investindo na formação e capacitação e no fortalecimento institucional dos grupos...).

Na perspectiva apontada pelo documento, “o ‘princípio da igualdade’ passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos.” (SHIRAISHI NETO, 2007, p. 48)

Dessa forma, o Estado deverá condicionar suas políticas e programas às ações dos grupos sociais, estruturar-se de forma diferenciada para o atendimento das demandas que são múltiplas e complexas, determinando “novas” maneiras de pensá-las. Isso acarreta uma mudança do Estado na forma de organizar e operacionalizar suas ações, que não pode ficar restrita às competências administrativas firmadas previamente.

Ainda de acordo com as reflexões de Shiraishi Neto (2007), a importância da Convenção 169, assim como a dos outros tratados internacionais, está na sua possibilidade de induzir uma série de políticas, programas e ações. A sua aplicação, de fato, pode e deve significar uma mudança nas estruturas do Estado, que sempre foram esboçadas e operacionalizadas de forma universal, sem deixar margem para o tratamento das diferenças existentes.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, caminha nessa mesma Direção e não define *a priori* os povos e as comunidades tradicionais no Brasil, o que possibilita maior inclusão dos grupos sociais.

De acordo com o Decreto:

Art. 3º (...)

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Tradicionais, juntamente com a Convenção 169 da OIT, é, portanto, documento importante e orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Em concordância com o art. 3º dessa política, estas Diretrizes consideram:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; (grifos nossos).

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e das comunidades tradicionais, quer utilizados de forma permanente, quer temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e (grifos nossos).

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (grifos nossos).

Comunidades quilombolas no Brasil: entre tensões, lutas e desafios

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Consequentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações.

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação.

Esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam nas cenas pública e política, transformando-as em questões sociais. São esses movimentos sociais que denunciam que a situação de desigualdade e preconceito vivida pelos quilombolas não se restringe à questão da terra e

do território, mas está intrinsecamente ligada ao racismo. Portanto, a garantia dos direitos aos povos quilombolas faz parte da luta antirracista.

Na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional.

Deve-se chamar a atenção nesse processo ao protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, as quais são responsáveis pelas pressões ao Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país. As respostas, porém, ainda são lentas, dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população.

Para melhor compreensão do processo em esfera nacional que desencadeou a demanda de um trato pedagógico específico para a Educação Escolar Quilombola nas políticas educacionais, cabe destacar alguns momentos de luta do Movimento Negro no Brasil: a comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro, em âmbito nacional, em parceria com outros setores da sociedade civil.

Por ocasião da Marcha, o país assistiu a uma das primeiras manifestações públicas da articulação nacional dos quilombolas, a saber, o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação.

Em 1996, foi organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), entidade de representação máxima das comunidades quilombolas, formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos.

O processo de mobilização e a participação do Movimento Negro e do Movimento Quilombola na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, também deve ser considerado. Atendendo ao compromisso assumido em Durban, o governo brasileiro se desdobra em políticas mais concretas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão.

É importante considerar outras formas de mobilização do Movimento Negro nas quais a educação, de maneira geral, e a Educação Escolar Quilombola, em particular, também ocuparam espaço, tal como a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, em 2005, realizada pelo Movimento Negro, em Brasília, com o apoio de outras entidades do movimento social. Foram duas mobilizações: a primeira, no dia 16 de novembro, enfocou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra; e a segunda, no dia 22 de novembro, enfatizou a exclusão social e a necessidade de combater a violência e o genocídio da população negra, sobretudo a dos jovens. É fundamental citar também a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR), realizada pela SEPPIR, em 2005, e da 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR), nas quais as especificidades do Movimento Negro, dos povos indígenas, dos quilombolas, das comunidades terreiro, da população LGBT, dos judeus e dos palestinos estiveram presentes.

Vale destacar a Marcha Quilombola a Brasília, no dia 7 de novembro de 2011, na capital federal, durante a qual foi realizada uma audiência pública das organizações quilombolas com o Senado Federal. Como dito, a 3ª Audiência Pública para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, realizada pelo CNE, foi inserida entre as ações políticas da CONAQ que acompanharam a referida marcha.

O avanço da consciência de direitos das comunidades quilombolas

Essa história de lutas das comunidades quilombolas, desde a formação dos quilombos e, mais recentemente, pela titulação de suas terras, tem proporcionado significativos avanços na consciência dos direitos.

Dos direitos destacados pelos quilombolas durante as audiências públicas, poderíamos sintetizar aqueles considerados uma constante na vivência e na luta política das comunidades quilombolas atuais: o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação.

Direitos às identidades étnico-raciais

Nas diversas comunidades quilombolas, é possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente.

Podemos dizer que o lugar da luta por espaço, vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura e de cuidado faz parte do processo de construção da identidade dos quilombolas. Um processo intrinsecamente ligado a um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola.

Entendidas como comunidades tradicionais, a construção da identidade e as diferentes formas de organização e luta (seja ela política, seja ela cotidiana) fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais construídos pelos quilombolas. Além disso, o fato de serem grupos classificados como negros e de assim se autodenominarem traz elementos mais complexos a essas identidades.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras.

Aos embates enfrentados pelos quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeitos e cidadãos e pelo direito à terra e ao território somam-se olhares, perspectivas e discursos racistas.

Tal situação exigiu que as organizações quilombolas passassem a compreender melhor e a inserir a luta contra o racismo nas suas demandas e reivindicações. Essa inserção é também mais um aprendizado no interior das próprias comunidades e tem possibilitado maior aproximação entre o Movimento Quilombola e as organizações do Movimento Negro.

Por isso, não se pode dissociar a identidade quilombola dos processos complexos de construção da identidade étnico-racial no Brasil. Entendendo sempre que todo e qualquer processo identitário é dinâmico, mutável, interage com outras identidades, possui dimensão relacional e está ligado às noções de pertencimento.

Direito à terra

O direito à terra aparece com centralidade nas comunidades quilombolas rurais e urbanas; é um direito aprendido numa longa trajetória de lutas. Não obstante, se fizermos uma análise das propostas curriculares das escolas de Educação Básica e dos cursos de Licenciatura em nosso país, notaremos a ausência da discussão sobre as comunidades quilombolas, bem como do seu histórico de lutas pela terra no passado e no presente.

Mesmo que as escolas de Educação Básica e os cursos de formação de professores sejam orientados, hoje, pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, a inserir em seus currículos a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, a discussão sobre a realidade quilombola, de maneira geral, pode ser considerada como uma lacuna.

Muitas resistências enfrentadas pelas comunidades quilombolas na transformação de suas reivindicações em direitos e em prol de uma educação de qualidade que dialogue com a sua realidade e cultura próprias advêm do total desconhecimento do poder público, das instituições de ensino e dos educadores sobre o tema. Por isso, ao falarmos em Educação Escolar Quilombola, é importante retomarmos alguns aspectos históricos da organização dos quilombos no Brasil, os quais se encontram intrinsecamente ligados à problemática fundiária no passado e no presente.

A ocupação da terra, no Brasil, faz parte do padrão de poder e de dominação étnico-racial que, no período colonial, excluiu da posse da terra os povos indígenas, os africanos escravizados e os seus descendentes.

A Lei de Terras (1850) pretendeu que o Estado regulamentasse as sesmarias, desapropriasse terras improdutivas, vendesse terras para subsidiar a imigração estrangeira, além de proibir a doação e a ocupação. A aquisição de terras só poderia ser realizada por compra e venda.

Ao estabelecer a compra como única possibilidade de aquisição da terra, a Lei de Terras, de 1850, ignorou as distintas posses e regulações existentes entre as comunidades tradicionais. A apropriação de terras e o racismo continuaram a ser legados penderes do período da Independência. (BALDI, 2010, p. 2)

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo.

Direito à territorialidade

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006).

Segundo Ratts (2003, 2004), o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se e redimensionam as suas redes de solidariedade.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o

direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

Há que se considerar, portanto, as distinções entre *terra* e *território* quando pensamos a questão quilombola. O *território* diz respeito a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica. (LEITE, 1991) Segundo Santos, M. (2007), é impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial, já que o valor do indivíduo depende, em larga escala, do lugar em que está. Dessa forma, a igualdade dos cidadãos supõe para todos uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não seria vivida com um mínimo de dignidade. Isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando a uma densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. Em um território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso da sociedade brasileira. (SANTOS, M., 2007, p. 144-145)

Portanto, pensar a questão quilombola e o *território* é compreender a forma complexa como se entrelaçam direito, autodeterminação dos povos e superação de desigualdades. Para as comunidades quilombolas, a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional – espaço geográfico-cultural de uso coletivo – diferentemente da *terra*, que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação. (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, 2005)

Segundo Silva, G. (2011), não se pode esquecer, nesse contexto, da importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da *terra* é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas

pela coletividade, e a comunalidade entendida como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. No caso dos quilombos da atualidade, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo baseado no etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombolas com a *terra* e o *território*, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a *terra* e sua permanência nela. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo.

Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a *terra* e o *território*, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações de quilombolas vivem no mundo contemporâneo e, mesmo com limites impostos pelas condições de desigualdade por eles experienciadas, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços socioculturais e geográficos, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há também movimentos diferenciados quando os jovens criam projetos de geração de renda e projetos culturais diversos, lançando mão da recriação de técnicas e costumes ancestrais adotadas historicamente pela sua comunidade ou ainda praticam e difundem a cultura viva do próprio quilombo como forma de afirmação e valorização identitária. Fazem a opção por permanecerem nas suas comunidades participando dos seus valores e tradições e, ao mesmo tempo, dialogando com as mudanças do nosso tempo.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da

sociedade mais ampla, quer seja no trato com a *terra*, quer seja na relação com o *território*, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A educação é um direito de todos, e, nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas. Por isso, essa instituição precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

Direito à educação

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, apareceu com destaque a consciência das comunidades quilombolas do seu direito à educação e à escola. Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

É nesse contexto mais amplo de produção de legislações, ações e políticas voltadas para a questão quilombola, no Brasil, que a política educacional começa, aos poucos, a compreender que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito. Entretanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa realidade tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal. São as pressões das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro que trazem essa problemática à cena pública e política e a colocam como importante questão social e educacional.

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No art. 210, a Constituição diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito

aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida.

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. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular.

A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola deverão estar de acordo com o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor na educação brasileira. Contudo, como apresentado, a especificidade histórica, econômica, social, política, cultural e educacional dos quilombolas, assegurada pela legislação nacional e internacional, demanda a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Cabe ressaltar que a configuração dos quilombolas como povos e comunidades tradicionais e a proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as demais populações que também vivem nesses contextos possibilitam pontos de intersecção histórica, econômica, social, política, cultural e educacional entre os quilombolas, os indígenas e os povos do campo.

No caso dos povos indígenas, essa aproximação pode ser vista nos aspectos aqui apontados pela Convenção 169 da OIT e na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: o direito à autodefinição, ao território, a identidade étnica e a relação de sustentabilidade com o meio. Deve-se considerar também o fato de serem comunidades tradicionais que se identificam entre si, situam-se em determinados contextos territoriais, geográficos, culturais e sociais nos quais a economia está à mercê das relações sociais, enquanto, em outros espaços da sociedade mais ampla, as relações sociais é que estão subordinadas à economia. (FILHO; ALMEIDA;

MELO, p. 3, s/d) É também importante reiterar que muitas comunidades quilombolas constroem a sua história e sua vida em contextos rurais e, dessa forma, também podem ser compreendidas como integrantes da ampla configuração formada pelos povos do campo, no Brasil.

O campo nesse sentido “é mais que um perímetro não urbano; é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (Parecer CNE/CEB nº 36/2001).

Portanto, a Educação Escolar Quilombola será implementada guardando as suas particularidades, bem como na sua interface com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. Sendo assim, as comunidades quilombolas poderão ser destinatárias, em algumas situações, das políticas públicas voltadas para povos indígenas e do campo, respeitado o que é peculiar de cada um e quando a legislação assim o permitir.

Nesse sentido, guardadas as devidas especificidades apontadas sobre a realidade histórica, social, cultural, política e educacional quilombola nas cinco regiões do Brasil, estas Diretrizes e a Resolução delas decorrente seguirão os princípios e os aspectos legais nacionais da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), bem como orientações comuns constantes nos diversos Pareceres e Resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, em especial, aquelas voltadas para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB nº 13/2012) e para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que definiu as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008).

Do ponto de vista nacional, com destaque para a legislação educacional, as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte, possuem orientações gerais constantes da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população. De acordo com a LDB:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, **exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.** (grifo nosso)

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. (grifo nosso)

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Conforme a Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB):

Art. 10 A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I - creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

III - creche em tempo parcial;

IV - pré-escola em tempo parcial;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo; *VII - anos finais do ensino fundamental urbano;*

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo; *IX- ensino fundamental em tempo integral;*

X - ensino médio urbano;

XI - ensino médio no campo;**XII - educação indígena e quilombola;**

XI - ensino médio em tempo integral;

XII - ensino médio integrado à educação profissional;

XIV - educação especial;

XV - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;

XVI - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (grifo nosso)

No caso específico da Educação do Campo, a legislação nacional também possibilita uma ampliação da sua compreensão e daqueles que por ela devem ser atendidos, incluindo, dentre esses, os quilombolas. A legislação conceitua as escolas do campo de forma alargada, compreendendo não somente aquelas localizadas nas áreas rurais, mas também as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, conforme Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

Art. 1º (...)

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

A legislação anteriormente citada possibilita aos sistemas de ensino e às escolas construírem suas políticas e seus projetos político-pedagógicos, organizarem o seu orçamento incluindo financiamento para a Educação do Campo e, dentro dessa, a Educação Escolar Quilombola, levando-se em consideração a diversidade cultural e regional brasileira.

Somada a essa legislação, temos ainda a regulamentação específica para a educação escolar dos povos do campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que definiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001. Essas Diretrizes orientam os sistemas de ensino em relação à organização dessas escolas e garantem a oferta da Educação do Campo – tratada como educação rural na legislação brasileira – para os povos do campo. Segundo elas, o campo abarca os coletivos sociais que vivem nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Dentre esses, estão os quilombolas.

Como salientado, é possível reconhecer pontos comuns entre as comunidades quilombolas – em especial aquelas que se localizam nas áreas rurais – e os povos do campo mencionados nas Diretrizes acima referidas.

Ao conceituar os povos do campo reconhecendo nesses a presença das comunidades quilombolas e o dever do poder público na oferta de uma educação que respeite suas especificidades, cabe destacar até que ponto as questões de ordem étnico-raciais, os conhecimentos tradicionais, as questões de ancestralidade que dizem respeito aos quilombolas conseguem, de fato, ser contempladas na regulamentação voltada para a Educação do Campo. O reconhecimento público de uma orientação educacional específica dirigida às comunidades quilombolas vem ocorrendo, paulatinamente, por pressão dos Movimentos Quilombolas, pelo reconhecimento na CONAE, pelo próprio Conselho Nacional da Educação e pela União. Sobre este último aspecto, cabe destacar o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Esse Decreto dá origem ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que estabelece um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e infraestrutura física e tecnológica.

Tal mudança exige do MEC, dos gestores dos sistemas de ensino, das escolas de Educação Básica, das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que considerem as comunidades quilombolas rurais na implementação de políticas e práticas voltadas para a população que vive nas áreas rurais do país, respeitando as suas especificidades.

Comunidades quilombolas: aproximações e especificidades no contexto rural

Na configuração histórica das comunidades quilombolas, articulam-se as duas questões mais tensas da nossa conformação social e política: terra e raça. Trata-se de uma história densa, tensa e complexa. É interessante notar que essa complexidade pode ser vista na capacidade de interface que a questão quilombola assume com outros grupos e coletivos sociais, quer seja pelas questões étnicas, raciais e identitárias, quer seja pelas questões de direito ao território e de luta pela terra.

No contexto das lutas por uma Educação do Campo realizada no campo, vários representantes das comunidades e organizações quilombolas rurais se fazem presentes. Alguns coletivos quilombolas participaram, ativamente, dos eventos históricos realizados pelos movimentos sociais do campo, tais como a 1ª e a 2ª Conferência Nacional por uma Educação no Campo (1998 e 2004). Do ponto de vista da formação de professores, alguns quilombolas têm se formado, em nível superior, nos cursos de Formação de Educadores do Campo, promovidos por diferentes universidades públicas do país.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), os sujeitos do campo abarcam uma diversidade de coletivos sociais e, dentre eles, citam-se as comunidades quilombolas. Podemos encontrar essa conceituação no texto de apresentação que acompanha tais Diretrizes. Segundo ele, o campo é composto de múltiplos sujeitos: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, *descendentes negros provenientes de quilombos*, pescadores, ribeirinhos e outros mais (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, grifos nossos).

No entanto, deve-se ressaltar que, apesar dos pontos de confluência na luta por educação entre os povos do campo e os quilombolas, há particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais singularidades exigem dos sistemas de ensino a necessária oferta de uma educação escolar que garanta uma educação igualitária e que, ao mesmo tempo, reconheça o direito à diferença aos coletivos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico.

Há dimensões de constituição histórica, das marcas de um passado escravista e das lutas pela liberdade, da forte presença da ancestralidade, da memória e da forma como a terra foi conquistada, doada e comprada quando nos referimos aos quilombolas. Há também a vivência do racismo, da discriminação e do preconceito racial, que são específicas das comunidades quilombolas e que atravessam sua relação com o Estado, a sociedade mais ampla e a escola.

De acordo com Flávio Gomes (2011), as comunidades negras rurais quilombolas no Brasil têm uma característica única – comparadas às comunidades semelhantes em países como Colômbia, Venezuela, Equador, Suriname, Jamaica entre outros – no caso, a densidade espacial e temporal e a articulação com outros setores sociais da população negra desde os tempos coloniais. Aqui nunca houve isolamentos e, portanto, os quilombos cada vez mais se articularam com variadas formas de microssociedades camponesas.

Ao invés de obstáculos, tais características devem ser pensadas como desafios de ampliação para as identidades e expectativas das atuais e inúmeras comunidades negras rurais quilombolas e todas as formas de políticas públicas a elas destinadas. No Brasil, as comunidades negras rurais quilombolas – e as políticas públicas envolvidas – devem também pensar nas experiências da pós-emancipação. A experiência dos quilombolas no país não se esgota num dado passado da escravidão. É fundamental entender a sua formação, expectativas identitárias, a constituição da ideia de “nação” no alvorecer do século XX etc.

Em diversas áreas – com peculiaridades sóciodemográficas – cativos e quilombos constituíram práticas socioeconômicas e culturais, a partir das quais interagiram. Existiriam “camponeses não proprietários”, “camponeses proprietários”, “atividades camponesas dos quilombolas” e o “protocampesinato escravo”. Ainda são poucos os estudos que acompanharam as populações de libertos e ex-escravos e as suas expectativas de ocupação de terra na pós-emancipação. Muitas terras podem ter sido legadas por gerações de famílias de escravos e depois libertos, ocasionando conflitos com antigos senhores no pós-1888. Isso sem falar em terras doadas em testamentos para escravos e libertos. O que aconteceu com muitas comunidades quilombolas na pós-emancipação? Certamente estigmatização, intolerância, truculência e a produção de uma “invisibilidade” social travestida de um falso isolamento, algo que nunca houve historicamente.

Ainda durante o cativeiro, as relações da população livre pobre rural com as comunidades de fugitivos eram simbióticas. E podemos indagar em que medida a

experiência de um campesinato negro (ocupações em áreas de fronteiras agrárias) se articulou com migração de populações de mocambos e terras doadas a libertos.

É importante entender os processos de formação de um campesinato negro não só a partir dos quilombos/mocambos, mas, fundamentalmente, com base nas experiências de ocupação de terra via libertos e terras doadas nas últimas décadas do século XIX e início do

XX. Estudos clássicos sobre campesinato no Brasil pouco enfatizaram as conexões – em termos de apropriação da terra, territórios, memórias, mundos do trabalho – com a pós-emancipação e a questão étnico-racial. Seria uma questão fundamental para pensar a história e as políticas públicas de direitos humanos e cidadania (uma base da educação quilombola) contemporânea.

Vejamos: ao longo de todo o Brasil, tanto próximas às grandes cidades, em áreas importantes da agroexportação e produção de alimentos dos séculos XVIII e XIX, como em áreas de fronteiras e mesmo em divisa com terras indígenas, são encontradas inúmeras vilas, povoados e comunidades negras. As formações históricas dessas são diversas: terras herdadas de quilombolas/escravos fugidos e seus descendentes da escravidão; doações de senhores ou ordens religiosas a ex-escravos; terras compradas por libertos e herdadas pelos seus descendentes; terras conseguidas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de inúmeras migrações de libertos e suas famílias no período imediatamente pós-emancipação. É possível identificar comunidades remanescentes em vários lugares, muitas das quais conhecidas pelas denominações: populações tradicionais rurais negras, comunidades e bairros rurais negros, também chamados de *terras de preto*.

Na complexidade histórica de um campesinato negro no Brasil, no alvorecer do século XX, vemos o surgimento de culturas e identidades no mundo rural. Diversos fatores econômicos, geográficos e demográficos tiveram impacto sobre essas formações sociais onde elas existiram. As estratégias para manter autonomia podiam estar combinadas a contextos geográficos e socioeconômicos diversos. Na pós-emancipação, estratégias de grupos familiares de negros ex-escravos e filhos desses podem ter sido a forma de forjarem comunidades camponesas, tentando integrar suas atividades econômicas não só com as antigas comunidades de senzalas próximas, como também junto a pequenos lavradores, homens livres, pobres, vendeiros, etc. Na perspectiva da formação de comunidades camponesas, pode-se pensar a sua constituição e as suas articulações socioeconômicas. Tal horizonte pode ser fundamental para articular as expectativas da

Educação Escolar Quilombola com outros mecanismos e projetos educacionais ampliados e com perspectiva de cidadania. Nunca num sentido culturalista e pior de isolamento.

Aparentemente, detalhes da história acerca dessas questões são importantes para ampliar os sentidos de cidadania, identidade e políticas públicas que envolvem o debate sobre a educação quilombola. Políticas de inclusão, cidadania, diversidade, direitos humanos e reparação. Os quilombolas de ontem e de hoje são o Brasil. Se não estiveram contemplados nas narrativas do passado colonial, nos modelos de formação do Estado Nacional, no império e nos ideais republicanos de nação e modernidade, deverão estar hoje no acesso à terra, aos bens públicos e às políticas de cidadania.

É fundamental considerar que, ao falarmos de comunidades quilombolas, referimo-nos também a quilombos urbanos. Esse é um aspecto importante na história da constituição dos quilombos no Brasil. Muitas comunidades quilombolas urbanas e suburbanas existiram no período escravista, mantiveram-se após a abolição e existem até hoje. Vivem a tensão e a opressão do mercado imobiliário dos centros urbanos, que usurpa suas terras, desvaloriza suas culturas e oprime seus moradores. Essa é mais uma característica que difere as comunidades quilombolas dos demais povos do campo e que precisa ser inserida pelos sistemas de ensino, pelas escolas de Educação Básica, pelas instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na implementação destas Diretrizes.

Comunidades quilombolas e o etnodesenvolvimento¹⁰

O trabalho humano, ao longo dos tempos, foi sendo concebido tão somente como atividade econômica que cada vez mais se distancia da experiência compartilhada entre homens e mulheres que agem sobre a natureza de modo a produzir a vida, seja na solução de desafios cotidianos, seja na inventividade de tecnologias, seja ainda na inclusão nas práticas de fazer daqueles elementos advindos de uma cultura cuja dimensão simbólica produz vasto repertório de significados.

As populações negras e quilombolas, por meio de modos próprios de manusear a terra, têm, ancestralmente, revelado modelos que, no âmbito do vivido, tornam o território um lugar de paradoxos em que a inventividade humana ora desafia a escassez decorrente da falta de direitos humanos, ora aponta para um sentimento gregário, de comunidade, que produz uma economia assentada na reciprocidade.

Uma economia de reciprocidade se efetiva na medida em que se trocam “bens sem a intermediação de dinheiro, com uma intensidade e frequência que não são comuns em outras estruturas sociais exteriores à unidade familiar de moradia” e que, em decorrência disso, torna a solidariedade uma dívida moral que “não envolve apenas o interesse pelo outro, mas também o interesse em se autoafirmar, em demonstrar que é possível dar-se ao luxo da generosidade.” (ANJOS; LEITÃO, 2009, p. 18)

Essa economia baseada em ações de reciprocidade aponta para visões de mundo em que o ato de trabalhar não é cindido do pensar e, muito menos, desagregador de um grupo que dialoga, permanentemente, com suas necessidades diárias, levando-o a não desprezar, de igual modo, soluções que muitas vezes lhe são exteriores. Tais medidas têm como princípio a garantia de uma sustentabilidade que não viola as identidades locais, dentre elas, a étnico-racial, que cimeta relações que rejeitam a excessiva produção de mercadorias, de consumo, de devastação socioambiental, e também aquelas que abarcam relações sociais sólidas que reafirmam concepções de desenvolvimento contrárias a desenraizamentos de qualquer natureza.

Muitos desses princípios são encontrados no etnodesenvolvimento, que pode ser visto como “um dos modelos possíveis de desenvolvimento alternativo, em tudo e por tudo oposto à ideologia desenvolvimentista, normalmente portadora de posturas contaminadas de autoritarismo.” (OLIVEIRA, R., p. 217, 2000) Tal modelo, cujo surgimento decorre das experiências das populações indígenas hispano-americanas e que pode ser utilizado por qualquer outro grupamento étnico-racial, respeitadas as suas especificidades, pressupõe: “(1) que as estratégias de desenvolvimento sejam destinadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas da população e para a melhoria de seu padrão de vida; (2) que a visão seja orientada para as necessidades do país; (3) que se procure aproveitar as tradições locais;

(4) que se respeite o ponto de vista ecológico; (5) que seja autossustentável, respeitando, sempre que possível, os recursos locais, seja naturais, seja técnicos ou humanos; (6) que seja um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se à participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação.” (STAVENHAGEM *apud* OLIVEIRA, R., 2000, p. 48)

A diversidade dos elementos apontados na perspectiva etnodesenvolvimentista obriga a compreender a dimensão pedagógica contida nos conhecimentos tradicionais que produzem metodologias que garantem uma biodiversidade, resultado de “um sistema lógico e racional de se conviver com a natureza”, tornando possível “observar uma gama

enorme de sementes agrícolas, ervas medicinais, formas de adubar os solos e produzir alimentos sem a necessidade de se adotar técnicas da agricultura convencional baseada em técnicas industriais degradadoras da natureza e seus recursos.” (FIDELIS, 2011, s.n.)

A racionalidade do modo de produção da existência contida no estilo de vida quilombola deve ser reconhecida, igualmente, nas tecnologias presentes nos territórios onde muitas delas estão a cair em desuso. Mesmo assim, contribuem no processo de reconhecimento do lugar como potencializador de ferramentas não apenas para fins utilitários, mas também como mecanismos didático-pedagógicos que, na dinâmica escolar, reafirmam a intelectualidade negra decorrente da humana capacidade em projetar, selecionar matéria- prima, construir tecnologias que solucionam problemas de diferentes ordens ou, então, formas de trabalho, tais como os mutirões que otimizam tempo, espaço e energia e fortalecem a sociabilidade.

A dinamicidade das populações negras e quilombolas revela a herança africana que, em todos os ciclos da economia colonial, se valia de seu capital cultural não apenas para favorecer o modelo escravocrata vigente, como também para potencializar as inúmeras resistências negras que dialogavam com esse capital de forma oposta à escravidão, ou seja, mais libertária.

As chamadas tecnologias sociais, como mais um desdobramento de práticas solidárias que almejam a sustentabilidade, correspondem a práticas de inclusão cuja melhoria na condição de vida decorre da intersecção de “diferentes maneiras de conhecer o mundo – saberes tradicionais, saberes populares e saberes científicos; saberes pertencentes ao campo das ciências humanas e saberes pertencentes ao campo das ciências exatas.” (OTERO; JARDIM, 2004, p. 122)

A infância e a juventude quilombolas convivem com um trabalho familiar que reassume dimensão educativa na medida em que esse não se funda na base exploratória da força de trabalho tão presente em uma sociedade que estratifica/classifica pelas diferenças. No âmbito do trabalho familiar, as gerações presentes têm desenvolvido uma consciência política que coaduna com a defesa do território, visto que os tempos de trabalho são tempos de, igualmente, brincar, estudar, escutar, observar, confrontar o vivido com o desconhecido, que é função da escola propiciar e fomentar.

SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Características das escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica.

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil.

É preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Ela focaliza a realidade de escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno e se preocupa ainda com a

inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

O projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios.

Embora ainda nos falte um quadro nacional, regional e local mais completo sobre as características dessas instituições escolares, as três audiências públicas realizadas pelo CNE no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permitem assim definir essa modalidade: Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país.

Etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola

Como integrante da educação nacional, a Educação Escolar Quilombola é dever do Estado, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal. Deverá também atender aos

critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos arts. 24, 26 e 26-A dessa mesma lei.

A Educação Escolar Quilombola pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características.

Guardadas as particularidades da vivência e realidade quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades deverá estabelecer as etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica:

a Educação Infantil, que compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos;

o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, e organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Deverá também considerar as modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como a Educação a Distância.

Cabe ressaltar que os sistemas de ensino na organização das atividades consideradas letivas das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão considerar as orientações dadas pelo art. 23 da LDB e sua relação com as demandas e especificidades dessas comunidades. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola poderá se organizar de variadas formas, tais como séries anuais; períodos semestrais; ciclos; alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Reitera-se que os sistemas de ensino, ao organizar as etapas e modalidades da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, deverão considerar o exposto nestas Diretrizes, no conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministro da Educação, com especial atenção para a aproximação entre a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo no processo de implementação destas Diretrizes.

Educação Infantil

No cumprimento da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser desenvolvida de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e as lideranças quilombolas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos. Deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e a vivência sociocultural.

Na Educação Infantil, a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de Educação Infantil, ou programa integrado de atenção à infância ou, ainda, em programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

É fundamental ressaltar que, na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses e as necessidades de cada comunidade quilombola.

Visando ao bem-estar e ao direito das crianças quilombolas na Educação Infantil, as instituições educativas que ofertam tal etapa e em atendimento às reivindicações do Movimento Quilombola deverão proporcionar a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil. Deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da

organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais. Outra função será elaborar material didático específico para a Educação Infantil, junto com os docentes quilombolas, Secretarias de Educação, instituições de Educação Superior e pesquisadores, a fim de garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Aos profissionais da Educação Infantil, nos seus processos de formação inicial e continuada, deverão ser proporcionados estudos e pesquisas sobre a infância de maneira geral e a infância quilombola em diferentes partes do país, costumes, brincadeiras, práticas de cuidado, músicas, parlendas, brincadeiras e jogos. Isso objetivando maior compreensão da vivência desse ciclo da formação humana, suas especificidades e características comuns quando comparado com outras infâncias vividas no país no meio rural e urbano.

Cabe ao MEC redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação da Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas. É importante que esses equipamentos, pelo desgaste natural com o uso, sejam considerados como material de consumo, havendo necessidade de reposição.

O MEC deverá viabilizar também, por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, um processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Ensino Fundamental

No cumprimento do Ensino Fundamental como uma das etapas da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental de nove anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua infância e da adolescência destacados nestas Diretrizes e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

Enquanto direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, o Ensino Fundamental deve constituir-se em tempo e espaço de formação para a cidadania, articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e ao direito à igualdade. Nesse sentido, é de obrigação do Estado a sua universalização, incluindo nessa as comunidades quilombolas.

Em concordância com as reivindicações e consultadas as comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla.

Para tal, deverá garantir aos estudantes ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes e a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo dialógico e emancipatório.

O Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, realizará os três anos iniciais como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para oferecer a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento da aprendizagem básica, imprescindível para o prosseguimento dos estudos.

Cabe ainda destacar a reivindicação das comunidades quilombolas quanto à oferta do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, preferencialmente nos territórios quilombolas.

Ensino Médio

No cumprimento do Ensino Médio como direito social, dever do Estado e como etapa da Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá ser implementada de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, bem como os aspectos específicos dessas comunidades na vivência da sua juventude e construídos em conjunto com as comunidades e lideranças quilombolas.

As escolas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, a saber: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá garantir aos estudantes a sua participação em projetos de estudo e de trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola que visem ao fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas. Além disso, esses estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias de seus grupos étnico-raciais de pertencimento.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, as comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado ao seu modo de vida e organização social. Por isso, as propostas de Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverão considerar as especificidades de ser jovem quilombola, seus desafios, dilemas e complexidades sendo ofertadas, preferencialmente, em territórios quilombolas.

Os sistemas de ensino, por intermédio de ações colaborativas, deverão promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica, ouvidas as comunidades.

As escolas de Ensino Médio deverão inserir no seu projeto político-pedagógico temas para debate; estudo e discussão sobre a profissionalização da juventude; a Educação Superior como um direito ao jovem quilombola egresso do Ensino Médio; as possibilidades de inserção em processos de ações afirmativas nas instituições de Educação Superior como um direito constitucional garantido aos jovens oriundos de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas do país; a relação entre a sociedade moderna e os conhecimentos tradicionais e as questões que envolvem as situações de abandono do campo pelos jovens. Também deverão inserir debates, estudos e discussões sobre sexualidade, relações de gênero, diversidade sexual e religiosa, superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial.

Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento da sua potencialidade socioeducacional em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

Além da LDB, as escolas da Educação Básica, no que se refere à Educação Especial, estão orientadas a seguir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política, pelo seu caráter nacional, deverá ser universalizada para todas as escolas brasileiras e, nesse sentido, cabe a ela atender às comunidades quilombolas.

Durante as audiências públicas, várias lideranças e educadores quilombolas presentes solicitaram especial atenção do Conselho Nacional de Educação em relação à elaboração de orientações específicas para a oferta e garantia da Educação Especial na Educação Escolar Quilombola. Falta muito para que o Atendimento Educacional

Especializado se realize nessas comunidades, tanto nos territórios quilombolas rurais quanto nos urbanos.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deverá realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes que dele necessitem.

Os sistemas de ensino possuem obrigações a cumprir na garantia desse direito. Uma delas é assegurar a acessibilidade aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, profissionais especializados, tecnologia assistiva, alimentação escolar e outros materiais e recursos necessários ao atendimento dos estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a garantia da tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso, voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos quilombolas.

Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da consulta e opinião da família e das especificidades socioculturais, as escolas deverão contar com assessoramento técnico especializado e apoio da equipe responsável pela Educação Especial dos sistemas de ensino.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que demandam esse atendimento.

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Com base na Constituição Federal de 1988, aos cidadãos de todas as faixas etárias, incluindo aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular, foi estabelecido o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais.

No decorrer dos anos, a concepção do direito à educação das pessoas jovens e adultas extrapolou o enfoque meramente etário e cada vez mais adentrou a esfera do direito à educação nos diferentes ciclos da vida. Do ponto de vista nacional e internacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser pensada como uma educação ao longo da vida. Tal concepção impacta as políticas e as práticas de EJA.

Portanto, atualmente, a EJA é considerada como uma exigência de justiça social para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão, nem se configure na escolarização tardia de milhares de cidadãos e cidadãs nem tampouco como mais uma experiência de fracasso e exclusão. (RIBEIRO, 1997)

A EJA realizada nas instituições escolares caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos, ligada às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. A proposta pedagógica da EJA deverá ser contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas. Cabe aqui um alerta: a oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

As propostas educativas de EJA na Educação Escolar Quilombola deverão ser realizadas numa perspectiva de formação ampla, favorecendo também o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, aos adultos e aos idosos quilombolas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Nesse sentido, a EJA se articula à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tal articulação deverá considerar os princípios de uma formação ampla, o etnodesenvolvimento, a sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, regionais políticas, econômicas e culturais.

Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que define e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008, apresenta aspectos importantes sobre a oferta dessa modalidade para as comunidades quilombolas rurais e urbanas, os quais também deverão ser considerados na Educação Escolar Quilombola.

Segundo o referido parecer, cabe à Educação Profissional Técnica de Nível Médio a ser ofertada para as comunidades urbanas e rurais:

[...] considerar seu contexto histórico, social, cultural, político e econômico, inclusive a situação de tensão, violência, racismo, violação dos direitos humanos, extermínio, opressão e luta por elas vivida. Devem-se considerar as especificidades desse contexto e os pontos comuns dessas comunidades na sua inserção na sociedade mais geral. Deve, em consequência, considerar as lutas pelo direito à terra, ao território, ao desenvolvimento sustentável e à memória, requerendo pedagogia que reconheça e respeite as particularidades étnico-culturais de cada comunidade e a formação específica de seu quadro docente.

A Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a realidade e a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas é, portanto, um direito. Sua implementação consiste no fomento, na oferta, na garantia do acesso e da permanência à Educação Profissional e Tecnológica articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas. Consiste, ainda, na oferta e garantia da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental e Médio, articulada com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade.

É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a

cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação. (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 26 e 27)

Nesse sentido, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola pode ser realizada de modo interinstitucional, devendo ser ofertada em convênio com as instituições de Educação Profissional e Tecnológica, as instituições de Educação Superior, outras instituições de ensino e pesquisa e com a participação de organizações do Movimento Negro e do Movimento Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade e deverá ser disponibilizada, preferencialmente, nos territórios quilombolas.

Funcionamento da Educação Escolar Quilombola

Dadas as condições de desigualdades socioeconômicas e regionais que atingem as comunidades quilombolas brasileiras, o funcionamento com qualidade das escolas quilombolas e daquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas é desafiador. Algumas das sérias questões a ser enfrentadas dizem respeito à arquitetura, ao transporte e à alimentação escolar.

As questões ligadas à arquitetura da escola estão interligadas com os processos de financiamento e com a nucleação associada ao transporte escolar. Mesmo que possamos fazer uma análise específica de cada um dessas dimensões, é inegável a forma imbricada como se realizam e a sua lamentável precariedade.

Além da inclusão da Educação Escolar Quilombola na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB, art. 10, XV), no que se refere à distribuição proporcional de recursos dos Fundos, a organização, a gestão e o funcionamento da Educação Escolar Quilombola deverão ter rubrica própria que atenda às suas especificidades.

O financiamento deverá considerar também os critérios específicos para a construção de escolas quilombolas, os quais deverão ser estabelecidos pelo Ministério da

Educação em diálogo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e representantes do Movimento Quilombola.

A construção e a reforma das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverão levar em conta a arquitetura específica que favoreça espaços culturais e pedagógicos. Relembrando que as comunidades quilombolas rurais são também consideradas como povos do campo, as escolas públicas localizadas nessas comunidades poderão seguir as orientações do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA:

Art. 4º- Inciso V - A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.

Embora a realidade urbana das comunidades quilombolas apresente suas peculiaridades em comparação com o contexto rural, podemos estender algumas dessas orientações para as escolas de comunidades quilombolas urbanas, de acordo com as particularidades dessas.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, os quilombolas presentes denunciaram veementemente as mais diversas situações de abandono do poder público em relação às escolas em territórios quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, sobretudo no contexto rural. Uma delas diz respeito às condições precárias do prédio escolar. Pensar a arquitetura das escolas localizadas nesses territórios vai além de uma arquitetura que dialogue de forma sustentável com sua cultura, seus costumes, suas tecnologias. Significa algo mais urgente: retirar esses estudantes de espaços físicos precários e, ao mesmo tempo, construir prédios escolares adequados.

Segundo Hage (s/d), na sua maioria a escola localizada nas áreas rurais funciona em espaços improvisados, cedidos ou alugados de instituições religiosas ou privadas, em

barracões, igrejas e salões comunitários, em condições muito precárias, com pouca ventilação, espaços muito apertados, ausência de carteiras e de material didático. Uma situação que afeta estudantes, docentes e familiares e induzem ao seu deslocamento para as áreas urbanas à procura de melhores condições para estudar. A análise dessa situação, em vez de resultar em uma ação mais incisiva e democrática do poder público local em colaboração com os Estados e a União, no sentido de corrigir tal desigualdade, tem sido, na realidade, usada como justificativa para a realização de políticas de nucleação. Estas, por sua vez, levam ao fechamento dessas escolas, muitas das quais se localizam em comunidades quilombolas rurais ou atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Além disso, segundo o autor supracitado, temos a ausência de escolas nas comunidades localizadas nas áreas rurais. Essa insuficiência tem imposto o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que vivem no campo para as escolas localizadas no meio urbano em todo o país. Esse problema se agrava à medida que os alunos vão avançando para as séries mais elevadas, em que mais de 90% daqueles que vivem no campo precisam se deslocar para as escolas urbanas para cursar o Ensino Médio (INEP, 2002). Se somarmos aos dados as dificuldades de acesso às escolas, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições de tráfego das estradas, compreendemos que a saída do local de residência acaba por tornar-se uma condição para o acesso à escola, e não uma opção dos estudantes. É o que também acontece em várias comunidades quilombolas rurais.

O mesmo autor ainda alerta que a forma como a nucleação aparece como parte da solução para esse problema tem impossibilitado a garantia do direito à educação para várias comunidades que vivem no campo. Não se trata somente de uma resposta racional ao uso dos recursos públicos em razão do baixo número de estudantes que frequentam algumas escolas em comunidades localizadas no campo e distribuídas nas diferentes regiões brasileiras, tampouco de uma solução para a pouca oferta dessas escolas. Trata-se de pensar uma alternativa construída com a participação das comunidades, ouvindo propostas, críticas e denúncias que essas têm a fazer sobre a concepção de nucleação, a forma precária como ela se estabeleceu e como tem acarretado situações de perigo, desestímulo, discriminação e preconceito aos estudantes e a suas famílias. Essa realidade atinge também a população quilombola rural e as escolas por ela frequentadas.

Um dos desdobramentos da nucleação tem sido o transporte escolar. Embora esse se configure como uma prática antiga presente, sobretudo nas regiões rurais, a política de nucleação deu relevo às práticas e aos programas de transporte escolar, porém sem a devida adequação. A precariedade que existia se intensificou.

Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, foi unânime a denúncia da situação de desrespeito, abandono e de sobrecarga imposta aos pais, mães, responsáveis, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas, por causa da política de transporte escolar articulada ao processo de nucleação.

É importante considerar, nesse caso, a imbricação entre desigualdade socioeconômica e desigualdade regional em nosso país. Nas escolas em regiões quilombolas localizadas nos Estados e Municípios com a oferta precária da Educação Básica, em locais mais distantes e ainda carentes de políticas públicas básicas como moradia, estradas, energia elétrica, telefonia, saneamento básico, saúde e emprego, a situação se torna ainda mais agravante. Nas estações de chuva, o transporte nem sequer chega a essas comunidades, o que significa que os estudantes não conseguem frequentar a escola, e as escolas não cumprem o total da carga horária mínima de 800 horas garantidas na LDB.

Além do cansaço, a situação de nucleação e sua imbricação com o transporte escolar afetam o desempenho escolar dos estudantes residentes nos territórios quilombolas que chegam à escola, muitas vezes, com fome, com roupas empoeiradas, em estado de estresse, sono e cansaço; nem sempre essa realidade é considerada pelas escolas. Somado a isso, o tempo gasto para transportar os estudantes desorganiza a vida da família. Como é sabido, várias famílias quilombolas vivem da agricultura, da pequena pecuária, são empregados de pequenos comércios, atuam como domésticas e exercem atividades rurais ou urbanas que envolvem toda a família. Os filhos e as filhas são imprescindíveis para a produção cotidiana da existência dessas famílias e na ajuda aos mais velhos. O tempo quase integral que passam na escola em razão da nucleação e das precárias condições de deslocamento e transporte escolar nada tem a ver com a proposta de uma escola em tempo integral que respeite as particularidades territoriais e culturais dos quilombolas.

A nucleação pode acarretar desenraizamento dos estudantes em relação ao seu lugar de origem e produzir situações constrangedoras e *bullying* nas escolas. Nesse sentido, afeta as identidades. No contexto da nucleação, muitas instituições nem sequer inserem em seus currículos a discussão sobre a realidade e a história das comunidades

quilombolas, suas identidades culturais e políticas. As crianças, os adolescentes, os jovens e adultos enfrentam várias situações de preconceito, isto é, são criticados no seu jeito de ser, de falar, de vestir, de comer e de construir conhecimento. Além disso, recebem insultos raciais.

Tal política tem revelado um mau funcionamento e uma má aplicação de recursos públicos no que se refere não somente às comunidades quilombolas, como também aos outros coletivos sociais que vivem fora dos centros considerados urbanos. A superação dessa situação não depende apenas de vontade política, mas de mudanças na própria política de financiamento e transporte escolar e na aplicação de recursos públicos voltados para a garantia do direito à educação da população que vive fora do perímetro urbano. Depende, ainda, do acompanhamento e monitoramento do poder público e do controle público da sociedade civil em relação às formas por meio das quais o direito à universalização da Educação Básica vem se efetivando ou não nos contextos rurais.

A nucleação se configura como um problema maior quando pensamos nas crianças menores, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Sobre elas a atenção das famílias recai como um cuidado redobrado devido ao ciclo da vida em que encontram. Sendo a proteção da infância um dever do Estado, o mesmo deverá ocorrer com os sistemas de ensino e suas escolas, com destaque especial, na educação ofertada para as crianças das comunidades quilombolas, os demais povos do campo e a população indígena.

No caso dos jovens, as várias comunidades quilombolas presentes nas audiências públicas realizadas pelo CNE demandaram que esse fosse realizado preferencialmente nos territórios quilombolas, mediante regime de colaboração entre os sistemas de ensino e consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas. Reconhecendo os limites da oferta do Ensino Médio público em nosso país, discutiram que, quando tal situação não for possível, devem-se considerar as condições mais favoráveis e seguras de deslocamento, transporte e segurança aos estudantes e profissionais da educação.

No caso do Ensino Médio, há também a demanda pela oferta da modalidade Educação Profissional Técnica em Nível Médio com uma proposta pedagógica voltada para as questões de trabalho e organização da vida social das comunidades quilombolas. Não se trata de uma importação de tecnologias, mas do estudo aprimorado de tecnologias apropriadas para a realidade quilombola na qual a escola está inserida e da abertura de novas possibilidades técnicas e tecnológicas que contribuam para ampliar, melhorar e formar os jovens quilombolas sem desconsiderar sua cultura, seus conhecimentos

tradicionais, sua história e seus valores. A proposta é que essa modalidade também seja ofertada preferencialmente em território quilombola.

No entanto, é sabido que, em algumas realidades brasileiras, a nucleação para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio articulado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, ainda é necessária. Nesse caso, recomenda-se que as escolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Levando-se em consideração os pontos de interseção entre a realidade das comunidades quilombolas rurais e a dos demais povos do campo, é possível afirmar que existe legislação educacional com parâmetros explícitos em relação à política de nucleação vinculada ao transporte escolar. Podemos citar a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essas se aplicam também para a realidade da Educação Escolar Quilombola.

No art. 3º, a referida resolução afirma que:

Art. 3º (...)

§ 1º - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (...).

(...) Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

O § 2º desse mesmo artigo estabelece que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

No seu art. 4º, a Resolução institui que:

Art. 4º (...)

Parágrafo único: Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida;

(...) quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio integrado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos, os arts. 5º e 6º dessa Resolução asseveram que:

Art. 5º A nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura;

Art. 6º [...] deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Sobre o transporte escolar, a mesma Resolução estabelece em seu art. 8º que esse, “quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) quanto aos veículos utilizados” (Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997), o qual põe em vigor o seguinte:

Os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: registro como veículo de passageiros; inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; pintura de faixa horizontal na cor amarela, em toda a extensão da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto; equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; lanternas de luz com cores específicas nas extremidades da parte superior dianteira e traseira e cintos de segurança em número igual à lotação (CTB, art. 136, cap. XIII).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece, ainda, que o transporte escolar será oferecido considerando-se o regime de colaboração entre os entes federados.

Portanto, os sistemas de ensino possuem regulamentações e orientações legais sobre o tema. É necessário que construam canais de consulta e diálogo com as comunidades quilombolas e suas lideranças na busca de melhores soluções para a garantia da Educação Escolar Quilombola no próprio território quilombola e as melhores condições para a frequência e a permanência dos estudantes nessas mesmas escolas e, quando necessário, nas escolas do entorno.

Outra questão levantada durante as audiências públicas refere-se à presença de escolas multisseriadas nos territórios quilombolas. Reconhecendo a sua existência principalmente nos territórios localizados nos contextos rurais, houve o reconhecimento de que em algumas situações a sua existência é ainda necessária, porém, enfatizou-se a necessidade de superação dessa forma de funcionamento das escolas. Além disso, houve a reivindicação do direito à formação dos professores que atuam em instituições escolares ainda organizadas dessa maneira e que atuam sem a conclusão dos seus estudos, quer seja em nível médio, quer seja em nível superior.

Material didático e de apoio pedagógico

As comunidades quilombolas e suas lideranças têm reivindicado, historicamente, o direito à participação na produção de material didático e de apoio pedagógico específicos, produzidos pelo MEC e pelos sistemas de ensino e voltados para a realidade quilombola. Reivindicam a parceria entre os quilombolas, pesquisadores do tema, sobretudo aqueles vinculados aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, e as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica na elaboração desse tipo de material.

O Ministério da Educação tem produzido algum material específico e enviado às escolas; porém, esbarra em uma questão delicada: a forma como os gestores de sistemas de ensino e suas respectivas Secretarias de Educação encaminham esse material até os estabelecimentos. Muitas vezes, o próprio gestor de sistema de ensino e da escola desconhece a presença de escolas quilombolas na sua zona de atuação. Outras vezes, por causa de interpretações pessoais e/ou políticas partidárias, se omite, não exercendo o seu dever público de fazer chegar a essas escolas o material enviado pelo MEC.¹¹

Em outras situações, quando o material específico é encaminhado pelo MEC e direcionado pela gestão do ensino às escolas quilombolas e àquelas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, o processo é feito sem o devido cuidado e sem o acompanhamento de uma sistemática formação em serviço para uso adequado desse material.

É sabido da necessidade de formação de quadros qualificados para atuar na gestão dos sistemas de ensino em nosso país, bem como da dificuldade de organização dos seus processos de formação em serviço. Para esse setor, a articulação com a universidade, as ONGs, os movimentos sociais, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das instituições de

Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de assessoria, projetos de extensão universitária, cursos modulares, seminários, palestras, poderá ser estratégia de formação em serviço que atenda gestores, técnicos e coordenação pedagógica que atuam nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesses processos, poderão ser incluídas orientações sobre como trabalhar com material de apoio pedagógico específico, produzido para as comunidades quilombolas, desde que analisada e verificada a sua qualidade técnica, conceitual e teórica.

Essa ação também poderá contribuir com a produção de material ainda mais específico que dialogue com as realidades locais dos vários quilombos existentes no Brasil. É desejável que os processos de formação em serviço tanto de professores quanto de gestores possam se realizar também na forma de intercâmbio entre as diferentes escolas quilombolas e suas práticas pedagógicas.

O processo de produção e distribuição de material didático e de apoio pedagógico para a Educação Escolar Quilombola deverá ainda estar de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96 e na redação dada pela Lei nº 10.639/2003. De acordo com estas Diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica nas etapas e modalidades da Educação Básica deverão providenciar:

- *Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (p. 23) [...]*
- *Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26a da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).*
- *Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (p. 25).*

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios também deverão assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e a distribuição de livros, obras de referência, literaturas infantil e juvenil, material didático-pedagógico e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura das comunidades quilombolas.

Alimentação escolar

Outra questão séria, e que diz respeito à organização e ao funcionamento das escolas quilombolas e das escolas que recebem estudantes oriundos desses territórios, refere-se à alimentação escolar. Há uma reivindicação histórica das organizações do Movimento Quilombola em relação à alimentação destinada às escolas e seus estudantes. Os quilombolas reivindicam uma alimentação escolar articulada aos costumes locais, à sua dieta alimentar, aos modos de ser e de produzir das comunidades.

Algumas experiências de alimentação escolar específica destinada às comunidades quilombolas têm sido desenvolvidas no Brasil. Todavia, ainda acontecem como programas e projetos específicos. A Educação Escolar Quilombola deverá implementar um programa institucional de alimentação escolar voltado para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas e seus hábitos alimentares. Esse deverá ser organizado em regime de cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Contudo, cabe um alerta: todo e qualquer programa de alimentação escolar dirigido às comunidades quilombolas deverá ser desenvolvido mediante diálogo e consulta a essas comunidades. Deverão ser ouvidas as lideranças quilombolas e o Movimento Quilombola local, a fim de que tais políticas se realizem de forma coerente com suas reais necessidades e hábitos alimentares, os quais variam de acordo com a região do país. Essa postura implica também o monitoramento da política pública por parte dos quilombolas.

O respeito à diversidade cultural no que concerne à garantia da alimentação escolar a essas comunidades acarreta a superação de práticas alimentares massificadas, industrializadas e muito pautadas no modelo urbano de alimentação. As comunidades quilombolas rurais guardam processos de produção e consumo alimentar diferenciados daqueles dos demais grupos que vivem no meio urbano. Para conhecer tal realidade, o poder público deverá considerar a especificidade, a sabedoria e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas próprias comunidades, elegendo-as como seu principal interlocutor na elaboração e construção da política.

A prática agrícola é uma atividade comum e ancestral de várias comunidades quilombolas. Por mais que existam projetos específicos de construção de hortas nas escolas, muitas vezes, essas ações são realizadas pela equipe pedagógica e pelos docentes sem o menor diálogo com a comunidade atendida. Acabam privilegiando práticas urbanas de plantio, uso de agrotóxicos, organização incorreta do solo, tempo incorreto de plantio, etc.

Uma política de alimentação escolar na perspectiva quilombola deverá incluir, além de cuidado com as técnicas de plantio, colheita e conservação dos alimentos, os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar de acordo com a história, a cultura e os hábitos alimentares das próprias comunidades. Nesse caso, os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executem serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, tendo em vista o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que cria a área profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Se a questão da alimentação escolar saudável tem sido debatida para a educação escolar em geral, ela se torna ainda mais séria quando se pensa a peculiaridade da dieta alimentar dos povos indígenas e quilombolas. Por isso, estas Diretrizes orientam e alertam os sistemas de ensino e suas escolas para a gravidade dessa situação. Muitas vezes, a falta de conhecimento e de consideração por parte da gestão do sistema de ensino e das escolas em relação aos costumes alimentares das comunidades quilombolas acaba resultando em prejuízos à saúde dos estudantes, docentes e familiares, tais como aumento da pressão arterial (uso de alimentos com alto percentual de sódio), obesidade, aumento do colesterol, infecções intestinais, dentre outras.

Existem, atualmente, algumas iniciativas do Governo Federal que envolvem o estímulo da produção agrícola de agricultores familiares e comunidades tradicionais, dentre eles, as quilombolas. Esses programas, de âmbito mais geral, poderão envolver as escolas da região ou a comercialização e o consumo dos alimentos produzidos pelas pessoas da comunidade à própria escola. Para tal, convênios entre as secretarias de educação, cooperativas e organizações quilombolas, ONGs e associações poderão ser realizados.

Mais do que essas iniciativas, porém, a questão da alimentação escolar na Educação Escolar Quilombola orienta os sistemas de ensino a implementar um programa institucional de alimentação escolar voltado para as particularidades socioculturais das comunidades quilombolas, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre sociedade civil e poder público.

Uma política de alimentação escolar voltada para as especificidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas envolve, ainda, questões ligadas a soberania alimentar, ao desenvolvimento sustentável e ao etnodesenvolvimento, as quais deverão ser consideradas pelas políticas públicas educacionais, na formação inicial e continuada (incluindo a formação em serviço) dos profissionais da educação e no estabelecimento de políticas intersetoriais.

O currículo

Como alerta Silva, T. (1996), o currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico. Existe, hoje, uma tradição crítica do currículo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele também não é transcendente e atemporal. Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Dessa forma, todo o conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis.

O currículo é, portanto, uma arena política e um território em disputa, como nos diz Arroyo (2011). Estando profundamente envolvido em um processo cultural é, conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de

determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais. É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite.

Esse é um desafio colocado para estas e quaisquer Diretrizes Curriculares de caráter nacional, estadual ou municipal. Portanto, quanto mais próximos os sistemas de ensino e seus gestores estiverem do contexto e das comunidades para os quais suas orientações pedagógicas se dirigem, maior será a possibilidade de diálogo e compreensão dos processos de contestação e de disputa do currículo e sua realização no cotidiano da escola.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas explicitadas nestas Diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica,

a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (p. 22).

Tais orientações deverão ser seguidas pelas escolas de todo o país e dizem respeito às etapas da Educação Básica e suas modalidades. Portanto, a ideia de um currículo aberto não é uma exclusividade da Educação Escolar Quilombola; todavia, em razão de suas especificidades, ela se torna um campo ainda mais propício para sua realização.

Baseada nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores

gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas.

Ainda de acordo com estas Diretrizes, o currículo na Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território.

Para tal, faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade.

A proposta curricular da Educação Escolar Quilombola incorporará, portanto, conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

Valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola. A dimensão da ancestralidade africana ressignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os

tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura, o trabalho e o etnodesenvolvimento são práticas que garantem a articulação entre as pessoas. Manter suas terras e suas tradições e garantir o direito ao trabalho fazem parte dos processos de afirmação da identidade quilombola. Esse processo complexo permite à comunidade negociar os termos de sua inserção na contemporaneidade, de ser reconhecida e respeitada como sujeito de direitos na sua diferença como quilombola e na igualdade de direitos sociais, como cidadão. A escola se apresenta como uma das instituições na qual essa realidade se descortina de forma mais explícita, pela própria dimensão pública e como direito social. Sendo assim, o currículo da Educação Escolar Quilombola terá que, necessariamente, contemplar essas especificidades, entendendo-as como parte constituinte da garantia do direito à igualdade social.

Nesse sentido, tal currículo deve se organizar em constante diálogo com o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Deve-se considerar, portanto, que as comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

O reconhecimento das africanidades que, “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra” (OLIVEIRA, E., 2003, p. 40), deverá também ser um importante eixo orientador da ação pedagógica e do currículo da Educação Escolar Quilombola. Indo além do que é afirmado pelo autor, podemos dizer que tais concepções presentes no processo das africanidades dizem respeito à diáspora africana. A educação será, portanto fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não.

Cabe nesse aspecto um destaque: durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, foram inúmeras as situações em que os presentes fizeram denúncias de violência religiosa nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Geralmente, tais situações se apresentavam nos casos de polarização e tensão entre grupos religiosos de determinadas vertentes cristãs e neopentecostais e os de matriz afro-brasileira.

Portanto, um cuidado deve ser tomado no currículo ao tematizar as questões da religiosidade, de maneira geral, e do ensino religioso, de maneira particular. Em muitas escolas, assistimos a práticas de ensino religioso que extrapolam o que está determinado no art. 33 da LDB, a saber:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997)

É conhecida a manipulação que a implementação de tal artigo tem sofrido nas escolas brasileiras de modo geral e como esse tem recebido interpretações distorcidas em algumas redes de ensino públicas e privadas do país.

A Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. O currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas. Existem até aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática.

Dessa maneira, a Educação Escolar Quilombola deverá proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. As comunidades quilombolas e os próprios profissionais da educação deverão denunciar todas as vezes em que esse ocorrer, tanto sob forma de orientação do sistema de ensino quanto pelas práticas de docentes, gestores e até mesmo pela intervenção das famílias dentro das escolas.

A intolerância e a violência religiosa nunca estão sozinhas. Como são fruto de posturas conservadoras e autoritárias, elas caminham junto com o racismo e a homofobia. Nas audiências públicas, foram inúmeras as denúncias dos quilombolas a respeito de situações que envolvem ofensa moral, agressões verbais e físicas, *bullying* em relação às questões étnico- raciais e à diversidade sexual. Na realização cotidiana do currículo, lamentavelmente, ainda são comuns as situações de racismo, discriminação e preconceito racial, os quais podem ocorrer associados ou não à homofobia, à transfobia, à lesbofobia, ao sexismo e ao machismo. Por isso, a Educação Escolar Quilombola deverá incluir nos seus princípios, nas suas práticas curriculares e no seu projeto político-pedagógico o direito e o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, bem como a superação do racismo, da discriminação e do preconceito racial. Deverá ainda inserir nos processos de formação inicial e em serviço dos profissionais das escolas o estudo acerca dos preceitos legais que proíbem a adoção de tais práticas.

O calendário escolar

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá introduzir as comemorações nacionais e locais no calendário, evitando restringi-las às meras “datas comemorativas”.

Há que se questionar quais são as datas e os eventos comemorados, como eles são organizados na escola, qual é o envolvimento de estudantes e comunidade na organização das festas e cerimônias, se essas mantêm o caráter laico da escola pública ou se são usadas como forma de imposição de determinado credo ou comemoração religiosa, dentre outras.

A melhor forma de reorganizar o calendário é discuti-lo com a comunidade e os estudantes. Para tal, o assunto poderá ser levado para discussão nas assembleias escolares, com o Colegiado ou Conselho Escolar, com o Grêmio Estudantil, bem como ser tema das reuniões e visitas à comunidade. Essa poderá ser uma estratégia da escola para o conhecimento, a consulta e a escuta atenta do que é considerado mais marcante pela comunidade a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola.

Cabe destacar que as comemorações deverão ser precedidas e acompanhadas de uma discussão pedagógica com os estudantes sobre o seu sentido e o seu significado, sua relação com a sociedade em geral e a comunidade quilombola em específico. Poderá ser, portanto, a culminância de atividades realizadas em sala de aula com os estudantes,

projetos de trabalho, projetos de áreas, de disciplinas específicas ou atividades interdisciplinares.

Nesse processo de discussão, pesquisa e estudo, muitas datas e comemorações naturalizadas como universais poderão ser discutidas, problematizadas e ressignificadas mediante diálogo e entendimento entre a escola e a comunidade. Os sistemas de ensino também poderão desenvolver um procedimento de releitura e ressignificação das várias datas comemorativas junto com as escolas e a comunidade.

Desse modo, pode-se concluir que algumas datas e comemorações fazem mais sentido e têm maior significado do que outras para os estudantes e seus familiares, como também outras poderão ser problematizadas. Contudo, mais do que enfatizar datas e comemorações, a escola e seu currículo deverão orientar os estudantes e docentes a compreender as mudanças no processo histórico, tensionamentos, lutas sociais, fatos marcantes da vida das comunidades e do país considerados como pedagogicamente relevantes de ser estudados pela escola. Portanto, faz-se necessário, dentro da autonomia de organização do calendário escolar, um olhar atento às comemorações e sua ressignificação.

Considerando-se os avanços do país na luta antirracista, cabe destacar a importância do Dia Nacional da Consciência Negra como culminância de várias ações e práticas pedagógicas realizadas nas escolas e que abordem a temática afro-brasileira e africana. Trata-se do reconhecimento nacional da resistência cultural, política e social do povo negro, que se encontra na Lei nº 9.394/96 (LDB) e deve ser comemorado no calendário escolar. De acordo com a LDB:

Art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003)

Para além desse aspecto e da simplificação que as datas comemorativas acabam recebendo em algumas escolas, o calendário escolar deverá incluir outras datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e as lideranças quilombolas.

A avaliação

A avaliação na Educação Escolar Quilombola se aproxima de vários aspectos da Educação Escolar Indígena, guardadas as especificidades. Por isso, várias orientações presentes nestas Diretrizes poderão também ser encontradas no Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Muito foi escrito e dito sobre a avaliação escolar e sua relação com os processos de aprendizagem. Há concordância de que ela deve ser diagnóstica, participativa, processual, formativa, dinâmica e deve dialogar com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos nas suas vivências históricas e socioculturais, bem como os ditos conhecimentos historicamente organizados pela humanidade e acordados como parte integrante da educação brasileira. Sabe-se que os processos avaliativos não são neutros. Eles implicam uma seleção de conteúdos do currículo e podem até ser punitivos e classificatórios.

A avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem é uma estratégia didática que deve ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico, ser articulada à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar. Nesse sentido, na Educação Escolar Quilombola ela deverá servir para aprimorar o projeto político-pedagógico e garantir o direito do estudante a ter respeitado o seu processo de aprendizagem e de formação humana.

A avaliação na Educação Escolar Quilombola deve estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo quilombola, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na sua comunidade e na sociedade mais ampla.

Dessa forma, a avaliação externa e interna do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deverá considerar o direito de aprendizagem; os conhecimentos tradicionais; as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais; o seu desenvolvimento dentro dos ciclos de formação humana, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

É importante considerar a inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica condicionada às especificidades

das comunidades quilombolas. Para tal, essas comunidades e suas lideranças deverão ser ouvidas. A realidade quilombola ajuda a indagar e problematizar até a tendência homogeneizadora presente nas metodologias e nos critérios avaliativos estabelecidos pelo sistema nacional de avaliação.

Não basta apenas mudar estratégias e metodologias de avaliação institucional das escolas e da aprendizagem dos estudantes sem considerar os sujeitos, os seus processos próprios de produção do conhecimento e as suas formas de aprendizagem em interação com os contextos histórico, social, cultural e escolar. É importante que os sistemas de ensino, as escolas e os profissionais da educação envolvidos na oferta da Educação Escolar Quilombola considerem as formas por meio das quais os estudantes quilombolas aprendem, na vivência da comunidade, na relação com o mundo do trabalho, as tradições e a oralidade e como esses fatores se articulam com o conhecimento e a aprendizagem produzidos no contexto escolar.

É importante ainda considerar as condições da oferta, a infraestrutura e a formação dos docentes que atuam nas escolas quilombolas existentes no país e a urgente necessidade de garantir aos estudantes, aos profissionais da educação e às comunidades que atuam na Educação Escolar Quilombola condições dignas de realização do fazer educativo. O conhecimento dessa realidade deverá ser considerado pelos processos de avaliação institucional contribuindo para uma análise mais cuidadosa dos seus resultados, bem como para superar a tendência de ranqueamento das escolas mediante os resultados obtidos na avaliação.

A discussão mais aprofundada da avaliação institucional articulada ao conhecimento da realidade dos contextos regionais e socioculturais e da desigualdade das escolas brasileiras deverá colaborar na superação da adoção dos resultados dessas avaliações como medida punitiva aos docentes, tal como tem sido feito, lamentavelmente, por algumas redes de ensino. A expectativa é de que essa problematização possa fazer avançar, de fato, o direito à educação e à aprendizagem.

Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, ao implementar processos avaliativos institucionais na educação escolar, deverão considerar, portanto, as múltiplas e diversas realidades culturais e regionais existentes no Brasil, no contexto das desigualdades e da diversidade.

Um papel importante deverá ser atribuído aos Conselhos de Educação na Educação Escolar Quilombola, isto é, eles devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas,

garantindo-lhes o reconhecimento das suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais; suas atividades econômicas; as formas de produção de conhecimento das comunidades quilombolas, seus processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

5.8 O projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) é um dos eixos da educação escolar de maneira geral e que possui particularidades quando pensamos a Educação Escolar Quilombola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o PPP, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento.

Aquelas Diretrizes orientam que “o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu Projeto Pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes.” (p. 27)

Sendo, concomitantemente, um processo e um documento em que se registra o resultado das negociações estabelecidas por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local), o PPP deverá expressar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendida por ela.

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de

matrizes afro-brasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade.

Segundo Silva, D. (2007), para a construção do projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro.

Para realizar o diagnóstico, é necessário fazer algumas perguntas iniciais sobre a comunidade na qual a escola se insere, tais como: Quem somos? Onde estamos? Como vivemos? Há quanto tempo vivemos nessa comunidade? Quem são nossos ancestrais? Quais são os conhecimentos que aprendemos na vivência cotidiana da nossa comunidade?

Há perguntas sobre a própria escola: Qual é a escola que temos? Qual é a escola que queremos? O que aprendemos na escola e que tem relação com o que aprendemos em nossas comunidades? O que aprendemos na escola e nos ajuda a compreender melhor a nossa história? E também nos ajuda a compreender melhor a sociedade em que vivemos? Quem são os professores e as professoras da nossa escola? Como lidam com a nossa comunidade?

O diagnóstico poderá identificar quais são, de fato, as necessidades educacionais da comunidade quilombola rural ou urbana, como, por exemplo: Quantas e quais são as escolas quilombolas que existem no território quilombola no qual estamos inseridos? Quantas e quais são as escolas que existem nas proximidades desse território e que atendem os quilombolas? Quais são as etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas pelas escolas quilombolas e pelas escolas da região que atendem estudantes quilombolas? Existe nucleação escolar? Como ela é feita? Quais são os estudantes e qual é a faixa etária que ela atende? O que a nucleação escolar significa para a comunidade? Quais são as condições de transporte escolar? Como se dá a alimentação escolar nas escolas? Como estão as condições dos prédios escolares? A profissionalização dos docentes tem sido realizada de acordo com a Lei? Os profissionais da escola participam de processos de formação em serviço? Quem os oferta? Como? Quando? Essa oferta atende as necessidades desses profissionais e da escola? Como se dá a relação entre a gestão da escola, os profissionais, os estudantes e a comunidade? Como se dá a relação entre a

escola, a comunidade e a gestão do sistema de ensino? O que a nossa escola necessita para atender à comunidade na qual está inserida? Que pontos positivos vemos na escola que temos? E negativos?

A realização de um diagnóstico poderá auxiliar na formulação do PPP da Educação Escolar Quilombola, bem como será o eixo orientador da proposta curricular a ser desenvolvida pelas escolas.

Construir o PPP poderá ser uma forma de autoconhecimento da escola e seus profissionais e de conhecimento do seu contexto. Para elaborá-lo, é necessário envolver o coletivo da escola e da comunidade. Seriam oportunas à escola e aos profissionais da educação, discentes e comunidade mais algumas indagações: Quem são os sujeitos centrais do projeto político-pedagógico a ser construído? Qual é o objetivo central do PPP que estamos elaborando? O que vamos fazer para alcançá-lo? Com quem? Quando? Quais serão nossos parceiros? Como envolver a gestão do sistema de ensino na realização do PPP? De quais recursos materiais e financeiros precisaremos para desenvolver essa proposta? Como as ações do PPP serão desenvolvidas em curto, médio e longo prazos?

De acordo com Silva, D. (2007), a construção do PPP é uma forma de a escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Nesse processo, ações são construídas, desconstruídas e reconstruídas. O ideal é que elas sejam feitas de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos. Trata-se de um processo no qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. A escola se transforma na ação e poderá chegar a novas situações, construirá outras práticas e uma relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisarão do apoio do poder público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola e estabelecer ações intersetoriais.

O PPP da Educação Escolar Quilombola deverá ser, nos dizeres de Santos, B. (1996), um projeto emancipatório baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo o autor, o conflito serve, antes de tudo, para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo. Estas são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

A gestão e a organização da escola

A Educação Escolar Quilombola deverá atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas.

Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças em âmbitos nacional, estadual e local. A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.

Os processos de gestão da Educação Escolar Quilombola também apresentam aspectos já contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e mantêm diálogo muito próximo com alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão estabelecer convênios e parcerias com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos dessas instituições, para a realização de processos de

formação continuada e em serviço de gestores que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios.

O processo de gestão da Educação Escolar Quilombola também deverá se realizar articulado à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico. A organização do tempo e espaço curricular, a distribuição e o controle da carga horária docente, além de considerar os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais, deverão se articular ao universo sociocultural quilombola. Trata-se de realizar a devida mediação entre gestão escolar e os processos de conhecimento.

A Educação Escolar Quilombola desenvolverá suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares com as prerrogativas de: organização das atividades escolares, independente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; e duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades de cada comunidade.

Assim como na Educação Escolar Indígena, a participação da comunidade quilombola, na definição do modelo de organização e gestão da Educação Escolar Quilombola, deverá considerar:

- I - suas estruturas sociais;
- II - suas práticas socioculturais e religiosas;
- III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV - suas atividades econômicas;
- V - critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
- VI - a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
- VII - a organização do transporte escolar;
- VIII VIII - a definição da alimentação escolar.

A formação de gestores

A Educação Escolar Quilombola demanda ainda a formação de gestores de sistemas, das escolas e suas respectivas coordenações pedagógicas. Atualmente, é muito comum, no interior das secretarias de educação, a presença de coordenações ou núcleos da diversidade. Em algumas outras situações, há aqueles que cuidam especificamente das questões étnico- raciais e quilombolas. Todavia, nem sempre essa equipe possui

conhecimento e qualificação para atuar com a complexidade das várias expressões da diversidade (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, povos do campo, população LGBT, dentre outras), tendendo a enfatizar, dentro do grande leque da diversidade, somente algumas de suas expressões e subalternizando outras. Portanto, formar esses profissionais da gestão educacional para a diversidade é também um dos eixos da Educação Escolar Quilombola.

Um dos aspectos que pode ser considerado inovador nessa formação e que está em curso em algumas realidades educacionais quilombolas do país é a participação da comunidade, dos anciãos e das lideranças quilombolas no processo de formação dos gestores e coordenadores pedagógicos. Trata-se do reconhecimento de que esses sujeitos constroem conhecimentos, são frequentemente os guardiões dos conhecimentos tradicionais, os quais, na maioria das vezes, não são dominados pelos gestores do poder público. Essa participação atenderá também uma das reivindicações das organizações do Movimento Quilombola, ou seja, a presença de suas lideranças nos processos de gestão da educação, do trabalho e da saúde a fim de também participarem da elaboração, análise e monitoramento das políticas voltadas para essas comunidades.

A formação de professores

Como destacado, de acordo com o documento final da CONAE (2010), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132, grifo nosso)

Essa deliberação orienta a elaboração destas Diretrizes, as quais enfatizam que a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Faz-se necessária pelo poder público a realização de um levantamento sistemático em âmbitos nacional, regional, estadual e local de dados sobre o perfil, as condições de

trabalho e a formação de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola no Brasil.

A realização desse levantamento permitirá à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios ações coordenadas e articuladas para a oferta de formação de magistério em nível médio para os docentes que ainda não concluíram a Educação Básica e que atuam nas escolas, bem como a formação em nível superior para aqueles que já cursaram o nível médio, mas ainda não possuem tal qualificação.

Nesse contexto, os sistemas de ensino deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em Licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério em nível médio na modalidade normal de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Nas diversas regiões do país, muitos docentes que atuam em escolas localizadas em territórios quilombolas rurais residem em área urbana e mantêm pouca ou nenhuma relação com essa realidade. É possível que, mesmo aqueles que atuam em escolas localizadas dentro ou próximas aos quilombos urbanos, desenvolvam a sua prática profissional sem conhecer a realidade histórica, social, cultural e política quilombola na qual atuam.

Os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Escolar Quilombola deverão cobrir o complexo quadro dessa modalidade de educação. Caberá a eles garantir aos docentes que atuam nessa modalidade condições dignas e jornada de trabalho na forma da lei. Para tal, a colaboração entre os sistemas de ensino se apresenta como uma necessidade.

Os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola deverão ter como eixos:

- I - os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;
- II - os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- III - o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem; IV - os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- V - o estudo do trabalho como princípio educativo;
- VI - o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos

quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

VII - a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

VIII - as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

A formação de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ainda desencadear outra ação dos poderes públicos federal, estadual e municipal: a inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades.

Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que esses desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício. Os estagiários serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Tais instituições deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Nos currículos dos cursos e nos processos de formação inicial e continuada de professores, deverão ser criados espaços, condições de estudo e discussões sobre as lutas quilombolas ao longo da história, o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, o respeito à diversidade religiosa e sexual, as ações afirmativas e as formas de superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, dentre outros), da discriminação e do preconceito racial, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

A formação de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola tem um sentido de urgência. A necessidade de garantir o direito desses docentes à sua formação, bem como de consolidar a Educação Escolar Quilombola como modalidade de Educação Básica, impele a realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população.

A efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito. Para tal, quando necessário, esses deverão assegurar a liberação dos professores em efetivo exercício e que estejam participando de processos de formação das suas atividades de docência, sem prejuízo do cumprimento da carga horária dos estudantes. Isso implicará articulação entre o poder público, os docentes, a gestão da escola, as comunidades e as lideranças quilombolas. A escola poderá discutir coletivamente e junto com representantes das secretarias de educação a melhor forma de viabilizar tal situação, incluindo a formação dos professores em atuação na Educação Escolar Quilombola como parte integrante do projeto político-pedagógico da escola.

Durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, vários docentes e gestores quilombolas denunciaram situações de rotatividade dos professores nas escolas quilombolas e que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Essa situação pode estar relacionada às questões de ordem salarial, localização, transporte, alojamento e precariedade de várias escolas. Contudo, pondera-se que a rotatividade também pode estar relacionada com o desconhecimento desses profissionais em relação às próprias comunidades quilombolas e seus processos históricos, culturais, sociais e identitários, provocando desinteresse e rejeição de atuarem nessas escolas. Tal situação pode estar associada até mesmo a questões mais complexas como discriminação e preconceito raciais, ausência de ética profissional e posturas autoritárias em relação aos coletivos sociais considerados diversos.

A inserção do estudo e da discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos processos de formação inicial e continuada de professores, somada às condições justas e dignas de trabalho, poderá contribuir para a superação da situação de rotatividade e provocar indagação sobre a postura e o compromisso profissional a ser assumido por aqueles que atuam na Educação Escolar Quilombola. Colocará, portanto, em outro patamar político a discussão sobre os processos educativos, a postura ética do profissional da educação, o seu direito à profissionalização e às condições dignas de trabalho e a garantia do direito à educação para as comunidades quilombolas.

Também durante as audiências públicas, vários professores quilombolas denunciaram que, muitas vezes, quando o corpo docente consegue dialogar e criar canais de consulta para a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças na organização dos seus projetos de trabalho e disciplinas, acabam por ser impedidos de dar

continuidade a essas ações. Isso acontece em razão da atuação autoritária da gestão da escola, da coordenação pedagógica e até mesmo da gestão do sistema de ensino. Além de fatores ligados ao abuso de poder, essas posturas autoritárias muitas vezes advêm do desconhecimento dos próprios gestores sobre a realidade das comunidades quilombolas, bem como de posturas preconceituosas, já narradas. Também nesses casos, a inserção da discussão sobre a realidade quilombola nos processos de formação inicial e continuada de gestores apresenta-se como uma possibilidade de provocar mudanças.

Além da garantia da formação inicial e continuada, os professores em atuação na Educação Escolar Quilombola deverão ter seus direitos trabalhistas e salariais garantidos por meio de ações de reconhecimento e valorização mediante acesso a concurso de provas e títulos para inserção na carreira do magistério, garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial, condições e jornada de trabalho dignas e justas nos termos da lei.

Estas Diretrizes também orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração e em parceria com instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, a desenvolver uma política nacional de formação de professores para a Educação Escolar Quilombola. Essa tem sido uma das reivindicações do Movimento Quilombola acordada nas deliberações da CONAE (2010) e reivindicada nas três audiências públicas realizadas pelo CNE durante o processo de elaboração destas Diretrizes.

Formação inicial de professores: mais alguns aspectos

A invisibilidade, o desconhecimento e a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola levam a sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura. Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional, tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.

Assim, deverão também ser criados espaços e discussões dentro dos cursos de formação inicial de professores sobre a história das lutas quilombolas ao longo da história do Brasil e no contexto atual da sociedade brasileira. O direito à terra e ao território deverá ser tema estudado pelos docentes de todo o país nos seus processos de formação.

Faz-se necessária a construção de um programa específico de formação inicial de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola pelo Ministério da Educação que se organize com base em dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a oferta dessa modalidade de educação nas cinco regiões do Brasil, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica.

A formação inicial também poderá ser ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a escolarização dos docentes em efetivo exercício do magistério, que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Sabe-se que, atualmente, parte dessa demanda de formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola tem sido coberta por alguns cursos de Formação de Educadores do Campo; porém, isso ainda não é suficiente para atender às reivindicações e às demandas das comunidades quilombolas. Os cursos de Formação de Educadores do Campo existentes possuem currículos flexíveis e em diálogo com a população do campo, mas nem todos contemplam as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola. É importante lembrar também que as comunidades quilombolas não se localizam apenas nas áreas rurais, isto é, elas estão presentes nos centros urbanos. Essa particularidade precisa ser compreendida e abordada nos processos de formação inicial de professores.

Para a oferta da formação inicial, as instituições de Educação Superior deverão ser chamadas a participar. Os cursos poderão ter formato semelhante àqueles ofertados na Educação do Campo e na Educação Escolar Indígena, ou seja, poderão ser apresentados por módulos que abarquem o tempo escola e o tempo comunidade ou organizados de outra maneira de acordo com as condições do sistema de ensino e as demandas das comunidades quilombolas. Para tal, condições dignas de trabalho deverão ser garantidas aos docentes das instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica que atuarão em tais cursos.

O projeto pedagógico desses cursos de formação inicial deverá ser construído com a participação das instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica, dos gestores, dos professores e das organizações do Movimento Quilombola em nível nacional, estadual e local, levando em consideração o diálogo entre o

conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais construídos pelas próprias comunidades quilombolas.

Há também que se garantir a inserção da questão quilombola em todos os currículos dos cursos de graduação de forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para seu conhecimento e superação de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombolas no Brasil.

Formação continuada de professores: mais alguns aspectos

A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro- Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema. A complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços.

Os processos de formação continuada poderão ser realizados por meio da oferta de oficinas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização, presenciais e a distância, que correspondam às principais demandas de formação dos professores. Tais cursos inserirão em seus currículos os temas apontados nestas Diretrizes, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Da ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Quilombola

As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

Nesse sentido, quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012, fundamentada no Parecer CEB/CNE nº 9/2011.

Os municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos.

Dessa forma, nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB, serão definidas competências da União, dos Estados, dos Municípios e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação na oferta da Educação Escolar Quilombola, as quais estão explicitados no Projeto de Resolução que acompanha este Parecer.

Para a plena efetivação e implementação destas Diretrizes, o Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

III – VOTO DA COMISSÃO

À vista do exposto, propõe-se à Câmara de Educação Básica a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

]Brasília (DF), 5 de junho de 2012.

Conselheira Nilma Lino Gomes –Relatora
Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Membro
Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Membro
Conselheiro Raimundo Moacir Mendes Feitosa – Membro
Conselheira Rita Gomes do Nascimento – Presidente

V – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 5 de junho de 2012.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Apresentação. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 9-17.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de pretos, terras de santo e terras de índio. In: *Revista Humanidades*. Brasília, ano 4, v. 15, 1987/88.

ANJOS, Antônio Carlos dos; LEITÃO, Leonardo. *Etnodesenvolvimento e mediações político-culturais no mundo rural*. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Coord.). *Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAÚJO, Mundinha. *Breve memória das comunidades de Alcântara*. São Luís: SIOGE, 1990.

ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: perspectivas antropológicas*. Campinas, ABA; Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008.

BALDI, Cesar. *Direitos, Judiciário e racismos: a questão dos quilombos*. 2010. Disponível em: <<http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/documentos-e-publicacoes/artigos/document.2006-04-042010>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. *A identidade do negro no Brasil*. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, s/d.

BOLETIM Informativo NUER. *Regulamentação de terras de negros no Brasil*. Florianópolis, Fundação Cultural Palmares, v. 1, n. 1, 1997.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: MEC/INEP, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. *Assembléia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil (1823)*. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.

CASTRO, Márcio Sampaio de. *Quilombos urbanos*. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/quilombos-urbanos-34120.shtml>>. 2005. Acesso em: 14 jul. 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). *Documento final*. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 14/2012, que atualiza e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008. Brasília: CNE/CEB, 2012. Mimeografado.

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

DECRETO nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 133-155.

FILDELIS, Lourival. *O conhecimento e saberes das populações tradicionais e a agroecologia*. Texto digitado concedido ao Projeto Cultura, Terra e Resistência: matrizes por onde construir materiais didáticos para comunidades quilombolas, executado pela FaE-UFPel e financiado pelo MEC/SECADI, 2011.

FILHO, Aderval Costa; ALMEIDA, Roberto Alves de; MELO, Paula Balduino de. *Comunidades tradicionais e as políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Articulação Institucional e Parcerias Núcleo de

Povos e Comunidade Tradicionais e Específicas, s/d.

GOMES, Flávio. *Contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. 2011. Mimeografado.

GOMES, Núbia P. M.; PEREIRA, Edmilson A. *Negras raízes mineiras: os Arturos*. Juiz de Fora, Ministério da Cultura/EDUF/JF, 1988.

GUSMÃO, Neusa M. M. *Terra de pretos, terra de mulheres*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense* s/d. Mimeografado.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). *Terras e territórios de negros no Brasil*. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

LIMA JUNIOR, Antônio Teixeira de. Quilombos no Brasil: a abolição suspensa na invisibilidade do direito à terra. Brasília: *Desenvolvimento*, IPEA, 2011. p. 52.

MOURA, Maria da Glória da Veiga. *Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Mimeografado.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Terra de quilombos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo David. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

OTERO, Martina R.; JARDIM, Fabiana Alves. Reflexões sobre a construção do conceito de Tecnologia Social. In: *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), Brasília, 2005.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de; RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). *Geografia: leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*. n. 17, CEEA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: <http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_braileiras.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo, EDUSP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron *et al.* (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais face às Declarações e Convenções Internacionais. In: SHIRAIISHI NETO, Joaquim (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 25-32.

SILVA, Delma Josefa da. *Educação quilombola: um direito a ser efetivado*. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.

SILVA, Eduardo. *As camélias do Leblon*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Givânia Maria da. *O processo educativo de Conceição das Crioulas: uma experiência de educação "diferenciada"*. Brasília, Ed. UnB, 2011 (relatório de qualificação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinícius Vieira de. *Museu do percurso do negro em Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012 (*)

*Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar
Quilombola na Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERANDO,

O Decreto nº 4.887/2003, que 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;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

CONSIDERANDO,

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

CONSIDERANDO,

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

CONSIDERANDO, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

RESOLVE:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

- I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
- c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º Entende-se por quilombos:

- I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria,
- II
- III
- IV dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- V- comunidades rurais e urbanas que:
 - a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
 - b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- VI - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19

de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

- I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;
- II - possuidores de formas próprias de organização social;
- III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;
- IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

- I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;
- II - espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

- I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II- orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como

os seus processos próprios de ensino- aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V- fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

- I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;
- II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;
- III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;
- IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
- V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político- pedagógicos em todas as etapas e modalidades;
- VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
- X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

TÍTULO III DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende: I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

TÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

I - séries anuais;

II - períodos semestrais; III - ciclos;

- IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;
- V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

- I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;
- III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;
- IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades. Parágrafo Único Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

TÍTULO V DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao

avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

I - creches ou instituições de Educação Infantil; II - programa integrado de atenção à infância;

III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I- a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das

aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

- I- participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;
- II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio

adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

- I - prédios escolares adequados; II - equipamentos;
- III - mobiliário;
- IV - transporte escolar;
- V - profissionais especializados; VI - tecnologia assistiva;
- VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com

assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I- contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as

comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional; II - em convênio com:

- a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;
- b) instituições de Educação Superior;
- c) outras instituições de ensino e pesquisa;
- d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

TÍTULO VI DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser

ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

TÍTULO VII DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

- I- observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
- II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
- III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
- IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

- I- os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

CAPÍTULO I DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

- I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;
- III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I- o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das

escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

CAPÍTULO II DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional,

a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais; II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III - a organização do tempo e do espaço escolar;

IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;

II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;

III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;

II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;

III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I- a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II - as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I- ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;

e) o estudo do trabalho como princípio educativo;

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I- as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem

como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

- I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;
- II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;
- III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;
- IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

- I- reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;
- II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;
- III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

TÍTULO VIII DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

CAPÍTULO I

Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB:

I - Compete a União:

- a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

- c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;
- d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;
- g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;
- h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II- Compete aos Estados:

- a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;
- d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;
- e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;
- f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

- g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;
- h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III - Compete aos Municípios:

- a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;
- d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;
- f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

Como escolarizar então em territórios que, em si, são territórios potencialmente educativos? A forma própria de educação dos quilombos – a educação quilombola – tem sido considerada como ponto de partida para a reflexão sobre os processos de escolarização nesses territórios, sendo inspiração e fundamento para implementação da educação escolar pública, democrática e de qualidade que queremos desenvolver nessas comunidades.

Re-conhecer as escolas quilombolas ou as escolas que atendem alunos/as provenientes das comunidades quilombolas significa debater, compreender, sensibilizar-se e solidarizar-se com os desafios ligados às demarcações dos territórios quilombolas, à defesa dos direitos desses trabalhadores/ as rurais, ao respeito às diferentes culturas e às identidades dos sujeitos quilombolas, à preservação do meio ambiente, dentre outros. Demanda, ainda, articular essas questões com o currículo, com o projeto político-pedagógico da escola, com os planos de aula, com os conteúdos, com as metodologias e, sobretudo, com as relações cotidianas entre educadores/as, educandos/as e comunidades no ambiente escolar. Demanda ouvir e compreender os saberes, experiências e práticas tradicionais e compor um permanente e pedagógico diálogo com os demais conhecimentos literários, artísticos, científicos, culturais, dentre outros que compõem o currículo escolar.

Esta proposta curricular se fundamenta sob a acepção de pertença identitária, que se enraíza a partir da relação pujante junto ao território (SANTOS, 2006), compondo-se organicamente através da temporalidade e sobremaneira quanto ao reconhecimento da memória ancestral. De modo a exigir habilidades reflexivas e reconhecidamente um engajamento teórico crítico da/do profissional de educação responsável por este Componente Curricular (NASCIMENTO, 2019).

Territorialidade determina uma formação capaz de oportunizar didaticamente a fruição contextualizada de conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos e geográficos. A

- Valores comunitários; - Cultura quilombola; - Formas tradicionais de relação com o trabalho e produção; - Formas tradicionais de manejo ambiental e territorial; - Organização política da comunidade.



ISBN 978-655376302-9



9

786553

763029