



**Educação Escolar  
Quilombola e  
Lei 10639/03:  
cartografias territoriais  
e curriculares**

**Education Quilombola  
School and Law  
10639/03: territorial  
and curriculum  
cartography**

*Georgina Helena Lima Nunes*

Professora Adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas /RS.

**Resumo:**

O objetivo deste artigo é, a partir de algumas comunidades quilombolas da região sul do país – Canguçu e Piratini (RS) –, analisar a forma como as mesmas se constituem territórios privilegiados para a produção de “conteúdos” que impliquem na tradução do que seja a cultura e história africana e afro-brasileira, bem como, para uma educação das relações étnico-raciais. A lei 10639/03 e a Educação Escolar Quilombola como nova modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro, potencializam ações e reflexões que tendem a consolidar inovadas cartografias neste território chamado currículo que tem sido permanentemente disputado pela população negra e quilombola de modo que a escolarização seja um mecanismo por onde surja possibilidades de conquistas no âmbito das dignidades materiais e, também, no âmbito das relações interpessoais.<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Currículo. Educação. Quilombos. Territórios

**Abstract:**

The goal this article is from some maroon communities in the southern region of the country – Canguçu and Piratini (RS) –, examine how they represent privileged areas for the production of "content" involving the translation of what is culture and African and african-Brazilian history, as well as for education of ethnic-racial relations. The Law 10639/03 and Quilombola School Education as a new type of education of the Brazilian educational system, enhances actions and reflections that tend to consolidate innovated cartography in this territory called curriculum that has been permanently disputed by the black population and maroon so that education is a mechanism through which arise possibilities achievements in the field of materials dignity and also at the scope of interpersonal relationships.

**Keywords:** Curriculum. Education. Maroon Communities. Territories.

<sup>1</sup> Algumas reflexões presentes neste texto foram apresentado no Congresso Internacional da Faculdades EST (São Leopoldo), em Setembro de 2014.

## Educação, escola e quilombos: mapeando territórios

No documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, a partir das discussões relativas à educação quilombola<sup>2</sup>, foram estabelecidas as metas que visavam garantir a elaboração de uma legislação específica para a mesma. As políticas públicas voltadas a agrupamentos étnicos específicos e, neste caso, aos quilombolas<sup>3</sup> e, principalmente, as políticas relacionadas à educação, têm como prioridade fazer com que “sistemas de ensino e as instituições educacionais, cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária”.<sup>4</sup>

Propor políticas públicas à população negra em várias esferas da área social, segundo Arruti<sup>5</sup>, evidencia uma “mudança de postura do Estado brasileiro diante da questão quilombola: ela deixa de ser vista como tema exclusivamente cultural, para ser incorporada na larga variedade de políticas de responsabilidade pública”. O autor também divide as políticas públicas em duas frentes: “aquelas geradas especificamente para esta população e aquelas formuladas como simples extensão ou como atribuição de uma cota especial para esta população no interior de políticas universais ou focadas para a pobreza”.<sup>6</sup>

Uma das maneiras de desfazer imaginários acerca do que seja o/a negro/a brasileiro/a, conforme indicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é “o registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais”.<sup>7</sup>

A lei 10639/03, sancionada em 9 de Janeiro de 2003, altera o artigo 26 A da lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Parte desta lei já se encontrava nas pautas reivindicatórias do Movimento Social Negro em 1950, na declaração final do I Congresso Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro (TEN): “[...] os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da

---

<sup>2</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram homologadas pelo Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação no ano de 2012, conforme Resolução 8/2012 e Parecer 16/2102.

<sup>3</sup> A definição de quem são as comunidades quilombolas, conforme o Decreto 4887/03, no seu Art. 2º, aponta que: “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos 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”.

<sup>4</sup> Objetivo geral do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, Junho de 2009.

<sup>5</sup> ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (Org.). *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Stiftung, 2009. p. 79.

<sup>6</sup> ARRUTI, 2009, p. 73.

<sup>7</sup> 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. p. 23.

*história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira”.*<sup>8</sup>

Frente a este novo panorama em relação ao ensino de uma história e uma cultura que, quando não era negligenciada, era ensinada de forma estereotipada e, também, em relação a uma perspectiva de educação cujo combate ao racismo passa a assumir um posicionamento político e pedagógico mais contundente, cabe refletir acerca das cartográficas curriculares emergentes em um território escolar hegemonicamente organizado para transmitir determinadas narrativas.

O currículo escolar é, na concepção de Silva<sup>9</sup>, uma narrativa que “traz implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens, sobre o conhecimento” e que são “cruzadas pela linha do poder”, produzindo, desta forma, identidades e subjetividades. No entanto, “os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas. O terreno do significado é um terreno de luta e contestação”.<sup>10</sup>

Cartografar diferentes territórios curriculares significa trazer à tona não apenas a forma como os quilombos, quando revisitados como exigência da lei 10639/03, se constituem matrizes curriculares dinâmicas no que tange à dialética relação apropriação/expropriação de saberes que desvinculados do currículo oficial presente na escola em muito pouco tem contribuído frente aos complexos processos de regularização fundiária; faz-se necessário observar a forma como a ausência dos pressupostos contidos na lei, tem, ao longo da história, agenciado aqueles e aquelas a abandonar a escola e as demais oportunidades que uma certificação, e para além dela, proporcionam.

Contudo, também “legenda” o terreno escolar, a marca negra que em todos os tempos se *defendia* como poderia ficar o maior tempo na escola possível, tempo este, demarcado, sobremaneira, pela necessidade de desde a mais tenra idade somar braços no trabalho agrícola a fim de junto às suas famílias sobreviver:

O pai quase não estudou, ele tinha que ir na lavoura. Quando ele ia pra escola as calça que usava era cortada, desfiada e a blusa, camiseta bem fininha. O chinelo era feito em casa e tudo era feito a mão. Às vezes ele ia de pé no chão.

**(Sandra, filha de Sadi, C.Q. Iguatemi, Canguçu/RS)**

Os outro mexiam comigo e eu levava um ferro dentro da pasta. Brigava por qualquer coisinha: Ah negro o que é que tu quer junto com nós? Eu ia jogar bola e “ih, esse negro...”. A professora mandava eu ficar mas eu saía, mas depois... [...] Eu estudava junto da classe de madeira não tinha livro. O guri cheio de coisa não quis deixar eu copiar a matéria. Na baixada do campo ele foi me dar uns tapa e eu arrastei ele pelos cabelos”.

**(Sr. Sadi, C.Q. Iguatemi, Canguçu/RS).**

<sup>8</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03*. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade/MEC. Brasília, 2005. p. 23.

<sup>9</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contextados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

<sup>10</sup> SILVA, 2005, p. 205.

Histórias desta natureza se repetem em vários lugares; por muito tempo as crianças negras têm sido alvo de violências simbólicas que desembocam em mais violência. É, de certa forma, nova a preocupação fundamental com o *bullying*<sup>11</sup>, no entanto, a existência do racismo no cotidiano escolar, por muito tempo tem sido escamoteada e, nesta perspectiva, a educação anti-racista se constitui a principal meta da lei 10639/03.

### **Território curricular frente à lei 10639/2003 e através das narrativas quilombolas**

As discussões acerca do currículo, hegemonicamente, trazem a relação conhecimento/poder como orientadoras das relações sociais entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.<sup>12</sup>

A inclusão da lei 10639/03 no currículo escolar é uma presença que tende a “negociar” espaços hegemonicamente ocupados por conteúdos que reforçam sistemas de representações acerca da negritude e das relações histórico-sociais entre Brasil e África. São negociações que desembocam em um jogo em que sentidos e significados estão em disputa; apropriando-se de Lopes<sup>13</sup>, é possível refletir que “tal negociação constitui, no entanto, um jogo desigual, marcado por relações assimétricas de poder, pois as instâncias que constroem esse jogo têm distintas posições de legitimidade”.

Neste sentido, a lei 10639/03, pelo simples fato de ser uma lei, não significa, necessariamente, que estará na sala de aula sem o enfrentamento de obstáculos decorrentes das leituras equivocadas da lei, da formação profissional insuficiente para colocá-la em prática ou, então, pela falta de um debate imprescindível no que tange educação e relações étnico-raciais que seja capaz de *tocar* os educadores acerca da importância de sua aplicabilidade.

Autores do campo do currículo que discutem as políticas curriculares, hibridismos e recontextualização das mesmas<sup>14</sup>, relativizam a forma com que estas são recebidas no interior das escolas porque “os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares”<sup>15</sup> em função de que

[...] as instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras

<sup>11</sup> Por Bullying compreende-se como sendo um “um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder”. CAMARGO, Orson. Bullying. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/bullying>. Acesso: 26/02/2014.

<sup>12</sup> SILVA, 1995, 2005; SANTOMÉ, 1995; GRIGNON, 1995; MACEDO, 2006; MOREIRA, 2000; LOPES, 2005.

<sup>13</sup> LOPES, Alice Casemiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículos Sem Fronteiras*, v.5, n.2, p. 59, Jul/Dez.2005.

<sup>14</sup> BALL, Stephen: Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículos Sem Fronteiras*, v.1, n.2, PP.99-116, Jul/Dez.2001; LOPES, 2005.

<sup>15</sup> BALL & BOWE apud LOPES, 2004a.

possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretações das interpretações.<sup>16</sup>

Na tentativa de buscar cartografias quilombolas e contribuir na composição de um currículo escolar pluriétnico, pode-se extrair de algumas experiências em quilombos elementos que referenciados em um contexto sócio-cultural, onde são forjados, constituem-se substratos teóricos de relevância político-pedagógica que merecem ser desveladas.

As reminiscências da escravidão e as condições sociais desiguais decorrentes de uma abolição que, ainda sob o ponto de vista dos direitos, é inconclusa, criam estereotípias que remete as populações negras a uma situação em que a norma é o sofrimento e, por isso, para além da resistência quilombola, o que mais se pode recuperar deste território a fim de fortalecer sentimentos de pertença étnica e, acima de tudo, deslocar olhares estigmatizantes em relação à negritude brasileira?

Em um depoimento emocionado, uma jovem liderança da Comunidade Remanescente Cerro das Velhas (Canguçu/RS), transcorre a dor da escravidão contada pelos seus antepassados, a esperança renovada a partir da organização quilombola e a necessidade em *resgatar* a cultura no quilombo. Tal *resgate*, no dizer da jovem, se constituirá, em última instância, em instrumento de aprendizagem para o bebê que estava em seus braços, continuar a luta por respeito e dignidade, herança histórica presente em quilombos.

Tem algumas coisas tristes, mas tem outras coisas boas que a gente tá... tá conseguindo levar a adiante. Tirar aquelas tristezas que foi o tronco, as nossas histórias que a minha avó contava, a minha bisavó que passou por isso. Hoje é assim, tá mais fácil pra gente sobreviver, viram que não foi a judiação [...]. Aqui tinham muitos que hoje já foram; o Acácio [...] mas é muito difícil pra mim falar sobre isto (lágrimas). É uma história triste de lembrar, mas a gente tá conseguindo, resgatando a nossa história, a nossa cultura, mostrando pro povo que a gente também é gente e merece mesmo tratamento que qualquer outro ser humano. Que a gente lutou para construir este país [...], tanto que hoje eu estou com meu bebezinho e eu quero contar a história dos avós dele e da mãe dele. Trabalhei na lavoura também, minha avó, minha mãe [...] sei como é lutar, lavar, capinar e quero que ele aprenda isso, a respeitar o ser humano. Não é porque é negro que tem que ser tratado diferente [...] eu e meus antepassados construímos este país [...] a gente quer só liberdade, respeito, resgatar um pouco do que o povo esqueceu, deixou para traz: “Ah, porque era tempo de escravo! Não é assim, aprender a cozinhar aquelas comidas que faziam antigamente, os chás, tudo caseiro que é melhor do que comprar remédio na farmácia. (Cristiane, Cerro Pelado, Canguçu/RS)

Na narrativa, através do Sr. Acácio, daqueles/as guardadores/as de saberes, encontram-se razões para ainda se requerer *só liberdade e respeito*; tais reivindicações se constroem na esfera de um conhecimento que articula a supressão das necessidades reais com o diálogo estabelecido com a sociedade que as produz.

O saber acerca das luas e das lavouras, ao ser repassado, produz uma rede de relações sociais que forjam memórias duradouras e, ao mesmo tempo, renovadas a cada momento que é acessada; o ato de buscar as memórias significa fortalecer ensinamentos acerca de si mesmo que são

---

<sup>16</sup> LOPES, 2004a, p. 113.

fundamentais em um processo de reivindicação contemporânea cuja auto definição quilombola é o ponto de partida.

O velho Acácio, falecido com quase cem anos que “[...] era super especial, inteligente, sabia das coisas da terra, da cultura, conhecia bem, era sabedor da história” (Cristiane, C.R.Q. Cerro das Velhas) que, talvez, a infância e juventude não saiba contar porque para a sociedade brasileira, as populações negras, ainda, se constituem povos sem história. Por isso, a lei 10639/03 incita a cartografar as comunidades quilombolas no sentido de grafar estes saberes tão imprescindíveis não apenas em um processo em que as pessoas se educam informalmente, mas no sentido de deslocar estes saberes cotidianos para junto de outros saberes, cientificamente acumulados, que já fazem parte do repertório escolar.

A escola quilombola não pode ser apenas uma referência geográfica em um território negro; ela necessita tornar-se um espaço convidativo que redimensione os *usos* dos saberes tradicionais que, para Santos, foram submetidos à lógica epistemológica dominante:

[...] desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumento de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados. A perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi, também, e, sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores.<sup>17</sup>

A experiência social quilombola, saberes forjados nos embates pré e pós-abolição que se constituem períodos, em alguns aspectos, muito semelhantes, são correntes no dia a dia dos quilombos. Trata-se das suas *etnociências*<sup>18</sup>: artefatos, receitas, manuseios com a terra e com a vida que, a olho nu, parecem saberes inferiores. Através do conhecimento científico, tais saberes poderiam transcender os limites que o conhecimento prático lhes impõe; buscar a compreensão matemática, física, química, biológica e geográfica para compreender os resultados obtidos nas diversas engenharias quilombolas seria um exercício enriquecedor de aprender vencendo as fronteiras cognitivas que a sua realidade apresenta.

No campo das subjetividades e linguagens, por exemplo, a contação de histórias, os causos, os mitos, a intrínseca ligação entre o humano e o sobrenatural, a tênue relação entre vida e morte, é saber sócio-histórico-antropológico presente nas narrativas que trazem uma riqueza de detalhes, nomes, fatos, temporalidades, redes de sociabilidades que podem conduzir a uma decodificação de valores que não são exclusivos do mundo negro, mas, sim, dos diversos contextos que, taticamente, os quilombos dialogaram e dialogam até os dias de hoje.

<sup>17</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. S. Paulo: Ed. Cortez, 2010. p. 17.

<sup>18</sup> LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. S. Paulo: Brasiliense, 2005.

Cartografar os saberes tradicionais, não significa, de forma alguma, querer cristalizá-los em uma vivência que não dialoga com o tempo das modernidades tecnológicas; o saber científico só é possível devido ao raciocínio humano que projeta, traça objetivos, transforma, manipula matérias primas, alia saberes, enfim, produz as tecnologias que, a princípio, deveriam servir a uma melhor qualidade de vida. As grandes invenções, em todos os campos da ciência, sempre trazem a marca do humano querendo superar os limites de um saber. Resta, no entanto, um questionamento acerca das lógicas subsumidas no uso feito pela sociedade capitalista, neoliberal e globalizada sobre os produtos da ciência moderna.

Nos quilombos ainda é forte a presença das moradias construídas com barro e cobertas com palhas santa-fé, de tijolos feitos em casa, de torrão e, também, o uso de instrumentos de trabalhos rudimentares como o monjolo, a roda de farinha, as peneiras, os tipitis, os balaios, os arados de tração animal, as carroças, e majoritariamente, o pilão. Sabe-se que muitos destes elementos da cultura de trabalho, que são construídos na/pela comunidade, são resultantes da relação estabelecida entre negros e indígenas, enfim, a cultura negra nas diásporas vai se redefinindo na relação que estabelece com outras matrizes étnico-culturais.

Contudo, tais instrumentos vão sendo substituídos, aos poucos, por aqueles outros que tendem a economizar a força física, o tempo de execução, aumentam a produtividade; sintetizando, que trazem uma maior *economia*. A grande questão não é simplesmente *perceber* a substituição da engenharia caseira pela engenharia fabril ou, muitas vezes ou, então, querer um retorno aos *tempos idos*, em um saudosismo que não permite se questionar acerca de quais aspectos as lógicas do pensar, fazer e se relacionar, não apenas com as coisas, porém, principalmente com as pessoas em uma dinâmica de sociedade/comunidade, que junto ao maquinário vão tendo mecanizadas as suas relações interpessoais; a sociedade do botão, das telas, do automatismo tem produzido junto à economia de tempo, espaço e força física qual modelo de relações sociais?

Que outras formas de ajuda mútua contidas em práticas coletivas de trabalho como o *mutirão*, a reunida e outros tantos nomes que são designados conforme a região e o *tamanho* do trabalho (construção de casa, reforma galpão, roça grande, roça pequena) se sobressaem frente a estas? Tais atividades são marcadas por uma organização racional do trabalho cujo produto consiste na otimização de tarefas em um tempo menor e com menos dispêndio de energia que resulta, na maior parte das vezes em festas coletivas em que se celebra o *estar junto*.<sup>19</sup>

Boaventura de Souza Santos traz importantes reflexões acerca da relação entre conhecimento científico e conhecimento não científico naquilo que chamou de *ecologia dos saberes*:

É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas

---

<sup>19</sup> NUNES, Georgina Helena Lima (Coord). Educação Quilombola. In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), Brasília, 2006; MARQUES, Sônia Maria dos Santos. *Pedagogia do Estar Junto: Éticas e Estéticas no Bairro de São Sebastião do Rocio*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, Porto Alegre, RS.

entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia dos saberes baseia-se na idéia de que o conhecimento é interconhecimento. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.<sup>20</sup>

A lei 10639/03, pretende recuperar a história e cultura africana e afro-brasileira, apropriando-se de saberes negligenciados que foram e são fundamentais para a reprodução e produção da existência dos povos escravizados, que produziram outros universos conceituais e simbólicos resultantes das dispersões africanas produzidas pelo tráfico negreiro. São incontáveis as experiências sob a forma de saberes que se encontram nas comunidades remanescentes, elas, pode-se afirmar, com todas as letras, *geram a vida!*

Em comunidades longínquas, sem acesso a políticas públicas fundamentais, as mulheres e homens trazem seus filhos ao mundo através de partos domésticos. Com muita propriedade, estabelecem *rituais míticos e técnicos* que, em seu conjunto, garantem *uma boa hora*.

D. Clenir da Fazenda da Cachoeira (Piratini/RS), relata que o primeiro parto que fez em sua vida foi o de sua filha Denise:

Era uma chuvarada, quase uma enchente; o pai teve que me passar no colo aquela sanguinha, naquele bueirinho que vocês passaram ali. Era uma enchente, não tinha como passar. Não passava carro, não passava nada [...]. Não deu tempo, nasceu no caminho. [...] Aí, chegou a condução, a gente foi até o hospital, já tava no caminho mesmo. Eu tive que ficar três dias lá esperando pra baixar o arroio [...].

Denise, no dizer das famílias, vingou e cresceu, contudo, histórias de óbito de crianças por falta de um atendimento médico mais especializado e periódico fazem parte da vida dos quilombolas da Fazenda da Cachoeira, comunidade situada aproximadamente a cem quilômetros da cidade de Piratini (RS) e de difícil deslocamento que impede, também, as crianças de irem todos os dias à escola.

A busca de

[...] credibilidade para conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico [...]. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas [...] e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos.<sup>21</sup>

A supremacia destes saberes experienciais justifica-se como forma de gingar com o esquecimento por parte do Estado, de uma população que é alijada dos serviços públicos de toda a natureza, principalmente, de serviços médicos:

[...] a gente vai de ônibus que faz a linha, que é só um dia da semana que faz a linha. Quando não tem, a gente tem que pagar um carro. Eu, dessa vez mesmo que eu perdi a minha guriuzinha, dia 21 de fevereiro, eu tive que chamar um táxi, porque eu liguei pro

<sup>20</sup> SANTOS, 2010, p. 53-56.

<sup>21</sup> SANTOS, 2010, p. 57.

hospital e os telefones não funcionavam. [...] não me atenderam e a mulher ainda quis dizer que eu não tinha ligado pra lá. Aí peguei o telefone e apresentei as chamadas que eu tinha ligado pra lá”.

(D. Clenir, C.R.Q. Fazenda da Cachoeira, Piratini/RS)

A passagem das crianças quilombolas pela escola, deve, prioritariamente, fortalecê-las na possibilidade de luta por direitos ainda negados àqueles/as que cartografam os mapas da região sul e do resto do país com cartografias imprecisas, paradoxais, de carências e abundâncias.

Norberto Bobbio, ao discorrer sobre o presente e futuro dos direitos dos homens, conclui que “os direitos sociais, como se sabe, são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade”.<sup>22</sup> Hedio Silva Junior<sup>23</sup> ao recorrer a Bobbio para explicitar quem são os desiguais em um contexto societário de discriminação racial, afirma que o direito à liberdade remete ao *estado de pessoa*, portanto, carrega um tanto de abstração, ou seja, o sentir-se liberto é algo que cada um pode sentir conforme seus referenciais de liberdade; contudo, o direito à *igualdade* só pode ser visto em um *estado de relação*.

O direito à igualdade para a população negra encontra-se violado na medida em que os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)<sup>24</sup>, realizada em 2009, aponta as discrepâncias estatísticas entre a população preta e parda na relação com a população branca. Tais indicadores ainda demonstram o quanto o processo de exclusão social atinge àqueles/as cujos estigmas em relação à afrodescendência são reforçados nos discursos acerca de África e, conseqüentemente, dos/as negros/as brasileiros/as. A infância e juventude quilombola, quando questionadas acerca do que sabem acerca do continente africano, majoritariamente, listam uma série de fatos que remetem ao sofrimento, à pobreza, à fome e a um desconforto pessoal, fazendo com que não gostem do assunto porque, como são poucos negros a frequentar a escola, todos ficam a olhá-los/as; na televisão também as notícias de roubo, morte, estão sempre atreladas aos negros/as (Anotações de campo, C.R.Q. Iguatemi, Canguçu/RS).

Resta aos estudos que trazem as questões negras como temática, produzir subsídios que concedam ao mapa teórico-conceitual das produções outros elementos a serem abordados enquanto história construída porque, também, existe muita dificuldade em refinar um olhar que capture e compreenda os *múltiplos conteúdos* presentes nas experiências quilombolas.

<sup>22</sup> BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 63.

<sup>23</sup> Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no Ciclo de Debates “Direito à Educação e Ações Afirmativas” em 16 de Abril de 2004. Reflexões presentes no texto extraídas do DVD produzido em Abril de 2008, Belo Horizonte.

<sup>24</sup> O rendimento médio de pretos e pardos é 40% menor do que o dos brancos; considerando todas as faixas de escolaridade, pretos e pardos ganham 20% do que brancos recebem por hora trabalhada e ainda são minoria entre a parcela com mais dinheiro da população brasileira, somam 16% destas pessoas; os mais ricos representam apenas 1% dos brasileiros. Os pretos e pardos são 6,9% e 44,2% dos brasileiros, respectivamente, e, somados são mais de metade da população brasileira, contudo, a distância social se explicita na colocação do mercado de trabalho: enquanto brancos ocupam 6,1% das posições privilegiadas, apenas 1,7% dos pretos e 2,8% pardos são encontrados na mesma situação, contudo, dominam o mercado informal, visto que 12,2% dos pretos são empregados domésticos e 9,1% dos pardos ocupam postos semelhantes. Já entre brancos, a mesma atividade era desempenhada por 6%.

**Referências:**

ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (Org.). *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Stiftung, 2009.

BALL, Stephen: Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículos Sem Fronteiras*, v.1, n.2, PP.99-116, Jul/Dez.2001.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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.

CAMARGO, Orson. *Bullyng*. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/bullying>. Acesso: 26/02/2014.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. S. Paulo: Brasiliense, 2005.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago.2004, n.26.

LOPES, Alice Casemiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículos Sem Fronteiras*, v.5, n.2, PP.55-64, Jul/Dez.2005.

LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. S. Paulo: Ed. Selo negro, 2004.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço tempo de fronteira*. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Ago, 2006.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. *Pedagogia do Estar Junto: Éticas e Estéticas no Bairro de São Sebastião do Rocio*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. 5ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

NUNES, Georgina Helena Lima (Coord). Educação Quilombola. In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), Brasília, 2006.

SANTOME, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. S. Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03*. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade/MEC. Brasília, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contextados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

*Texto Final da CONAE*; Fonte: <http://noticias.cefet-rj.br>. Acesso em 13/09/2010.