

O conceito de equidade e a educação escolar quilombola no Paraná

The concept of equity and quilombola school education in Paraná

El concepto de equidad y la educación escolar quilombola en Paraná

Ione da Silva Jovino¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ligia Paula Couto²

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Letícia Fraga³

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ronna Freitas de Oliveira⁴

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Nosso objetivo é apresentar alguns resultados de uma pesquisa aplicada sobre a equidade no Ensino Médio (EM), referente à educação escolar quilombola no Paraná (PR). Metodologicamente, trata-se de uma discussão teórica com levantamento bibliográfico. Inicialmente, a discussão foi sobre o conceito de equidade na educação em sentido amplo, sendo compreendido como um modo de proporcionar distribuição de direitos, recursos e oportunidades de maneira mais justa, com imparcialidade. Para tratar educação escolar quilombola, considerando a equidade no acesso e permanência, discutimos o conceito de quilombo e as principais Leis que a fundamentam. Como conclusão, entendemos que não há como separar o direito à terra das questões educacionais. No PR, temos somente dois colégios quilombolas, Diogo Ramos e Maria Joana Ferreira. Assim, há necessidade de ampliação do debate acerca da educação escolar quilombola, pensando a relação dos territórios das comunidades no estado e se há escolas suficientes atendendo estudantes do EM.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Ensino Médio; Equidade.

Abstract: We aim at presenting some results of a research on equity concerning quilombola school education in Paraná (PR). The methodology is based on a theoretical discussion, related to bibliographic survey. At first, the concept of equity was discussed in a general perspective related to education, and it was understood as a tool to provide distribution of rights, resources and opportunities more fairly. When addressing quilombola school education, taking into consideration equity in access and permanence, we discuss the concept of “quilombo” and Laws referring to quilombola school education. To conclude, we understand it is not possible to separate the right to land from educational issues. In PR, we only have two quilombola schools, Diogo Ramos and Maria Joana Ferreira. Thus, we identify a need to expand the

¹ Doutora em Educação. UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: ionejovino@uepg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6714175723955949>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0606-7498>.

² Doutora em Educação. UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: ligiacouto@uepg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6291881730873094>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8651-981X>.

³ Doutora em Linguística. UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: leticiafraga@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7446589855128901>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4818-9407>.

⁴ Mestre em Estudos da Linguagem. UEPG/UFPR, Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: ronnafoliveira@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9583480590467208>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6868-9110>.

debate about quilombola school education, considering the relationship between the territories of communities in the state and if there are enough schools for High School students.

Keywords: Quilombola School Education; High School; Equity.

Resumen: Nuestro objetivo es presentar algunos resultados de una investigación sobre la equidad en Enseñanza Media (EM), sobre educación escolar quilombola en Paraná (PR). Metodológicamente, se trata de un estudio teórico con busca bibliográfica. Inicialmente, la discusión fue sobre el concepto de equidad en la educación en un sentido amplio, siendo comprendido como un modo de proporcionar distribución de derechos, recursos y oportunidades de manera más justa, con imparcialidad. Para abordar educación escolar quilombola, considerando la equidad en acceso y permanencia, discutimos el concepto de quilombo y las principales Leyes que la fundamentan. Como conclusión, entendemos que no hay como separar el derecho a la tierra de las cuestiones educacionales. En PR, tenemos solamente dos colegios quilombolas, Diogo Ramos y Maria Joana Ferreira. Así, hay necesidad de ampliar el debate acerca de la educación escolar quilombola, pensando la relación de los territorios de las comunidades en la provincia y si hay escuelas suficientes atendiendo a estudiantes de EM.

Palabras clave: Educación Escolar Quilombola; Enseñanza Media; Equidad.

Recebido em: 10 de agosto

Aceito em: 24 de outubro de 2024

Introdução

Para nós, Ione, Letícia e Ligia, três professoras dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o ensino, a pesquisa e a extensão estão intrinsecamente articulados e brotam e florescem no encontro, na ação conjunta, na alegria de querer fazer na coletividade. Em 2022, nos unimos para organizar e desenvolver uma proposta para discutir questões raciais, focadas no contexto da educação escolar quilombola, partindo do conceito de equidade na educação na etapa do Ensino Médio (EM), especificamente no contexto paranaense.

Em partes, o foco na equidade veio a partir da Chamada Aberta 0001/2022 para Pesquisas Aplicadas do Centro Lemann, que se voltava para “temas relevantes para a promoção de aprendizagem com excelência e equidade na educação brasileira” e, mais especificamente o eixo 6 da chamada tratava do “Monitoramento e avaliação para a equidade educacional”. Com a aprovação e financiamento desta pesquisa, pudemos também contar com a colaboração da pesquisadora e bolsista Ronna Freitas de Oliveira.

Nosso objetivo principal foi analisar a etapa do EM da Educação Básica (EB), focando o monitoramento e avaliação para a equidade educacional na permanência e conclusão do EM por estudantes quilombolas no Paraná (PR). Para tanto, nosso percurso metodológico teve

uma série de etapas, entre elas, o aprofundamento teórico focado no conceito de equidade e educação escolar quilombola, o levantamento de dados das matrículas de estudantes quilombolas no PR, a pesquisa de campo junto a estudantes quilombolas do EM e comunidades quilombolas e a análise dos dados coletados.

Neste artigo, escolhemos abordar os resultados de nossos estudos voltados ao conceito de equidade e sua relação com a educação escolar quilombola, principalmente para a etapa do EM, no contexto paranaense.

O conceito de equidade e a educação escolar quilombola

Em termos etimológicos, o termo equidade “advém de *aequitas*, *aequitatis*, que, por sua vez, deriva de *aequus*, que significa justo, sendo correntemente empregada para denotar igualdade e justiça” (Friede, 2020, p. 661).

Para debater a noção de equidade, é importante considerar que não há produção conceitual estável, nem homogênea. Há sempre uma dificuldade epistemológica em demarcar uma compreensão fixa de todo conceito, porque há nesse movimento uma busca por uma estabilização de algo que é/está necessariamente instável. Ou seja, as produções conceituais e as aplicabilidades práticas de conceitos, aqui pensando de modo específico em ‘equidade’, variam historicamente, mas também ideologicamente.

A busca por uma origem fundacional do conceito pode nos levar para diferentes campos epistemológicos. Silvia Lima e Margarita Rodríguez (2008), a partir de análises do percurso histórico deste conceito, demonstram possibilidades de compreensão de equidade:

Aristóteles (1999), para o qual o princípio de equidade representa uma correção da justiça legal; Saviani (1998) que reflete sobre o conceito fundamentar-se em razões utilitárias; Rawls (1997) que por meio do conceito “justiça como equidade” reforça o sentido de igualdade de oportunidade; Friedman e Friedman (1979) que o rejeita como igualdade de resultados e Hayek (1990), para o qual o princípio citado quando posto à prova da utilidade torna-se insatisfatório (Lima; Rodríguez, 2008, p. 61).

Esta multiplicidade de formas de produzir o conceito demonstra sua maleabilidade. Pensando de maneira contemporânea, a proposição conceitual de equidade é posta em disputa em relação à ideologia neoliberal, que se apropria de proposições liberais de Locke (2005), como da constituição da igualdade formal.

De maneira mais geral, equidade é compreendida como um modo de buscar e proporcionar uma distribuição de direitos, de recursos e de oportunidades de maneira mais

justa. Tentando escapar da uniformização que a noção de igualdade impõe, a equidade se volta para observar as diferentes demandas e as circunstâncias que estão envolvendo os mais diversos processos sociais. Assim, se estamos falando de acesso à educação, a busca por um acesso equitativo seria a busca por um acesso de todos/as, pois se realiza a partir da compreensão da diferença e da desigualdade existente, num caminho de realocação de recursos de maneira diferenciada, ou de produção e promoção de medidas historicamente reparatórias. Contudo, é possível compreender equidade a partir de uma multiplicidade de contextos políticos-ideológicos, que vão interferir diretamente, como dito anteriormente, nos modos como se pensa e se aplica esse conceito.

O conceito de equidade se aplica em diversos campos do conhecimento, sendo pensado principalmente em campos jurídicos, em debates sobre o ordenamento jurídico brasileiro⁵, de saúde, pensado no Brasil inclusive como princípio do Sistema Único de Saúde, e educacional, nas discussões de modelos e políticas educacionais. De maneira geral, equidade aparece como foco dos debates do acesso, dos modos como este acesso (não) se dá, e na reflexão de como propiciar uma ampliação desses acessos.

Já há anos se aponta a variabilidade da construção deste conceito, além da própria questão de como a compreensão conceitual vai guiar e diferenciar os modos como a aplicabilidade vai se dar:

Nota-se que ora o conceito é entendido como em tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidade, por exemplo) ora em tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos). Atente que não se trata de um jogo de palavras, mas de conceitos que orientam as políticas públicas que se implementam referenciadas nestas concepções. A aplicação prática de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes de “tratar de forma desigual os desiguais” e este é o conceito de equidade que consideramos correto, pois de alguma forma, isto pode contribuir para resultados mais igualitários (Lima; Rodríguez, 2008, p. 61).

⁵ Friede (2020) discute que a doutrina jurídica apresenta divergências quanto à natureza jurídica da noção de equidade: “Para alguns, trata-se de uma fonte do Direito. Outros autores a concebem apenas como um critério a ser considerado pelo juiz quando da aplicação da lei, mormente diante do comando inscrito no art. 5º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, segundo o qual, “na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”. Do mesmo modo, há quem defenda que a equidade, embora não prevista expressamente no art. 4º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, constitui-se – juntamente com a analogia, os costumes e os princípios gerais de Direito – em um autêntico mecanismo de integração de lacunas. De qualquer forma, independentemente da natureza jurídica que lhe seja atribuída, o magistrado, quando do emprego da equidade, não poderá se afastar das balizas estabelecidas pelo legislador, devendo considerar, fundamentalmente, que a equidade configura uma autorização para “apreciar, segundo a lógica do razoável, interesses e fatos não determinados a priori pelo legislador”, de modo a estabelecer “uma norma individual para o caso concreto ou singular, sempre considerando as pautas axiológicas contidas no sistema jurídico, ou seja, relacionando sempre os subsistemas normativos, valorativos e fáticos” (Diniz, 2000, p. 470) (Friede, 2020, p. 669).

Mais recentemente, Rosane Fátima Vasques (2021), em sua tese de doutoramento, apresenta um levantamento interessante sobre as produções bibliográficas realizadas sobre a temática. A pesquisadora aponta que há nuances importantes sobre o modo como o conceito é aplicado, além de reconhecer que há tendências gerais que guiam os modos como o conceito se organiza epistemologicamente.

Partindo deste acúmulo que nos aponta esta diversificação nos modos de compreender o conceito de equidade, podemos pensar de maneira mais específica as relações entre equidade e o campo educacional. Num país desigual como o Brasil, com um histórico tão intenso de violência étnica, racial, de gênero e de classe, o acesso e a permanência nos espaços educacionais são sempre organizados a partir da diferenciação.

Para sua formulação, o conceito de equidade se fundamenta em diversos outros conceitos, como na noção de construção de igualdade a partir das diferenças e no próprio conceito de democracia. Em muitos momentos, a movimentação conceitual parece estar imbricada a uma percepção neutra, de imparcialidade. Neste sentido, os modos diversos como o conceito de equidade se aplicam na vida acabam definindo, de fato, os modos como estas questões e outras são observadas. É fato que há também uma aplicabilidade neoliberal do conceito, que busca de maneira mais objetiva levantar dados de acesso aos espaços educacionais, numa corrida por *resultados*. Parece haver, nesta lógica, uma busca por uma construção discursiva de possibilitação de acesso, que não se apresenta de maneira ativa na realidade cotidiana.

Para pensarmos o contexto educacional brasileiro, partiremos de alguns dados do Censo Escolar de 2020, que permitem observar que:

Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio (Brasil, 2021, p. 30).

A questão que nos fica é: o que faz esta predominância acontecer? Que razões levam parte da população negra brasileira não concluir a EB na idade regular senão fatores racistas fundantes na sociedade brasileira? Se há uma maior quantidade de pessoas negras buscando a EJA para concluir a EB, há então razões e fatores diversos que fazem com que estes estudantes não concluam esta etapa do ensino na idade regular, que necessariamente estão atrelados aos regimes da raça, do gênero e da classe, como empobrecimento compulsório e alijamento social, por exemplo. No mesmo caminho, o Censo Escolar de 2020 também aponta que:

A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8%. **Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0%** (Brasil, 2021, p. 30, marcação nossa).

Partindo do pressuposto de que a maior parte das respondentes que se autodeclararam como do “sexo feminino” seriam mulheres cisgêneras, o que estes dados podem nos apontar é que há uma diferenciação generificada tanto no impedimento da conclusão da EB na idade regular, mas também na busca por conclusão da EB na EJA. Quando percebemos que há uma maior porcentagem de pessoas do “sexo feminino” buscando a formação na EJA pós-30 anos, podemos analisar o dado partindo de um pressuposto de que é a partir desta idade que estas pessoas buscam concluir sua formação, pois já constituíram família, tiveram filhos e *os criaram*⁶, o caminho hegemônico compulsoriamente direcionado para a mulheridade cisgênera.

Reconhecendo que o Brasil não coleta nem organiza dados acerca de acesso e permanência nos espaços educacionais a partir de identidade de gênero, observemos alguns dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA):

Devido ao processo de exclusão familiar, social e escolar, como já mencionado em diversas ocasiões e em pesquisas anteriores, estima-se que 13 anos de idade seja a média em que travestis e mulheres transexuais sejam expulsas de casa pelos pais (ANTRA, 2017) - e que cerca de 0,02% estão na universidade, 72% não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental (Dados do Projeto Além do Arco-íris/Afro Reggae) (Benevides; Nogueira, 2021, p. 43).

Importante marcar que estes dados, mesmo que aparentemente estejam separados na análise mais geral, são necessariamente entrecruzados identitariamente. Estas são apenas algumas considerações que podem ser feitas para tentar demonstrar como as desigualdades se estabelecem no Brasil, a partir das diferenciações dos campos do gênero, da raça e da classe, infelizmente ainda existindo outras incontáveis diferenciações.

Nesse sentido, a entrada nos espaços educacionais não garante equiparação sócio-histórica, pois não há permanência que se regule sozinha, fazendo-se necessárias políticas mais amplas de reparação e equiparação. Além disso, equidade nos espaços educacionais precisa ir além de uma análise quantitativa, de entrada e conclusão. Ela deve se encaminhar para um aprofundamento das construções documentais, curriculares, formativas etc. Aprofundando a questão ainda mais, não há equidade educacional sem justiça alimentar, de saúde, de direito à

⁶ No sentido de que estes filhos não são mais tão pequenos e dependentes.

cidade etc. Estas colocações são importantes, pois nos põem para pensar que urge uma compreensão mais integral dos campos da vida, que foi impedida pelas cosmovisões moderno/coloniais e de seus sistemas de monocultura (Núñez, 2021). Ou seja, a questão que parece ser fundante aqui é a de buscar observar e aplicar estas buscas pela equidade a partir dos mais diversos campos da vida, que se constituem de maneira sempre interrelacionadas.

No que se refere à população quilombola, no Brasil o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social para essa comunidade é iniciado pelo Movimento Negro brasileiro, o qual traz à cena pública e exige da política educacional urgência na construção da equidade como uma maneira de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. A luta pela educação também é compromisso do movimento quilombola, conforme defende o Coletivo de Educação da CONAQ⁷, “a Educação Escolar Quilombola é fruto da luta do movimento quilombola em todo o Brasil” (2021, p. 15).

Nilma Lino Gomes (2011, p. 112) nos alerta para a importância da educação nas “ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI” em virtude de seu papel estratégico na sociedade. Segundo ela, o Movimento Negro reconhece que a educação não é solução única para os problemas enfrentados, mas “contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros” (Gomes, 2011, p. 112).

Davisson Charles Souza e Daniel Arias Vazquez (2015) investigaram jovens de diferentes idades e classes sociais, estudantes de escolas públicas, percebendo, dentre outras coisas, que a expectativa de continuidade de estudos é menor entre jovens do sexo masculino e negros; “aqueles cujos pais/responsáveis têm inserção laboral como assalariados manuais e possuem menor escolaridade; que se definem como “pobres”; que trabalham ou já trabalharam” (p. 411). Indicam também que grande parte dos jovens envolvidos na pesquisa desconhece as políticas públicas de acesso à universidade ou formas de permanência, o que os afastaria da expectativa de ingresso no ES. Por outro lado, uma parte significativa deles se mantém otimista em relação às chances e expectativas de ingresso em universidades públicas, o que aumenta a responsabilidade de instituições públicas na criação de canais para o diálogo com este público.

Para tratar da temática da educação escolar quilombola, principalmente no que tange à questão da equidade no acesso e permanência, precisamos primeiramente compreender como está sendo discutido o conceito de quilombo atualmente.

⁷ CONAQ é a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Em apresentação do livro “Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos” (2021), o Coletivo CONAQ afirma que o movimento quilombola teve grande importância nas lutas pela educação escolar quilombola.

Para começar, trazemos uma produção paranaense sobre o termo. A cartilha “Quilombola. Nossa história, cultura e resistência”, organizada pelo Mandato Goura (2023, s/p.), traz a seguinte definição para quilombo:

O termo Quilombo remete às línguas de origem Bantu e é descrito como organização social, militar, política e econômica criada pela população negra que resistia ao sistema escravista instalado no Brasil desde o início da colonização. Além de um símbolo de resistência, os quilombos são territórios de preservação das tradições e experiências socioculturais africanas no novo continente.

No livro “Escola quilombola: revisitando tradições culturais do quilombo da fazenda na toca da mãe do ouro”, organizado por Tamara F. M. de Oliveira e Cynthia C. Martins (2018, p. 155-157), encontramos que:

O pilar para a definição de quilombo está na organização política e não na homogeneidade racial.

Nós, remanescentes de quilombos, somos em grande parte herdeiros dessa mistura de grupos étnicos excluídos e temos em comum uma luta que une nossos ideais.

Desse modo, os descendentes de escravos organizaram-se historicamente com outros grupos sociais excluídos, nas lutas pelos direitos e cidadania. (...) (...) a nossa reivindicação pela terra coletiva já demonstra outra noção de terra, terra para trabalho e não para a venda.

Nós não somos descendentes diretos do Quilombo dos Palmares ou de outros quilombos de escravos fugitivos do tempo da escravidão. Podem até existir atualmente alguns quilombos que tenham origem em quilombos da época da escravidão, mas a grande maioria dos quilombos contemporâneos é formada por comunidades que depois da escravidão permaneceram nas fazendas onde trabalhavam ou em regiões próximas.

Nesse sentido, concordamos com Araújo, quando problematiza o conceito de quilombo na atualidade. Segundo ela (2019), há uma reapropriação do termo quilombo. A construção jurídico-formal desse conceito ocorrida no século XVIII passa a ganhar novos significados e dimensões. Assim, “o uso do *quilombo histórico* faz parte de sistema de classificação ligado a um tempo pretérito” (Araújo, 2019, p. 55).

Ainda de acordo com Araújo (2019, p. 69-70), a primeira definição de quilombo no Brasil é do ano 1740 e quilombo era definido como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Tal definição vai perpassar o período colonial e embasar o que se produziu acerca do tema. E é somente com a Constituinte de 1988 que o termo quilombo se desloca da linha semântica relacionada a algo fora da lei, contra a ordem, para entrar na categoria de autodefinição. E a “autodefinição apareceria, posteriormente, como um avanço para o processo

de regularização das terras ocupadas por esses grupos” (Araújo, 2019, p. 81).

Araújo (2019, p. 81) ainda cita Almeida (1996), para quem cada grupo terá sua própria história, com uma construção identitária embasada nesse percurso histórico. Isso faz com que o significado ‘original’ de quilombo se distancie de sua raiz colonial, ganhando outras redes significativas:

Quilombo se mescla com conflito direto, com confronto, com emergência de identidade para quem enquanto escravo é “coisa” e não tem identidade, “não é”. O quilombo, como possibilidade de ser, constitui numa forma mais que simbólica de negar o sistema escravocrata. É um ritual de passagem para a cidadania, pra que se possa usufruir das liberdades civis (Almeida *apud* Araújo, 2019, p. 81).

O “Censo Demográfico 2022 Quilombolas Primeiros resultados do universo”, organizado pelo IBGE, aponta para discussões semelhantes acerca do termo quilombo e quilombola:

Não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória e continuidade enquanto grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (Associação Brasileira de Antropologia, Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais, 17/18 de outubro de 1994, Rio de Janeiro/RJ) (IBGE, 2023, p. 7).

Nessa nova teia de significados que vai se formando, há a inserção da palavra “remanescente”. No entanto, o uso dessa palavra atende a determinadas necessidades, mas também pode gerar conflitos, uma vez que:

“remanescentes de comunidades de quilombos” foi sendo gradualmente substituído pelo termo “quilombolas” nas referências a esse grupo populacional, considerando-se que a ideia de “remanescentes” está associada a um passado do qual “sobraram” algumas pessoas com características em comum. Essa ideia é fortemente questionada pelas organizações representantes da população quilombola, que afirmam sua existência no tempo presente (IBGE, 2023, p. 8, grifos do original).

No capítulo “Fuga, escola e oráculo”, Givânia Maria da Silva e Antônio Bispo dos Santos, dois grandes representantes dos quilombolas no Brasil, entre várias de suas falas e defesas do quilombo e suas vivências e saberes quilombolas, nos presentearam com essa compreensão de significados:

Quilombo não é só um espaço de negro fugido, não era um lugar só para negros e não era conduzido apenas pelos homens. Porque até hoje os quilombos não são conduzidos apenas pelos homens. Eu estou dizendo agora na minha tese de doutorado que quilombo é uma invenção negra e das mulheres. (...) O que para as outras pessoas pode ser normal, achar que a fuga é um ato de covardia, para nós não. Para nós é um ato, é uma estratégia de resistência. O quilombo continua sendo esse lugar de resistência, do saber de muita gente. (...) Fuga não é um ato de covardia, quilombo não é um lugar do medo, é um lugar de busca pela liberdade. E não é a liberdade para mim, a liberdade individual, é a liberdade coletiva. (Silva; Santos, 2022, p. 79-81)

Silva (2022) também alerta que delimitar o significado de quilombo a um espaço de fuga é uma interpretação muito grosseira. E ressalta a complexidade que é definir o termo quilombo, não existindo uma teoria que consiga abarcar a inteireza do conceito.

Por fim, para problematizar um pouco mais a terminologia quilombo, seguimos com as discussões de Silva (2022, p. 83), para quem não é possível definir se um quilombo é velho ou novo. Para ela, “(...) quilombo é quilombo. O que pode ser mais novo ou mais velho é a relação do externo com esses lugares, aí pode ser que seja novo”.

Considerando as questões previamente abordadas sobre o termo quilombo, retomamos a temática da educação escolar quilombola.

Afirmamos que a Constituinte de 1988 reconheceu a questão quilombola, porém, quando iniciamos nossos estudos, ficamos surpresas ao saber que o mesmo não ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996. Com isso, um dos principais documentos oficiais que orienta a educação escolar quilombola são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”⁸, publicada há pouco mais de uma década pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2012. Ou seja, tem sido tardio o reconhecimento e organização dessa educação após a Constituinte de 1988.

As Diretrizes para a educação escolar quilombola, assim, são uma orientação para garantir que essa educação seja possível nas diferentes etapas e modalidades da EB, abarcando desde os fundamentos educacionais até questões de logística e gestão para promover a escola

⁸ Segundo Souza e Silva (2021), além dessas Diretrizes, há algumas legislações que são fundamentais para garantir o avanço da educação escolar quilombola. Entre elas, a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004 e o Estatuto da Igualdade Racial de 2010.

quilombola. Entre os fundamentos educacionais, encontramos a explanação dos princípios e de como seria a forma de organização dessa educação.

Na medida que vai trazendo os fundamentos, as Diretrizes destacam alguns elementos basilares da educação escolar quilombola, que são a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção de trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos e tradições das comunidades quilombolas e a territorialidade (CNE, 2012). Ou seja, o trabalho com a temática quilombola, considerando os princípios e valores das comunidades, vai ser o eixo que articulará a construção do projeto político pedagógico e da estrutura curricular dessas escolas.

Ainda, as Diretrizes definem que a oferta da educação escolar quilombola pode se dar dentro dos territórios reconhecidos como quilombolas ou em espaços escolares próximos a esses territórios e que recebam muitos/as estudantes quilombolas. Portanto, passa a ser direito dos/as estudantes “se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (CNE, 2012, p. 61).

Sobre a educação escolar quilombola, encontramos ainda outras definições e aspectos discutidos por estudiosos(as) quilombolas ou que trabalham em escolas quilombolas, as quais dialogam ou complementam o que foi apresentado nas Diretrizes.

Para iniciar, é importante compreender que não há como separar a luta pelo direito à terra da luta pelo direito à educação.

Terra e educação são pautas centrais e estruturam a luta pela afirmação dos direitos quilombolas no Brasil. (...) A identidade quilombola é estruturada pelos seus territórios tradicionais. Pensar a Educação Quilombola demanda, necessariamente, refletir sobre o território e sobre as lutas envolvidas para assegurar esse direito (Souza; Silva, 2021, p. 33).

Nessa perspectiva, vamos ter que considerar quais são os territórios quilombolas no PR, como estão os processos de reconhecimento e titulação e outros aspectos relacionados à certificação e posse da terra pelos/as quilombolas. Em material do Mandato Goura (2023), há o reconhecimento de 58 comunidades quilombolas no estado, sendo que 20 ainda não estão certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Entretanto, o certificado não garante a titulação da terra. Isso é evidenciado pelo fato de que, somente em 2021, ocorre a primeira titulação parcial de território quilombola no PR, no Quilombo Invernada Paiol de Telha.

E como explicam Souza e Silva (2021), a compreensão de terra e território se amplia para além do espaço físico. É uma compreensão que abarca as vivências culturais, os saberes ancestrais e a formação política. Ou seja, os processos de resistência, os enfrentamentos

históricos e os modos de vida compõem a concepção de território na relação com a identidade quilombola e tudo isso, por sua vez, impacta na educação escolar quilombola. E impacta de tal forma que “a Educação Escolar Quilombola tem no território quilombola sua principal matriz epistemológica” (Souza; Silva, 2021, p. 50).

Assim, nos perguntamos, qual é a relação entre o conceito de equidade e a educação escolar quilombola? Para garantir que a equidade seja um princípio de ordenamento social, as comunidades quilombolas precisariam do reconhecimento de seus territórios e, conseqüentemente, de suas culturas, organizações econômicas, saberes ancestrais, espaços educativos e formativos etc.

No que se refere a questões educativas e formativas, a escola quilombola ser um espaço para que os/as estudantes passem por processos formativos que possibilitem o desenvolvimento de “uma consciência crítica das suas histórias de vida” (Nazario, 2021, p. 60), estabelecendo um equilíbrio entre os conhecimentos, saberes e trajetórias de vida da comunidade e os conhecimentos acadêmicos. Nessa perspectiva, tradições e costumes da comunidade podem ser reinventados, de tal forma que os/as jovens passem a valorizá-los.

Os saberes dos mais velhos são importantes na escola. (...) Em muitos casos, esse conhecimento é desvalorizado pelos mais jovens. (...) Por isso, ao levar esse conhecimento para a escola, ele se transforma por estar em outro ambiente de circulação e socialização (...). O conhecimento é reinventado na escola. Mas corre o risco de ser despolitizado, caso seja tratado de maneira exótica e folclórica. (...) Por exemplo, uma escola que queira inserir a prática do jongo numa comunidade que não o pratica mais. Essa é uma ação de reinvenção e não de salvamento, pois já não é exatamente o mesmo e nem as mesmas pessoas que o dançavam há oitenta anos. Para que a prática do jongo se torne eficazmente politizada, é necessário considerar sua historicidade na trajetória da comunidade e pensar por qual motivo ele deixou de ser praticado (...) (Nazario, 2021, p. 60-61).

Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola atuaria inclusive sobre a autoestima de estudantes, mobilizando-os para as causas quilombolas e para confrontar a reprodução de relações sociais que inferiorizam a população negra e quilombola (Nazario, 2021).

Para atender essa relação com a terra e território e a construção da consciência crítica de estudantes para suas histórias de vida e de suas comunidades, a escola quilombola precisará de um quadro composto por professores e professoras quilombolas ou por docentes com formação específica para atender essa perspectiva educacional. De tal forma que a prática docente no espaço escolar quilombola seja de resistência (Almeida Silva, 2021). Nesse movimento de resistência, temos a questão curricular, de enfrentamento a currículos engessados e que respondam a demandas governamentais que desconsideram as necessidades das escolas quilombolas:

Mas essa educação só se tornará luta política ou ferramenta para luta política se sair dessas algemas que a aprisionam, se sair das grades. Enquanto a gente se contentar com as grades e ainda se está muito aprisionado nisso, como a grade curricular, a gente vai continuar enjaulado, nisso que o mestre Bispo nos aponta como adestramento (Silva; Santos, 2022, p. 79).

Conclusões

Ao tratar do conceito de equidade em educação, buscamos direcioná-lo ao contexto da educação quilombola. Nesse movimento, compreender as discussões atuais acerca do conceito de quilombo e os princípios da educação escolar quilombola foi fundamental.

Podemos concluir que, quando se trata da população quilombola, o direito à educação como construção da igualdade social para essas comunidades é um debate iniciado pelo Movimento Negro e se torna um compromisso do Movimento Quilombola. Enquanto direito reconhecido, a educação escolar quilombola não está inserida na LDB 9394/1996, mas sim fundamentada, desde 2012, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”.

Assim, o trabalho com a educação escolar quilombola exige um estudo e reconhecimento das diretrizes mencionadas anteriormente e, além disso, um exercício de compreensão do termo “quilombo”, considerando que não há como separar a luta pelo direito à terra da luta pelo direito à educação.

Para concluir, no PR, existem somente duas escolas reconhecidas como quilombolas. O Colégio Estadual Diogo Ramos, na comunidade de João Surá, que se localiza na zona rural do município de Adrianópolis. E o Colégio Estadual Maria Joana Ferreira, na zona urbana do município de Palmas. Em ambos os casos, são espaços formativos fundamentais para garantir a estudantes do EM vivências e criticidade sobre suas histórias de vida, sua ancestralidade, suas heranças quilombolas.

Entendemos que há uma necessidade de ampliação do debate no contexto paranaense sobre a questão da educação escolar quilombola, principalmente pensando na relação entre territórios das comunidades quilombolas no estado e Secretaria Estadual de Educação, no sentido de esta tem obrigações mínimas para com estas comunidades, como a de oferecer escolas específicas em número suficientes para atender a demandas de estudantes quilombolas do EM.

Referências

ARAÚJO, D. D. *Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola: o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão*. São Leopoldo: Oikos; São Luís: EDUFMA, 2019.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. Bonfim (orgs.). *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei No 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. 2012. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em 17 abr. 2024.

FRIEDE, R. A Equidade no Ordenamento Jurídico Brasileiro. In: Paulo Gustavo Gonet Branco; Manoel Jorge e Silva Neto; Helena Mercês Claret da Mota; Cristina Rasia Montenegro; Carlos Vinícius Alves Ribeiro. (Org.). *Direitos Fundamentais em Processo: Estudos em Comemoração aos 20 Anos da Escola Superior do Ministério Público da União*. 1ª ed. Brasília: ESMPU, 2020, v. 1, p. 661-670.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. 2011, p. 109-121. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em 15 mai. 2024.

IBGE. *Censo Demográfico 2022: Quilombolas: Primeiros resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102016>. Acesso em 21 mar. 2024.

LIMA, S. P. de; RODRÍGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. *Contraponto*. Itajaí, v. 8. n. 1., jan./abr., 2008.

LOCKE, J. *Segundo Tratado sobre o governo*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MANDATO GOURA. *Quilombola: Nossa história, cultura e resistência*. Curitiba, 2023.

NAZARIO, G. A jornada como artefato de formação política e intelectual. In: SILVA, Givânia Maria da et al. *Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

OLIVEIRA, T. F. M. de; MARTINS, C. C. (org.). *Escola quilombola: revisitando tradições culturais do quilombo da fazenda na toca da mãe do ouro*. Araraquara (SP): Junqueira&Marin; Maranhão; FAPEMA, 2018.

SILVA, G. M. da et al. (org.). *Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, G. M. da; SANTOS, A. B. dos. Fuga, escola e oráculo. In: FIRMEZA, Yuri et al. *Composto escola: comunidades de sabenças vivas*. São Paulo: N-1 edições, 2022.

SOUZA, D. C. C; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 02, abr./jun. 2015, p. 409-426.

SOUZA, B. O.; SILVA, G. M. da. Introdução. In: SILVA, Givânia Maria da et al. (org.). *Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

VASQUES, R. F. *A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidade à diferenciação pedagógica*. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.