

Dossiê: Povos e Comunidades Tradicionais  
(Carlos Guilherme Octaviano do Valle, Rodrigo de Azeredo Grunewald - Orgs.)

## DA 'EDUCAÇÃO DO CAMPO' À 'EDUCAÇÃO QUILOMBOLA': IDENTIDADE, CONCEITOS, NÚMEROS, COMPARAÇÕES E PROBLEMAS.

José Maurício Arruti

### RESUMO

O elemento central na justificativa de uma “educação do campo” é a nova atenção e importância que se deve dar ao vínculo entre terra, território e escola. Mas, se levarmos a sério esta recomendação, acabaremos por perceber que existem muito mais modos de se relacionar com a terra do que aqueles previstos sob a categoria de “camponês”, “agricultor familiar” e “trabalhador rural”, que em geral descrevem as “populações do campo” e que estão na base da reflexão sobre a “educação do campo”. Isso implica reconhecer que, se a crítica que a “educação do campo” faz às escolas convencionais é positiva, seu modelo educacional produz também um viés homogeneizante.

**Palavras-chave:** Educação, Camponeses, Quilombolas.

## FROM “EDUCATION IN THE COUNTRYSIDE” TO “QUILOMBOLA EDUCATION”: IDENTITY, CONCEPTS, NUMBERS, COMPARISONS AND PROBLEMS.

### ABSTRACT

The central element in justifying “education in the countryside” is the new attention and importance given to the link between land, territory and school. However, when we take seriously this recommendation, we have to perceive many different ways to relate to the land, beyond those defined by the categories, such as “peasant”, “family farmer” and “rural worker”, which in general describe all “populations of the countryside and support the understanding of “education in the countryside”. In result, this implies that, although the criticism caused by the ideas of “education in the countryside” to the conventional schools is positive, its educational model also produces a homogenous bias.

**Key words:** Education, Peasants, Quilombolas.

---

José Maurício Arruti. Doutor em Antropologia Social (UFRJ), Professor do Departamento de Antropologia da UNICAMP.

---

## 1. A QUESTÃO: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NO CAMPO

Depois de mais de uma década de luta por uma educação diferenciada para a população do campo, foi aprovado, em novembro de 2010, o decreto (nº 7.352) que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. Nesta luta, os movimentos sociais do campo buscam reverter duas características fundamentais do sistema educacional brasileiro: a lógica centrada no urbano e a predominância de políticas públicas generalistas que desconhecem as especificidades de determinadas populações, entre elas a do campo. Na história da educação brasileira, o campo sempre foi percebido como um lugar “outro” que, a partir de uma perspectiva francamente etnocêntrica e evolucionista, representa a carência e o atraso, isto é, espaço social a ser desenvolvido dentro dos padrões urbanos, e não em função de suas características próprias. É contra tal lógica que se defende a proposição de uma política diferenciada, cujo objetivo não deve ser mais levar a mesma escola a todos os lugares e populações, mas criar uma escola que reconheça e dialogue com esta diversidade.

Esta necessidade emerge da constatação de que uma das maiores e mais importantes conseqüências daquela lógica urbanocêntrica é a formação de uma juventude que não tem mais nenhuma empatia com o modo de vida de sua própria família e que muitas vezes está pronta a trocar o campo pela periferia urbana. Uma “educação do campo” pretende criticar e reverter estes aspectos, enfatizando a importância de incorporar na definição da educação, a importância da terra e do território, da cultura e da identidade dos povos do campo.

É por isso que no documento de 2010 o objetivo da política de educação do campo é definido como a “ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”, que passa a ser responsabilidade da União em colaboração com os estados e municípios. Neste documento determina-se que as escolas situadas em área rural ou urbana, mas que atendam a população do campo, observem as seguintes recomendações:

- Elaborem seu projeto político pedagógico (P.P.P.) específico, que articule processos de investigação, desenvolvimento social e sustentável e mundo do trabalho;
- Ofereçam formação inicial e continuada de professores;
- Garantam infraestrutura e transporte, materiais e livros didáticos específicos, além dos equipamentos básicos, como biblioteca, área de esporte e laboratórios;
- Considerem a necessidade de flexibilizar o calendário escolar;
- Incorporem a perspectiva da pedagogia da alternância, especialmente para o Ensino Médio e Superior;
- Trabalhem com classes multisseriadas, especialmente nos anos iniciais;
- Ofereçam alimentação escolar de acordo com as especificidades e características da região do campo, inclusão digital para esta população e elaboração de material didático.

Um elemento central na justificativa de uma “educação do campo” é a nova atenção e importância que se deve dar ao vínculo entre terra, território e escola. Segundo pensadores como Miguel Arroyo, a atenção ao território é a recomendação principal que deveria nortear a formação de educadores do campo. Mas, se le-

varmos a sério esta recomendação, acabaremos por perceber que existem muito mais modos de se relacionar com a terra do que aqueles previstos sob a categoria de “camponês”, “agricultor familiar” e “trabalhador rural”, que, em geral, descrevem as “populações do campo” e que está na base da reflexão sobre a “educação do campo”.

Isso implica reconhecer que, se a crítica que a “educação do campo” faz às escolas convencionais é boa, o modelo que é proposto no seu lugar acaba apresentando também um viés homogeneizante. As definições dadas pela lei às “populações do campo” (assim como acontece com a definição de “camponês”) estão centradas no “modo de produção”, isto é, na sua forma econômica, sem dar atenção a questões como identidade, história e memória. Isso acontece porque, apesar de sempre se saber da grande parcela de população negra que compõe o campesinato e o proletariado rural brasileiro, isso nunca conferiu particularidade a essa população, tanto diante da história da militância, como das políticas públicas. O debate em torno de uma reforma agrária ampla e democrática parecia dar conta de todos os dilemas vividos por essa população.

Assim, se voltarmos à recomendação de se dar atenção e importância ao vínculo entre terra, território e escola, afirmado pelos princípios que estão na origem da “educação do campo”, será necessário observar que as comunidades quilombolas têm, como uma de suas características definidoras, justamente as “terras de uso comum”, o que deveria ser levado em conta na imaginação de uma novo formato de escola para estas populações. O uso comum, a memória da escravidão, o racismo institucional a que foram historicamente submetidas, a identidade de negros, acabam ampliando o

quadro de questões que deveriam ser contempladas por uma escola do campo dirigida para comunidades quilombolas. Mas, ao contemplar tais características e demandas, esta escola continuaria sendo “do campo” ou converteria-se em “escola quilombola”?

É nesta direção que aponta o documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, cujo título foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Depois de um ano de Conferências Municipais e Estaduais, representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de uma grande variedade de entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação produziram um documento amplo, no qual uma das novidades mais notáveis é a introdução de um capítulo sobre “Educação Quilombola”.

Nele, de forma parecida com o que acontece no documento sobre “educação do campo”, é dada grande ênfase ao tema da formação dos professores (quatro dos oito itens são sobre isso) e à elaboração “materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo”. Mas, como não se trata ainda de lei ou decreto presidencial, o documento recomenda a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola que observe:

o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional e a garantia de participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à

educação, nos três entes federados.

Quando ganhar forma definitiva<sup>1</sup>, o documento trará orientações no sentido de que os poderes públicos elaborem um Plano Nacional de Educação Quilombola e uma legislação específica para o tema. Em ambos os casos, o foco deverá estar no direito à preservação de suas manifestações culturais, na sustentabilidade de seu território tradicional, na observação de uma alimentação e de uma infraestrutura escolar que respeitem sua cultura e sua relação com o meio ambiente. Também está prevista uma formação diferenciada aos professores destas escolas, a criação de um programa de licenciatura quilombola e a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos; enquanto no campo da gestão, recomenda-se a adoção de mecanismos que garantam a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação.

O contexto deste documento inclui tanto normas anteriores, quanto eventos á mobilização de pesquisadores e militantes no ano imediatamente anterior à realização da CONAE. O tema da educação em comunidades quilombolas se sustenta, no plano normativo, em ao menos quatro documentos, a saber: a Lei Federal nº. 10639 / 2003, cuja orientação consiste em que Educação Básica adote, nos conteúdos programáticos, o estudo da história e da cultura afro-brasileira; a Convenção 169 da

OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada, ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida. Além disso, esta mesma Resolução recomenda a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos.

Além disso, no final de 2009 foram realizados dois seminários de projeção nacional sobre o tema, em Salvador<sup>2</sup> e no Rio de Janeiro<sup>3</sup>, assim como a proposição, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de um seminário oficial para discutir e propor diretrizes para a “educação quilombola”, que aconteceria no mesmo ano da CONAE. Trata-se de um momento importante na história recente destas comunidades porque, assim, abre-se espaço para que o seu reconhecimento ultrapasse, também no campo da educação, a simples consideração destes gru-

---

1. No momento em que escrevíamos este texto, o documento final da CONAE ainda não havia sido consolidado e divulgado.

2. I Fórum Baiano de Educação Quilombola, realizado pela Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, entre 05 e 06 de novembro de 2009.

3. Seminário Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em Terra, Cultura e Educação, realizado pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (Lapf) do Departamento de Educação da PUC-Rio, de 30 de novembro a 02 de dezembro de 2009.

pos como “os mais pobres dos mais pobres”, assim como a elaboração de políticas que abordem o tema apenas por meio do repasse de um percentual diferenciado de recursos, com vistas à correção de uma situação de exclusão<sup>4</sup>. Ainda que a situação de exclusão educacional destas comunidades seja real e ainda exista um longo percurso até a sua correção, a elaboração de um Plano Nacional de Educação Quilombola aponta para a abordagem do tema de um ponto de vista também qualitativo e que tem em vista a diferença e não apenas a desigualdade, no trato destas comunidades. O que se espera dos poderes públicos é que eles reconheçam, não apenas que o preconceito racial implicou um agravante da exploração da população pobre e rural, mas também que tais grupos se distinguem por formas próprias de organização social e cultural. Ao lado de uma política fundiária diferenciada, surge a proposição de uma *educação diferenciada*, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado.

Assim, apesar de todos os entraves que se apresentam no caso da política fundiária dirigidada a estas comunidades<sup>5</sup>, 2010 parece apontar para um momento de inflexão com relação à política de educação para elas. O objetivo deste artigo é justamente apresentar um quadro geral da questão que está por ser enfrentada. Apresentaremos um perfil geral das “escolas situadas em áreas quilombolas”, para em seguida ,esboçarmos uma visão geral, ainda en-

saística, dos desafios e pautas analíticas trazidas pelo objetivo de se pensar em uma “educação quilombola”.

## 2. O CONCEITO: “ESCOLAS QUILOMBOLAS”

Uma boa ferramenta para nos aproximarmos da categoria “escola quilombola” é o Censo Escolar que, a partir de 2004, passa a contar com um item de diferenciação e identificação destas escolas. É preciso, porém, novamente, fazer esta aproximação com cuidado no uso das categorias. Em primeiro lugar, há a questão das variações derivadas desta classificação ser puramente espacial, já que as escolas situadas dentro do território da comunidade quilombola podem não atender apenas (e eventualmente, nem mesmo principalmente) as crianças desta comunidade, da mesma forma que escolas situadas na vizinhança, mas fora do território comunitário, podem atender massivamente as crianças de uma determinada comunidade.

Em segundo lugar, aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos”. Ou

---

5. Desde 2007 organiza-se um movimento em ao menos três frentes contra a política de regularização dos territórios quilombolas: no Supremo Tribunal Federal, onde se questiona a constitucionalidade do decreto 4788/2003; na incorporação pela própria AGU (que por princípio teria a função de defender o decreto presidencial) dos argumentos contrários às definições de “território”, “ocupação” e “auto-atribuição” presentes no decreto; e, finalmente, no movimento que, no trânsito entre o executivo e o legislativo, antecipa-se na exclusão destes mesmos conceitos do texto final do Estatuto da Igualdade Racial (para uma visão mais detalhada da questão conferir o dossiê “Contexto Quilombola”, publicado em Tempo e Presença, v. 11, 2008 / acessado em [http://www.koinonia.org.br/tpdigital/artigos.asp?cod\\_boletim=12](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/artigos.asp?cod_boletim=12)).

seja, escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados.

Por fim, tal classificação é atribuída no momento do preenchimento de formulário pelo diretor/a da escola, o que nos coloca o problema desta classificação não se dar nem por auto-atribuição da comunidade, nem pelo reconhecimento prévio e oficial desta comunidade e seu território pelo Estado brasileiro<sup>6</sup>, mas pelo conhecimento, avaliação, reconhecimento, ou mesmo pela adesão ou oposição deste/a gestor/a em relação a classificação étnica, cultural e política da comunidade em que atua, o que implica, sempre, uma tomada de posição política. Temos exemplos etnográficos interessantes de como isso produz variações importantes no computo geral, seja pela simples negação de que a escola seja quilombola, mesmo quando se trata de uma luta de notoriedade nacional, como acontece no caso da Ilha da Marambaia (ARRUTI, 2003), seja, ao contrário, quando tal classificação da escola ocorre sem que ela encontre correspondência em uma comunidade quilombola. Vejamos dois exemplos disso, de todo modo contrários entre si.

Na região do Baixo-Sul da Bahia, por exemplo, registramos situações nas quais algumas escolas foram classificadas como “localizadas em área de comunidade quilombola” sem que a própria comunidade soubesse disso, ou mesmo da sua suposta ou efetiva classificação como quilombola. Neste caso, a classificação era parte de uma simples estratégia da municipalidade em multiplicar recursos, já que tal classificação implica o aumento do valor/aluno destinado a escolas pelo FUNDEB (ARRUTI, 2009). Já em Salvador, um “erro” semelhante acontecia por razões muito diversas, quando os diretores de escola, resistindo até mesmo à orientação da Secretaria Municipal de Educação, insistiam em classificar as suas escolas como quilombolas.

Nossa atenção voltou-se para Salvador quando iniciamos o tratamento dos dados do Censo escolar e, para nossa surpresa, identificamos que mais de 10% das “escolas quilombolas” do país eram classificadas como “urbanas” e que a quase totalidade delas, um total de 71 escolas, estaria naquela cidade. Como as áreas de remanescentes de quilombos são, em sua grande maioria rurais e como, além disso, não havia registro de comunidade quilombola urbana em Salvador, o fato nos saltou aos olhos. Em entrevista na Secretaria do Município, descobrimos que a gestão municipal já havia se assustado com o número e já produzira um diagnóstico daquele que lhes parecia ser o erro no preenchimento do censo. Haviam constat-

---

6. Aqui é necessário explicar que a Fundação Cultural Palmares, desde a edição do decreto 4788 de 2003, assumiu a atribuição de “certificar” as comunidades quilombolas por meio do seu registro em um livro de cadastro nacional. Tal certificação é baseada principalmente, mas não exclusivamente (para o bem e para o mal), na auto-atribuição do grupo. É esta certificação e este registro que levam à inclusão destas comunidades na lista das demais políticas públicas que dão atenção diferenciada a estas comunidades, como o Bolsa Família, por exemplo.

ado a existência de apenas quatro (04) escolas quilombolas no município, ou seja, quatro escolas situadas em áreas oficialmente reconhecidas como remanescentes de quilombos, e todas definidas, segundo os critérios do IBGE, como rurais. Em função disso, a secretaria produziu um pequeno texto de referência para ser distribuído entre os gestores das escolas; mas, ainda assim, na apuração do preenchimento do último censo de 2008, 25 gestores continuavam insistindo na auto-designação como quilombola. O “erro” se explicaria, segundo os gestores do município, mas também segundo interpretação de militantes do movimento negro entrevistados, como um efeito da forte marca do ideário quilombola na cidade de Salvador, a que fazíamos referência no início deste texto. Disso decorre a postura militante destes gestores/as, que dão grande valor à designação de quilombos como expressão identitária dos bairros pobres, majoritariamente negros, em que estão localizadas as suas escolas. Exemplo importante disso é o impacto e a penetração de uma ação como a realizada pelo Fórum de Quilombos Educacionais (FOQUIBA), que, criado em 2001, funciona como uma rede local de cursos de pré-vestibular para jovens negros de Salvador, absolutamente auto-identificado com o programa “quilombista” ao estilo de Abdias do Nascimento, ao qual fizemos referência.

### 3. OS NÚMEROS: ESCOLAS SITUADAS EM ÁREAS QUILOMBOLAS (UMA VISÃO PRELIMINAR)

Os números do Censo Escolar estão, portanto, longe de nos oferecerem uma visão precisa das chamadas “escolas quilombolas”, ainda que nos ofereçam indicativos impor-

tantes. Neste tópico faremos a leitura apenas dos primeiros anos do Censo Escolar em escolas situadas em áreas quilombolas (2004-2006), já que este foi o ponto de partida de uma pesquisa que ainda está em curso.

Uma primeira consideração sobre estes números diz respeito à extensão e importância que tal categoria vem assumindo em tão pouco tempo na reflexão sobre a situação escolar brasileira, comparável e, potencialmente, mais relevante, em termos numéricos, que aquela relativa às escolas indígenas.

Até então, as escolas indígenas destacavam-se como o setor da população brasileira com maior crescimento na oferta de educação escolar: um crescimento de 42% no número de escolas e quase 49% no número de matrículas entre 2002 e 2006 (716 novas escolas e 57.084 matrículas a mais). Esta expansão, próxima dos 10% ao ano, está ligada tanto à estabilização e à recuperação do crescimento populacional dos povos indígenas no Brasil, que alcançaram uma taxa de crescimento próxima dos 4% (a média nacional para o mesmo período foi de 1,4%), quanto aos efeitos de uma política de promoção da educação indígena. Uma política que se expressa no incentivo à formação de professores indígenas em nível médio e por meio das chamadas “licenciaturas interculturais” (que formaram, nos últimos dez anos, cerca de 9.100 professores indígenas em quase todos os estados do Brasil), assim como nos investimentos do FNDE em construção, reforma e ampliação de escolas indígenas. Acrescentasse a isso também programas especiais, como o Programa da Merenda Escolar que atribui às escolas indígenas um valor per capita superior ao das escolas não-indígenas.

A novidade da leitura comparada dos dados dos anos entre 2004 e 2006, porém, é o

crescimento das escolas e matrículas quilombolas. Inexistentes em 2003, depois que surgem no censo de 2004, em número de 298, elas crescem em mais de 180% em 2005 e em mais de 190% em 2006 (1.060 escolas). Da mesma forma, as cerca de 22.800 matrículas quilombolas de 2004 crescem mais de 160% em 2005 e mais de 200% em 2006, alcançando pouco mais de 75.300 alunos matriculados neste ano. Este crescimento, de forma relativamente diferente do caso indígena, deve-se em primeiro lugar não ao crescimento vegetativo da população quilombola, mas da sua visibilização social e política. É na medida em que o tema ganha legitimidade nacional e é capaz de informar gestores dos rincões mais distantes, assim como é, na medida em que as comunidades vão sendo reconhecidas não apenas oficialmente (Governo Federal), mas também no espaço público dos seus respectivos municípios e estados, que os gestores das suas escolas vão também se convencendo da necessidade de classificá-las como escolas situadas em áreas de comunidades remanescentes de quilombos.

Um indicativo do potencial crescimento do número de escolas nos próximos anos está nas estimativas oficiais sobre o quantitativo total destas comunidades. A Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) estima a existência de 3.900 comunidades quilombolas em todo o país. Ainda que não seja possível

fazer um cálculo seguro sobre isso, segundo novamente as estimativas governamentais, tal número corresponderia a algo em torno de 312 mil famílias. Mas, da parte do próprio movimento quilombola, hoje já se fala em algo em torno das cinco mil comunidades.

Da mesma forma que acontece com o crescimento das escolas indígenas, outro fator que está diretamente relacionado ao crescimento do número de escolas quilombolas decorre dos efeitos de uma política de promoção da educação quilombola, apesar desta não ter a consistência daquelas voltadas para os povos indígenas. Se ainda não se definiram diretrizes curriculares, modalidades de gestão específica, nem se abriu o debate sobre a formação de professores quilombolas, já foram dirigidos recursos especiais para estas escolas. Na medida em que elas são identificadas pelo Censo Escolas do INEP como localizadas em área quilombola, elas passam a ter atribuídas taxas diferenciadas de repasse do FNDE e do FUNDEB por número de alunos matriculados.

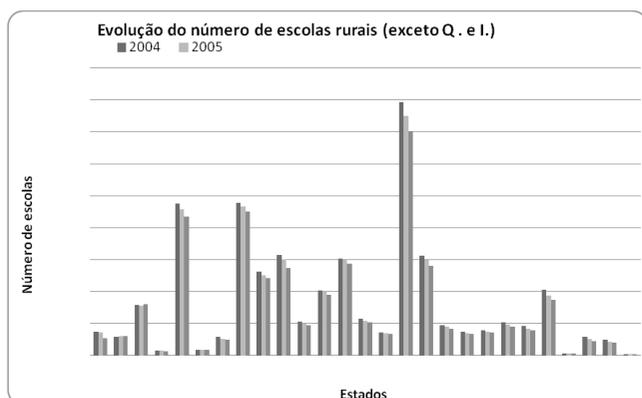
Uma segunda consideração decorre da comparação entre o número de escolas quilombolas, indígenas e rurais<sup>7</sup>, ao longo do tempo e conforme a sua distribuição pelas unidades da federação. Os três quadros que se seguem nos ajudam a perceber as diferenças entre estas categorias de escolas do campo<sup>8</sup>.

---

7. Estamos seguindo aqui as categorias utilizadas no Censo Escolar e, no caso da categoria “escola rural”, sempre que ela for utilizada neste texto, no contexto de comentários ao Censo, ela designará o conjunto de escolas ditas rurais exceto as indígenas e quilombolas.

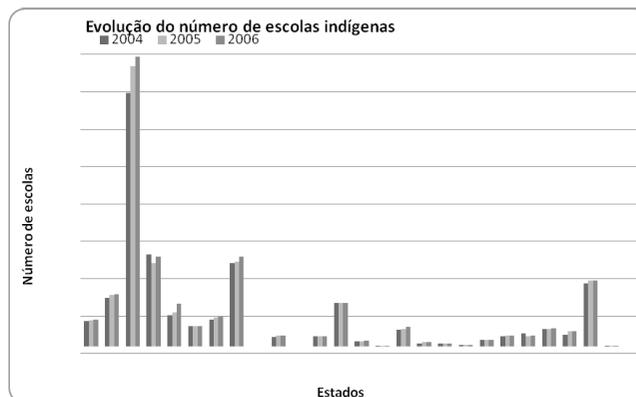
8. Agradeço às orientações iniciais da profa. Fátima Alves (Departamento de Educação da PUC-Rio) e à colaboração da profa. Natália Batista (Departamento de Economia da USP), que preparou as tabelas do Censo Escolar, utilizadas como base dos gráficos a seguir. Nenhuma das duas, porém, pode ser responsabilizada por estes gráficos e suas interpretações. Uma análise mais extensa e sofisticada desta fonte será realizada em breve.

Quadro 1



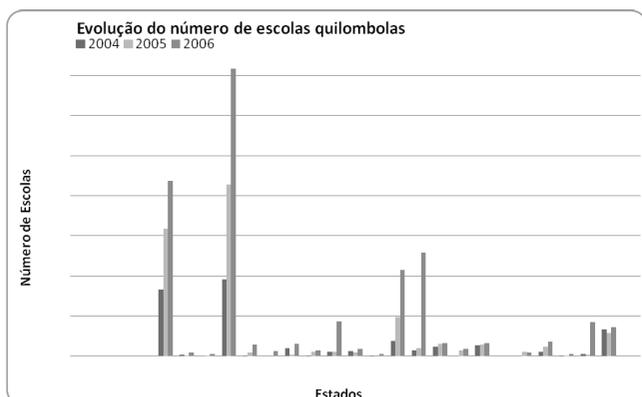
Fonte: INEP/Censo Escolar

Quadro 2



Fonte: INEP/Censo Escolar

Quadro 3



Fonte: INEP/Censo Escolar

Os gráficos mostram como a presença das escolas rurais é generalizada pelos diferentes estados da federação, ainda que com concentrações destacadas em alguns estados (BA,

MA, PA, MG, PE, CE e PI, nesta ordem de importância), enquanto as escolas indígenas apresentam uma fortíssima concentração nos estados ao Norte do país (AM, RO e MA), seguida de alguns estados com uma importância de segunda ordem (MT, PE, PA). Comparadas com estes dois casos, as escolas quilombolas tiveram grande crescimento em um número reduzido de estados (MA, PA, MG e BA), mas que não aponta para uma concentração regional clara.

Note-se ainda que, neste período, o Censo escolar registra uma redução do número das escolas ditas rurais, que passaram de 94.162 em 2004, para 86.170 em 2006. Isso decorre de uma política mais ampla de implantação das “escolas nucleadas”, mas pode ser vista também como um dos efeitos de reclassificação destas escolas para “localizadas em áreas quilombolas”, retirando-as de um quadro para

9. O processo de nucleação das escolas rurais começou no Brasil na década de 70 nos Estados do Sul e do Sudeste. Baseados no modelo norte-americano, o processo de nucleação consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno, surgindo esse modelo de organização conhecido como escola nucleada (Cf. PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007, com relatoria de Murílio de Avelar Hingel, intitulada “Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”)

serem incluídas em outro. O própria reclassificação destas escolas pode ser vista como um freio relativo a tal processo de nucleação das escolas rurais, percebido como negativo por ter sido desenvolvido sem qualquer diálogo com as comunidades, do que resultaram conflitos alimentados por questões políticas e culturais.

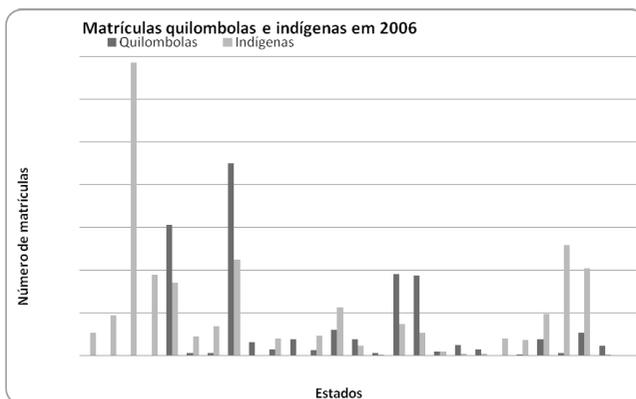
Todo esse quadro se agravou com os problemas provocados pelo transporte escolar do campo para o campo, mas acima de tudo do campo para a cidade. Se tudo isso não fosse o bastante, muitos municípios, alegando o elevado custo do transporte escolar, deixaram de cumprir as exigências mínimas de duração do ano letivo – 200 dias e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com o retardamento do início ou a antecipação do término das aulas. (HINGEL, 2007)

Passando à observação da demografia que é possível desenhar a partir do Censo Escolar, e nos restringindo, primeiro, à comparação entre as matrículas em escolas indígenas e quilombolas, vemos que as escolas quilombolas

tendem a se concentrar em um número menor de unidades da Federação: MA, PA, BA e MG. Neste caso, o Maranhão tem, entre os quilombolas, um lugar correlato ao ocupado pelo Amazonas entre os indígenas.

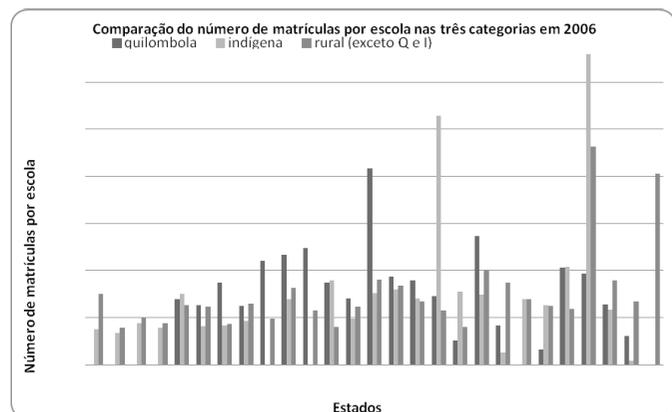
Como é possível observar no próximo quadro, o crescimento no número de escolas quilombolas não produziu um desequilíbrio no número de matrículas por escola, se tomarmos como contexto as três categorias de educação do campo. Pelo contrário, na comparação com as escolas rurais, as escolas indígenas e, em particular, as escolas quilombolas não parecem representar um impacto sobre os custos de gestão, como inicialmente poderia ser imaginado. As críticas já esboçadas ao surgimento da categoria, baseadas na expectativa de que haveria uma multiplicação de escolas com número reduzido de alunos, não se verifica. A média nacional do número de alunos por escola é de aproximadamente 71, no caso das escolas quilombolas, enquanto esta relação é de 55 no caso das escolas indígenas, e quase 64 alunos por escola, no caso das rurais (exceto quilombolas e indígenas). Em alguns lugares o número de matrículas por escola quilombola chega a ser o dobro

Quadro 4



Fonte: INEP/Censo Escolar

Quadro 5



Fonte: INEP/Censo Escolar

das matrículas por escolas rurais, como parece acontecer com maior frequência em alguns estados da região Nordeste.

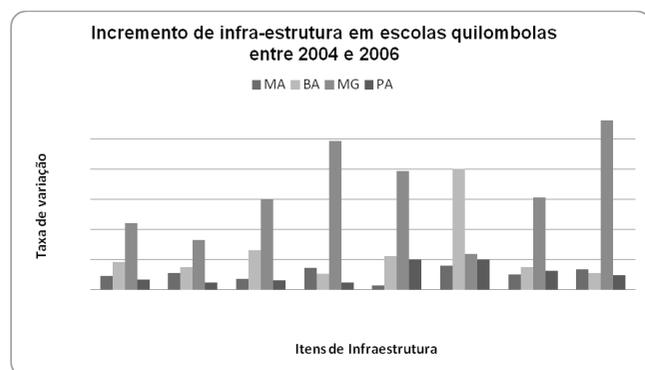
Relacionada ao tema da gestão, há sempre a pergunta sobre a eficácia do repasse diferenciado do FUNDEB com relação ao melhor aparelhamento material e pedagógico das escolas.<sup>10</sup> Sobre isso, uma abordagem preliminar dos dados disponíveis nos permite levantar algumas questões importantes. No próximo quadro (Quadro 6), nós calculamos uma taxa de incremento relativo a alguns itens de infraestrutura, tais como a presença de espaços especiais para secretaria e diretoria, a existência de cozinha e geladeira e mesmo itens relativos à infraestrutura sanitária. Esta taxa foi montada com base em um conjunto de itens que observamos serem capazes de estabelecer um diferencial nas condições de infraestrutura no contexto rural, descartando os itens que diferenciam mais claramente as escolas rurais das

escolas urbanas ou que só estão presentes nas escolas rurais em situações muito privilegiadas. São itens, portanto, sensíveis à diferenciação intrarural. A taxa foi calculada dividindo o número de incidência do item no ano de 2006 pelo número de incidência do item, no ano de 2004. Assim, ela varia de um (1), quando não há qualquer acréscimo, até indefinidamente, representando quantas vezes o item dobrou seu valor original. Finalmente, aplicamos esta taxa para calcular a melhoria na infraestrutura escolar quilombola entre 2004 e 2006 nos estados com maior número de escolas: MA, BA, GM, PA.

O resultado aponta para uma grande disparidade entre os estados, deixando Minas Gerais na situação de estado que mais promoveu o incremento destes índices de infraestrutura – ao ponto de ter multiplicado por mais de vinte o número de geladeiras e por mais de 25 o número de escolas com sanitários, assim como por quase trinta vezes o número de escolas com abastecimento público de água – enquanto o estado com o maior número de matrículas, o Maranhão, surge também como o estado que teve as menores taxas de alteração no perfil da infraestrutura das suas escolas quilombolas.

Mas, para o controle destas informações são necessárias duas ponderações. Primeiro a comparação destes dados com aqueles relativos à situação das escolas rurais não quilombolas (quadro 7). Comparando a variação dos mesmos itens de infraestrutura para os mesmos estados e mesmo período, fica eliminada a hipótese de tal variação decorrer de uma política geral relativa às escolas rurais naqueles estados.

Quadro 6



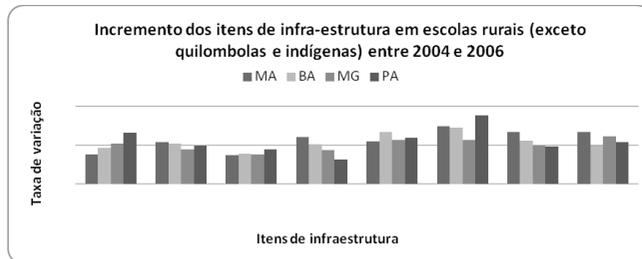
Fonte: INEP/Censo Escolar

10. É possível e desejável investigar também sobre o impacto dessas mudanças sobre a qualidade do ensino, passível de ser mensurada seja por meio da evolução das taxas de reprovação e abandono, seja pelo “aproveitamento” dos alunos nos processos nacionais de avaliação. Estes cruzamentos, porém, ficarão para uma outra oportunidade.

Pelo contrário, a taxa de variação destes itens chega a ser negativa nas escolas apenas rurais<sup>11</sup>, evidenciando o impacto regional da reclassificação das escolas de rurais para quilombolas, decorrente do repasse diferenciado do FUNDEB.

A segunda ponderação a ser feita diz re-

#### Quadro 7



Fonte: INEP/Censo Escolar

speito a uma relativização das magnitudes expressas nas taxas, diante da consideração sobre as dimensões do campo escolar quilombola em cada um destes estados. Sendo o Maranhão o estado com maior número de escolas, o impacto das melhorias sobre sua infraestrutura pode parecer minimizado no quadro anterior, se observarmos os seus números absolutos. Ainda que ele não tenha alterado tão substancialmente o perfil das escolas, veremos que o incremento de infraestrutura foi significativo (Quadro 8), com o acréscimo de mais 100 escolas equipadas com cozinha, mais 150 escolas com sanitário e quase 180 novas escolas com acesso à rede pública de energia elétrica. Por isso acrescentamos, a seguir, um quadro com estes números absolutos.

Números absolutos do incremento de infraestrutura escolar nas escolas quilombolas entre 2004 e 2006								
	Diretoria	Secretaria	Cozinha	Sanitário	Geladeira	Coleta de Lixo	Energia elétrica*	Água*
UF: MA								
2004	8	33	62	42	6	1	69	5
2006	26	124	171	197	10	5	245	22
UF: BA								
2004	3	4	11	18	5	1	16	10
2006	17	19	83	67	33	21	76	38
UF: MG								
2004	1	4	7	3	3	1	7	1
2006	12	37	112	77	62	7	114	29
UF: PA								
2004	7	39	67	20	1	1	12	5
2006	19	85	173	43	6	6	50	17

(\*) Em rede pública

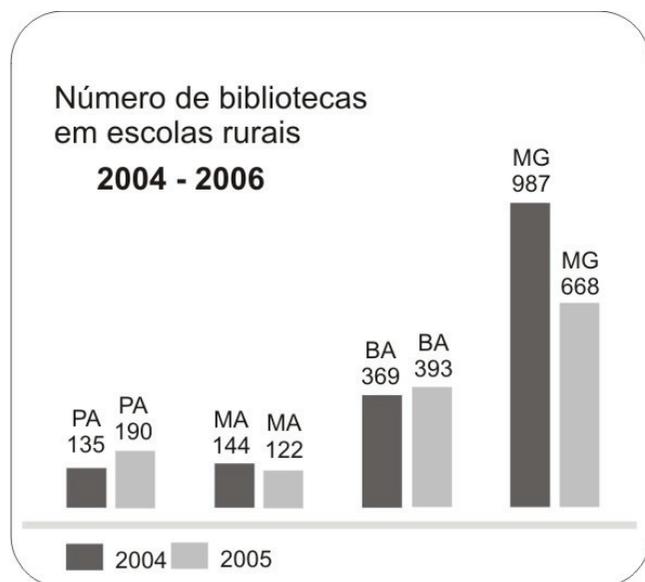
Fonte: INEP/Censo Escolar

11. Note-se a diferença de escalas entre os quadros 6 e 7, assim como o fato do número 1 da coluna “taxa de variação” corresponder à informação de que o número absoluto não variou e os número abaixo de 1 corresponderem a uma variação negativa da taxa, isto é, uma redução nos números absolutos.

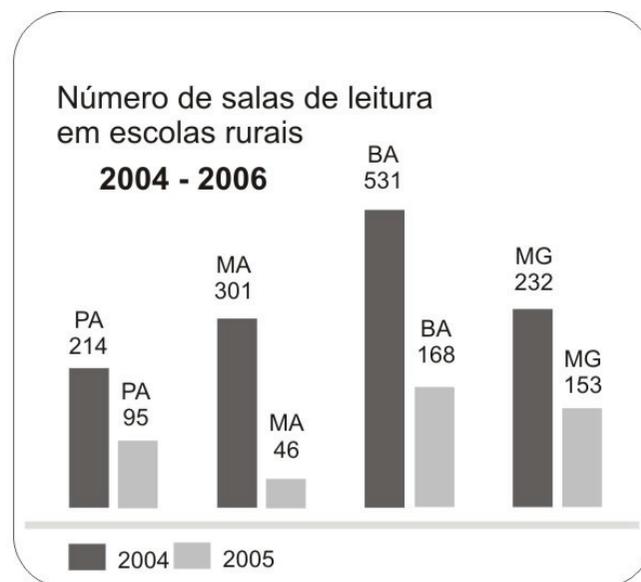
Finalmente, podemos adiantar também uma estimativa do impacto desta reclassificação sobre a oferta de bibliotecas e salas de leituras nestas escolas. Nos quadros abaixo (quadros 9 a 12) estão representados os números absolutos

destes aparelhos para os mesmos estados e para o mesmo período abordados nos itens anteriores. Estes números surpreendem pelo acentuado decréscimo verificado na incidência destes aparelhos entre as escolas rurais (exceto indíge-

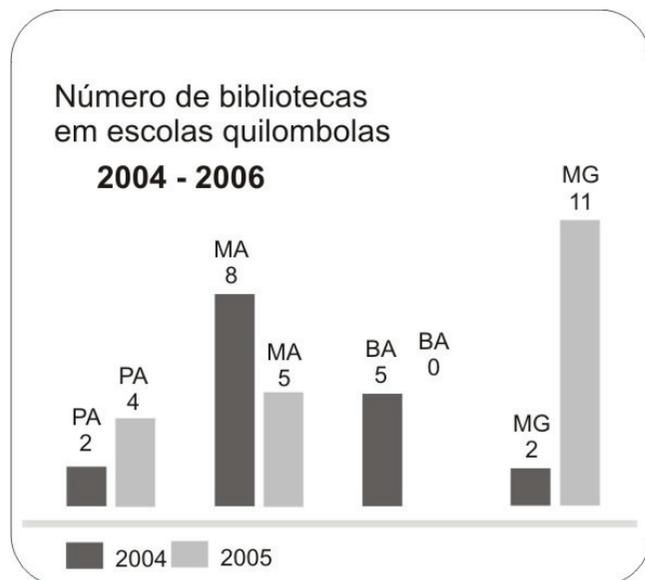
Quadro 9



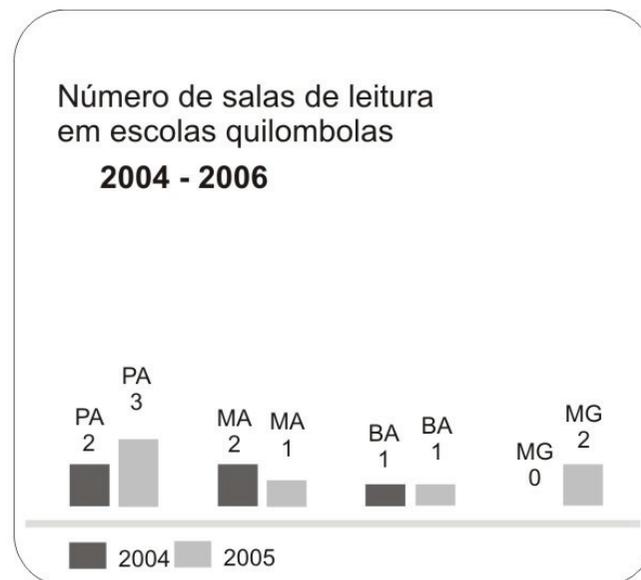
Quadro 10



Quadro 11



Quadro 12



nas e quilombolas), que não pode ser atribuído ao crescimento destes mesmos aparelhos nas escolas quilombolas. Novamente há um crescimento numérico dos itens verificados, mas agora em proporções muito menores. O incremento de bibliotecas e salas de leitura não parece ter figurado no horizonte das gestões municipais. Neste contexto, é novamente Minas Gerais que demonstra melhor desempenho, enquanto o Maranhão continua a se destacar por um desaparecimento das escolas que já não pode ser relativizada pelas dimensões da rede.

A diversidade das situações regionais, e mesmo a diversidade das configurações locais que envolvem o reconhecimento oficial das comunidades quilombolas, torna difícil realizar projeções globais sobre o acesso desses grupos às políticas públicas, sem que se façam pesquisas específicas. No caso da educação, mesmo com o Censo Escolar, como vimos, isso não é simples, devido à autonomia dos sistemas na gestão da política educacional, que chega até o nível das escolas. Pelo contrário, a observação destes dados nos parece útil por multiplicar nossas dúvidas, como também por nos ajudar montar um mapa delas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta visão de sobrevôo dos documentos oficiais, dados censitários preliminares e da observação de uma série de situações de campo, que não pudemos evocar aqui, senão de forma apenas fragmentária, essas considerações sobre educação em áreas quilombolas não deve se aventurar na direção do campo propriamente pedagógico ou curricular. Em lugar disso, é possível colher algumas considerações sociológicas sobre os modos de o Estado brasileiro

operar com a diversidade e com os processos de reconhecimento desta diversidade, tão justificados quanto eventualmente paradoxais. Ou, de outra forma, sobre a emergência da diferença e sua recaptura, seja pelo monismo jurídico-administrativo, seja pelo patrimonialismo dos seus modos de operar.

Observamos que a comparação entre as escolas quilombolas e as escolas indígenas e rurais indica um crescimento e uma distribuição espacial particulares. A criação da categoria de “escolas situadas em áreas quilombolas” cresce principalmente por subtração do número de escolas ditas rurais. Ou seja, o crescimento observado não representa iniciativas novas, de caráter material, mas reclassificações no interior de um universo já definido de estruturas e instituições. Nada garante, porém, que tal reclassificação venha acompanhada de qualquer iniciativa nova, de caráter pedagógico, que justifique falar das “escolas situadas em áreas quilombolas” enquanto “escolas quilombolas”. A única coisa certa é que tal reclassificação tem impacto sobre o repasse de recursos destinados a estas escolas, todavia, em uma proporção ainda desconhecida, mas que podemos inferir ser muito grande, não é gerenciado pelas próprias escolas, é antes retido no meio do caminho entre União e escola, pela municipalidade. Também é possível inferir que esta mediação no fluxo dos recursos, de cima para baixo, seja simples consequência da mediação realizada inicialmente, de baixo para cima, no fluxo das reclassificações. Se, por regra, são as diretoras de escolas que devem preencher os formulários do Censo Escolar relativos às suas escolas, tais formulários são processados no “sistema” pelas secretarias municipais de educação, que, então, operam as correções necessárias, assim como as correções desejadas. A hipótese é de que a par-

ticipação no sentido ascendente condiciona a participação no sentido descendente.

Ainda assim, é possível que tal reclassificação, independente da participação efetiva da escola na sua reclassificação, pode ter efeito sobre o processo de “nucleamento” que vem ocorrendo com as escolas no campo, no sentido de diminuir o ritmo de eliminação de escolas pequenas, ou mesmo, em alguns casos, reverte-la. Observamos ainda que, apesar disso, estas escolas não apresentam uma relação desfavorável na média do seu número de matrículas e já tiveram impacto sobre a infraestrutura disponível, ainda que tal impacto tenha se dado em qualidade e em escala muito diferentes entre os estados com maior concentração de escolas quilombolas.

Estas observações trazem à pauta aquilo que Fraser (1997) problematizou como “capacidades” ou “habilidades” de “grupos historicamente discriminados” em recepcionar políticas públicas, controlando e gerindo informações sobre elas, de forma a garantir sua efetivação. Em especial, quando o que está em jogo são políticas de educação, esta questão parece ganhar circularidade, na medida em que as comunidades mais necessitadas de acesso à escola são as que reúnem menos condições de controlar as políticas destinadas a garantir o seu acesso à escola.

Alguns dispositivos recentes buscam fazer com que tal circularidade não produza um círculo vicioso. Os conselhos municipais de educação, os comitês estaduais de desenvolvimento quilombola (que envolvem governo do estado, prefeituras e órgãos federais como Incra, Funasa, Delegacias Regionais do Trabalho e Ibama) e o próprio Comitê Gestor coordenado pela SEPIR (que deve elaborar um plano de desenvolvimento sustentável para estas comu-

nidades) prevêm, a participação direta destas comunidades na elaboração e implementação das políticas públicas que lhes digam respeito diretamente. Mas, tendo dado este passo para fora do círculo, o problema parece ser reposto em uma instância acima. O Estado condiciona tal participação quilombola a uma representação formal, que supõe a existência de associações regularizadas e de quadros capazes de responder a um tipo de organização e representação moldadas à imagem do próprio Estado. Na ausência desses quadros e das condições necessárias a tal institucionalização, as próprias categorias de “participação” e de “representação” são esvaziadas e reduzidas à pura formalidade. Neste caso, quando há, a “representação” se aproxima mais da representação teatral que da deleção política, e a participação mais da figuração que da tomada de decisão.

Seja pelo velho preconceito contra estes descendentes de escravos, seja pelo temor, totalmente novo, destas comunidades fazerem valer direitos territoriais historicamente desrespeitados ou ameaçados, os poderes municipais - desde o prefeito, até o atendente do balcão de uma das suas secretarias - nutre desconfiança por esta população e a trata de modo adequado a esta desconfiança. Parte do caráter etnicamente distinto que marca o percurso secular destas comunidades resulta justamente de tal discriminação, que lhes limitou os movimentos, o acesso à documentação, à justiça e mesmo à política. Diante deste quadro, aquilo que foi pensado como um incentivo à boa vontade dos poderes municipais para com as comunidades quilombolas, por meio da disponibilidade de novos recursos (quase sempre dotações orçamentárias), corre o risco de se tornar fonte de prestidigitação.

Se a redistribuição de recursos é absolu-

tamente fundamental para o acesso dessa população à escola, assim como para que esta escola tenha melhores condições de funcionamento, isso não pode ser realizado sem o reconhecimento de que tais comunidades ocupam um lugar cultural, social e político particular no interior das sociedades locais e regionais. Sem o reconhecimento deste lugar particular, as políticas de redistribuição, repletas de objetivos de justiça social, correm o risco de se converterem em canais novos de antigos coronelismos e do mais tradicional patrimonialismo. E, reconhecer este lugar especial, não implica apenas adotar um vocabulário cultural no trato destas comunidades, introduzindo-as no repertório da lei 10.639 ou imaginando currículos diferenciados. É necessário criar condições reais de participação destas comunidades nos diferentes processos que lhes dizem respeito, sejam eles de gestão orçamentária, escolar ou na elaboração de diretrizes curriculares. Um desafio que não implica apenas estratégias de capacitação dessas mesmas comunidades, mas também a revisão dos procedimentos internos ao Estado brasileiro, assim como a revisão dos usos que temos dado às categorias de participação e representação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, MIGUEL. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes Campinas, vol. 27, n. 72, p. 115-116, maio/ago. 2007.

ARRUTI, JOSÉ MAURICIO. “Quilombos”. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. [org. Os-mundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA. 2008

ARRUTI, JOSÉ MAURICIO.. “Políticas Públicas para quilombos: Terra, Saúde e Educação” In: Marilene de Paula e Rosana Heringer. (Org.). Caminhos Convergentes – Estado e Sociedade na Superação das desigualdades Raciais no Brasil, Rio de Janeiro: Fundação Henrich Boll, Action Aid, v. 1, p. 75-110. 2009

FRASER, NANCY.. Justice interruptus. Critical reflections on the “postsocialist” condition. Nova York e Londres: Routledge. 1997

HINGEL, MURÍLO DE AVELAR “Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”.2007. PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007