

**PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION AND SOCIO-EDUCATIONAL
DEMANDS OF THE QUILOMBO COMMUNITIES***

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DEMANDAS SOCIOEDUCACIONAIS
DAS COMUNIDADES QUILOMBOLA**

Maria José Pereira Dantas¹

ABSTRACT

The present paper stands up for the implementation of the articulation of High School Technical Professional Education with the social-educational demands and of ethnodevelopment of the Quilombola Communities, according to the actual educational legislation. The important hypothesis is the formulation of a political-pedagogical project, consciousness and willingness to interact with such reality. Social cartography's resources and approaches give visibility to the possibilities of this articulation. It contrasts the quilombola communities with the technological modernity acclaim and the emancipated participation in the Brazilian society. The perspective is of extrapolating the access through the quota system and its social criteria to the technical professional and superior education offered by the IFs, whose campi are distributed in the Paraíba's mesoregions, in view that the inclusion in this modality of black/quilombola and brown education doesn't occurs in the same proportion of their existence in the population. It identifies Professional Education as effective access to the scientific and technological achievements of society, attending the needs of subjects and society. The granted autonomy to the IFs makes possible the interaction with local reality and dialogue with subjects and technology difusing sectors to best respond to social groups' demands and collaborate with the country's sustainable development.

Keywords: Social cartography. Quilombo communities. Professional education. Paraíba.

RESUMO

Este texto defende a implementação da articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com as demandas socioeducacionais e de etnodesenvolvimento das Comunidades Quilombolas, conforme legislação educacional vigente. A hipótese importante é a formulação de um projeto político-pedagógico, consciência e vontade de interagir com tal realidade. Recursos e abordagens da cartografia social dão visibilidade às possibilidades dessa articulação. A discussão travada contrasta as Comunidades Quilombolas com o reclame da modernidade tecnológica e a participação emancipada na sociedade brasileira. A perspectiva do texto extrapola o acesso pelo sistema de cotas e seus critérios sociais à educação profissional técnica e superior ofertada pelos Institutos

¹ Mestre em Gestão Pública pela UFPE. E-mail: mrjsdantas@gmail.com

Federais (IF), nos Campi distribuídos nas mesorregiões da Paraíba. Além de identificar a Educação Profissional como efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, atendendo as necessidades de sujeitos e sociedade, enfatiza que a autonomia conferida aos IF possibilita a interação com a realidade local e diálogo com sujeitos e setores difusores da tecnologia para melhor responder às demandas dos grupos sociais e colaborar com o desenvolvimento sustentável do país.

Palavras-chave: Cartografia social. Comunidades Quilombolas. Educação profissional. Paraíba.

1. INTRODUÇÃO

Este texto desenvolve uma abordagem sobre as perspectivas e possibilidades de acesso de integrantes de Comunidades Quilombolas à Educação Profissional e Tecnológica, na Paraíba, uma vez que a legislação educacional vigente define a articulação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (ensino técnico), também, à Educação Escolar Quilombola, na perspectiva de inclusão e respeito à diversidade (diferenças socioculturais e afirmação identitária dessas Comunidades). Com o propósito de oferecer subsídios aos gestores públicos, especialmente aos gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), provocando-os no sentido da formulação de um projeto intencional que vai além do operacional, é político, resultante da consciência e da vontade de intervir na realidade, isto é, da incorporação estratégica dessa demanda educacional ao Plano de Desenvolvimento Institucional.

Trabalhamos alguns recursos da cartografia social, mapeando a distribuição de Grupos/Comunidades Quilombolas e de Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no espaço geográfico da Paraíba, para dar visibilidade às possibilidades dessa demanda de articulação, aonde possa estar habitado o modo dos quilombolas se colocarem no mundo, um modo de vida que não se esgota agora, mas que reclama também a modernidade tecnológica aliada aos conhecimentos ancestrais e a participação emancipada na sociedade brasileira, como “sujeitos políticos com direitos sociais e justiça” (FLEURY, 2006, p. 31-32).

A discussão travada no texto situa a finalidade dos Institutos Federais de Educação e Tecnológica em face das demandas de desenvolvimento local e regional. No

sentido de extrapolar a possibilidade específica da inserção de estudantes quilombolas na Educação Profissional e Tecnológica pelo Sistema de Cotas referenciado na Lei nº 12.711/2012, instituindo a reserva de 50% das vagas em instituições federais de educação superior *e de ensino técnico* a estudantes de escolas públicas, com base no perfil racial (pretos, pardos e índios) de cada unidade da federação segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e renda familiar *per capita* (até 1,5 salário mínimo), isto é, pela coexistência dos critérios renda e étnico-racial, visando à inclusão social.

Considerando que em 10 anos esse sistema será avaliado quanto ao seu alcance efetivo junto aos estudantes da escola pública, na maioria de baixa renda e negros (pretos e pardos), destacamos a necessidade de dar visibilidade a presença das Comunidades Quilombolas, além dos estudantes que se declaram pretos e pardos, como um referencial dessa avaliação, tendo em vista que a existência de dados censitários demonstra que a inclusão dessa população negra (quilombolas, declarantes pretos e pardos) nas universidades e instituições de ensino técnico, principalmente as públicas, não ocorre na mesma proporção da existência destes na população.

Tomando um posicionamento político e travando todos os diálogos possíveis na defesa da iniciativa de implementação da articulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com as demandas socioeducacionais das Comunidades Quilombolas, pelos Institutos Federais (IF), especialmente, por parte do IFPB, destacamos a interiorização do IFPB, fazendo a correlação com os municípios das comunidades/grupos quilombolas no território da Paraíba, para ampliar a visibilidade da existência dessas Comunidades e das respectivas demandas socioeducacionais, com vistas ao etnodesenvolvimento. Inclusive tais demandas estão parcialmente identificadas nos pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), construídas considerando o amplo debate nacional e internacional a respeito do desenvolvimento e sustentabilidade *dos povos e comunidades tradicionais*. Além de desenvolvermos uma discussão a respeito da aplicação da *cartografia social* na produção de conhecimento acerca da existência, cultura e território de Comunidades Quilombolas, na perspectiva do empoderamento e legitimação de seus territórios.

De acordo com Joliveau (2008, p. 54), na cartografia o desenvolvimento do planejamento comunicativo e participativo faz com que a informação sobre o território saia de seus espaços tradicionais; técnica, manejo, comunicação e circule entre leigos e especialistas, especialistas técnicos e comunicadores. É nessa perspectiva que pretendemos fazer uso das informações cartográficas para colocar em evidência dentro do IFPB demandas das Comunidades Quilombolas. Conhecimentos que precisam entrar na roda (circularidade), no movimento, no processo de decisões e planejamento do IFPB, enquanto uma rede de educação tecnológica, sensibilizando gestores ao desenvolvimento de estratégias, de um projeto político de inclusão das demandas socioeducacionais dessas comunidades no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, fazendo valer as *letras mortas* da legislação. De forma articulada e interativa, pois qualquer intervenção que se pretenda nas comunidades tradicionais sugere que se incluam as próprias comunidades nos processos de elaboração e implementação das políticas, diretrizes ou projetos. Caso os sujeitos neles não se sentirem integrados, corre-se o risco do não-compromisso. Os princípios básicos para tal efetivação são o da integração humano-ambiente, corporeidade, complementariedade, coletividade e etnodesenvolvimento.

Nessa perspectiva, o Brasil é um exemplo de transformação de demandas sociais em políticas públicas por meio da utilização de diferentes processos de *mapeamento participativo*, resultando no reconhecimento de novas territorialidades: terras indígenas, quilombos, reservas extrativistas etc., bem como de ordenamento territorial a exemplo de Planos Diretores. De um lado a vitalidade dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil, e do outro, a produção acadêmica que colabora direta ou indiretamente com tais organizações (VIANNA, 2008, p. 7).

Num levantamento, realizado no primeiro semestre de 2008, foram identificadas 118 experiências em que grupos indígenas, comunidades quilombolas, pequenos produtores e extrativistas, membros de associações de moradores urbanos foram envolvidos em práticas de mapeamento dos territórios em que vivem e trabalham. Segundo a classificação de seus próprios promotores, estas atividades foram em sua maioria associadas à delimitação de territórios e territorialidades identitárias, a dar elementos para uma discussão sobre desenvolvimento local, oferecer subsídios a

planos de manejo em unidades de conservação e a promover o etnozoneamento em terras. Os projetos no âmbito dos quais tais mapeamentos se deram começaram a ser desenvolvidos no início do ano 1990, apresentando uma proliferação particular nos anos de 2005 e 2007. Até meados de 2008, foram publicados cerca de 60 fascículos oriundos do diálogo com grupos de mulheres quebradeiras de coco, comunidades negras, indígenas, homossexuais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, colonos etc. Tais materiais ajudaram a embasar tais atores em situações de conflito (ACSELRAD & COLI, 2008, p. 24-33)

O mapa é posto em movimento sob a quádrupla influência de seu referente (os espaços que ele busca representar), dos conceitos que contribuem para pensar esses espaços, de suas técnicas específicas e dos usos do mapa pela sociedade. Nessa perspectiva societal o mapa pode ser instrumento de compartilhamento do conhecimento como fundamento e motor da democracia e associação de prospectiva e cidadania. Contudo, o mapa pode ser supervalorizado ou largamente desvalorizado (LÉVY, 2008, p. 153-166).

Sobre a cartografia crítica que admite: os mapas produzem a realidade tantoquanto a representam. Pickles (2004) afirma em Crampton & Krygier (2008, p. 89) que “em vez de procurar como podemos mapear o objeto... [poderíamos] nos preocupar com os meios pelos quais o mapeamento e o olhar cartográfico codificaram objetos e produziram identidades”.

Este autor repensa o mapeamento como a produção de espaço, geografia, lugar/território e das identidades políticas mantidas pelas pessoas desses espaços. Concebe os mapas como ativos na construção do conhecimento, exercendo poder de forma significativa para promover a transformação social.

Concluindo, de forma ainda preliminar, destacamos a importância da cartografia social na visibilidade das Comunidades Quilombolas e suas demandas étnico-raciais, enquanto comunidades tradicionais que mantêm vínculos históricos e antropológicos com os quilombos do Brasil colônia, numa dimensão de rearmazenamento, de reorganização, de resiliência socioambiental e cultural.

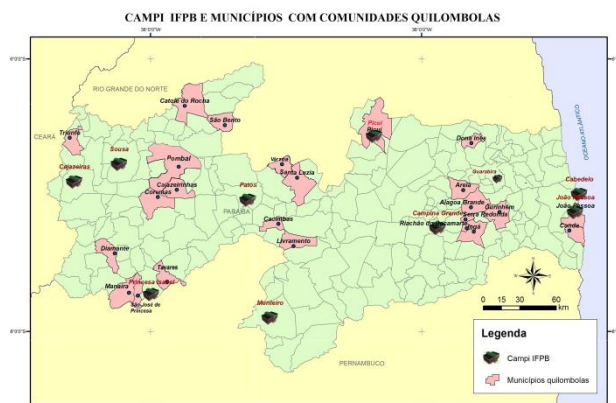
A expansão da educação profissional e tecnológica no país integra-se à agenda pública do Estado na consolidação de políticas educacionais de escolarização e de

profissionalização, dentro do ideário da educação como direito e afirmação de um projeto societário de uma inclusão social emancipatória. Na autonomia que é conferida aos Institutos Federais lhes possibilitam interagir com a realidade regional e local, em sintonia com a global, bem como dialogar com os sujeitos que constroem a realidade socioeconômico-cultural e estabelecer interlocução com setores difusores da tecnologia para melhor responder às demandas dos grupos sociais e colaborar com o desenvolvimento sustentável do país (BRASIL/MEC, 2006).

Dentre as finalidades os IF devem (1) ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; (2) orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; e (3) promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Lei 11.892, de 28 de dezembro/2012).

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL-TECNOLÓGICA E COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA PARAÍBA

O Mapa 01 localiza as Comunidades Quilombolas e a distribuição dos Campi do IFPB nos municípios da Paraíba.



Fonte: produzido pela autora - CIEG/Fundaj, Recife 2014

Como é perceptível, existem Comunidades Quilombolas em toda a extensão do Estado da Paraíba com concentração bem significativa no Agreste paraibano e de forma menos densa nas mesorregiões da Borborema e do Sertão. Da mesma forma os Campi do IFPB se estendem do litoral ao alto sertão da Paraíba.

Pela localização, os Campi do IFPB Campina Grande e Guarabira podem desenvolver políticas educacionais para as Comunidades Quilombolas do Agreste: Bonfim e Mundo Novo (Areia), Caiana dos Crioulos (Alagoa Grande), Cruz da Menina (Dona Inês), Matão (Gurinhém), Pedra d'Água (Ingá), Grilo e Nossa Senhora Aparecida (Riachão de Bacamarte) e Matias (Serra Redonda).

O Campus João Pessoa apresenta-se como possibilidade de atendimento às demandas das Comunidades Quilombolas da Zona da Mata/Litoral: Paratibe (urbana) em João Pessoa, Mitiaçu, Gurugi e Ipiranga no Conde.

Na mesorregião da Borborema, Picuí ao norte do estado pode desenvolver um trabalho local com a Comunidade Quilombola Serra de Abreu (localizada no próprio município de Picuí). O Campus de Patos no Sertão com uma estrutura agrotécnica, tem uma localização mais favorável para as demais comunidades da Borborema: Pitombeira (Várzea), Serra do Talhado e Serra do Talhado urbano (Santa Luzia), Serra Feia, Aracati Chã I e II (Cacimbas) e Sussuarana, Areia de Verão, Vila Teimosa (Livramento).

Ao mesmo tempo os Campi Patos e Sousa favoreceriam pela localização e estrutura agrotécnica as Comunidades Quilombolas sertanejas de Pombal (Daniel e Rufinos do Sítio São João), de Cajazeirinhas (Vinhas e Umburaninhas) de Coremas (Barreiras, Mãe d'Água e Santa Tereza), de Catolé do Rocha (Currálinho/Jatobá, São Pedro dos Miguéis e Pau de Leite) e de São Bento (Contendas).

O Campus de Princesa Isabel, também na mesorregião do Sertão e com uma determinada estrutura agrotécnica, é uma perspectiva para os municípios mais próximos com Comunidades Quilombolas: Diamante (Vaca Morta e Barra de Oitis), Manaíra (Fonseca), São José de Princesa (Sítio de Livramento) e Tavares (Domingos Ferreira).

Os Campi de Sousa e Cajazeiras podem constar como referencia para a Comunidade Quilombola 'Os 40 (quarenta)' do município de Triunfo. Sem considerar, no momento, a nova expansão, com a instalação já bem definida de outros Campi: Santa

Rita, Itabaiana, Esperança, Itaporanga e Catolé do Rocha, dentre estes apenas o Campus Catolé do Rocha será instalado num município com Comunidades Quilombolas.

4.1 O movimento étnico-racial mobilizador das Comunidades Quilombolas contemporâneas

Um novo paradigma emerge e se desenvolve sobre a educação, a escola e sua gestão, demandando espaços de participação associados aos quais estão, inevitavelmente, os esforços de responsabilidade. E, há de se dar conta, no contexto da escola, da multiculturalidade de nossa sociedade, da importância e riqueza dessa diversidade, associados à emergência do poder local e reivindicação de esforços de participação.

A historiografia e estudos jornalísticos revelam que até a independência do Brasil a população aproximava-se de 5(cinco) milhões de pessoas e em cada três destas pessoas, duas eram escravos, negros forros, mulatos, índios ou mestiços. Como um reflexo dessa herança étnica, atualmente assumida sob um novo patamar de valorização: desde o censo 2010, a maioria dos brasileiros declarou-se como negros, pelo IBGE pretos e pardos (identidades consideradas políticas, de ascendência africana). A mesma tendência ocorre na Paraíba a maioria dos paraibanos declara-se pretos e pardos (negros).

Segundo Macedo (2000, p. 47-75), o Brasil foi o país ocidental que mais tardiamente acabou com a escravidão, abandonando os escravos à própria sorte, sem acesso a terra e a educação, retirantes que se empilharam nas periferias da cidade, perdendo seus filhos e suas esperanças nas grandes metrópoles - herdeiros de uma escravidão, da dor, do abandono e da impotência (assim constituídos por nada terem de seu) - suas marcas e fendas continuam presentes na sociedade, expressas na discriminação racial e social, na violência, na miséria urbana, na pobreza, no desemprego, na injustiça etc.

Os dados do IBGE - Censo 2010 - constataam que a população do Brasil deixa de ser predominantemente branca, em 2010 do total de 190.749.191 de pessoas brasileiras, 91.051.646 (47,73%) se declararam brancas, até então esse predomínio

ficava acima de 50%, embora continue a ser o maior grupo em termos absolutos perde para a soma das declarações de pessoas pretas (14.517.961) e pardas (82.277.333), amarelos (2.084.288) e indígenas (população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas). Nessa classificação a população negra do censo de 2000 ao de 2010 aumentou em quatro milhões. Um processo crescente de identificação das pessoas pretas e pardas com a sua cor, uma mudança de concepção, em face da valorização étnico-racial.

Dados da Fundação Cultural Palmares (FCP) quantificam 2.131 Comunidades Quilombolas no Brasil (13 mil famílias): comunidades tradicionais, fortemente marcadas pela ancestralidade remanescente africana, pela resistência e capacidade de integração e complementariedade com o ambiente, cuja sustentabilidade pressupõe, além dos aspectos ecológicos, a titularidade de suas terras, políticas públicas atreladas às condições estruturais de saúde e etnodesenvolvimento, compondo os índices censitários mencionados. Na Paraíba, identifica-se 45 Comunidades Quilombolas, dentre as quais 36 certificadas pela FCP, distribuídas em 24 municípios, 7 estão em processo de reconhecimento e 2 ainda não solicitaram certificação. Uma vez já certificadas passam a enfrentarem a luta pela legitimação do território (título de posse) aonde seus antepassados viveram e morreram. Segundo Alexandro Reis (2013)² do Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro (DPA) da FCP, fugindo da discriminação e rejeição os negros recém libertos, além das periferias das cidades agruparam-se em terras sem donos cultivando lavouras. E a configuração desses quilombos hoje se constitui um espaço de reorganização familiar de descendentes africanos, no sentido de garantir a preservação das raízes culturais, de obter apoio entre eles, de sobreviver, resistir e lutar. Essas comunidades integram a nossa organização social, econômica e cultural. A maioria (aproximadamente 5 mil quilombolas) exerce atividades na agricultura, construção civil e serviços domésticos. Contudo, ainda é corrente, que a vertente histórico-cultural negra/africana fundamental na constituição do conjunto brasileiro de civilização, permanece com dificuldades de sair da condição de exilada do sistema social e da educação formal técnica e superior.

²Reportagem Jornal Correio da Paraíba_12maio2013_B1-B2 (PB tem 45 grupos quilombolas)

Assim na formação dos quilombos locais, os quilombolas estabeleceram laços de identidade na organização do espaço, construindo uma espacialidade que envolve vínculos e um aparato de relações e de afinidades em comum, possibilitando desta forma a construção do território e como consequência *a construção de características singulares*. O conhecimento produzido no seio dessas comunidades

é um saber que, articulado às contribuições dos que estão de fora, pode produzir desenvolvimento sustentável, geração de renda, preservação da cultura, enfim, uma perspectiva do etnodesenvolvimento (NUNES, 2006, p. 150)

Neste sentido, Leff (2000, p. 372-373) pontua que os processos de identidade sociocultural, autonomia cultural e autogestão econômica possam reforçar-se mutuamente (...) fortalecendo as iniciativas de desenvolvimento local (...) contribuindo para a construção de uma nova hegemonia em nível nacional. E ainda acrescenta que

o estado deve facilitar as populações locais o apoio e meios mínimos necessários para desenvolverem o seu potencial autogestionário em práticas produtivas ecologicamente adequadas, melhorando as suas condições de existência e aumentando a sua qualidade de vida, conforme os seus próprios valores culturais.

Cabe ressaltar que a configuração dos *quilombolas como povos e comunidades tradicionais e a proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais* com as demais populações que também vivem nesses contextos possibilitam pontos de intersecção *histórica, econômica, socioambiental, política, cultural e educacional* entre os quilombolas, os indígenas e os povos do campo. Entretanto, o conceito de *quilombo* incorpora também as Comunidades Quilombolas que ocupam áreas urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum. É possível, portanto, ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se de aspectos da modernidade sem desprezar valores, tradições e cultura?

Compreender o movimento étnico-racial mobilizador das Comunidades Quilombolas contemporâneas, supõe situar historicamente condições particulares de conflitos e anulação de identidades vivenciadas na diáspora forçada dos povos africanos pela escravidão no Brasil. Que de acordo com Kabengele Munanga (1999, p. 14), o desencadeamento de um processo de construção de identidade ou personalidade

coletiva, como plataforma mobilizadora tem como ponto de partida a questão de *autodefinição* ou da *autoidentificação*. Em que a identidade é sempre um processo em construção e não um produto acabado, cujos elementos constitutivos são escolhidos dentre os que são comuns ao grupo (língua, história, território, cultura, religião, situação social etc.). As culturas em diáspora contam apenas com aqueles que resistiram ou com aqueles conquistados em novos territórios.

Os Quilombolas também são afetados pelas lógicas da modernidade e sonho de se transpor de uma condição aparentemente *arcaica* para uma *condição moderna* (NUNES, 2006, p. 147). Os Quilombolas na sua forma de *ser e resistir etnicamente* – na dinâmica da construção de um território que é ambiental, social e histórico, através da manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio – vivem na atualidade tensões sobre as identidades e que estão presentes os desejos de participarem igualitariamente do Brasil enquanto sociedade, e desfrutar, como cidadãos, do que oferece a modernidade contemporânea, sem contudo, deixarem de ser Quilombolas com forte apego ao lugar que conta e reconta a sua história de ser humano e com o qual se pretende manter numa relação de integralidade ser humano-ambiente.

Sobre os conflitos, debate das questões raciais e movimentos atuais de reivindicação da identidade e propriedade dos territórios quilombolas, Georgina Nunes (2008) afirma que, na verdade, *tem todo um aparato legal*, que tenta conceder às comunidades remanescentes de quilombo o direito de adquirirem uma *titularidade de terra*, em que a questão principal é a concepção, centrada na lógica de tentar *proteger o patrimônio cultural, patrimônio ancestral*, de todas essas memórias, onde está habitado o modo dos quilombolas se colocarem no mundo, tornando mais forte e mais presente a permanência de um modo de vida que não se esgota e agora reclama, também, a modernidade, a tecnologia aliadas a todos os conhecimentos ancestrais, o que, por vezes, é inviabilizado dentro mesmo das comunidades remanescentes – as suas histórias, as histórias que são contadas, seu modo de fazer, de viver, de conciliar a escassez com abundância de esperança, de persistência, de alegria têm vindo à tona, e as pessoas começam a se perceber, os próprios quilombolas começam a perceber o valor que se tem, o valor em manter aquele território que tem sido *permanentemente ameaçado pelo agronegócio, pelas multinacionais, pelo latifúndio*.

4.2 Implementação de diretrizes curriculares nacionais e a educação escolar quilombola.

Considerando a implementação de instrumentos legais, indutores de Políticas Nacionais de Desenvolvimento e Sustentabilidade, respeitando a diferença e a construção identitária, evidencia-se a deliberação CONAE/2010: “Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional”.

Nesse contexto, a educação, como um direito, está sendo requerida a proporcionar acesso a direitos étnico-raciais, tendo como instrumento indutor as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que refletem a necessidade de uma firme determinação para que a diversidade cultural brasileira com seu rico acervo de valores, posturas e práticas passe a ingressar o ambiente educacional, numa perspectiva de valorização.

Para alcançar o objetivo que o texto se propõe a sensibilização institucional, para tornar a educação cúmplice dos processos de transformação, implica que tomemos posicionamento ético-político e uma defesa do projeto educacional pelo qual estaremos dispostos a construir todos os diálogos para efetivá-lo. Como afirma Santos (2005, p. 34):

os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira

Nilma Lino Gomes *et al* (2012), relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 das DCN da Educação Escolar Quilombola, enfatiza que os *quilombolas* são compreendidos como povos e comunidades tradicionais, cuja luta por seus direitos faz parte dos contextos nacional e internacional e têm contribuído no processo de mudança no próprio campo jurídico, na aplicação e interpretação das leis, pressionando o Estado e o próprio Direito a realizar a devida relação entre os princípios da igualdade e da

pluralidade. É no campo do “direito étnico” que os quilombolas, enquanto coletivo étnico-racial e social, adquirem maior visibilidade na arena política.

Shiraishi Neto (*apud* Parecer CNE/CEB nº 16/2012, p.11) afirma que “o ‘princípio da igualdade’ passa a ser o pressuposto e não o objetivo a ser alcançado, uma vez que a emancipação decorre do reconhecimento da existência da diversidade e das diferenças de cultura, que envolvem distintos sujeitos. Nessa perspectiva, o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, juntamente com a Convenção 169 da OIT, são referenciais importantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, essencialmente, o que define o artigo 3º dessa política sobre a diversidade e diferenças culturais dos povos e comunidades tradicionais:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição [...]

Também é notório o avanço da consciência de direitos das Comunidades Quilombolas sejam elas rurais ou urbanas, desde a formação dos quilombos e, mais recentemente, pela titulação de suas terras, tem proporcionado significativos avanços na consciência dos direitos, essencialmente, às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação. Sendo, atualmente, possível observar a consciência de ter sua origem, no Brasil, associada aos vários processos de resistência à escravidão negra, no passado, e à luta pelo território, pela identidade étnico-racial e pelas suas especificidades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente (Parecer CNE/CEB nº 16/2012, p.14).

As DCN da Educação Básica é um referencial para as demais DCN específicas das etapas e modalidades de ensino e desempenha um papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e da função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação. E de acordo com tais DCNs na *estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas (inscritas em suas terras e*

cultura), deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Parecer CNE/CEB nº 7/2010, p. 42)

Segundo as DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº16/2012, p.17) os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. É possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a terra e sua permanência nela, a busca por novos mundos, outra relação com a terra e o território, a continuidade dos estudos, a inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. Tal perspectiva de atualização e o contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla devem ser compreendidos como um direito dos quilombolas contemporâneos. É possível ser quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura.

Esse é o ponto principal da sensibilização institucional o fato de ter definido em lei um caminho de participação na reversão da situação de abandono no antepassado dessas comunidades, através do ensino, da pesquisa e da extensão, sem uma dimensão excluir a outra. As DCN específicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelece como diretriz (i) o seu comprometimento “com a realidade e a especificidade das Comunidades Quilombolas rurais e urbanas”, como um direito; (ii) o fomento, oferta e “garantia do acesso e da permanência à Educação Profissional Tecnológica articulada (...) e subsequente ao Ensino Médio”; (iii) com a adequação do perfil às características socioeconômicas das regiões e comunidades quilombolas rurais e urbanas; (iv) articulando-se com a promoção do desenvolvimento sustentável da comunidade (Parecer CNE/CEB nº 11/2011, p.24).

Com base nessa propositura legal buscamos sensibilizar institucionalmente, no sentido dos gestores, independente do pertencimento étnico, se apropriarem dessa possibilidade de articulação se objetivarem a construir caminhos para sua efetivação, uma vez que a educação profissional técnica de nível médio – ensino técnico - constitui

um foco importante (50% da oferta obrigatória de vagas) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Há a necessidade de despertar o interesse pela causa, independente da identidade étnico-racial docente, de gestores/as ou de especialistas, para que se desenvolva o desejo, a vontade consciente de elaboração e realização dessa prática. E a partir do conhecimento dessa realidade projetar a finalidade, esboçar o plano e agir, comprometidos sem preconceito e distorções.

4.3 Apresentando o Sistema de Cotas referenciado na Lei nº 12.711/2012 e os critérios étnico-raciais.

Os dados existentes demonstram que a presença de jovens que se declaram pretos e pardos nas instituições federais de educação superior *e de ensino técnico*, não ocorre na mesma proporção da existência destes na população. Em síntese são múltiplas as causas de pequena absorção das demandas étnico-raciais nas instituições federais de educação superior *e de ensino técnico* e certamente incluem pobreza, qualidade inferior da escola pública, preparação insuficiente, pouca persistência, falta de apoio ou de recursos familiares e comunitários e forma de seleção (GUIMARÃES, 2012, p. 122).

As políticas de reparações, de reconhecimento e valorização - Ações Afirmativas -, constituem um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória. O sistema de cotas, também chamada de *ação afirmativa*, foi criado para dar acesso a negros, índios, deficientes, estudantes de escola pública em universidades, concursos e mercado de trabalho. As medidas de cotas sociais, incluindo cotas raciais, implantadas pelo governo ajudam no acesso desses grupos na concorrência com o resto da população. Um caminho visto por alguns como a redução da exclusão e visto por outros como uma segunda forma de discriminação. A política de cotas nas universidades, faculdades, centros ou instituições federais de educação superior *e de ensino técnico* é o melhor exemplo desse sistema no Brasil.

A Lei nº 12.711/2012 busca assegurar que, em até quatro anos, metade das vagas em todas as instituições federais de educação superior *e de ensino técnico*, em todos os cursos, seja ocupada por alunos oriundos da escola pública. Do total de vagas metade serão para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e metade para aqueles com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo. Para cada uma dessas condições de renda, um percentual das vagas é destinado a quem se autodeclarar preto, pardo ou indígena na mesma proporção em que esses segmentos são encontrados no estado onde está instalada a instituição de ensino, de acordo com o mais recente censo do IBGE. Incluídas nas cotas sociais, as cotas étnico-raciais são uma das principais medidas afirmativas adotadas, defendida para proporcionar a inserção de maior contingente da população afro-brasileira na rede universitária do país. Afinal, há historicamente grande desproporção no número de universitários brancos (31,1%), pardos e pretos (13,4% e 12,8%, respectivamente), e “cerca de 80% dos jovens negros ainda não têm acesso ao ensino superior” (Lázaro 2012, p.5), apesar da proporção de jovens negros (entre 18 e 24 anos) na educação superior ter passado de 4% em 1997 para 19,8% em 2011.

O debate travado na tramitação da Lei 12.711/2012 resgata a dívida histórica do Estado, para a construção de vínculos mais orgânicos entre instituições de Educação Básica e as de Ensino Superior ou Profissional Tecnológico (superior e técnico). No decorrer da tramitação da Lei 12.711/2012 houve flexibilização no acesso à educação profissional e tecnológica de nível médio e à educação superior ofertada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dados do Censo do Ensino Superior 2010 indicam que em relação aos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, 14 das 36 instituições federais aderiram à política de cotas de acesso (41,2%). Embora, os ingressantes por ação afirmativa representou apenas 4,8% do total de 25.555 novos estudantes em 2010: 1.135 advindos do ensino público, 84 de outros critérios, 11 por deficiência física e 6 por renda familiar e baixo número (49) de ingressos por reserva de vaga étnica (FLACSO/ GEA-ES, 2012, p.7).

Particularizando essa influência no âmbito do IFPB, ao longo dos dez anos de discussão acerca das Ações Afirmativas, é perceptível a ocorrência de processos diversos de inclusão, utilizando o recurso de reservas de vagas, a exemplo (1) da reserva de

100% das vagas relativas ao PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional e Tecnológica à Educação de Jovens e Adultos) para estudantes oriundos da Educação de Jovens e Adultos, do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e (2) da reserva de 50% das vagas relativas aos Cursos da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (cursos técnicos integrados ao ensino médio) para estudantes oriundos da escola pública em geral, sem cotas étnicas.

A interiorização do IFPB gera impacto regional, no entanto, não temos ainda estudos averiguando como impacta a demanda estudantil que almeja o ingresso no IFPB: os egressos de escolas públicas concorrem de fato aos 50% da reserva de vagas para o ensino público ou devido a pequena quantidade de escolas privadas no interior do Estado acabam por concorrer às vagas da ampla concorrência? A reserva de vagas para a escola Pública no decorrer de quase 10 anos, sem recortes étnicos, incluiu demandas de estudantes pretos e pardos das Comunidades Quilombolas? Os estudantes oriundos das escolas Quilombolas concorrem anualmente as vagas ofertadas pelo IFPB localizado na sua mesorregião? De certo, não há nenhuma iniciativa em termos da oferta de cursos integrados com a educação escolar quilombola, conforme orientam as DCN da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Mesmo que a política de ações afirmativas para reverter o quadro de desigualdades raciais e de barreiras à educação dos negros tenha antecipado a flexibilização no ingresso de algumas universidades com a definição de cotas, nem todas incluíram a cor dentre os critérios de seleção.

5. CONCLUSÕES

O reconhecimento de que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, a intervenção mais propositiva do movimento negro e quilombola, das argumentações antropológicas, sociológicas e políticas, aliadas a visibilidade proporcionada pela cartografia social pressionando o governo a agir estrategicamente na implementação de políticas públicas ainda estão a produzir avanços contínuos.

A concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio supera o entendimento tradicional da Educação Profissional como um simples instrumento de atendimento a uma política de cunho assistencialista, ou mesmo como linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho. (Parecer CNE/CEB nº 11/2012, p. 38) Com base nessa concepção que a contextualiza como importante estratégia para que se tenha efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea, de forma a atender as necessidades dos sujeitos e da sociedade, desenha-se a perspectiva de um plano de ação construído pela interação das duas realidades: profissional tecnológica e demandas de etnodesenvolvimento quilombolas, uma atividade reflexiva, projetiva e mediadora da instituição escola, uma forma de intervenção e respeito à diversidade étnica.

Para tal é indispensável a variável planejamento político-pedagógico, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais (projeto intencional e político). Entretanto, fazer o plano e não comprometer-se com a sua realização denota uma prática alienada. Da mesma forma, ter essa perspectiva definida em lei e não ser operacionalizada, aprofundada de forma interativa configura-se como um engodo.

Nesse sentido, o planejamento na efetivação das políticas étnico-raciais deve atingir a sua função social e política. Diante da pluralidade cultural da sociedade brasileira, as instituições não podem se eximir da responsabilidade e respeito a essa diversidade. Nesse sentido, o planejamento pode ser um instrumento teórico-metodológico de intervenção na realidade que possibilita romper bloqueios e apontar caminhos. Conforme Vasconcelos (2010, p.75), a fim de fazer do planejamento *Métodos de Trabalho* (pessoal e coletivo), como postura e como forma de organizar a reflexão e a ação. Assumindo-o como superação da alienação e reapropriação da existência.

Como *Métodos de Trabalho* deve ser resultante da articulação de intencionalidades político-pedagógicas a partir do Projeto Institucional, podendo inclusive desenvolver parcerias com ações do Programa 1336 Brasil Quilombolas (PBQ), um fomento ao desenvolvimento local para comunidade remanescente de quilombos. O PBQ é descrito como a

oferta de infraestrutura, disponibilização de equipamentos e apoio técnico, estudos de viabilidade econômica, capacitação de agentes de apoio e da comunidade local a fim de promover o desenvolvimento sustentável das comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL 2010, p. 7).

Desta forma, a hipótese principal, ao caminhar ou trilhar as perspectivas de um projeto de Educação Profissional para uma comunidade específica, a ser construído de forma interativa, é a possibilidade positiva do IFPB em articulação com as Comunidades Quilombolas incorporar ao seu planejamento institucional o atendimento às demandas de educação profissional, respeitando suas especificidades, diferenças socioculturais, afirmação identitária, as legislações e políticas públicas preconizadas pelo Estado brasileiro para reordenar a educação brasileira em função da diversidade racial.

Agradecimentos

Agradecimentos ao Professor Neison Freire pela contribuição cartográfica, fazendo valer a função social do laboratório CIEG da Fundação Joaquim Nabuco, articulando-o ao Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste.

6. REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Heni (org). **Cartografias sociais e territórios**. IPPUR/UFRJ: Rio de Janeiro, 2008.

_____ e COLI, L.R. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In **Cartografias sociais e territórios**. IPPUR/UFRJ: Rio de Janeiro, 2008 (p.13-44).

BRASIL/INEP: **Censo nacional da educação superior 2010**. OUT/2011.

BRASIL/MEC: **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília. 2006

BRASIL/SEPIR. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas: Programa Brasil Quilombola**. Brasília, abril de 2013.

FLACSO/ GEA-ES - **Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil**. (CADERNO GEA N1, jan.-jun. 2012 e CADERNO GEA N2, jul-dez. 2012). 2012. (Disponíveis em http://www.flacso.org.br/gea/cadernos_do_gea.php)

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA DO BRASIL. 1988.

CRAMPTON, J.W. e KRYGIER, J. Uma introdução à cartografia crítica. In **Cartografias sociais e territórios**. IPPUR/UFRJ: Rio de Janeiro, 2008. (p. 85-111)

FLEURY, Sônia. **Estados sem cidadão: seguridade social na América Latina**. (online). Rio de Janeiro. Editora FIOCRUZ. 1994. 252 p. ISBN 85-85676-06-X. AvailablefromSciELO Books.

FREIRE, Neison e FERNANDES, Ana. Mapas com expressão de poder e legitimação sobre o território: uma breve evolução histórica da cartografia como objeto de interesse de distintos grupos sociais. In **Portfólio do MGP/UFPE**: Recife 2013

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades Quilombolas**. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/quilombola/> Acessado em 30 de janeiro de 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidadecultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In **Educação como prática da diferença**. Abramowicz, Anete. Barbosa, Ma de Assunção. Silvério, Valter Roberto (orgs). Campinas, SP: Armazém do Ipê. 2006

_____. (relatora). **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, aprovado em de 05 de dezembro de 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2012. (Preconceitos; v.6)

JOLIVEAU, Thierry. O lugar do mapa nas abordagens participativas. In **Cartografias sociais e territórios**. IPPUR/UFRJ: Rio de Janeiro, 2008.(p.45-69)

JORNAL CORREIO DA PARAÍBA. **A PB tem 45 grupos quilombolas** 13 DE MAIO/2013; B1 e B2

LAZARO, André et al. Censo da Educação Superior de 2011: Aumento do número de matrículas. In FLACSO/ GEA-ES _CADERNO GEA N2, JUL-DEZ. 2012. **Ações afirmativas e inclusão: um balanço**. 2012. (p.5-8)

LEFF, Enrique. Cultura democrática, gestão ambiental e desenvolvimento sustentável na América Latina. In: **Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável**. Blumenau: Ed. Da FURB, 2000. Coleção Ambiental. Vol. 5.

Lei nº 12.711/2012 (Decreto regulamentador nº 7.824/2012), aprovada em 29 de agosto/2012

Lei nº 12.711/2012 da reserva de vagas para escolas públicas, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. (Cotas)
Leis nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e nº 11.645 de 10 de março de 2008

LÉVY, Jackes. Uma virada cartográfica? In *Cartografias sociais e territórios*. IPPUR/UFRJ: Rio de Janeiro, 2008. (p. 153-167)

MACEDO, Marle de Oliveira. O cenário da *exclusão social* – uma tentativa de desconstrução. In **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. REIS, Ana Maria Bianchi (org.) et al. São Paulo. Editora Cortez. 2000. (p.47-75).

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NUNES, Georgina Lima. Educação quilombola. In **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. (p. 140-161)

_____. In Entrevista - **Um Salto para o Futuro**. 11/09/2008. Site http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=87. Acessado em 16 de abril/2013.

UFPE – **Portfólio do MGP: Cartografia Social**/: Recife 2013

Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e Resolução do CNE/CEB nº 4/2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Parecer CNE/CEB nº 11/2011 e Resolução do CNE/CEB nº 6/2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parecer CNE/CEB nº 16/2012 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21 ed. São Paulo: Libertad Editora, Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1. 2010.

VIANNA, Aurélio. Introdução. In **Cartografias sociais e territórios**. IPPUR/UFRJ: Rio de Janeiro, 2008 (p.5-8)

* Artigo submetido em 30 de abril de 2014 e aceito para publicação em 02 de agosto de 2014.