UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Auzineide Rosa Silva Pessoa

GESTÃO EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SERTÃO PRODUTIVO/BA

Vitória da Conquista/BA
2024

AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA

GESTÃO EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SERTÃO PRODUTIVO/BA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos

Vitória da Conquista/BA
2024

P567g

Pessoa, Auzineide Rosa Silva.
Gestão educacional para educação escolar quilombola no Território de Identidade do Sertão Produtivo/BA. / Auzineide Rosa Silva Pessoa, 2024.
197f.
Orientador (a): Dr.ª Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.
Inclui referências 174 – 186
1. Educação quilombola. 2. Gestão educacional. 3. Educação escolar quilombola. I. Pessoa, Auzineide Rosa Silva. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 370

Catalogação na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Dissertação defendida publicamente e aprovada no Programada de Pós-Graduação em Educação e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Tercina Vidal Moura
(UFRB)

Profª. Drª. Tatyanne Gomes Marques
(UESB)

Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos – Orientadora
(UESB)

Vitória da Conquista, 15 de dezembro de 2024.

Dedico este trabalho a minha mãe (*in memória*) por ser minha fonte de inspiração, pois foi exemplo de mulher lutadora e emancipada, que em vida, conciliava seu tempo como professora, costureira, lavradora e doméstica. Ela sempre me orientou que a educação é uma ferramenta indispensável na nossa vida, pois é através dela que nos oportuniza as realizações e transformações na nossa caminhada. Então, foi a partir destes ensinamentos que trilhei para alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Durante a minha jornada acadêmica, recebi apoio de pessoas que contribuiram diretamente e indiretamente para a realização deste projeto tão almejado para a minha vida pessoal e profissional. Entretanto, destaco algumas considerações àquelas mais póximas que foram fundamentais para tornar esta caminhada mais leve e prazerosa.

Primeiramente, agradeço a Deus e às forças universais, que me concederam as condições necessárias para o alcance dessa conquista acadêmica. Gratidão pelas forças poderosas que me guiaram!

Agradeço a toda minha família pelo apoio incondicional, especialmente, minha filha Ana Clara e meu companheiro Marivaldo, por terem estado comigo nesta jornada de estudos; às minhas irmãs, que sempre me incentivaram e me deram suporte durante o decorrer da pesquisa.

À minha orientadora Prof.ª Drª. Arlete Ramos dos Santos, pela oportunidade, confiança, disponibilidade, orientações e por ser minha fonte de inspiração para a realização desta pesquisa acadêmica. É um exemplo de pesquisadora! Obrigada pelas suas orientações e por ter guiado os meus conhecimentos na perspectiva de um projeto de sociedade justo e humano, sendo a educação contra-hegemônica uma ferramenta indispensável para alcançarmos tal finalidade.

Agradeço os/as demais professores/as, que também contribuíram para a construção desta dissertação, além de toda equipe de trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), pela disponibilidade e presteza na condução das atividades e no atendimento às nossas solicitações.

Agradeço, de modo carinhoso, a todos os meus colegas desta caminhada, pois juntos compartilhamos momentos de alegrias, aprendizagens e ansiedades para o nosso amadurecimento enquanto pesquisador/a.

Agradeço todas as pessoas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC), pelos momentos da partilha de conhecimentos e pela parceria na organização dos eventos. Estes foram momentos ricos e inesquecíveis!

Vozes da educação quilombola

Maria Senhora G. dos S. Gonçalves

[...]

A escola é espaço
De desconstruir
De falar do povo negro
E do seu protagonismo
Quero ver Nelson Mandela
E Tereza de Benguela
Na capa dos nossos livros

Da educação infantil
Até a universidade
O povo negro assistiu
Sua invisibilidade
Cota não é esmola
É reparação histórica
É direito, é liberdade

A nossa pedagogia
É lutar por equidade
Não haverá democracia
Sem especificidade
Não aceito preconceito
Sou sujeito de direito
Respeite minha identidade

É preciso despertar
Os currículos das escolas
Os livros têm que mostrar
As mulheres quilombolas
O nosso protagonismo
E arma contra o racismo
E ações escravatórias
Chega dessa história

De achar que é normal
Tirar a nossa vida
É notícia em jornal
O teu preconceito
Não enxerga minha dor?
Chega de tortura

De regime opressor!

Aqualtune e Dandara
São exemplos de bravura
Guerrearam em Palmares
Contra toda escravatura
Nos deixaram esse legado
Como forma de recado
Para as gerações futuras

Sou negra, sou quilombola
E sei bem o meu papel
Vim deixar o meu recado
Através desse cordel
A nossa literatura
Faz tremer as estruturas
Como vento em carrossel

Tem a Nilma Lino Gomes
Mulher de muitos talentos
Através de sua voz
Promove aquilombamento
Mentora das diretrizes
Que curou as cicatrizes
E séculos de apagamento

[...]
Vou ficando por aqui
Agradeço a atenção
Unidos somos mais fortes
Contra toda opressão
Quebraremos as correntes
Plantando novas sementes
No terreiro do sertão

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa da divisão territorial da Bahia 38
Mapa 2: Território de Identidade do Sertão Produtivo 41
Mapa 3: Comunidades Quilombolas em Caetité 50
Mapa 4: Comunidades Quilombolas em Livramento de Nossa Senhora 54
Mapa 5: Comunidades Quilombolas em Palmas de Monte Alto 56
Mapa 6: Escolas do Campo não nucleadas de Palmas de Monte Alto 157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Categorias de conteúdo e de formas analisadas 30
Figura 2: Concepção dialética da realidade do conhecimento 32
Figura 3: População quilombola no Brasil 39

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro, Caetité/BA 127
Imagem 2: Mural da escola (Somos Quilombolas) 135
Imagem 3: Mural da escola (Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos!) 136
Imagem 4: Escola Municipal José Assis Pinchemel em Livramento de Nossa Senhora 142
Imagem 5: Ala da liderança quilombola no desfile de 7 de setembro de 2024, Livramento de Nossa Senhora/BA 146
Imagem 6: Participação da comunidade quilombola da Rocinha no desfile, Livramento de Nossa Senhora/BA 147
Imagem 7: Afirmação da identidade quilombola no desfile de 2024, Livramento de Nossa Senhora/BA 147
Imagem 8: Escola Municipal Gaspar Lemos em Palmas de Monte Alto/BA 153
Imagem 9: Escola Municipal Santo Reis em Palmas de Monte Alto/BA 154
Imagem 10: Escola Municipal Santo Onofre, Palmas de Monte Alto/BA 155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: PIB das atividades econômicas do Território do Sertão Produtivo 43
Quadro 2: Demografia do Sertão Produtivo..... 47
Quadro 3: Comunidades quilombolas no Território do Sertão Produtivo certificadas pela Fundação Cultural Palmares, 2022..... 48
Quadro 4: Participantes da pesquisa 59
Quadro 5: Critérios de seleção de buscas na IBCT/BDTD; CAPES; PPGED..... 65
Quadro 6: Quantitativo de pesquisas encontradas na BDTD, CAPES e PPGED..... 65
Quadro 7: Pesquisas que dialogam com o objeto de estudo 71
Quadro 8: Quantitativo de estudantes distribuído em áreas quilombolas nos estados brasileiros 94
Quadro 9: Mobilizações voltadas para a Educação Escolar Quilombola..... 96
Quadro 10: Roteiro de organização pedagógica para as escolas quilombolas..... 120
Quadro 11: Dispositivos e princípios legais das DCNEEQ (2012) 123
Quadro 12: Número de alunos/as na escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro 127
Quadro 13: Número de estudantes na Escola Municipal José Assis Pinchemel, Livramento de Nossa Senhora/BA..... 143
Quadro 14: Número de alunos/as nas escolas das comunidades quilombolas de Palmas de Monte Alto/BA..... 156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de trabalhos realizados sobre a temática da pesquisa entre 2018 e 2023 66
Gráfico 2: Trabalhos realizados pelas Universidades 67
Gráfico 3: Quantidade de pesquisas produzidas por regiões brasileiras 68
Gráfico 4: Categorias sobre educação quilombola 69
Gráfico 5: Instrumentos utilizados pelos pesquisadores 79
Gráfico 6: Predominância do método Materialismo Histórico-Dialético 80
Gráfico 7: Natureza das pesquisas 81
Gráfico 8: Você atende alguma comunidade quilombola, em Caetité? 129
Gráfico 9: O PPP da escola contempla as especificidades dos/as estudantes quilombolas de Caetité? 130
Gráfico 10: Prática pedagógica dos/as docentes, em Caetité, de acordo com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 132
Gráfico 11: Você possui formação específica para atender as particularidades pedagógicas da educação quilombola, em Caetité? 133
Gráfico 12: Há diferencial nutricional na alimentação escolar dos/as estudantes quilombolas, em Caetité? 134
Gráfico 13: Você desenvolve atividades em sala de aula que envolvem os saberes tradicionais da comunidade quilombola em Caetité? 137
Gráfico 14: Sua escola atende alguma comunidade quilombola no município de palmas de Monte Alto? 160
Gráfico 15: O PPP da escola que você trabalha contempla as especificidades dos/as estudantes quilombolas em Palmas de Monte Alto? 161
Gráfico 16: Existe algum diferencial nutricional na alimentação escolar dos/as estudantes quilombolas em Palmas de Monte Alto? 166
Gráfico 17: Prática pedagógica desenvolvida pelos/as docentes em Palmas de Monte Alto, de acordo com as leis nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008? 167
Gráfico 18: Há formação continuada para os/as docentes das escolas das comunidades quilombolas no município em Palmas de Monte Alto/BA? 168
Gráfico 19: Você possui formação específica para atender as particularidades da escola quilombola em Palmas de Monte Alto/BA ? 169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCADE – Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

APMC – Arquivo Público Municipal de Caetité

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECNEQ – Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CF – Constituição Federal

Conae – Conferência Nacional de Educação

Conaq – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

Covid-19 – *Corona Virus Desease*-19

CRQs – Comunidades Remanescentes dos Quilombos

DCNEEQEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas para Educação Básica

Dmesp – Diretoria de Modalidade Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras

EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola

EEQ – Educação Escolar Quilombola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMITEC – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

Enera – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEPEMDECC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade

GIQ – Grupo Intersetorial para Quilombos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico Dialético

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NEER/SEED – Núcleo de Educação Étnico Racial

PTDSS5 – Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável e Solidário

PPGEN – Programa de Mestrado de Ensino

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

PPGREC – Programa de Mestrado, Relações Étnicas e Contemporaneidade

PPP – Projeto Político Pedagógico

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PME- Plano Municipal de Educação

RCM – Referencial Curricular Municipal

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

Secult/BA – Secretaria de Cultura do Estado da Bahia

SEI – Superintendência de Estudos Econômicos

Semesp – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Sepromi – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Uesb – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNB – Universidade de Brasília

PESSOA, Auzineide Rosa Silva. **Gestão Educacional para Educação Quilombola no Território de Identidade do Sertão Produtivo/BA**. 2024. 196f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-Bahia, 2024.

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo analisar se a Gestão da educação municipal do Território de Identidade do Sertão Produtivo tem implementado a Educação Quilombola nas escolas inseridas em comunidades quilombolas. Para tanto, delineamos o seguinte objetivo geral: analisar se a educação voltada para atender às especificidades da população quilombola têm reverberado nos municípios do Território do Sertão Produtivo através da Gestão Educacional. Os objetivos específicos são: (i) compreender a Educação Quilombola sob a perspectiva das lutas defendidas pelo movimento negro quilombola; (ii) averiguar se existe diálogo entre a gestão da escola quilombola com as lideranças quilombolas locais com intuito de fortalecer a Educação Escolar Quilombola; (iii) investigar se o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas contempla uma educação voltada para a educação quilombola. No que tange à fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, recorremos ao método Materialismo Histórico Dialético (MHD) e o emprego de suas categorias para ir em direção ao propósito almejado. O universal, o particular e o singular, que se reverberam, respectivamente, na compreensão da Educação Escolar Quilombola como instrumento de resistência ao modelo de Educação hegemônico e a necessidade da atuação da gestão de educação municipal para a implementação desta política nas escolas inseridas em comunidades quilombolas dos municípios pesquisados no Território de Identidade do Sertão Produtivo. É nesse contexto empírico das categorias de conteúdo que evidenciaram a totalidade, a contradição, a mediação, a práxis e o trabalho, presentes em todo processo investigado, os quais exerceram papel essencial no alcance da essência da realidade em estudo. Também, utilizamos o estado do conhecimento das pesquisas que dialogam com o tema deste estudo, com intuito de perceber as contribuições, bem como as lacunas que existem sobre o objeto desta pesquisa e na Educação Escolar Quilombola (EQQ) sob a perspectiva das lutas defendidas pelo movimento negro quilombola. A metodológica e os instrumentos para a coleta e geração de dados foram a entrevista semiestruturada com professores e gestores das escolas investigadas, bem como análise do Projeto Político Pedagógico – PPP. Além disso, analisamos os dados do formulário elaborado pelo GEPEMDECC, aplicado aos professores cursistas do Formacampo em 2024, considerando somente as devolutivas das questões voltadas para a educação quilombola dos municípios que compõem a pesquisa. Como *locus* de estudo, escolhemos Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto pelo fato desses municípios terem maior quantidade de comunidades quilombolas no Território do Sertão Produtivo. Por meio deste estudo, percebemos atuações de gestões municipais diferenciadas entre esses municípios, pois enquanto Caetité implementou uma forte política municipal voltada à educação quilombola, encontramos uma ausência dessa política em Palmas de Monte Alto e quase uma inexistência dessa política em Livramento de Nossa Senhora. Contudo, nos três municípios, identificamos os desafios da efetivação da educação quilombola na prática escolar.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Gestão Educacional; Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

The object of this study was to analyze whether the management of municipal education in the Identity Territory of the Sertão Produtivo has implemented Quilombola Education in schools located in quilombola communities. To this end, we outline the following general objective: to analyze whether the conduct of education aimed at meeting the specificities of the quilombola population has reverberated in the municipalities of the Territory of the Identity Territory of Sertão Produtiv through Educational Management. The specific objectives are: (i) understand Quilombola Education from the perspective of the struggles defended by the black quilombola movement; (ii) investigate whether there is dialogue between the management of the quilombola school and the local quilombola leaders with the aim of strengthening Quilombola School Education; (iii) investigate whether the Political Pedagogical Project of the schools surveyed includes education focused on quilombola education. Regarding the theoretical-methodological foundation of the research, we used the Dialectical Historical Materialism (DHM) method and the use of its categories to move towards the desired purpose. The universal, the particular and the singular, which reverberate, respectively, in the understanding of Quilombola School Education as an instrument of resistance to the hegemonic Education model and the need for municipal education management to implement this policy in schools located in communities quilombolas of the municipalities surveyed in the Sertão Produtivo Identity Territory. It is in this empirical context of the content categories that highlighted the totality, contradiction, mediation, praxis and work, present in every process investigated, which played an essential role in reaching the essence of the reality under study. We also use the state of knowledge of research that dialogues with the theme of this study, with the aim of understanding the contributions, as well as the gaps that exist regarding the object of this research and in Quilombola School Education (QSE) from the perspective of the struggles defended by the black quilombola movement. The methodology and instruments for collecting and generating data were semi-structured interviews with teachers and managers of the schools investigated, as well as analysis of the Pedagogical Political Project – PPP. Furthermore, we analyzed the data from the form prepared by GEPEMDECC, applied to teachers taking Formacampo courses in 2024, considering only the feedback on questions focused on quilombola education in the municipalities that make up the research. As a place of study, we chose Caetité, Livramento de Nossa Senhora and Palmas de Monte Alto because these municipalities have the largest number of quilombola communities in the Sertão Produtivo Territory. Through this study, we noticed different municipal management actions between these municipalities because while Caetité implemented a robust municipal policy aimed at quilombola education, we found an absence of this policy in Palmas de Monte Alto and an almost non-existence of this policy in Livramento de Nossa Senhora. However, in the three municipalities, we identified the challenges of implementing quilombola education in school practice.

Keywords: Quilombola Education; Educational Management; Quilombola School Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

CAPÍTULO 1: ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA 24

1.1. O Materialismo Histórico-Dialético e o objeto investigado 26

1.2. Considerações sobre território e o objeto da pesquisa 34

1.3. Contextualização do *locus* da pesquisa 36

1.4. Aspectos gerais sobre os municípios, *locus* da pesquisa 48

1.4.1. Caetité 49

1.4.2. Livramento de Nossa Senhora 53

1.4.3. Palmas de Monte Alto 55

1.5. Procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa 57

CAPÍTULO 2: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS QUE DIALOGAM COM O OBJETO DA PESQUISA 64

2.1. Conceitos do estado do conhecimento e a busca nos bancos de dados 64

2.2. Análise das produções que se aproximam do objeto de estudo 70

CAPÍTULO 3: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QILOMBOLA COMO PROCESSO DE LUTAS POLÍTICA 83

3.1. O contexto histórico do negro e do quilombola na sociedade de classes 83

3.2. Educação Escolar Quilombola (EQQ): conquistas e desafios 88

3.4. Educação Escolar Quilombola (EEQ) como movimento de resistência e de emancipação dos saberes quilombolas 100

3.5. Educação Escolar Quilombola (EEQ) em interface com a educação do campo 105

CAPÍTULO 4: GESTÃO EDUCACIONAL COMO ATIVIDADE MEDIADORA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 112

4.1. A Gestão Educacional no contexto da educação quilombola 112

4.2. O Projeto Político Pedagógico como instrumento democrático na gestão escolar quilombola 118

CAPÍTULO 5: MATERIALIZAÇÃO E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ) NOS MUNICÍPIOS DO SERTÃO PRODUTIVO: CAETITÉ, LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA E PALMAS DE MONTE ALTO 123

5.1. Caetité 126

5.2. Análise dos dados em Livramento de Nossa Senhora 142

5.3. Análise de estudo em Palmas de Monte Alto 152

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 172

REFERÊNCIAIS 176

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS 189

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA 190

ANEXO 1 – PARCERER CONSUBSTANCIADO DO CEP 191

ANEXO 2 – FORMULÁRIO DO FORMACAMPO, 2024 195

INTRODUÇÃO

A Gestão Educacional, como processo de mediação na organização e de orientação da educação na rede de ensino, no contexto das escolas quilombolas, deve assegurar uma implementação de uma política voltada para a valorização dos saberes dos povos quilombolas nos espaços escolares, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Tais diretrizes, orientam, em primeiro lugar, a garantia de uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente (DCNNEQ, 2012).

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica, que se legitimou pelo processo histórico de lutas e resistência da população negra e quilombola, busca valorizar a identidade desse povo, através do reconhecimento de suas ancestralidades culturais. Neste cenário, "existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é igualmente, provocadora de reações (Nunes, 2006, p. 142).

Historicamente, os povos quilombolas, camponeses e indígenas tiveram suas vozes silenciadas. Sendo assim, os movimentos sociais e negros passaram a reivindicar uma educação que agregue os conhecimentos científicos aos saberes socialmente construídos por esses povos tradicionais. No caso específico da educação quilombola, já existem as diretrizes nacionais que garantem uma proposta educacional de valorização da cultura e dos conhecimentos das comunidades quilombolas nos espaços escolares. Mas para isso, é preciso conhecê-la e valorizá-la, daí a importância da pesquisa e da formação profissional dos educadores(as).

Nesse sentido, o meu interesse em estudar a educação quilombola está vinculado às minhas vivências em duas instituições escolares, nas quais, recebem alunos oriundos de comunidades quilombolas do campo, pertencentes aos municípios de Tanhaçu e Ituaçu, no Território de Identidade do Sertão Produtivo. Neste percurso, vejo uma carência de um trato pedagógico orientado para os estudantes quilombolas na prática escolar. Para tanto, ingressei como aluna especial no Programa de Mestrado, Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), matriculada na disciplina Tópicos Especiais I, cujo processo proporcionou aos mestrandos e alunos convidados uma rica leitura e discussões acerca das Epistemologias afrodiaspóricas, ameríndias e subjetividades nas relações étnico-raciais, destacando a população negra no campo dos debates. Participei, também, como aluna especial no Programa de Mestrado de Ensino (PPGEN), na disciplina

Relações Étnico-raciais. Tal processo fomentou, ainda mais, a minha vontade de desenvolver um projeto de pesquisa para educação quilombola, pois as discussões teóricas dos programas de mestrado nos convidam a refletir sobre as nossas atitudes nas relações étnicas e ao mesmo tempo o nosso pensamento transformador no cotidiano.

Em 2021, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC). As discussões no grupo sobre a importância em desenvolver estudos e pesquisas que contemplem uma prática educativa para a diversidade, com a finalidade de buscar a transformação da escola por meio de uma pedagogia emancipatória, fortaleceu o meu interesse em estudar a Educação Escolar Quilombola. Nessa perspectiva, com o ingresso ao mestrado como aluna regular na linha de pesquisa: Política Pública Educacional, em 2022, adquiri mais segurança com a minha pesquisa por meio das leituras e discussões em aulas, principalmente, nas disciplinas: Movimentos Sociais e Educação e Educação do Campo como Política Pública de Inclusão as quais subsidiaram as minhas leituras sobre educação emancipadora por meio da prática dialética.

Meu percurso profissional na educação iniciou em 1997, após a conclusão do magistério em 1996, em Brumado. Logo que concluir o referido curso, iniciei a lecionar no Centro Educacional de Ourives, no povoado de Ourives. Este povoado pertence ao município de Tanhaçu, onde nasci e estudei nos anos iniciais do ensino fundamental. Para concluir o ensino fundamental e o curso de magistério, tive que viver fora, pois, na época, só existia o ensino fundamental nos anos iniciais no povoado de Ourives. Assim, retornei ao meu lugar de origem como professora contratada no Colégio Centro Educacional de Ourives, onde iniciei a ministrar aulas de Geografia e História. Nesse trajeto inicial na carreira de magistério, sempre busquei formações para aprimorar as minhas aulas e, durante este período, fiz o curso Caxiense de Estudos Adicionais em 1998. No ano de 2004, já concursada em Tanhaçu, realizei o vestibular na UESB e fui aprovada no curso de Geografia em Licenciatura Plena. Nesse período, conciliei trabalho na escola, graduação e pós-graduação. Momento importante para a minha carreira no magistério.

Agora, o mestrado na minha vida profissional me oportunizou a enxergar que a escola como aparelho ideológico, acaba reproduzindo práticas educativas discriminatórias, à serviço da manutenção do sistema capitalista vigente. Por isso, a pesquisa é essencial na prática escolar, pois, ela desvela o discurso ideológico no modelo de educação hegemônico. Assim, é um desafio derrubar e destruir formas de trabalho que dificultam a inovação de práticas educativas libertadoras.

Desse modo, a relevância em pesquisar sobre a Gestão Educacional nas escolas

quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo corresponde à necessidade de analisar se a educação quilombola está sendo implementada nessas instituições, uma vez que é fundamental que as políticas educacionais para educação quilombola sejam materializadas, pois o silêncio das escolas acerca das dinâmicas das relações étnicas tem permitido situações reais do estigma da exclusão e do racismo. Tal processo tem vitimado a população negra, tendo a sua identidade violada a partir de um currículo e práticas educativas que não valorizam suas vivências, sensibilidades e ancestralidades (Souza, 2017). Logo, é preciso repensar a nossa prática escolar, pois "a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos" (Gomes, 2019, p. 139).

A escolha de estudo no território de Identidade do Sertão Produtivo é pelo fato do meu envolvimento como docente em dois municípios nesse espaço territorial. Assim, para ter uma visão da totalidade do objeto de estudo, escolhemos três municípios que apresentam maior número de comunidades quilombolas no Território de Identidade do Sertão Produtivo, a saber: Palmas de Monte Alto, Caetité e Livramento de Nossa Senhora.

Para encaminhamento da proposta dessa pesquisa, o estudo tem como principal foco analisar se a gestão da Educação Municipal do território de Identidade do Sertão Produtivo tem implementado a Educação Escolar Quilombola em conformidade com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola (DCNEEQEB)

A partir dessa questão central, delineamos o seguinte objetivo geral: analisar se a condução da educação voltada para atender as especificidades da população quilombola tem reverberado nos municípios do Território do Sertão Produtivo através da Gestão Educacional. Os objetivos específicos são: (i) compreender a Educação Quilombola sob a perspectiva das lutas defendidas pelo movimento negro quilombola; (ii) averiguar se existe diálogo entre a gestão da escola quilombola com as lideranças quilombolas locais com intuito de fortalecer a Educação Escolar Quilombola; (iii) investigar se o Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas contempla uma educação voltada para a educação quilombola.

O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) constitui-se o método empregado na proposta deste estudo por compreendermos que é imprescindível analisar o conhecimento da realidade a partir da totalidade do fenômeno em suas múltiplas determinações, de maneira particular, a implantação da Educação Quilombola nos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo por meio da Gestão Educacional. Para tanto, é necessário traçar um verdadeiro caminho para alcançar o conhecimento real que se dá na passagem do abstrato ao

concreto. “Ascender do abstrato ao concreto significa, para o Materialismo Histórico-Dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno” (Martins; Lavoura, 2018, p. 223). Logo, as categorias do método em questão foram essenciais para analisar e apreender os fatos concretos do processo investigado.

A fim de se coletar informações para alcançar o objetivo proposto do estudo, foi realizada entrevista semiestruturada com professores e gestores das escolas investigadas, bem como análise do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas pesquisadas e a partir da análise dos dados do formulário elaborado pelo grupo GEPEMDECC, aplicado aos professores cursistas do Formacampo[1], em 2024, considerando somente as devolutivas das questões voltadas para a educação quilombola dos municípios que compõem a pesquisa: Caetité e Palmas de Monte Alto. Nessa etapa, não foi possível incluir Livramento de Nossa Senhora, pois o referido município não participou da edição do Formacampo 2024.

Esta pesquisa de dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo foi pensado para referenciar o caminho teórico-metodológico da pesquisa proposta, com base no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e o uso de suas categorias para análise. Também, apresentamos os procedimentos, os instrumentos e as técnicas utilizadas para a coleta e geração de dados, assim como os participantes da pesquisa. Além disso, houve a contextualização do *locus* de estudo, a qual foram feitas algumas ponderações sobre território e, para este debate, trouxemos os seguintes autores: Saquet 92007), Raffesstin (1993), Haesbaert (2005), Santos (2006) e dentre outros.

O segundo capítulo teve por objetivo conhecer o estado do conhecimento das pesquisas que dialogam com o tema deste estudo, intitulada: Gestão Educacional para a Educação Quilombola nos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Para isso, foi realizado um levantamento nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal deNível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB). Desse modo, esse Estado do Conhecimento foi construído com intuito de perceber as contribuições, bem como as lacunas que existem sobre o tema desta pesquisa.

O terceiro capítulo inicia-se com a exposição focada na universalidade do objeto em investigação, com a finalidade de estabelecer a totalidade como fio condutor para conhecer as

[1] Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade. O Formacampo é um programa extensão da Pró-Reitora de Extensão da Uesb, atuante desde 2021, para a formação de educadores do campo.

múltiplas determinações que estão envoltas do objeto desta pesquisa e, ao mesmo tempo, relacionando-a com as partes que compõem este estudo. Assim, o estudo, neste capítulo, expresso pelo objetivo específico (i), partiu da universalidade que remete todo o fenômeno investigado, a qual é representada pela institucionalização da educação quilombola sob a perspectiva das lutas defendidas pelo movimento negro quilombola, entendendo-a como projeto de Educação e de sociedade, ainda, em construção, que se contrapõe ao modelo de educação hegemônica.

O quarto capítulo direciona-se ao conhecimento da particularidade do objeto em estudo, o qual versa sobre a importância da atuação da gestão educacional para a implementação da educação quilombola nas escolas inseridas em comunidades quilombolas. Para isso, destacamos as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEEQ, 2012) as quais asseguram a valorização e o reconhecimento das especificidades dos povos quilombolas no espaço escolar, enfatizando a relevância da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), vinculado à história e à cultura das comunidades quilombolas.

O quinto capítulo foi designado à apresentação dos resultados encontrados pela pesquisa realizada, expressos pelos objetivos específicos: (ii) averiguar se existe diálogo entre a gestão da escola quilombola com as lideranças quilombolas locais com intuito de fortalecer a Educação Escolar Quilombola; (iii) investigar se o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas contempla uma educação voltada para a educação quilombola. Tais inquirições foram respondidas por meio do levantamento de dados nos municípios do Território do Sertão Produtivo que fizeram parte do universo da pesquisa: Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto. Assim, este capítulo traz os resultados deste estudo o qual analisamos se a política municipal para a educação quilombola tem sido implementada nestes referidos municípios. Para tanto, apresentamos no quadro 8 (oito), os principais aparatos normativos das DCNEEQ (2012) os quais asseguram condições para a implementação da educação quilombola nas escolas inseridas em comunidades quilombolas , buscando assim, investigar se as tais propostas são asseguradas pela gestão de educação dos municípios investigados.

Nesse sentido, essa pesquisa traz discussões importantes para o fortalecimento da atuação da gestão de educação no que concerne à necessidade da implementação das políticas educacionais nas escolas quilombolas, compreendendo que esse processo constitui a efetivação de um direito conquistado pelo povo negro e quilombola. Ademais, o debate aqui proposto é relevante para os profissionais que pesquisam tal temática, além de elucidar as contribuições do movimento negro quilombola para o avanço de ações para a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

CAPÍTULO 1: ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

> "A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas de prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade" (Marx, 1986, p. 126).

A metodologia e o método constituem-se caminhos essenciais para o conhecimento científico. Assim, o objetivo deste capítulo foi expor o percurso teórico-metodológico da pesquisa, com base no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e o uso de suas categorias para análise, assim como os procedimentos, os instrumentos e as técnicas utilizadas para a coleta e geração de dados. Além disso, apresentaremos o *locus* de estudo e os participantes da pesquisa. Como o MHD será a base teórica de orientação do estudo proposto, faz-se necessário compreender os principais fundamentos do método e suas categorias centrais, pois "todo o trabalho de pesquisa requer o delineamento de um projeto e a definição de um corpo teórico que possa orientá-lo, dar-lhe forma e significado" (Masson, 2007, p. 105).

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 83), "o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido." A metodologia, "por sua vez, refere-se à organização racional da investigação, as decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva de pesquisa" (Souza; Magalhães; Silveira, 2014, p. 242). Portanto, método e metodologia são práticas que não se coincidem, mas se aproximam porque um é basilar do outro. Deste modo, a "ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos" (Severino, 2016, p. 106).

O método na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) não é um sistema teórico-filosófico de categorias e conceitos fechados em si mesmos. É um método que busca a compreensão da realidade através das observações sistemáticas das condições concretas da vida humana e que nos leva à descoberta de categorias teóricas, que são abstrações da realidade sócio-histórica realizada pelo pensamento humano. Essas categorias e conceitos são elaborados em uma constante progressão da análise da realidade, levando-nos a interpretação do desconhecido e a descoberta do novo. Sendo assim, não é apenas um sistema lógico de interpretação das relações sociais, mas um método capaz de captar e refletir a realidade a partir da reprodução do pensamento na totalidade social (Lara, 2017). Nesse sentido, o método marxista leva-nos a compreender que só podemos chegar ao conhecimento verdadeiro de um

determinado fenômeno se entendermos a totalidade do pensamento, ou seja, as múltiplas determinações que circulam esse fenômeno.

O método científico elaborado por Marx e Engels (1963) oferece pistas e caminhos teóricos-metodológicos para estudos das relações sociais, que podem ser voltados para determinados fenômenos específicos e no caso da pesquisa que gerou estes escritos, voltado, especificamente, para a Educação, tendo como foco analisar se a Gestão Educacional tem garantido a implementação da Educação Escolar Quilombola no Território de Identidade do Sertão Produtivo. Nesse sentido, buscamos nos aprofundar sobre o método do MHD e a aplicabilidade de suas categorias para análise deste estudo através do pensamento de Karl Marx, considerado o pioneiro deste método filosófico e científico, e as contribuições de estudiosos que seguem o seu pensamento, os quais contribuíram para o entendimento do método, a saber: Cheptulin (1982), Kosik (1976), Frigoto (1987; 1994), Netto (2011), Lukacs (2013), dentre outros.

Com o propósito de conhecer as publicações recentes sobre a temática deste estudo, foi realizado um levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB). Com isso, foi possível conhecer algumas publicações contemporâneas sobre a temática quilombola, que se aproximam da proposta deste estudo e, ao mesmo tempo, percebemos as lacunas acerca de trabalhos acadêmicos que tratam de Gestão Educacional para Educação Quilombola.

Para compreendermos a Educação Quilombola sob a perspectiva de lutas defendidas pelos movimentos negros e quilombolas, a fim de desvendar a universalidade da pesquisa, dialogamos com autores como Moura (2021) Gomes (2019), Silva (2021), Souza e Silva (2021), Nunes (2006 -2021), Nazario (2021), Oliveira (2017), Fernandes (2021), Santos (2012), Silva (2006), Caldart (2000, 2004, 2008, 2009) e dentre outros.

No que tange aos estudos sobre a Gestão Educacional para Educação Quilombola, destacamos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012), com objetivo de adentrar na política específica que trata da Educação Quilombola. E para colaborar nas propostas ofertadas por essa política pública de educação que devem ser investidas pelas gestões municipais, nas quais estão situadas as particularidades, debatemos com os autores como Luck (2007), Dourado (2003), Santos (2012), Rocha (2021), Veiga (2002), Brito (2008) e demais autores.

Por fim, este capítulo tem por objetivo expor o caminho teórico-metodológico traçado para a pesquisa, com foco na investigação que visa analisar se a gestão de educação municipal dos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo tem implementado ações voltadas para a efetivação da educação quilombola nas escolas das comunidades quilombolas, sendo o método, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, como ponto de partida para o alcance dos fatos concretos do objeto investigado.

1.1.O Materialismo Histórico-Dialético e o objeto investigado

Para compreendermos o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), faz-se necessário entendermos que o método em questão parte do pressuposto que a apreensão da realidade se dá nas relações sociais praticadas entre indivíduos reais e ativos (Marx; Engels, 1986). Tal concepção está estreitamente relacionada com o estudo proposto e, por essa razão, pretendemos trazer uma explicação teórica do método, capaz de evidenciar a compreensão de suas principais categorias, com intuito de aproximar o uso deste método em pesquisas, sobretudo, na Educação.

Desse modo, ao estudar sobre o MHD compreendemos que as formulações teórico-metodológicas elaboradas por Karl Marx, o precursor do método, "não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas" (Netto, 2011, p. 28). Ao contrário, é fruto de uma longa elaboração teórico-científica em via de amadurecimento intelectual, que juntamente com Engels, Marx elaborou o método em pressupostos históricos que caracterizam a maneira pelo qual o ser humano reproduz seu modo de vida através das reais condições concretas, "negando, pressupostos ideais, arbitrários e dogmáticos" (Lara, 2017, p. 25).

Nesse sentido, Marx "dedicou-se ao conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político. O enfoque não é idealista, como fora em Hegel, e sim materialista. O materialismo histórico e dialético origina-se dos fundamentos hegelianos" (Masson, 2007, p. 107), e das contribuições "de três linhas-de-força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês. Numa palavra: Marx não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele" (Netto, 2011, p. 28, grifos do autor). Assim, a filosofia materialista, em Marx, permaneceu "com as tradições materialistas da história do pensamento filosófico, superando, ao mesmo tempo, os defeitos e as limitações materialismo que a antecedeu, sobretudo o seu caráter metafísico" (Hermine, 2013, p. 54). Sendo assim, para o materialismo dialético, "a concepção materialista funda-se no imperativo

do modo humano de produção social da existência" (Frigotto, 1987, p. 75). Corroborando ao exposto, Martins (2006, p. 14) afirma que:

> [...] o materialismo apresentado por Marx aponta, necessariamente, na direção do trabalho social dos homens e nas propriedades que adquire historicamente. O materialismo dialético se apresenta em seu pensamento, como possibilidade para a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento.

A passagem que anuncia o fundamento do método do MHD, a fim de se desvelar a realidade concreta, em via histórica e dialética, parte da ideia que "não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o ser social que determina sua consciência" (Marx, 2008, p. 25). Sendo assim, Marx enfatiza que a consciência do homem é determinada pelo modo de produção de vida material. Neste caso, para os fundadores do método do MHD "não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos" (Marx; Engels, 1963, p. 195). Nessa passagem, Engels prosseguiu ao declarar que:

> Se concebe o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo, isto é, como um mundo sujeito a constante mudanças, transformações e desenvolvimento constante, procurando também destacar a íntima conexão que preside este processo de desenvolvimento e mudança. Encarada sob este aspecto, a história da humanidade já não se apresentava como um caos [...], mas ao contrário, se apresentava como o desenvolvimento da própria humanidade, que incumbia ao pensamento a tarefa de seguir [...] até conseguir descobrir as leis internas, que regem tudo o que à primeira vista se pudesse apresentar como obra do acaso (Engels, 1979, p. 22).

À medida que avançamos sobre os estudos no método do MHD, torna-se, cada vez, mais evidente que os estudos elaborados por Marx e Engels foram voltados para a interpretação da realidade concreta e da dinâmica das relações sociais. Assim, "o problema central que estava colocado em suas pesquisas – seu objeto em movimento – era a gênese, o desenvolvimento, as contradições e o devir da sociedade burguesa" (Lara, 2017, p. 23). Nesse processo de investigação, "Marx busca desenvolver um método que possibilite captar a essência do objeto a ser investigado e em sua obra 'O Capital' afirma que a ciência seria supérflua se a aparência e essência das coisas se coincidissem" (Masson, 2007, p. 107). Por isso, Kosik (1976, p. 9), afirma que a "dialética trata da 'coisa em si'. Mas a 'coisa em si' não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*[2]". Ou seja, para se captar a realidade concreta, é preciso ir além da aparência, que é, apenas, um reflexo passageiro, sendo superado pela essência.

[2] Desvio, em francês.

Isto posto, o(a) pesquisador(a) que adota o MHD em sua pesquisa, deve compreender que "o método marxiano aponta que é necessário partir do real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de determinação mais precisa, através de uma análise, chegar a conceitos cada vez mais delicadas, até atingir as determinações simples" (Masson, 2007, p. 110). Por esse percurso, "é necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo ao real, que todo que não é mais a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas" (Marx, 2003, p. 247). Nesse caso, Netto (2011) enfatiza que Marx ao elaborar a sua obra O Capital, não nos apresentou o que pensava sobre o capital, como um sistema hierárquico de categorias previamente elaboradas, ele nos entregou a descoberta da estrutura e a dinâmica do capital em um movimento real. Trata-se de uma descoberta cientifica construída a partir de uma elaboração teórica e, assim, para Marx,

> [...] a teoria é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. Detenhamo-nos um pouco neste ponto tão importante e complexo, começando pela própria noção de 'ideal' (Netto, 2011, p. 20-21).

Partindo dessa concepção, os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva que independem da consciência humana, uma vez que os elementos constitutivos da prática social existem e podem ser apreendidas gnosiologicamente[3] pelos homens. Ou seja, é possível entender e explicar os fatos verdadeiramente como são em sua existência efetiva (Martins; Lavoura, 2018). Nesse sentido, o MHD é um método que nos fornece uma orientação baseada em um sistema lógico de interpretação da realidade concreta da prática social humana, sendo fundamental para o conhecimento científico, essencialmente, no estudo que gerou estes escritos, na Educação. Portanto, apreender as suas categorias é essencial para compreender as relações sociais que se estabelecem na atividade humana. Para Lukács (2012, p, 297), "as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade formas de ser, determinações de existência, elementos [...] relativamente totais, reais, dinâmicos". Portanto, "desvendar a riqueza das leis dialéticas só é possível se analisarmos as categorias que as refletem em sua correlação e em sua interdependência" (Cheptulin, 1982,

[3] Palavra originária de gnosiologia que significa teoria do conhecimento humano; teoria que se volta para uma análise reflexiva acerca da origem, natureza e essência da cognitividade do ato de conhecer, do conhecimento humano (Dicio- Dicionário Online de Português, s.d.)

p. 19-20). As categorias que fazem parte do MHD, são: totalidade, contradições, mediação, práxis e trabalho, e buscaremos neste texto, desenhar as aproximações possíveis com os elementos dessas categorias para a compreensão do objeto investigado.

Assim, "ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mais uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla" (Frigotto, 1987, p. 87). Logo, a totalidade constituirá um fio condutor para se pensar as múltiplas determinações que circulam o objeto deste estudo. Para Lukács (2012), a totalidade constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma hierarquia e sistemática, ao contrário, são na verdade, constituídas por um conjunto de relações e determinações relativamente totais, reais, dinâmicas, cujos nexos dão lugar a complexos abrangentes, extensivos e intensivos. Essa concepção já foi anunciada por Marx e Engels na obra A Ideologia Alemão ao enfatizarem que:

> A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto á história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz a uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história (Marx; Engels, 2007, p. 86-87).

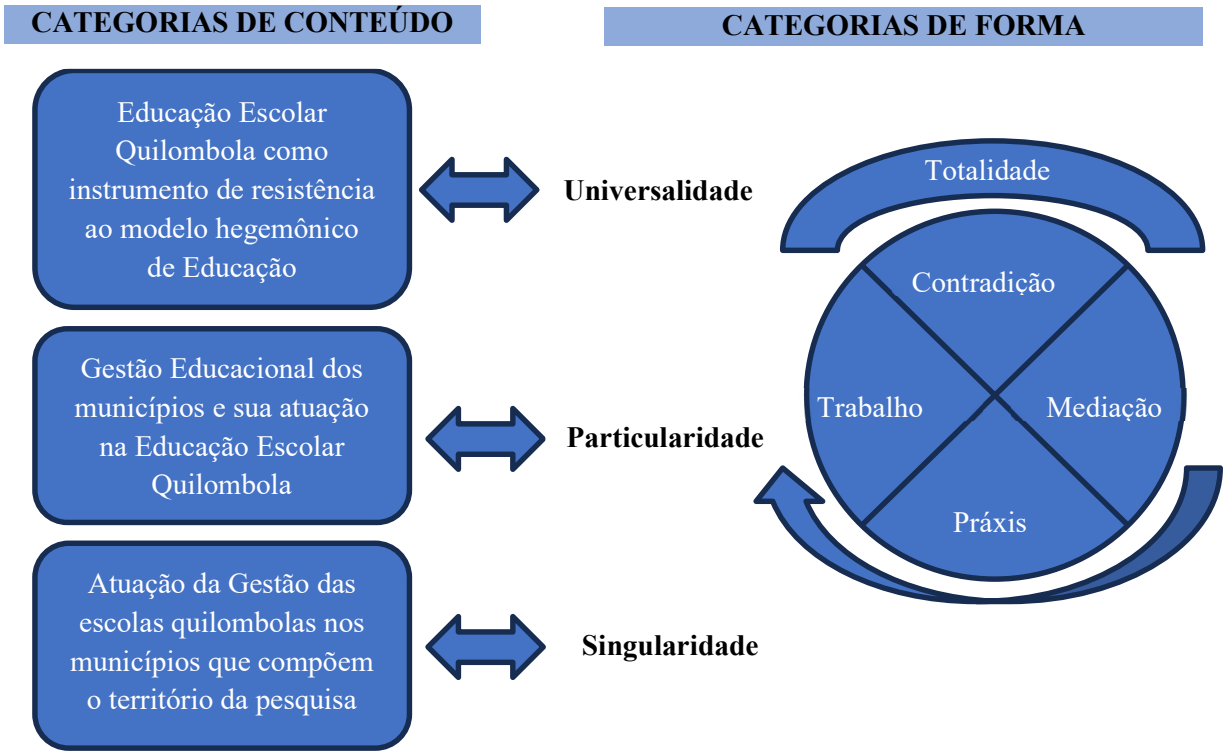
Nesse sentido, a história "oferece as chaves analíticas e os caminhos teórico-metodológicos para estudos das relações sociais, seja em relação aos processos históricos gerais de determinada época, seja nas investigações sobre específicos fenômenos sociais" (Lara, 2017, p. 12). Para Marx, é possível percebemos a história como um movimento que é decomposto em três dimensões: a tese, sendo a afirmação; antítese: a negação da afirmação; e a síntese: o movimento de transformação dos momentos anteriores. A última fase representa o concreto porque é a síntese das múltiplas determinações que estão envoltas na universalidade, singularidade e particularidade (Netto, 2011). Nesse sentido, para apreender o conhecimento que se desenvolve no mundo das totalidades, é necessário estabelecer um elo entre o universal, o particular e o singular, pois nessa conexão "reside o fundamento que sustenta uma verdadeira aproximação e compreensão da realidade" (Martins, 2007, p. 11). Sobre essas categorias da dialética que exprimem a realidade investigada:

> O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte. Sendo uma parte do particular. Todo o geral engloba, apenas aproximativamente, todos os objetos particulares, e todo particular entra, de maneira incompleta, no geral, já que ele possui o singular ao lado do geral e que, ao lado das

> propriedades repetitivas, há propriedades únicas em seu gênero, que são próprias exclusivamente a ele (Cheptulin, 1982, p. 196).

Tais categorias de forma são concebidas por uma "estrutura do conteúdo com seus processos internos e externos, com penetração no domínio interior e exterior da coisa, do objeto, na essência e fenômeno" (Hermine, 2013, p. 24). Nesse sentido, as categorias de forma e de conteúdo manifestam-se por meio de processos interdependentes, as quais serão representadas neste estudo, a conforme figura 1.

Figura 1: Categorias de conteúdo e de formas analisadas



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de Kosik (2002)

A **universalidade** que remete todo fenômeno inserido dentro de uma totalidade, sendo, no nosso estudo, a Educação Escolar Quilombola como instrumento de resistência ao modelo hegemônico de educação, causa defendida pelos movimentos negros e quilombolas; a **particularidade** será evidenciada através da Gestão Educacional dos municípios investigados e sua atuação na Educação Escolar Quilombola, sendo, nesse caso, representado pelas secretarias municipais, atuando como elemento mediador entre o universal e o singular; já o **singular** será expresso através da atuação da gestão das escolas quilombolas nos municípios que compõem o território da pesquisa, considerando a práxis, a mediação, o trabalho e as contradições que envolvem a atividade humana. Essas categorias de conteúdo "encontram-se

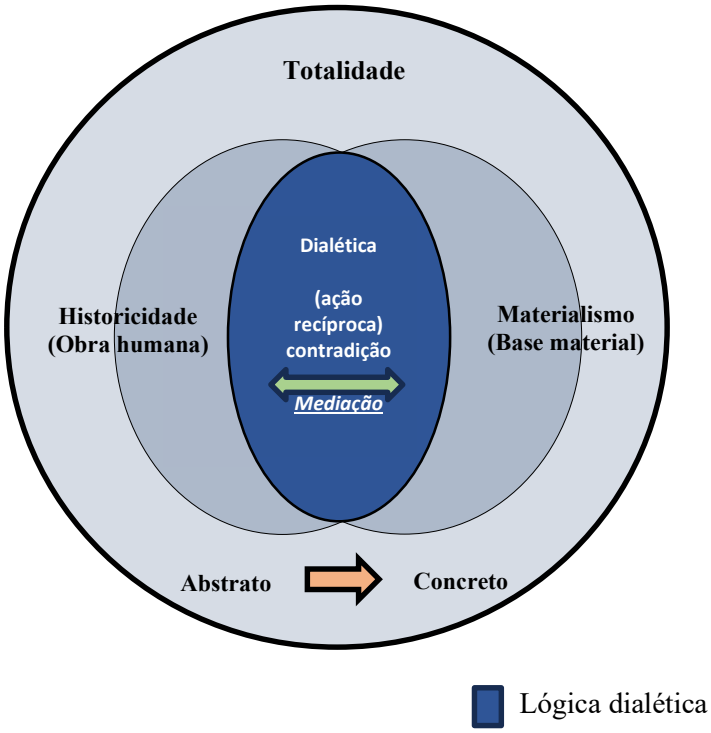
constantemente em interação, em movimento, mudam-se um no outro e manifestam às vezes uma, às vezes outra de suas propriedades" (Cheptulin, 1982, p. 263). Ainda, de acordo com o autor:

> Definir o conteúdo como fundamento das coisas significa identificá-lo com a essência, mas estes são coisas diferentes. A essência é o que é estável, o que permanece na coisa, enquanto o conteúdo é o que se desloca, o que é instável, em movimento permanente, o que renova; a essência representa o geral na coisa, no objeto, o conteúdo representa sempre o individual e inclui em si mesmo tanto o geral, como o singular; a essência é o necessário na coisa, o conteúdo é a unidade do necessário e do contingente (*ibid.*, 263 – 264).

Desse modo, o conteúdo, formado pelas interações que existem no interior do conjunto de propriedades, constitui-se determinado objeto ou fenômeno. Sendo assim, as categorias de conteúdo da proposta do estudo que gerou estes escritos serão analisadas a partir dos processos dinâmicos que envolvem a política educacional para a Educação Escolar Quilombola (EQQ), levando em conta a relação dialética entre singular-particular-universal, conforme expresso na Figura 1.

Por meio dos estudos já realizados sobre o MHD, partimos do pressuposto que nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente e que as contradições são inerentes a qualquer fenômeno investigado por esse método. Por essa razão, na dialética, as contradições compõem "os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a 'luta dos contrários' [...] os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente" (Cheptulin, 1982, p, 286). Sem as contradições, as totalidades seriam passivas, inertes, pois o seu movimento resulta de processos contraditórios de todas as totalidades. A questão que se apresenta ao pesquisador, é descobrir essa relação que se dá a partir da mediação (Netto, 2011), a qual "é uma categoria central da dialética que, em articulação com a 'ação recíproca', compõe com a 'totalidade' e a 'contradição', o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento" (Saviani, 2015, p. 26). A figura 2 ilustra essa realidade.

Figura 2: Concepção dialética da realidade do conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Saviani (2015)

Nessa perspectiva, a interpretação lógica da realidade é mediada por meio das relações sociais estabelecidas entre os "indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens" (Saviani, 2015, p, 28). Assim, cabe ao pesquisador, na visão dialética, refletir acerca da realidade social tomando como referência o movimento de abstração, que são as determinações que circulam o objeto de estudo, para chegar ao conhecimento concreto. Dessa forma, Marx ergueu seu edifício teórico e com isso nos legou a base necessária para se compreender a teoria social (Netto, 2011). Essa base teórica de pensar a sociedade continua em construção, pois o método do materialismo dialético é o que "representa a realidade em toda a sua diversidade, sem confundir progresso e regressão, aquele que vê na massa de mudanças o que intervém no desenvolvimento – o movimento progressivo" (Cheptulin, 1982, p, 171).

Em interlocução com a teoria marxista, Lukács (2013, p. 35), em sua obra, Ontologia do Ser Social, afirma que "no trabalho estão presentes *in nuce*[4] de todas as determinações da essência do novo no ser social". Para o autor, o trabalho é concebido como gênese do ser social, por esse motivo, "começar pela análise do trabalho apresenta-se 'metodologicamente

[4] Em poucas palavras. Em resumo.

vantajoso', uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social" (Lukács, 2013, p, 44). Dessa forma, o trabalho é a categoria que funda o ser social, em permanente articulação com os principais complexos sociais que envolvem a atividade humana. Tal concepção é demonstrada a partir das seguintes argumentações do autor:

> Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com análise do trabalho. [..] E mesmo um olhar superficial ao ser social mostra a inexorável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente (Lukács, 2013, p. 41).

Nesse sentido, o trabalho torna-se uma categoria decisiva para compreender tanto o processo histórico e dinâmico que rodeia a vida humana quanto a práxis social como ação política consciente e transformadora. Todavia, a ação transformadora depende do nível de desenvolvimento da consciência do ser humano e, nesse sentido, Hermine (2013, p. 9) advoga que, "a consciência é desenvolvida através de um processo em que o indivíduo [...] vai se posicionar num ambiente sociocultural, moldando, formatando um ser social". Em complemento:

> Com o surgimento da consciência, o reflexo da realidade, pelo sujeito, adquire um caráter e manifesta-se, antes de tudo, sob a forma de conhecimento, chamado para assegurar à sociedade os conhecimentos necessários para a organização e o desenvolvimento da produção, assim como a transformação do meio ambiente no interesse do homem (Cheptulin, 1982 p. 124,).

Corroborando com o exposto:

> [...] a teoria materialista se dá na e pela *práxis*. A *práxis* expressa, justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo do conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (Frigotto, 1987, p. 81, grifos do autor).

Logo, entendemos que o paradigma do Materialismo Histórico-Dialético se baseia em pressupostos teóricos que são considerados relevantes para compreender às condições da existência humana.

Para Lara (2017, p. 20), "a teoria social marxista não proporciona todas as respostas para os dramas, os dilemas, os conflitos e as contradições que emergem da sociedade

contemporânea [...]". Apesar disso, o referido autor, pontua que abrir diálogo com a concepção materialista e dialética da história é fundamental para compreendermos à condição humana e a conduta das relações sociais que se estabelecem na vida social (*ibid*, p. 20). Por essa razão, as concepções do método do Materialismo Histórico-Dialético e o emprego de suas categorias forneceram condições de realizar as mediações necessárias entre os objetivos propostos da pesquisa e os resultados alcançados, já que o seu método aborda o complexo das totalidades que envolve o estudo das contradições, a práxis, a mediação e o trabalho.

1.2.Considerações sobre território e o objeto da pesquisa

Tratar sobre o *locus da* pesquisa que se materializa no Território de Identidade do Sertão Produtivo Baiano, exige-nos utilizar a categoria território, pois, ele "é o chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e do exercício da vida, sobre os quais influi" (Santos, 2000, p, 8). Todavia, há diversas interpretações de território, pois o seu conceito apresenta-se em constante construção e, nesse caso, destacaremos autores que tratam dessa categoria, considerando suas abordagens em uma dimensão dialética, expressando o conjunto de relações que estão imbricadas em torno da complexidade da noção de território, entendendo-o, assim, como um conjunto de totalidade que abarca especificamente o território quilombola.

Nessa perspectiva, Saquet (2007, p, 73) apresenta uma importante reflexão:

> No território, há temporalidades e territorialidades, descontinuidades; múltiplas variáveis, determinações e relações recíprocas e unidade. O território [...] é espaço de vida, objetiva e subjetivamente; significa chão, formas espaciais, relações sociais, natureza exterior ao homem; obras e conteúdos. É produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i)material.

Vê-se, então, que a noção de território assume diversos significados e dentre deles está a concepção de espaço como produto histórico. Para Raffesstin (1993, p. 143), existe uma distinção entre território e espaço ao salientar que "é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintomático (ator que realiza um programa) em qualquer nível". Essa força atuante "tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional 'poder político'. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação" (Haesbaert, 2005, p. 6774-6775). O simbólico é marcado pelo

processo de vivências, valor de uso, e já apropriação é materializado ou concreto, relacionada com o valor de troca.

Nesse sentido, o autor analisa o território sob três vertentes: jurídico-política, a qual "o território é visto como um espaço delimitado e controlado sobre o qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal" (Haesbaert, 2005, p. 6775); cultural, que "prioriza dimensões simbólicas e mais subjetivas, o território visto fundamentalmente como produto da apropriação feita através do imaginário e/ou identidade social sobre o espaço (*loc. cit.*)"; e econômica, "que destaca a desterritorialização em sua perspectiva material, como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho" (Haesbaert, 2004, p. 18).

Outrossim, Raffestin (1993, p. 158-159) define territorialidade como o

> [...] valor bem particular, pois reflete multidimensionalidade do 'vivido' territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens 'vivem', ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas [...] todas são relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais.

Visto desta forma, a concepção de território está diretamente relacionada às relações que ocorrem no espaço, constituído por elementos culturais, manifestando uma identidade coletiva. Nesse sentido, situar a educação quilombola, objeto do nosso estudo, nas abordagens sobre território é essencial, uma vez que, "a concretitude da cidadania quilombola e das Comunidades Tradicionais Negras é impossível sem a dimensão territorial" (Soares, 2017, p, 2). Para tanto,

> [...] as territorialidades quilombolas são frutos das dinâmicas históricas, culturais e sociais, que compõem o universo simbólico e material, os ritos de trabalho, os ritos ancestrais, os ritos cotidianos e de sobrevivência, os códigos, os hábitos alimentares, os costumes. Em síntese, a territorialidade está diretamente vinculada ao modo como as/os quilombolas fazem o uso e manejo do território (Soares, 2017, p. 2).

Dessa forma, o conjunto que compõe o universo simbólico e material no território quilombola foi constituído a partir das relações históricas, políticas, sociais e culturais, e na atualidade, está "vinculado ao direito aos territórios quilombolas como um aspecto fundamental para assegurar o direito à educação para as comunidades. Terra e educação são pautas centrais e estruturam a luta pela afirmação dos direitos quilombolas no Brasil" (Silva; Souza, 2021, p. 33). Assim, o território quilombola se materializa como espaço político na luta por direitos sociais.

Santos (2006, p. 13) traz uma visão de território que abrange uma totalidade ao afirmar que “território é o lugar que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir da manifestação da sua existência”.

Desse modo, a bandeira de luta do povo quilombola sempre foi a garantia da posse do território, “pois a terra para os quilombolas é mais que um pedaço de chão, é mais do que a possibilidade de fixação, é, sobretudo, condição para a existência grupal e continuidade de seus valores simbólicos e materiais” (Soares, 2017, p, 2). De acordo com essa afirmação, Souza e Silva (2021, p. 33) corroboram ao afirmar que:

> A existência das comunidades quilombolas é fundamentalmente vinculada à garantia dos seus territórios, pois são eles e a partir deles que esses grupos se organizam e estruturam as lutas, sobretudo pelo direito de existirem e de se manterem em seus territórios. A luta pela Educação Quilombola está fortemente vinculada à luta pela garantia dos direitos fundiários, e, como sabemos, ambas possuem sentidos diversos. Terra e território não significam apenas espaços físicos, e sim espaços de vivências culturais, de formação política e de partilha de seus saberes ancestrais.

Nesse sentido, a Educação é uma ferramenta indispensável para garantir a continuidade dessas vivências, sobretudo, aquela voltada para os quilombolas. É nessas discussões que se encontra o objeto da nossa pesquisa, tendo em vista que a esfera nacional, sendo o todo, representado pelo Estado que é o garantidor das políticas educacionais nacionais, formando totalidades menores, constituídos, neste caso, por municípios, e já a gestão educacional dos municípios representa a mediação desse processo dinâmico. Dessa forma, contextualizar o local no qual pertence esse estudo é primordial para a compreensão dos aspectos que estão em torno dessa pesquisa como um todo e, para adentrar neste campo, apresentamos, brevemente, algumas considerações sobre o estado da Bahia, para que assim, possamos situar o âmbito do território em estudo.

1.3. Contextualização do *locus* da pesquisa

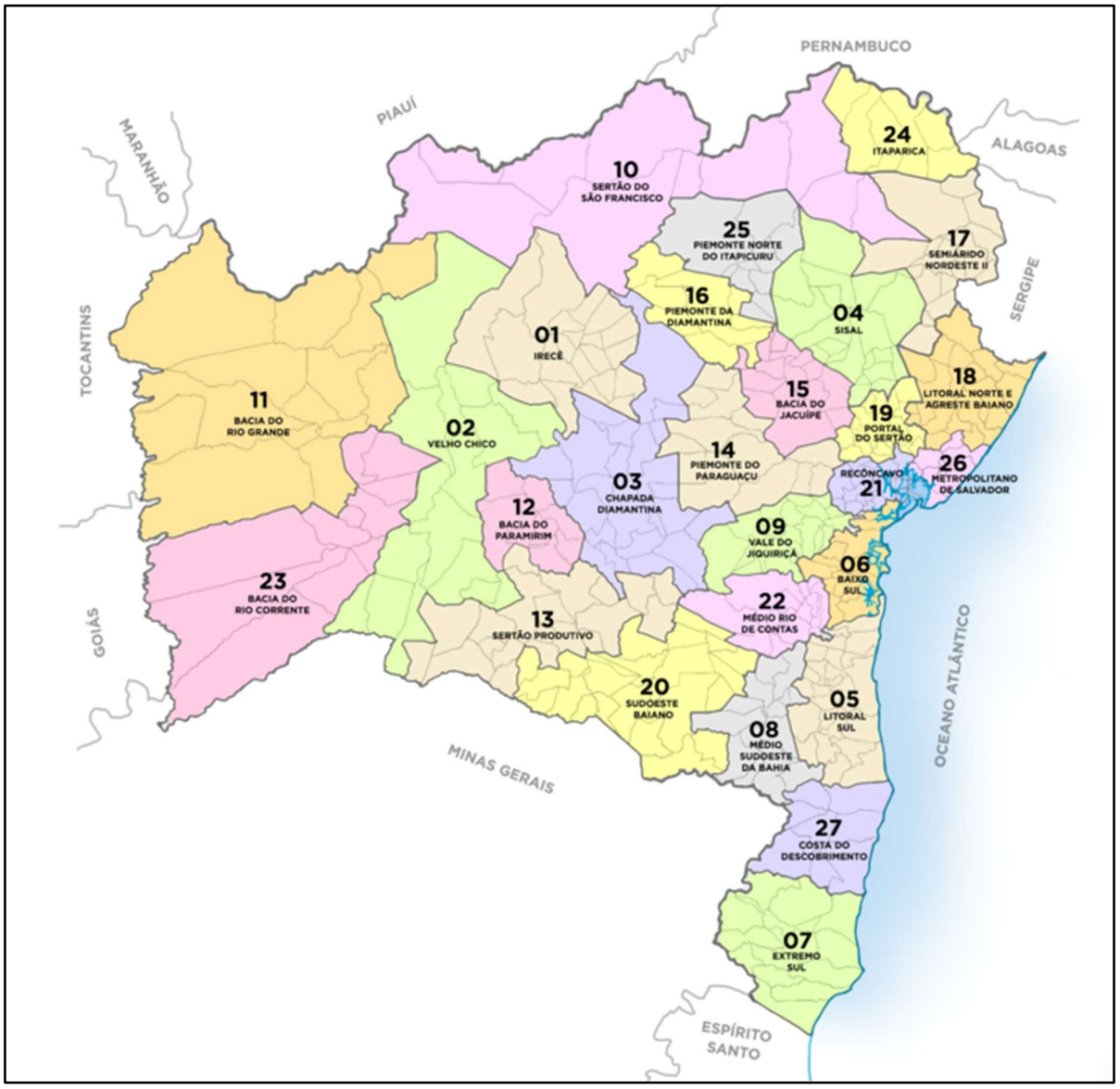
O estado da Bahia é uma unidade federativa do Brasil, localizado ao sul da região nordeste do país, composto por uma área de 559.951 km^2, limitando-se ao norte com os estados de Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Piauí; a leste com o Oceano Atlântico; ao sul com os estados de Minas Gerais e Espírito Santo; e a oeste com os estados de Goiás e Tocantins, ocupando uma posição de quinto maior estado brasileiro em extensão territorial e primeiro da região Nordeste. A população baiana, segundo o censo do IBGE (2022), é composta por 14.136.417

habitantes, com uma densidade demográfica de 25,03 hab/km², sendo o quarto estado brasileiro mais populoso.

O território da Bahia é marcado por uma diversidade cultural, formado por uma população que guarda costumes e tradições herdados de uma memória histórica. Deste modo, é preciso alargar o olhar sobre esse estado, percebendo que além da região metropolitana, ou de sua capital, Salvador, existe o potencial do interior, aqui entendido como as regiões que adentram geograficamente a partir do litoral, revelando outros modos de viver diferentes da capital. Desse lugar, emergem expressões culturais dos sertões, dos diversos povos africanos, dos indígenas, da nação grapiúna, da região do São Francisco, dos povos ciganos e das comunidades quilombolas (Bahia, 2015).

Ademais, a Bahia possui aspectos bastante diversificados quanto a sua configuração ambiental, geográfica e de desenvolvimento econômico, sociopolítico e cultural. Composto de 417 municípios, 7 mesorregiões e 32 microrregiões, o território demanda de políticas adequadas a cada composição demográfica e identidade populacional (Bahia, 2015). Por essa razão, o governo estadual estabeleceu a partir de 2008, 27 Territórios de Identidade com base nas especificidades que conferem identidade a cada uma. Tal divisão é lastreada pelo conceito de território utilizado pela Superintendência de Estudos Econômicos (SEI) para o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), “cuja definição foi feita levando-se em conta questões humanas, identitárias, culturais, as quais delineiam o perfil social, cultural, econômico e político do povo baiano” (Bahia, 2015). Além disso, esses territórios baianos demarcam divisas com outras unidades federativas do Brasil, como demonstrado no Mapa 1.

Mapa 1: Mapa da divisão territorial da Bahia

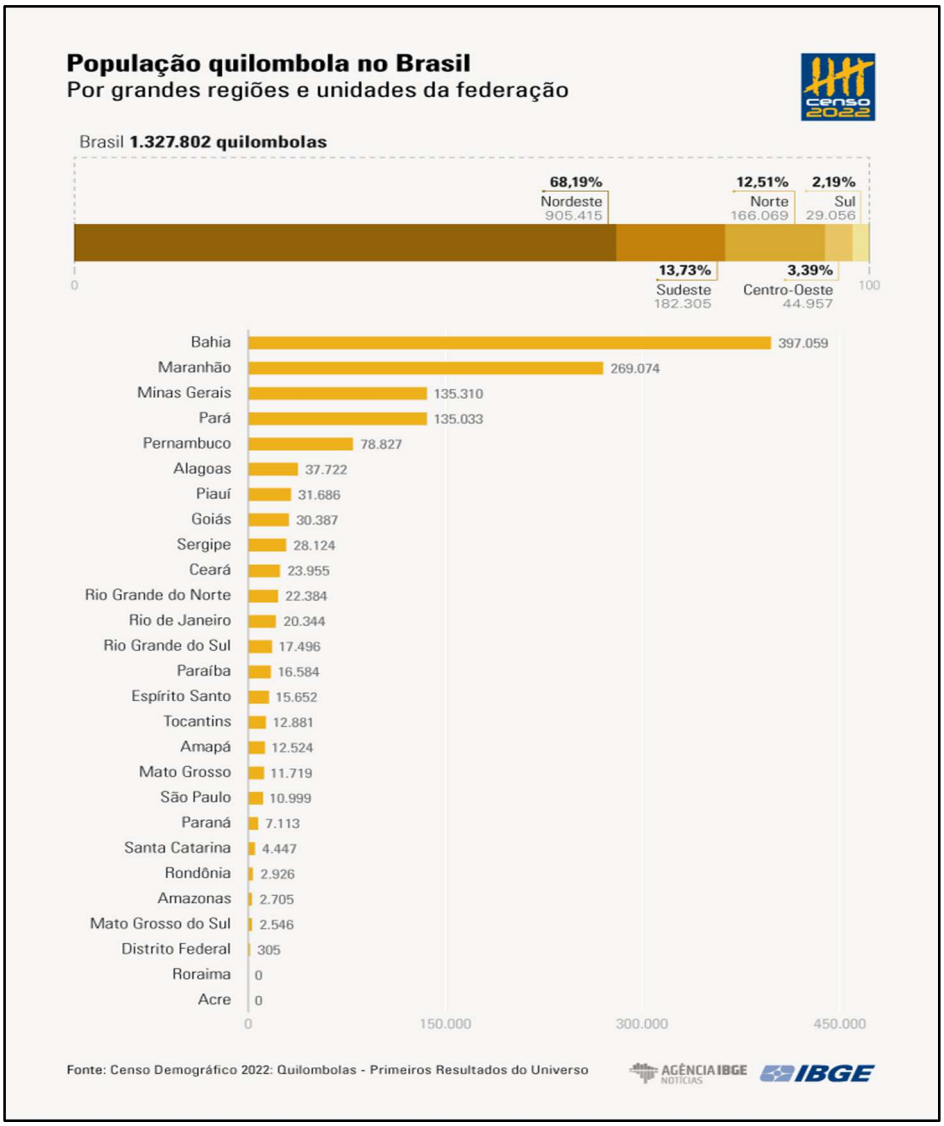


Fonte: Secult/BA (2024)

O mapa (Figura 2) retrata a grande faixa costeira do território baiano, perfazendo 932 km, sendo o litoral mais extenso de toda costa brasileira. A Bahia faz divisa, ao norte, com Piauí e Pernambuco, ao sul, com Espírito Santo e Minas Gerais, ao oeste, com Goiás e Tocantins e ao nordeste, com Alagoas e Sergipe. O território é caracterizado pelo clima tropical e semiárido, marcado por um relevo de planícies, depressões, além das chapadas, destacando entre elas, a Chapada Diamantina e os Chapadões. Encontram-se, nesse estado, principais bacias hidrográficas, como o rio São Francisco, Paraguaçu, rio de Contas, Jequitinhonha, Pardo, Itapicuru e Grande.

A população baiana, segundo o censo do IBGE (2022), é composta por 14.136.417 habitantes, com uma densidade demográfica de 25,03 hab/km², sendo o quarto estado brasileiro mais populoso. Ainda de acordo com o censo de 2022 do IBGE, 28% desta população é quilombola e a Bahia é o estado brasileiro com maior número de comunidades quilombolas, conforme a Figura 3.

Figura 3: População quilombola no Brasil



Fonte: IBGE (2022)

O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), pela primeira vez, realizou o censo especificamente para a população quilombola como grupo étnico populacional, no ano de 2022. Trata-se de uma política de reparação e visibilidade no censo para conhecer o número e a distribuição dos quilombolas no território brasileiro com finalidade de orientar as políticas

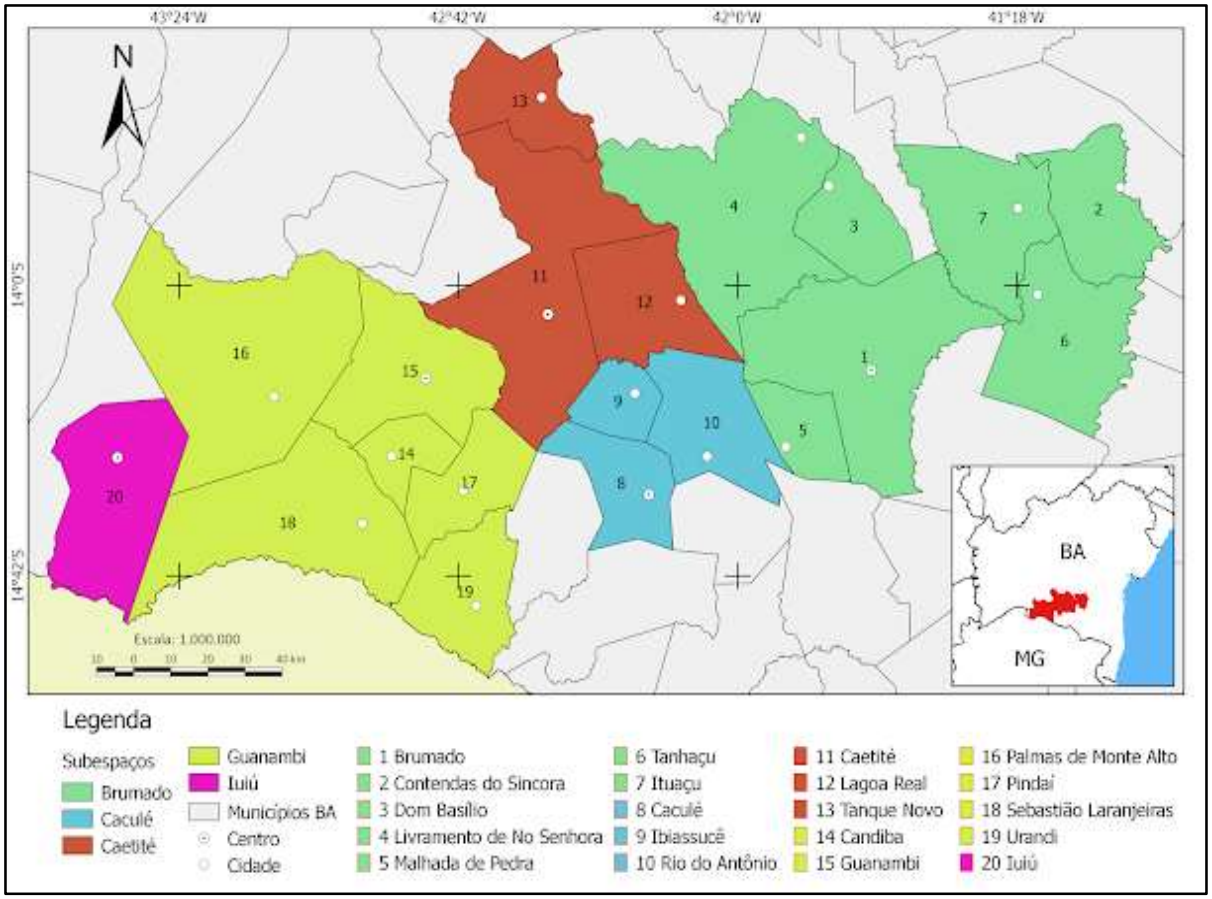
públicas de saúde, habitação e educação para os povos remanescentes das comunidades quilombolas. São quilombolas “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003).

De acordo com os dados divulgados pelo instituto, o maior número de quilombolas foi registrado na Bahia, uma vez que foi neste território onde a resistência aflorou com mais densidade, pois além das inúmeras insurreições urbanas, a luta contra a escravidão se revelou de várias formas, com destaque para a formação de quilombos, símbolos de luta contra a escravidão, os quais constituíram-se, ao longo do tempo, em espaços de vivência comunitária, denominadas Comunidades Remanescentes Quilombolas. Na Bahia, estas comunidades estão concentradas em vários municípios.

Considerando a divisão territorial da Bahia com base em Territórios de Identidade, o estudo proposto será realizado nos municípios que abrangem um Território Sertão Produtivo. A escolha desse território é devida à elevada concentração de comunidades quilombolas nos municípios que compõem o Sertão Produtivo, além de ser de fácil acesso à pesquisadora.

O Território de Identidade do Sertão Produtivo é composto pelos seguintes municípios: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi, conforme destacado no Mapa 2.

Mapa 2: Território de Identidade do Sertão Produtivo



Fonte: PTDSS5 (2024)

O Território de Identidade Sertão Produtivo (Figura 4) comporta 20 municípios, o qual possui uma área de 23.544,51 km², correspondendo 4,2% do território baiano, perfazendo divisa territorial com o estado de Minas Gerais e limites com os Territórios do Sudoeste Baiano, Velho Chico, Bacia do Paramirim, Chapada Diamantina e Médio Rio de Contas e possui uma população de 479.007 habitantes, segundo o IBGE (2022).

O processo de povoamento do Território do Sertão Produtivo iniciou-se entre os séculos XVII e XVIII, quando começaram as explorações em busca do minério, os quais eram destinados ao Rio de Janeiro. Assim, surgiu Caetité, primeiro município do território, o qual foi utilizado como entreposto comercial que ligava a região à coroa portuguesa e, além do minério, a pecuária e a agricultura também foram atividades econômicas fundamentais para a fixação da população no território, como é explanado:

> O povoamento do TI teve seu processo de ocupação iniciado entre os séculos VXII e VXIII com um entreposto de ouro no atual município de Caetité, ligando-o à rota de escoação do minério, a Estrada Real (Parati – Rio de Janeiro) [...]. A mineração e a criação de gado foram responsáveis pela formação dos primeiros povoados, posteriormente agregando a ocupação de áreas menos afetadas pelas secas e que

> possibilitaram o estabelecimento de pequenas propriedades com base na agricultura (Bahia, 2013b).

Entretanto, o território foi habitado por indígenas da etnia Tapuias, considerados os mais antigos do Brasil e da etnia Tamoios. Esses grupos ocuparam o sertão depois que foram expulsos do litoral pelos Tupis. Na segunda metade do século XIX, remanescentes de Botocudos, Pataxós, Mongóis, Imborés, Camacãs e Maracás viveram para a região. Muitos desses grupos foram extintos, outros aculturados devido ao avanço econômico da agropecuária e da mineração. Nesse sentido, o Sertão Produtivo, antes habitado por grupos indígenas, passou a ser ocupado por fazendeiros, administradores de fazendas, vaqueiros livres, escravos e posteriormente, devido ao avanço da mineração, pessoas de várias origens vindas pelo rio São Francisco e pela estrada da Bahia para Minas Gerais e Goiás. (PTDRSS,2010). Por essa razão, o território passou a ser denominado por Sertão Produtivo, pois "tem origem na grande produção econômica [...], no decorrer do século XX quando, além de produzir alimentos para consumo interno, passou a ser importante produtor de algodão, café, gado e minerais" (Soares, 2022, p. 26). O fator econômico, nesse caso, tornou-se o elemento de identidade que caracteriza a região.

Isto posto, a divisão territorial baiana em Territórios de Identidade foi implementada para a elaboração e execução de ações que integravam o plano de governo na época de Jaques Wagner. Logo, "adotou-se um recorte até então desconhecido, externo à rotina da maioria da população afetada, uma vez que apenas um setor específico fazia uso desse princípio" (Castro, 2022, p. 17). Ainda sobre essa divisão, o autor antes referido, pontua que teve foco nos interesses econômicos em detrimento a produção e reprodução do modo de vida dos cidadãos que vivem em espaços ali delimitados, caracterizando-se uma divisão geográfica alinhada aos interesses do Estado, pautada por uma lógica da política neoliberal (Castro, 2022).

Três municípios do território do Sertão Produtivo carregam traços históricos e culturais comuns, como arquiteturas da época colonial: Caetité, Ituaçu e Livramento de Nossa Senhora. Por isso, a região possui dezesseis bens tombados pelo Estado, distribuídos entre os municípios de Caetité, Guanambi, Ituaçu e Livramento de Nossa Senhora. (PTDRSS, 2010)

No território, *locus* da pesquisa, existem duas Unidades de Conservação: Floresta Nacional Contendas do Sincorá, federal, com pequena parte em Tanhaçu, de uso sustentável e com 11.034 ha. Também há o Parque e Refúgio da Vida Silvestre Serra dos Montes Altos, estadual, que abrange os municípios de Candiba, Guanambi, Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeiras e Urandi, de proteção integral, com total de 45.990 ha. (PTDRSS, 2010)

Em se tratando dos aspectos econômicos, a tabela 1, destaca o PIB das atividades produtivas dos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo.

Quadro 1: PIB das atividades econômicas do Território do Sertão Produtivo

PIB por setor de atividade no Território de Identidade Sertão Produtivo					
Município	**Agropecuária (R$x1000)**	**Indústria (R$x1000)**	**Serviços (R$x1000)**	**PIB (R$x1000)**	**PIB per capita (R$)**
Brumado	47.627,45	749.928,92	588.110,31	1.783.351,14	26.432,55
Caculé	16.385,37	33.355,21	167.055,98	364.286,00	15.563,12
Caetité	29.231,64	439.606,81	342.285,44	1.098.649,67	21.464,71
Candiba	27.594,41	7.948,49	44.302,17	140.827,94	9.769,54
Contendas do Sincorá	12.708,94	2.640,56	13.156,09	50.777,93	12.615,63
Dom Basílio	29.117,75	6.248,94	44.426,82	142.303,47	11.587,29
Guanambi	57.047,38	205.232,57	833.438,82	1.654.710,30	19.386,67
Ibiassucê	11.034,89	7.044,01	35.592,30	98.955,84	11.182,71
Ituaçu	97.913,74	14.348,92	57.435,38	256.803,36	13.448,72
Iuiú	43.989,28	5.734,78	29.363,75	133.416,43	12.087,01
Lagoa Real	14.509,84	5.465,83	31.648,42	119.609,39	7.536,82
Livramento de Nossa Senhora	106.651,03	34.104,76	224.328,24	575.719,58	12.415,24
Malhada de Pedras	12.253,40	4.301,43	23.913,22	80.639,14	9.685,22
Palmas de Monte Alto	58.694,14	17.214,53	58.449,10	238.176,99	10.905,54
Pindaí	22.513,46	150.128,75	37.954,55	296.543,40	18.183,92
Rio do Antônio	10.611,40	6.098,93	35.813,53	115.695,22	7.454,11
Sebastião Laranjeiras	26.883,84	3.577,18	24.707,41	107.242,51	9.256,21
Tanhaçu	59.078,89	14.727,69	77.811,63	253.394,22	12.431,64
Urandi	27.544,19	26.452,97	58.248,08	199.853,08	11.987,35

Fonte: Banco de dados GEPEMDECC (2023); IGBE (2019)

O município de Livramento de Nossa Senhora, no estado baiano, se destaca na maior produção agropecuária do território do Sertão Produtivo. Essa grande produção está vinculada à intervenção do Estado, que se configura na criação e consolidação de um mercado de terras, que passa a imprimir valor naquelas situadas em áreas desapropriadas. E, ainda revela a submissão das forças de produção ao capital estrangeiro e a precarização do trabalho no campo (Prates *et al*., 2007).

Deste modo, os investimentos e a modernização na produção agrícola em Livramento de Nossa Senhora não beneficiam a classe trabalhadora no campo, uma vez que a autora supracitada aponta a desapropriação de terras para atender a lógica capitalista, a precarização do trabalho e a submissão da produção ao capital internacional.

Na produção industrial, destacam-se os municípios de Brumado, Caetité, Guanambi e Pindaí. Dentre essa produção, está a presença da exploração de Urânio, Ferro, Magnesita, Manganês e Talco nos municípios de Brumado, Caetité e Pindaí. Já o município de Guanambi se destaca na indústria civil e de transformação, que juntamente com Brumado e Caetité possuem os maiores PIB no território do Sertão Produtivo.

Esse destaque produtivo nos municípios supracitados está relacionado com o avanço da mineração, o que gera conflitos ambientais na região. Sobre a concepção de conflito ambiental, Acselrad (2004, p. 27) declara que:

> Os conflitos ambientais são, portanto, aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos.

Nesse sentido, as comunidades quilombolas são vítimas desse processo, visto que o avanço da mineração acontece em áreas de terras em torno de uma diversidade de comunidades camponesas, dentre elas, os quilombolas. Além da exploração mineral prejudicar a saúde dessas comunidades, favorece a apropriação de territórios pelas empresas mineradoras, exemplo da Bamin, em Caetité, afetando os modos de produção dos povos tradicionais que residem ao redor dessas áreas. Sobre essa realidade, em Caetité, Oliveira e Brito (2020, p. 19) socializam que

> Conforme relatado pelos entrevistados, muitas experiências de apropriação coletiva do território se desenvolvem tradicionalmente naquela região. A maioria dos produtores da área de influência do projeto é composta de minifundiários que costumavam compartilhar o uso de terras de fundo de pasto para o pastoreio do gado, a colheita de lenha e de ervas medicinais e mesmo para circulação e acesso à água.

Deste modo, a implantação da indústria mineradora beneficia somente ao grande capital estrangeiro e traz prejuízos aos povos tradicionais locais, uma vez que as empresas estrangeiras e Estado, “dentro da lógica mercantil, procuram se apropriar da natureza para promover a acumulação do capital e, por outro, grupos territorialmente referenciados lutam pelo direito de continuar desenvolvendo práticas socioeconômicas e culturais tradicionais” (Oliveira; Brito, 2020, p. 4).

Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2015:

> O avanço do capital internacional sobre a América Latina, e neste caso também no Brasil, recoloca o Nordeste brasileiro dentro de uma nova configuração de acumulação do capital, como parte de uma etapa sócio-histórica, caracterizada por um

> processo que decorre da realidade em vigor redesenhada no interior do próprio Estado-Nação, como já definia Ianni (1996).

É nesse contexto que se situa o território de Identidade do Sertão Produtivo, acolhendo projetos que interessa ao capital estrangeiro para a produção de grandes empreendimentos. Recentemente, o território tornou-se palco de uma vasta instalação de produção de energia eólica. Sobre essa situação, a CPT (2015), declara que:

> As empresas eólicas avançam a passos largos sobre o Alto Sertão da Bahia[5], trazendo com elas uma forte propaganda articulada em um tripé: desenvolvimento sustentável, emprego e energia limpa. Para quem não conhece a realidade obscura camuflada por esse marketing, é o projeto dos sonhos para o desenvolvimento social. Porém, de novo esses projetos possuem unicamente o avanço das forças produtivas através de uma nova forma de se apropriar dos bens da natureza, de dominação sobre os territórios e populações, com o objetivo primordial da produção, reprodução e acumulação de capital para o interesse de uma minoria.

Com isso, as instalações das empresas estrangeiras são legitimadas por meio de acordos com os governantes locais. "É nessa configuração que se torna a cada dia mais explicita a relação entre as empresas eólicas de capital internacional e o Alto Sertão da Bahia, impulsionando o conflito de classes" (CPT, 2015).

As empresas adentram no território com promessas do aumento de geração de emprego na região. E, nesse contexto, são ofertados postos de trabalhos precários e temporários. Contudo, essas empresas firmam acordos com os governantes locais para a obtenção da licença e para driblar as fiscalizações. Sobre essa realidade:

> A geração de emprego tão propagandeada pelas empresas não se materializa na realidade. Dentre os empregos gerados, grande parte são precarizados e temporários. são articulados como mais uma forma de expressão do coronelismo, em que as empresas constituem um pacto com o poder público dos municípios, para em seguida, por exemplo, os prefeitos ou outros legisladores indicarem nomes de seus interesses para os empregos e assim canalizar força para as eleições, através dos conhecidos "votos de cabrestos". Em contra partida, as prefeituras e grande parte dos vereadores se tornam os porta-vozes das empresas e se omitem das responsabilidades junto ao povo, especialmente no que tange a fiscalização (CPT, 2015).

Diante desse contexto, as populações e comunidades tradicionais passaram a buscar formas para enfrentar essa lógica do capital que, além de agredir a natureza, agride também os

[5] É uma região no interior da Bahia que abrange mais de 40 municípios, estes divididos em cinco territórios de identidade: o Sertão Produtivo e a Bacia do Paramirim em sua totalidade, alguns municípios do Velho Chico e do Sudoeste baiano, além da cidade de Rio de Contas na Chapada Diamantina. Sua nomenclatura deriva do termo Certam de cima, correspondente a margem direita do Rio São Francisco, área onde se concentram os maiores pontos de altitude do Nordeste brasileiro (Brasil de Fato s.d)

seus modos de vida. Por isso, as comunidades quilombolas de Caetité passaram a organizar e lutar pela garantia dos seus territórios e contra a implantação dos parques eólicos (CPT, 2015).

A Carta Aberta elaborada pelas Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado da Bahia alerta sobre os problemas que envolvem as comunidades quilombolas no Território do Sertão Produtivo, a saber:

> a) Presença de interesses políticos e econômicos na exploração de minérios de ferro, urânio resultam em pressão sobre as áreas já disponíveis (algumas delas adquiridas pelas comunidades);
> b) Conflitos que se iniciaram com a implantação da geradores de energia eólica, que induz alguns quilombolas querer vender suas terras;
> c) A comunidade Riacho da Vaca teve sua água contaminada com urânio, resultante da perfuração de poços de água pelo empreendimento, o que deixou a comunidade sem disponibilidade de água para autoconsumo;
> d) Não há políticas específicas de saúde da população negra;
> e) Educação: ausência de diretrizes próprias para o ensino de quilombolas, as escolas de ensino fundamental estão fora das comunidades, nas sedes dos distritos;
> f) Falta de apoio à agricultura familiar;
> g) necessidade de fortalecimento e apoio às articulações das comunidades quilombolas (Carta Aberta/BA, 2020).

Tais demandas favorecem o movimento migratório, pois a falta de apoio à agricultura familiar, ausência de políticas especificas para as comunidades quilombolas e camponesas e a presença de conflitos na área de exploração mineral impostas pelo movimento do capital, acabam expulsando famílias do campo sob uma lógica de subordinação e ampliação do sistema capitalista de produção.

De acordo com os últimos dados do IBGE (2022), a maioria dos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo tiveram um saldo negativo populacional ao compararmos o número da população do ano de 2010 com o número de habitantes de 2022, conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Demografia do Sertão Produtivo

Demografia do Sertão Produtivo		
Municípios	**2010**	**2022**
Brumado	64.602	70.510
Caculé	22.236	22.462
Caetité	47.515	52.012
Candiba	13.210	13.016
Contendas do Sincorá	4.663	4.333
Dom Basílio	11.355	11.884
Guanambi	78.833	87.817
Ibiassucê	10.062	10.429
Ituaçu	18.127	17.914
Iuiú	10.900	11.118
Lagoa Real	13.934	14.105
Livramento de Nossa Senhora	42.693	43.903
Malhada de Pedras	8.468	8.670
Palmas de Monte Alto	20.775	20.078
Pindaí	15.628	14.731
Rio do Antônio	14.815	13.146
Sebastião Laranjeiras	10.371	9.360
Tanhaçu	20.013	21.006
Urandi	16.466	15.355

Fonte: Banco de dados GEPEMDECC (2023), IGBE (2019)

O Quadro 2, então, evidencia que os processos demográficos estão atrelados com as atividades econômicas no Território do Sertão Produtivo, visto que a maioria dos municípios com predominância nas atividades agropecuárias foram os que registraram um saldo populacional negativo, o que demonstra ausência de políticas públicas direcionadas ao campo e na agricultura familiar, favorecendo um processo migratório.

Os municípios que apresentam um crescimento populacional são os que se destacam no setor industrial, essencialmente na mineração e, consequentemente, impactam os setores de bens e serviços. Contudo, como já enfatizamos, tais dinamismos econômicos não alteraram as condições de vida da maioria da população local, pois ainda "continuam na atualidade vivendo uma escravização moderna, em precárias condições de vida, excluídas e vítimas do tal processo de desenvolvimento" (CPT, 2015, p. 14).

Isto demonstra que o Estado, como garantidor de políticas para o bem de toda população, tem atuado no sentido de atender aos interesses do capital, seguindo assim, uma lógica contraditória, dentro do modelo do sistema capitalista. Com isso, há ausência de investimentos públicos para os povos do campo. Neste contexto, as comunidades quilombolas enfrentam diversas dificuldades em relação ao "acesso às políticas públicas fundamentais como as

educacionais, as da saúde, as ambientais e as voltadas à regularização fundiária de seus territórios tradicionais, estão presentes há gerações nas comunidades" (Souza; Silva, 2021, p. 31). São registradas 71 comunidades quilombolas no Território Sertão Produtivo, as quais, 55 foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 3: Comunidades quilombolas no Território do Sertão Produtivo certificadas pela Fundação Cultural Palmares, 2022

Municípios que Possuem Comunidades Certificadas	Comunidades Quilombolas Certificadas	Quantidade de Comunidades Certificadas por Município
Caetité	Cangalha, Pau Ferro, Vereda do Cais, Sapé, Mercês, Lagoa do Meio, Contendas, Olho D'água, Sambaíba, Vargem do Sal, Malhada, Lagoa do Mato e Passagem de Areia, Lagoa da Cobra	14
Candiba	Lagoa dos Anjos	01
Contendas do Sincorá	São Gonçalo	01
Guanambi	Queimadas	01
Ibiassucê	Santo Inácio	01
Ituaçu	Chapadinha, Duas Barras e Baixa Funda e Lagoa da Lage	02
Livramento de Nossa Senhora	Pajeú, Lagoa dos Couros, Couros, Cipoal, Lagoa do Leite, Jibóia, Jatobá, Rocinha-Itaguassu, Várzea Grande, Quixabeira, Amola Faca, Lagoinha, Poço e Maracujá.	15
Lagoa Real	Lagoa da Rocha	01
Palmas de Monte Alto	Vargem Comprida, Rancho das Mães, Mari, Cedro Curral Novo e Sítio Canjirana, Angico, Barra, Juazeirinho e Adjacências, Aroeira, Toquinha, Brasileira e Adjacências, Lagoa Seca e Regiões Vizinhas, Empoeira, Jurema e Adjacências, Fazenda Campos Sítio Leão e Vargem Alta	15
Pindaí	Caco Vargem do Rancho e Tabua II e Boi	02
Tanhaçu	Tucum e Pastinho	02

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Fundação Palmares (2022)

Como já foi mencionado e considerando os dados apresentados, Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto são os municípios que apresentam maior quantidade de comunidades certificadas em seus territórios, o que justifica a escolha desses municípios para a realização da pesquisa de campo.

1.4.Aspectos gerais sobre os municípios, *locus* da pesquisa

1.4.1. Caetité

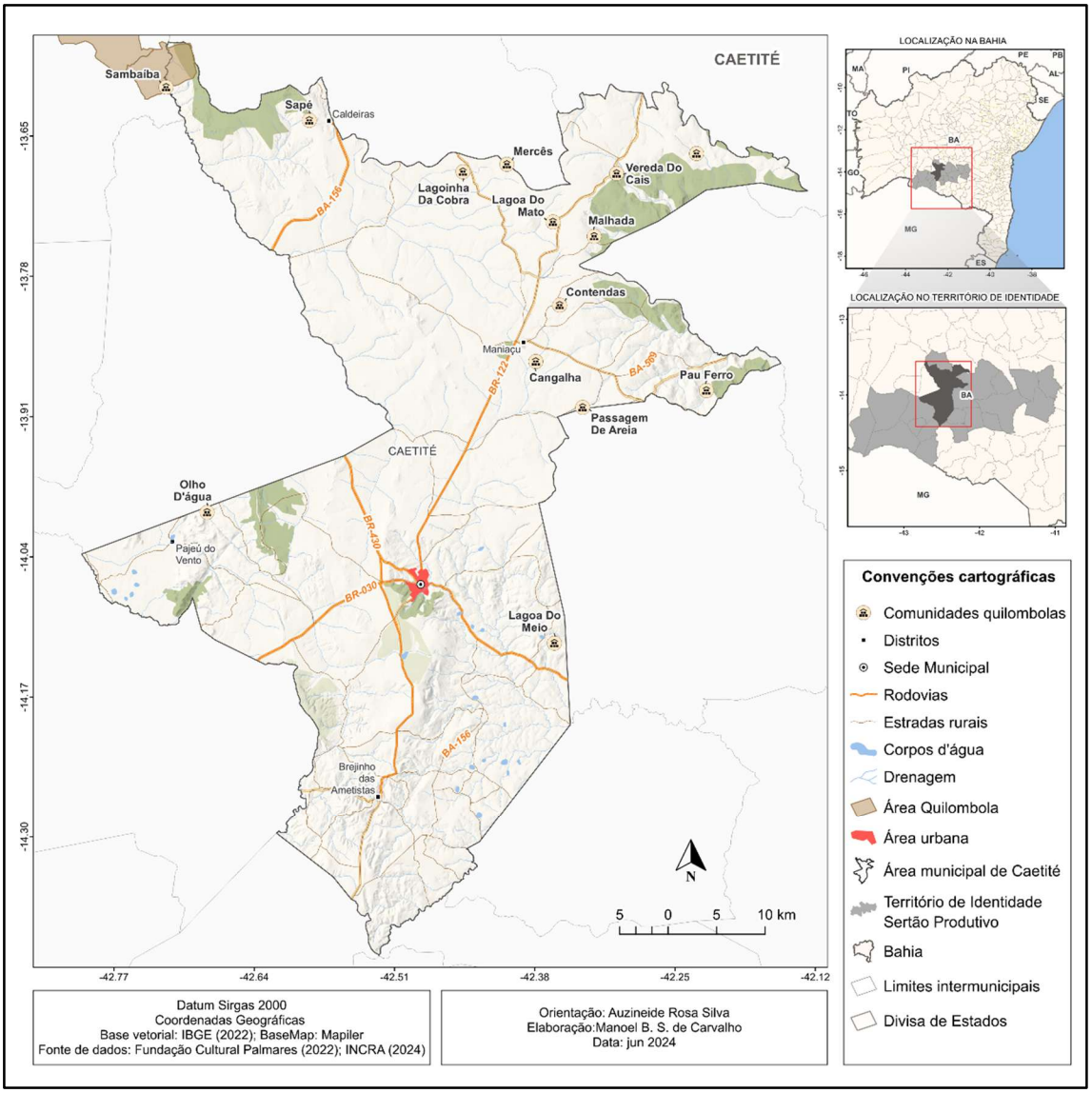
O município de Caetité está localizado no Alto Sertão da Bahia, também conhecido como Serra Geral, que deu origem ao atual Território de Identidade do Sertão Produtivo. Além da sede, o município possui quatro distritos, com as seguintes distâncias da sede: Brejinho das Ametistas, a 24 km; Caldeiras, a 60 km; Maniaçu, a 28 km e Pajeú do Vento, a 26 km. Além disso, alguns povoados de maior importância se destacam, como Anguá, Campinas, Juazeiro, Santa Luzia e Umbuz. Importante destacar que, nesses povoados rurais, estão inseridas as comunidades quilombolas do município.

O Alto Sertão se constituiu, historicamente, como refúgio para negros, índios e mestiços que fugiam do trabalho escravo provindos do litoral e "escapos da justiça, que sobre eles pesava mais que sobre as outras categorias da população" (Prado Júnior, 1999, p.113). Neste processo, foram formando quilombos, comunidades que buscavam alternativas de vida contra um sistema opressor.

> De acordo com Souza (2022), a identificação das comunidades quilombolas no município de Caetité, iniciou-se com organizações dos quilombolas dentro de determinados setores estaduais e federais. Contudo, as ações avançaram a partir do comando do Bispo D. Antônio Alberto e da agente pastoral Aneli Rodrigues, os quais diversas ações são atribuídas à Pastoral Diocesana, pois tinham como princípio manter as mémorias, tradições e culturas ancestrais, imortalizadas através de gerações que, alimentando todos esses traços culturais, criava espaço para o reconhecimento dentro da sociedade.

No povoado de Caldeiras está localizada a Comunidade de Sambaíba, na qual está situada a escola, *microcosmo* do *locus* da pesquisa. O município contém 20 comunidades quilombolas, sendo que 14 dessas comunidades foram certificadas pela Fundação Palmares, como podemos observar no Mapa 3.

Mapa 3: Comunidades Quilombolas em Caetité



Fonte: IBGE (2022)

De acordo com a lei orgânica de Caetité (1990), o nome deste município é de origem indígena e significa mata da Pedra Grande. A hipótese mais aceita e mais divulgada sobre a ocupação deste território é que ele se constituiu num dos primeiros núcleos de povoamento da região, no século XVII. Nesse período, a área foi ponto de passagem para bandeirantes paulistas e posto de catequese. As terras desta região pertenciam ao Antônio Guedes de Brito[6] e eram destinada à criação de gado.

Devido a fatores climáticos, como a quantidade abundante de água, o local tornou-se propício à agricultura e à criação de animais. Com estas condições naturais, o núcleo acabou

[6] Antônio Guedes de Brito, no século XVII, tornou-se um dos maiores latifundiários da região, detentor de terras que compreendiam do norte da Bahia a grande parte do atual território de Minas Gerais.

ganhando importância com a chegada e permanência de inúmeras famílias. A partir de então, se estabeleceu como ponto importante de pouso e descanso aos viajantes e tropeiros que passavam pela região (Caetité, 1990)

Portanto, o município de Caetité deve ao seu clima ameno, em meio ao calor tropical e às suas águas, a existência pacífica e culta de que sempre gozou, longe das tropelias da exploração do ouro, das duras leis da Metrópole, o que tornou o lugar como refúgio das perseguições políticas, formando uma vila culta de nacionais e portugueses que procuravam viver em paz neste novo país (Caetité, 1990).

No dia 5 de abril de 1810, o lugar alcançou categoria de Vila, denominado Santana de Caetité, o qual foi desmembrado da Vila de Rio de Contas. Nesse contexto, de acordo com Silva (2021), consolidou-se um longo processo de divergências, nas quais envolveram os habitantes da Vila de Caetité, que beneficiados pela lavoura e comércio de algodão e demais gêneros alimentícios, aspiraram a formação de um espaço político que projetasse influência e controle social e político, além de autonomia judiciária.

> A constituição da Vila enquanto *locus* de manifestação legitimadora do poder das classes senhoriais que habitavam o seu espaço territorial deu início à estruturação das instituições que demarcaram a sua autoridade jurisdicional. Sabe-se que a implantação de vilas do Antigo Regime português implicava na constituição de espaços de poder local, nos quais as categorias dominantes, por um lado, teriam o monopólio dos equipamentos camarários em seu favor e, por outro lado, o Império teria assegurado a manutenção dos seus interesses, suas instituições valores e ideologia do que compunha o que consideramos o seu *ethos* imperial. (Silva, 2021, p. 10)

Nesse sentido, a Vila de Caetité, na época do Brasil-Império, tornou-se a matriz de poder local. Por isso, a cidade apresenta traços marcantes do período colonial, a qual conta com o órgão responsável pela preservação e manutenção do acervo histórico e documental do município de Caetité, o Arquivo Público Municipal de Caetité (APMC).

A celebração do 2 de julho em Caetité constitui-se múltiplos sentidos para o município, uma vez que a Vila de Caetité, conhecida na época como Vila Nova Principe e Santana de Caetité, participou diretamente no processo de independência da Bahia. Durante a guerra, dispôs de recursos financeiros para auxiliar o Caixa Militar do Exército de Cachoeira. No pós-guerra, vultuosos recursos foram recolhidos dos moradores e encaminhados para a força libertadora do território baiano (Silva, 2021).

Sobre esse contexto de lutas e resistências, Dutra (2023, p. 8) destaca que:

> A resistência a dominação portuguesa também encontrou eco nas camadas populares, especialmente entre os negros e mestiços que viam na luta contra o domínio português uma oportunidade de alcançar maior igualdade social. A Bahia tinha uma grande

> população de escravos e libertos, que desempenhavam um papel significativo na luta pela independência.

Com isso, é importante enfatizar o protagonismo dos povos negros na luta contra as tropas portuguesas, pois eles não aceitaram a independência do Brasil e continuaram em conflitos entre 1822 e 1823. Esse período culminou na batalha do Dois de Julho.

Ainda, segundo Dutra (2023, p. 8), "Lucas Dantas, um líder negro, mobilizou um grande número de escravos fugitivos. Além de Maria Felipa, entre outros. Esses heróis e heroínas populares desempenharam um papel fundamental na resistência contra as forças portuguesas". Por isso, o município traz para o desfile o carro alegórico da Cabocla: símbolo maior do 2 de julho, pois representa a conquista das tropas brasileiras sob as portuguesas. Com isso, o desfile de 2 de julho em Caetité representa um sentimento cívico, o qual reafirma a identidade regional e expressa a devoção popular.

Caetité faz limite com os seguintes municípios: Igaporã, Guanambi, Pindaí, Licínio de Almeida, Lagoa Real, Caculé, Ibiassucê, Livramento de Nossa Senhora, Brumado, Paramirim e Tanque Novo. Possui uma população de 52.012 habitantes, segundo o IBGE (2022). Apesar de situado no semiárido, apresenta clima ameno devido a altitude de 825 m.

Em se tratando da economia, como já destacado, há exploração mineral no município de Caetité, o qual possui ricas jazidas de Urânio, Ametista, Manganês e Ferro (esta descoberta no começo do século XXI). A maior reserva de Urânio do Brasil está concentrada no referido município baiano, uma unidade de beneficiamento que é explorada pela estatal Indústrias Nucleares do Brasil S/A. Em 2011, a energia nuclear foi a segunda maior fonte de geração de energia do país. Também foram celebrados acordos com empresas estrangeiras para a exploração de Urânio na região.

Com esse processo de exploração mineral no município de Caetité, verificamos por meio do Art. 172º da lei orgânica municipal, que o manejo desta atividade econômica deve ser seguido pelos seguintes princípios constitucionais:

> Art. 172º - Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo essencial a sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público Municipal e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
> §1º- Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:
> I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;
> II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;
> III - definir espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

> IV - exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;
> V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida e o meio ambiente;
> VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;
> VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoque a extinção de espécies ou submetem os animais a crueldade. (Caetité, 1990).

No contexto das contradições, verificamos que tais princípios legais para a preservação ambiental no município de Caetité, não são efetivados, visto que

> a sociedade brasileira foi marcada pela lógica de produção que gera apropriação e acumulação para uma elite que se beneficia com a degradação da natureza desde os primórdios da invasão do Brasil. Esta exploração está sempre voltada para a exportação e funciona às custas da expropriação das populações originárias, do povo negro que fora sequestrado para ser mão de obra barata e do uso da violência como método de impor o modelo (CPT, 2015, p. 14).

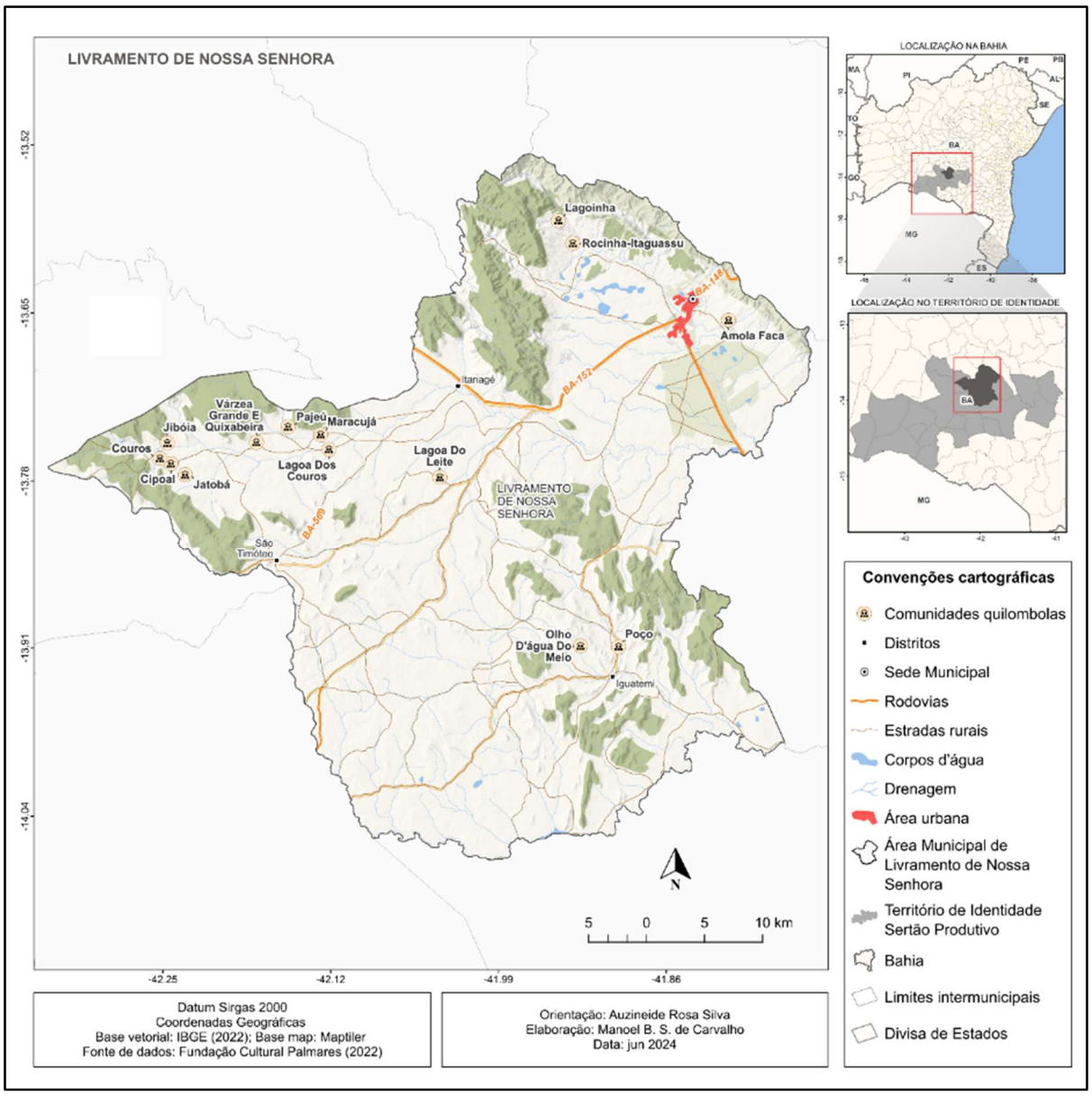
Com esta lógica de exploração em Caetité, a degradação ambiental no município é inevitável, uma vez que, segundo a CPT/Bahia (2015), os moradores das comunidades próximos da mina, reclamam da poluição sonora devido das detonações de explosivos, acúmulo de grande quantidade de pó e de rejeitos de minério nas nascentes, contaminando as águas dos riachos que abastecem um grande número de moradores. Além disso, o projeto da construção da barragem de rejeitos no leito do riacho em uma mata nativa preservada pelas comunidades futuramente causará outros grandes problemas, como o desmatamento de grandes áreas, perda da biodiversidade e intensificação da poluição sonora, do ar, do solo e das águas.

Em se tratando da educação, o município de Caetité conta com 40 escolas municipais, com 7.456 alunos(a)s matriculados(a)s na rede. A escola municipal Escola Vinte e Cinco de Dezembro que foi o *microcosmo* do campo da pesquisa, possui 34 estudantes matriculados. Essa escola pertence à Comunidade Quilombola Sambaíba. Ela funciona como modalidade regular e atende as etapas Infantil e Ensino Fundamental. (Censo, Inep, 2023).

1.4.2. Livramento de Nossa Senhora

Livramento de Nossa Senhora é um município localizado no território de Identidade do Sertão Produtivo. Além da sede, o município é formado pelos distritos de Iguatemi, Itanagé e São Timóteo. Possui área de 1.952,510 km², a qual contém diversas comunidades quilombolas espalhadas em seu território, como podemos observar no Mapa 4.

Mapa 4: Comunidades Quilombolas em Livramento de Nossa Senhora



Fonte: IBGE (2022)

O município de Livramento de Nossa Senhora/Ba foi desbravado, inicialmente, em meados do século XVII, com a chegada de paulistas na região a procura de ouro e pedras preciosas. Os jesuítas que os acompanhavam construíram a capela de Nossa Senhora do Livramento, originando o arraial. Em virtude da mineração do ouro, o povoado cresceu rapidamente, sendo elevado à vila em 1724, com a denominação de Vila Nova, porém, a sede da vila foi transferida para o povoado de Creoulos, atual Rio de Contas, em 1743. A antiga vila desceu à categoria de simples povoado, com o nome de Vila Velha (Livramento de Nossa Senhora, 2024).

Em 1880, o povoado de Vila Velha foi novamente elevado à vila, com o nome de Vila Nova do Brumado, porém a Resolução não foi executada. Restaurou-se o município de Vila Velha em 1921. Em 1923, alterou-se o topônimo para Livramento. Em 1931, o topônimo foi mudado para Livramento do Brumado, devido à existência do Rio Brumado que corta o município. Contudo, sob a lei Estadual n.º 2325, de 14-05-1996, o município de Livramento do Brumado sofreu novas alterações territoriais, o qual passou a ser denominado de Livramento de Nossa Senhora, o qual permanece com este nome até os dias atuais (Prefeitura de Livramento de Nossa Senhora/BA, s.d).

O município de Livramento de Nossa Senhora faz limite, ao norte, com o município de Rio de Contas, ao sul, com os municípios de Brumado, Lagoa Real e Caetité, a leste, com o município de Dom Basílio, a oeste, com o município de Paramirim e, a noroeste, com o município de Érico Cardoso. De acordo com o IBGE (2022), há 43.911 habitantes, com densidade demográfica de 22,49 habitantes.

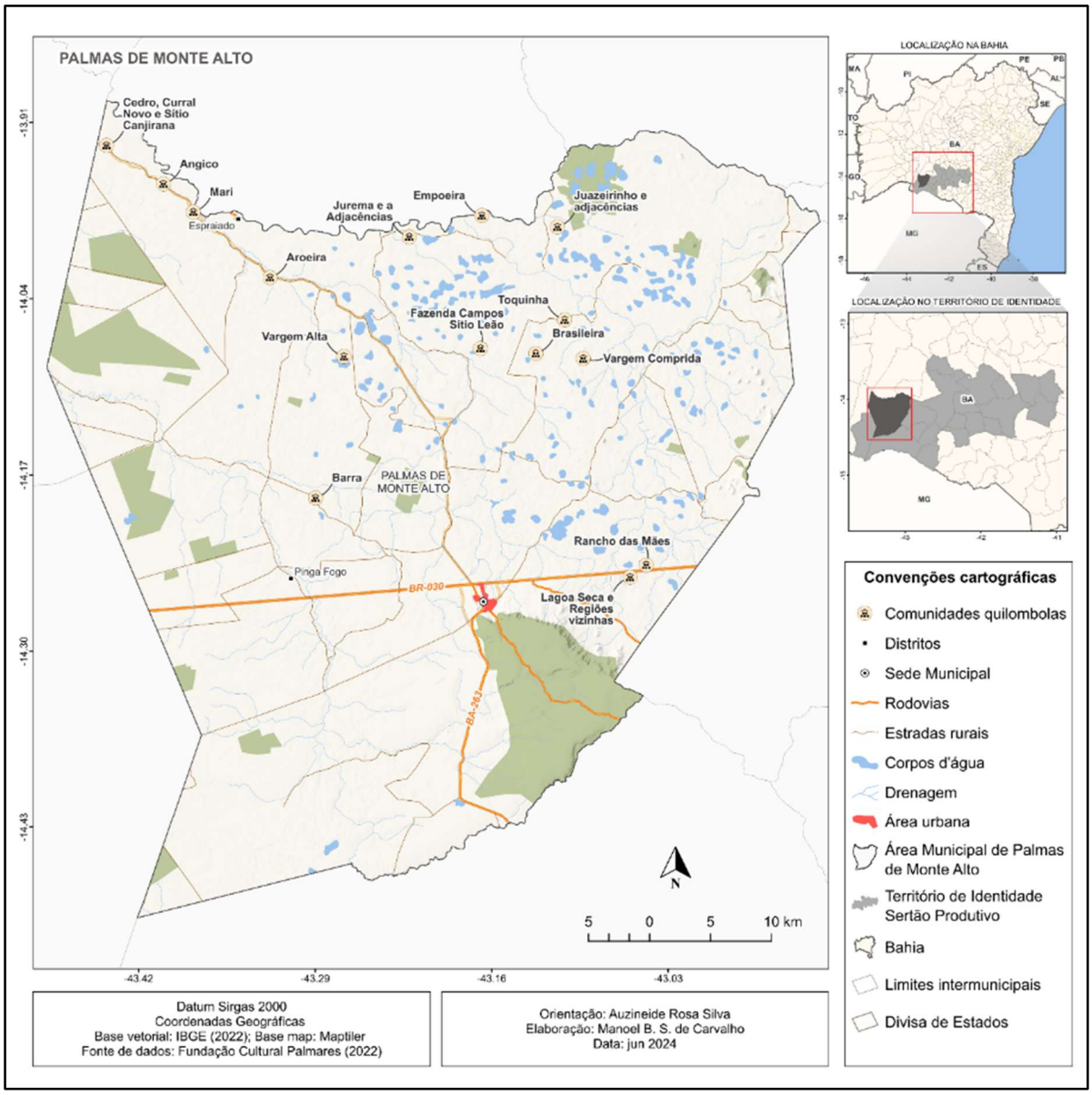
Como destacado no Quadro 1 (p. 42), o município de Livramento de Nossa Senhora desponta como maior produtor agropecuário no território de Identidade do Sertão Produtivo, produção estimada no valor de 106.651,03, segundo o IBGE,2022. Vale lembrar que, além das condições climáticas que beneficiam as produções agrícolas, como a manga e o maracujá, o destaque nesta produção no município está vinculado a atuação do Estado e ao capital estrangeiro.

O município conta com 26 escolas municipais e 5.883 matrículas na rede de ensino. 14 delas estão situadas no campo e uma é a escola José Assis Pinchemel, a qual foi *locus* desse estudo, localizada no povoado de Itaguaçu, com 58 matrículas (Censo, Inep, 2023). A escolha da escola José Assis Pinchemel foi pelo fato dela ser mais próxima, geograficamente, da cidade, o que facilitou o meu trajeto à referida unidade escolar.

1.4.3. Palmas de Monte Alto

O município de Palmas de Monte Alto é localizado no Alto Sertão baiano, no território de Identidade do Sertão Produtivo, é composto pelos distritos de Espraiado, Rancho das Mães e Pinga Fogo e diversos povoados, nos quais estão concentradas as comunidades quilombolas, conforme o Mapa 5.

Mapa 5: Comunidades Quilombolas em Palmas de Monte Alto



Fonte: IBGE (2022)

O município de Palmas de Monte Alto teve o seu processo de ocupação no século XVIII. Tal território era integrante da sesmaria da Casa da Ponte[7] pelo alferes Francisco Pereira Barros (vulgo Pereirinha) junto a Isabel Guedes de Brito, herdeira de Antônio Guedes de Brito, dono da maior parte das terras que pertenciam o sertão baiano, sendo, neste caso, um dos grandes latifundiários baianos desse período. Em 1742, Pereira Barros construiu a capela de Nossa Senhora Mãe de Deus e dos Homens. É a construção magna que representa local de fundação

[7] "Outra extensão propriedade que se constituiu na Bahia a partir de séc. XVII foi transformada em morgado: a Casa da Ponte. Sua formação iniciou-se com a doação de terras ao mestre de campo Antonio Guedes de Brito pelo vice-rei do Brasil, D. Vasco de Mascarenhas, Conde de Óbidos, em 1663" (IBGE, 2009, p. 55). Salienta-se que outras doações foram feitas pelo morgado.

da cidade. Esta igreja matriz foi fundada em 1742, iniciando, assim a povoação denominada Praia das Palmas de Monte Alto. Em 1840, o povoado elevou-se à freguesia. Neste período, o lugar elevou-se à categoria de vila com a denominação de Monte Alto, pela lei provincial nº 124, de 19-05-1840, desmembrado de Macaúbas. No decorrer de sua história, Palmas de Monte Alto teve seu território desmembrado para formar os municípios de Riacho de Santana (1878), Guanambi (1919) e Sebastião Laranjeiras, (1962). (IBGE).

O nome original do município de Palmas de Monte Alto era Sítio das Palmas. O topônimo foi alterado em 1943 para Palmas de Monte Alto, em virtude da existência da Serra de Monte Alto nas proximidades da Cidade. (IBGE)

O clima de Palmas de Monte Alto é Semiárido do tipo quente e seco, apresenta uma temperatura média anual de 22 °C, a precipitação anual é de 700/900mm, seu período chuvoso vai de novembro a janeiro, o risco de seca é considerado médio, que favorece a agricultura de subsistência, inclusive, pela sua extensão em área de 2.818 km². Apresenta vegetação de Caatinga e de Cerrado nas altitudes mais elevadas. (Weather Spark, s.d.). Atualmente, segundo o IBGE (2022), o município possui 20.078 habitantes, com 7,84 de densidade demográfica.

O município limita-se com Riacho de Santana, Matina, Sebastião Laranjeiras, Guanambi, Iuiú e Malhada e tem como cidades próximas Guanambi e Sebastião Laranjeiras. (IBGE)

A economia do município é baseada na produção de produtos agrícolas e na pecuária, como exposto no Quadro 1 (p. 42). Segundo o IBGE (2020), estima-se o valor da atividade agropecuária em 58.694,14, já no setor de indústria, 17.214214,53 e, de serviços, 58.449,10. Com isso, predominam as atividades produtivas ligadas ao processo agropecuário e de serviços.

O município tem 25 escolas municipais, com 2.915 estudantes matriculados na rede. Possui 8 escolas no campo. (Censo, Inep, 2023). Dentre elas, estão as escolas municipais Gaspar Lemos, Santo Reis e Santo Onofre, localizadas, respectivamente nas comunidades quilombolas de Vargem Alta, Jurema e Cedro, a quais constituem o *locus* da pesquisa.

1.5.Procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa

A Ciência, em seu processo de desenvolvimento, sustentou-se e em ferramentas metodológicas e em fundamentos epistemológicos para a construção do conhecimento, pois não basta apenas seguir um “sofisticado arsenal de técnicas aleatoriamente. Ao contrário, ele segue um cuidadoso plano de utilização, ou seja, ele cumpre um roteiro preciso, ele se dá em função de um método” (Severino, 2016, p. 106).

A revisão bibliográfica concebeu a primeira etapa dessa pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 44), a revisão bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos". Ou seja, o levantamento bibliográfico é essencial para que o pesquisador conheça o que já foi produzido sobre o seu objeto de pesquisa e que sejam valorizados os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A revisão bibliográfica constituiu-se, incialmente, em um levantamento nos bancos de dados de dissertações e teses, na forma de Estado do Conhecimento, de produções cientificas que dialoguem com o objeto desta pesquisa, detalhado no capítulo específico. Tal consolidação de dados foi fundamental para a pesquisa, pois permitiu delinear não apenas o que já foi estudado, mas aquilo que ainda se mostra necessário estudar, neste caso, se a Gestão Educacional dos municípios do Território de Identidade tem implementado a Educação Escolar Quilombola.

Em seguida, buscamos os marcos legais que tratam da Educação Escolar Quilombola, compreendendo-a como política pública de inclusão e as lutas para a sua implementação nas escolas quilombolas. Assim, recorremos aos principais autores que tratam desta temática, com discussões voltadas para a lógica dialética, pois ela está ligada a uma concepção da história como produto das práticas sociais, considerando o seu movimento através das contradições. Este percurso, constituiu a totalidade da pesquisa.

Com a aprovação ética do projeto no sistema CEP/Conep, descrito no Parecer Consubstanciado nº 6.296.884, partirmos para a coleta e geração de dados nos municípios escolhidos do Território do Sertão Produtivo, nos quais foram realizadas entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa. Flick (2008, p. 143), afirma que este instrumento está "associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada". Para isso, selecionamos os gestores/as, os coordenadores/as, docentes e lideranças das escolas quilombolas como participantes da pesquisa. Vale destacar que incluímos os servidores/as das escolas quilombolas, visto que na coleta e na geração de dados no município de Palmas de Monte Alto, os/as mesmos/as fizeram questão de serem participantes da pesquisa, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 4: Participantes da pesquisa

Nome da Escola/ Município	Docentes	Coordenadores/as	Gestores/as	Merendeiras	Líder quilombola	Total
Escola Gaspar Lemos; Escola Onofre e Escola Santo Reis – Palmas de Monte Alto	03	01	01	02	01	08
Escola Mul. Vinte e Cinco de Dezembro – Caetité	01	0	01	0	01	03
Escola Municipal José Assis Pincehemel – Livramento de Nossa Senhora	02	01	01	-	01	05
Total	**06**	**02**	**03**	**02**	**03**	**16**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Como princípio ético, considerou-se o sigilo da privacidade dos participantes, substituindo suas identidades por nomes fictícios de pessoas negros/as que marcaram a história do Brasil, dentre eles: Zumbi, Dandara, Maria Felipa, Aqualtune, Tereza de Benguela e também de grandes intelectuais negros/as como Clóvis Moura, Lélia Gonzales, Antonieta de Barros, Carolina de Jesus, Beatriz Nascimento, Virgínia Bicudo, Gilvânia Silva, Nego Bispo, Antonieta Barros, Maria Firmina dos Reis.

A pesquisa de campo em Palmas de Monte Alto englobou três escolas inseridas em comunidades quilombolas de Cedro, Jurema e Vargem Alta. A escolha dessas escolas foi pelo fato delas serem as únicas que atendem exclusivamente alunos/as quilombolas. Já a razão da escolha da escola Vinte e Cinco de Dezembro, na comunidade quilombola de Sambaíba, em Caetité, foi em virtude de ela ser a única escola quilombola do município. Agora, a seleção da escola José Assis Pinchemel, inserida na comunidade quilombola de Itaguaçu, no município de Livramento de Nossa Senhora, foi devido à facilidade do trajeto, proximidade geográfica, da pesquisadora com a referida unidade escolar.

A título de informação, os participantes da pesquisa receberam uma carta explicativa acerca da natureza do estudo, seu objetivo principal, sua relevância, a necessidade de responderem as questões e os agradecimentos pela participação, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a consolidação da pesquisa de campo nas escolas quilombolas, foi combinado dias e horários para receber a pesquisadora, sempre priorizando o melhor momento proposto pelo/a participante para que as entrevistas acontecessem de forma presencial.

Utilizamos, também, como instrumento de geração de dados, o questionário elaborado

pelo grupo do GEPEMDECC, aplicado aos cursistas do Formacampo, no ano de 2024, através do *Google* Formulário, considerando apenas as questões que envolvem a educação quilombola nos dois municípios que compõem a pesquisa, a saber: Caetité, onde tivemos 30 devolutivas e Palmas de Monte Alto, obtivemos 33 devolutivas. Tal etapa, proporcionou uma dimensão importante para a pesquisa, uma vez que o formulário abrangeu um número maior de docentes dos municípios pesquisados. Entretanto, não foi possível incluir o município de Livramento de Nossa Senhora nesta etapa da pesquisa, pois o referido município não aderiu ao programa Formacampo em 2024, mas incluímos as questões do formulário durante as entrevistas realizadas no *locus* da pesquisa neste município.

Ademais, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas, processo fundamental para o estudo proposto, uma vez que este documento trouxe elementos importantes para averiguar se a proposta pedagógica da escola contempla as especificidades da comunidade quilombola.

É essencial explicar que incluímos, na análise deste estudo, o Referencial Curricular Municipal de Livramento de Nossa Senhora, pois no decorrer das entrevistas na Escola Municipal José Assis Pinchemel, instituição do referido município, percebemos a necessidade de averiguar este documento para certificar os dados gerados neste espaço escolar.

Após a coleta e geração de dados nos municípios que fizeram parte deste estudo, organizamos os resultados, em quadros, gráficos e registros, analisando-os com enfoque nas explicações das inquirições desta pesquisa.

1.6.Uso das categorias do Materialismo Histórico-Dialético na análise de estudo

Para a análise de dados, etapa que foi posterior à coleta e geração dos dados, empregamos as categorias do método do Materialismo Histórico-Dialético para explicar a realidade do objeto investigado, como a totalidade, a práxis, a mediação, as contradições e o trabalho. Assim, foi nessa etapa que foram construídas e evidenciadas as articulações entre essas categorias do próprio MHD com as categorias de conteúdos, a fim de se analisar os fatos, que constituem o objeto desta pesquisa.

> É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se, assim, do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (Frigotto, 2010, p. 98).

Nesta perspectiva, buscamos analisar o objeto deste estudo a partir da totalidade do fenômeno investigado, a qual corresponde as lutas dos movimentos negros e quilombolas pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola, entendendo-a como instrumento de resistência ao modelo de Educação hegemônico. A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em 2012, representou uma grande conquista para estes movimentos, uma vez que estas diretrizes trazem normatizações legais e orientações voltadas para as especificidades quilombolas e, para isso, é necessário que os Estados e Municípios invistam nestas propostas.

Então, as discussões sobre a necessidade da implementação desse marco legal nas escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da gestão de educação municipal, constitui-se a relação entre a totalidade e as partes que compõem o estudo que gerou estes escritos. Nesse processo, verificamos as contradições que permearam a nossa pesquisa, visto que "não há fenômeno que não tenha contenha contradição. Sem contradição o mundo não existiria" (Mao Tsé-Tung, 2009, p. 39). Dessa forma, podemos citar: pouca efetivação das políticas públicas da educação quilombola no chão das escolas; pouco se sabe sobre o seu monitoramento; a invisibilidade de dados no censo escolar; ausência de aplicabilidade da merenda escolar específica para os estudantes quilombolas; falta de formação continuada vinculada à especificidade quilombola para atender as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; ausência de diálogos entre gestão escolar com as comunidades quilombolas e a falta de material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas. (Souza; Silva, 2021). Com isso, percebemos que as lutas em defesa da necessidade da implementação da Educação Escolar Quilombola, conforme as leis já instituídas para a referida política, continuam sendo pautas defendidas pelos movimentos negros e quilombolas.

Dentro dessa totalidade de contradições, averiguamos, de modo particular, se a gestão de educação dos municípios que compõem a pesquisa: Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto têm implementado a educação quilombola nas escolas localizadas em comunidades quilombolas. E nesse contexto, ao comparar os resultados encontrados entre estes municípios, identificamos atuações diferenciadas nas escolas quilombolas. Assim, temos múltiplas facetas que envolvem o estudo, exemplo disso é que em Caetité, a escola a qual foi o locus de pesquisa no município, apresentou um PPP que contempla as especificidades da comunidade quilombola, possui um calendário próprio, os/as docentes, gestor/a e os/as demais profissionais são pertencentes de comunidades quilombolas. Isso se deve ao fato de o município de Caetité ter implantado uma forte política educacional para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), apesar dos desafios na prática escolar. Enquanto em Palmas de Monte Alto, o PPP das

escolas do campo não contempla as especificidades dos alunos quilombolas e há inexistência de políticas municipais para a efetivação da educação quilombola nas três escolas inseridas em comunidades quilombolas do referido município. Já em Livramento de Nossa Senhora, também foi evidenciado um PPP que não contém as especificidades quilombolas e apresenta-se desatualizado, mas dispõe de um currículo municipal que traça metas para a efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) e, dentro delas, está a formação voltada para a educação quilombola e, além disso, a referida instituição desenvolve projetos voltados para o fortalecimento da escola quilombola e os/as docentes, gestor/a e os/as profissionais de apoio escolar pertencem à própria comunidade quilombola de Itaguaçu.

Diante dos resultados encontrados, percebemos que a materialização da Educação Escolar Quilombola (EEQ) depende do trabalho mediado entre a Secretaria de Educação e a gestão escolar quilombola, visto que a mediação é uma categoria que se

> expressa por fenômenos, ou ainda, o conjunto destes que a constitui formando uma teia de relações contraditórias, as dispondo de forma sobrepostas permanecendo estritamente ligadas historicamente. Por exemplo, o trabalho é uma relação mediada no que diz respeito ao homem e a natureza. A mediação ainda faz referência ao fato de nada ser isolado, toda a sociedade e seus nexos devem manter uma relação dialética a toda a existência real (Oliveira; Oliveira; Santos, 2013, p. 10).

É por meio dessa relação mediada entre o particular, o universal e o singular, representando, respectivamente, nestes escritos, pela atuação da gestão de educação municipal, a política pública da Educação Escolar Quilombola (EQQ) e as ações desenvolvidas destas políticas nas escolas inseridas em comunidades quilombolas, que é possível a efetivação da educação quilombola nos municípios pesquisados. Porém, esse processo alinhado e dinâmico, próprio do movimento dialético, não foi identificado nos municípios pesquisados. Apenas o município de Caetité foi perceptível essa atuação, o que evidenciou a presença de uma gestão educacional atuante e dinâmica. Logo, nos é permitido afirmar que uma das determinações deste processo, em Caetité, está relacionada com a concepção que a gestão possui sobre a Educação Escolar Quilombola (EQQ), entendendo-a como um projeto político de emancipação para os sujeitos que vivem nos territórios quilombolas. E a partir dessa visão, mediou suas ações para a concretização dessa política no referido município.

Com isso, observamos um trabalho diferenciado nas escolas quilombolas entre os municípios que fizeram parte deste estudo. Para Marx (1985), o trabalho é a base da atividade humana o qual é desenvolvido à medida que o homem apropria da natureza para transformá-la. Nesse movimento dialético, ele modifica a si mesmo, constituindo, assim, como um ser social. Ao fazer, então, o paralelo dessa concepção de Marx com os resultados encontrados em Caetité,

Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto, observarmos que o trabalho como práxis transformadora nas escolas quilombolas só é viável nos municípios onde a gestão de educação tem conhecimento da importância de efetivar uma educação diferenciada para a comunidade quilombola, compreendendo-a como instrumento de emancipação e transformação, visto que "a práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas" (Netto; Braz, 2006, p. 43).

Diante da exposição das categorias de conteúdos, percebemos que as categorias do próprio MHD, empregadas na análise deste estudo, foram manifestadas pela interconexão entre a totalidade, as contradições, o trabalho, a práxis e as mediações, visto que é imprescindível analisar o fenômeno sem essas ligações, pois estas categorias estão unidas pelo movimento dialético.

CAPÍTULO 2: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS QUE DIALOGAM COM O OBJETO DA PESQUISA

O presente capítulo visa conhecer o estado do conhecimento das pesquisas que dialogam com o tema deste estudo, aqui intitulada Gestão Educacional para a Educação Quilombola nos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo, tendo a seguinte pergunta de pesquisa: a Gestão Educacional dos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo tem garantido a implementação das Diretrizes Municipais para a Educação Quilombola. Desse modo, esse Estado do Conhecimento foi construído com intuito de perceber as contribuições, bem como as lacunas que existem sobre o tema desta pesquisa.

2.1.Conceitos do estado do conhecimento e a busca nos bancos de dados

O Estado do Conhecimento possui um caráter bibliográfico. Buscam-se trazer em comum o mapeamento de discussões acerca de determinadas temáticas em diferentes campos do conhecimento na tentativa de responder que aspectos e dimensões estão sendo tratados e privilegiados em diferentes épocas e espaços nas instituições acadêmicas. Sobre o processo de construção do Estado do Conhecimento, sua importância e definição, Mazzoti (2002, p. 27) destaca que:

> A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias [...].

Nesse sentido, a "compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos [...]". (Soares, 1987, p. 3). Partindo dessa mesma concepção, Ferreira (2002, p. 259) afirma que, na construção do Estado do Conhecimento, os processos do levantamento devem ser:

> Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado

> saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Para o encaminhamento desse processo, buscamos identificar dissertações e teses que abordassem sobre a implementação da Educação Escolar Quilombola nas escolas das comunidades quilombolas por meio da Gestão Educacional. Desta forma, iniciou-se o estado de conhecimento através de uma busca aprofundada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), considerando determinados critérios para a seleção de buscas, como demonstrado no Quadro 3.

Quadro 5: Critérios de seleção de buscas na IBCT/BDTD; CAPES; PPGED

Tipo de pesquisa	Dissertação, Teses e Artigos
Recorte temporal	2018 a 2023
Área	Educação
Descritores	Educação Quilombola Escolas Quilombolas AND Gestão Educacional Educação Quilombola AND Gestão Educacional

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha do recorte temporal foi para conhecer como estão sendo abordadas a proposta do nosso estudo nos últimos anos. Desse modo, realizamos a busca por produções científicas que abordassem a Gestão Educacional para Educação Quilombola e, para isso, utilizamos os descritores destacados na Quadro 3. Todavia, é importante destacar que identificamos quantidade maior de produções quando foi utilizado o descritor “educação quilombola”. Sendo assim, foi a partir desse descritor que realizamos o mapeamento de produções sobre a Gestão Educacional para Educação Quilombola e como resultado identificamos 87 produções acadêmicas, as quais trazem abordagem sobre a Educação Escolar Quilombola, conforme o Quadro 6.

Quadro 6: Quantitativo de pesquisas encontradas na BDTD, CAPES e PPGED

Bancos	Dissertações	Teses	Dialogam com a pesquisa
IBCT/BDTD	62	01	04
Catálogo de teses e dissertações da CAPES	15	04	04
PPGED/UESB	05	0	0

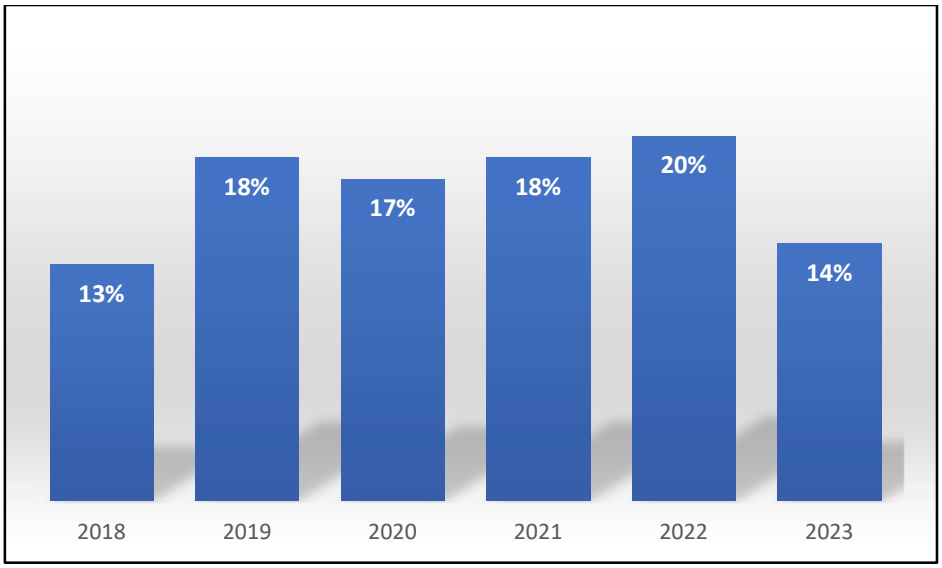
Fonte: Elaborado pela autora a partir de BDTD (2024); CAPES (2024); PPGED/UESB (2024)

Com esse resultado, não encontramos nenhuma produção que trata da gestão na educação especificamente para a Educação Quilombola. Essa constatação demonstra a pouca importância dada ao papel dos/as gestores/as na "articulação para que as políticas de Educação Quilombola sejam efetivadas a partir da mobilização e integração entre os diferentes sistemas de ensino" (Brasil, 2021, p. 33). Sendo assim, há necessidade de se desenvolver estudos voltados para a atividade da Gestão Educacional enquanto processo importante de mediação no fazer escolar.

Apesar disso, encontramos trabalhos em quantidade significativa quando se trata da Educação nas escolas quilombolas. Nessa etapa, percebemos que a Educação Quilombola abrange uma totalidade em relação à Educação Escolar Quilombola, uma vez que a primeira delas está vinculada à socialização das experiências de vida, dos conhecimentos e saberes historicamente construídos pelos antepassados nas comunidades, assim, ela parte do princípio de um modelo de educação voltada para o reconhecimento da história e cultura da comunidade, a qual faz parte do processo de construção do conhecimento. A segunda requer uma pedagógica própria nas escolas das comunidades quilombolas, baseada nas especificidades étnico-racial e cultural de cada comunidade, sendo o princípio norteador da educação escolar quilombola (Santos, 2022).

O Gráfico 1 demonstra o quantitativo de trabalhos realizados sobre a temática entre o período de 2018 a 2023.

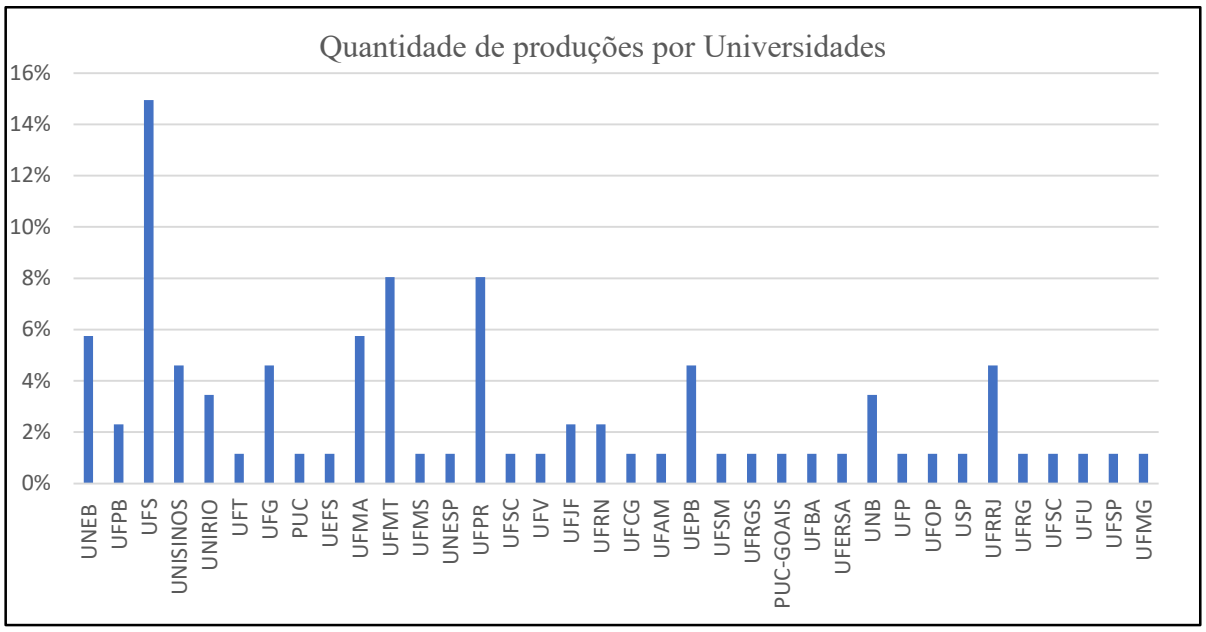
Gráfico 1: Quantitativo de trabalhos realizados sobre a temática da pesquisa entre 2018 e 2023



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BDTD (2024); CAPES (2024), PPGED/UESB (2024).

Considerando os dados do Gráfico 1, pode-se observar que a distribuição da produção de pesquisas sobre Educação Quilombola sofreu alterações entre 2018 e 2019 e entre 2022 e 2023, porém manteve praticamente a frequência entre os anos de 2019 e 2022. Esses trabalhos são oriundos de diferentes programas de universidades estaduais e federais, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Trabalhos realizados pelas Universidades



Fonte: Elaborado pela autora; BDTD; CAPES; PPGED/UESB (2024)

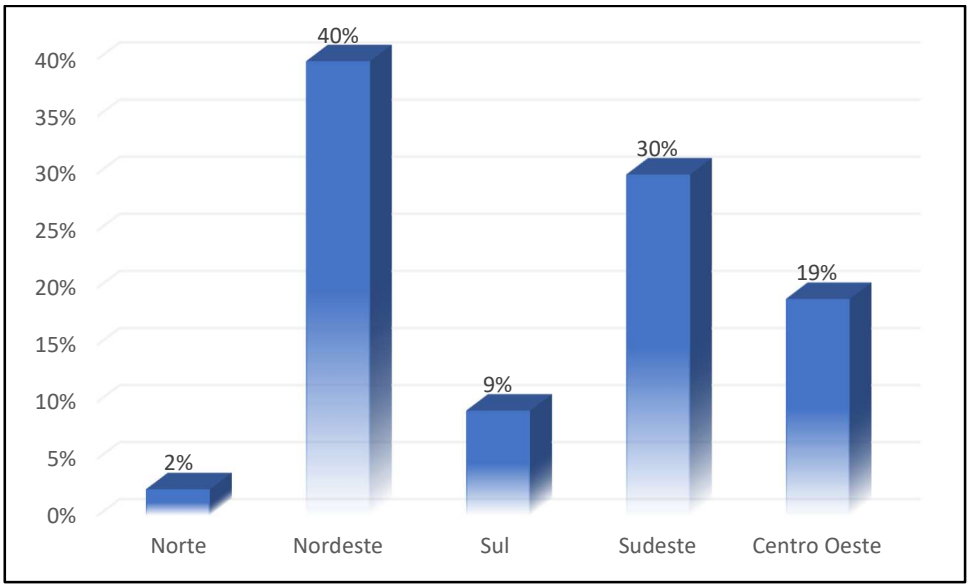
Durante o período pesquisado, encontramos maior quantitativo de produções nas Universidades Federais, com destaque para a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Isso se deve ao

> alarmante número de territórios quilombolas que ainda precisam ser reconhecidos, pelos órgãos gestores das políticas de garantia de direitos e por toda a sociedade sergipana e brasileira, o que demonstra a importância das pesquisas científicas **sobre a educação quilombola** (Feitosa *et. al.*, 2021, p. 95, grifos do autor).

Diante disso, foi possível observar, também, que as universidades públicas do Brasil são responsáveis pela maioria das pesquisas que tratam da Educação Quilombola no país.

Em se tratando do levantamento de pesquisas por regiões, identificamos produções sobre o tema investigado em todas as unidades federativas do Brasil, como demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Quantidade de pesquisas produzidas por regiões brasileiras



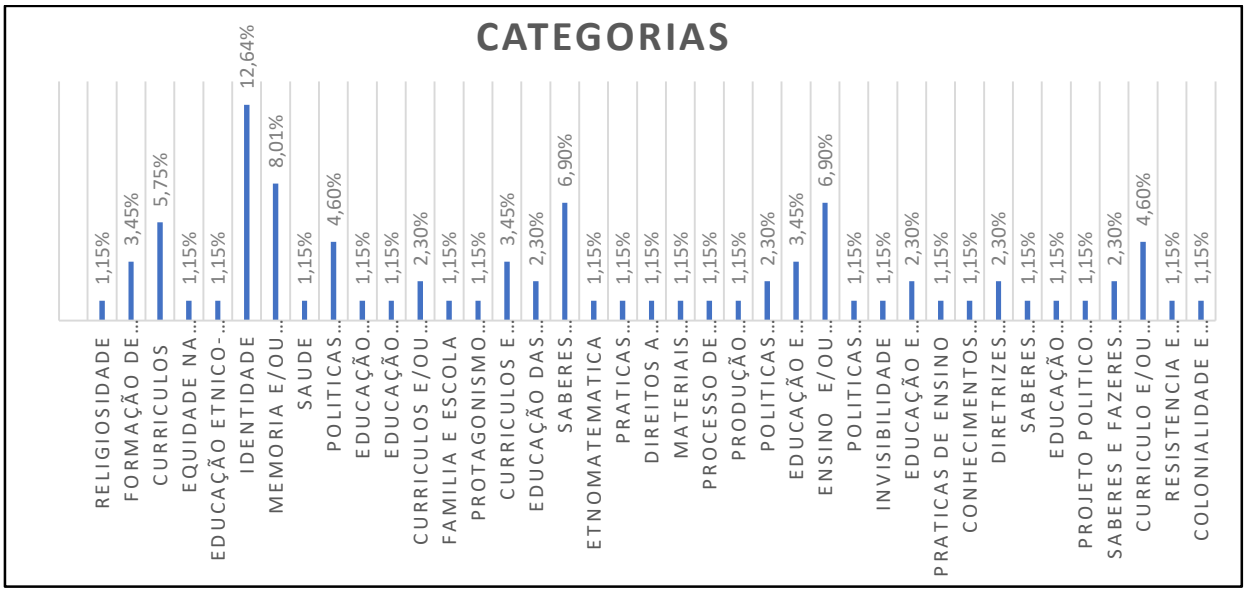
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BDTD (2024); CAPES (2024); PPGED/UESB (2024)

A região Nordeste destaca-se na produção de trabalhos voltados para a educação quilombola. A importância dada sobre essa temática no Nordeste é pelo fato desta região possuir a maior população quilombola entre as grandes regiões brasileiras. De acordo com o censo do IBGE de 2022, cerca de 906.337 (68,14%) pessoas quilombolas vivem no território nordestino e abriga também a maior parcela das localidades quilombolas identificados, com 5.386 (63,81%). A predominância dessas produções na região pode favorecer a implementação de políticas públicas para a população quilombola.

Podemos observar, também, que o Sudeste é a segunda região que se destaca nos trabalhos produzidos e a região Norte foi aquela com menor percentual de produções.

A leitura dos resumos dos trabalhos nos possibilitou a perceber dados importantes sobre essas produções. Segundo Garrido (2002), o resumo é um instrumento informativo, promove a divulgação e facilita o acesso aos estudos. Nesse sentido, foi a partir desse processo que identificamos a presença de diversas categorias nas pesquisas encontradas, como podemos constatar no Gráfico 4:

Gráfico 4: Categorias sobre educação quilombola



Fonte: Elaborado pela autora com dados de BDTD (2024); CAPES (2024); PPGED/UESB (2024)

Dentre as categorias encontradas, destaca-se a identidade, uma vez que a utilização dessa categoria é fundamental para caracterizar "os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionadas com a resistência à opressão histórica" (Decreto n. 4.887, 2003). Nesse sentido, para Furtado, Sucupira e Alves (2014, p. 107-108), a "busca de um caminho possível para compreender a cultura quilombola, deve-se partir do imaginário social construído por seus sujeitos, que nos remete a um passado comum de escravidão, lutas, fugas e constituição de quilombos".

Sendo assim, a identidade quilombola é construída a partir dos valores culturais que são transmitidos pelos seus antepassados. Ainda de acordo com as autoras supracitadas, "o conceito de identidade quilombola se dá a partir das representações e interpelações nas quais os sujeitos em questão estão inseridos, e a partir de suas identificações com valores e significados construídos socialmente" (Furtado; Sucupira; Alves, 2014, p. 108).

Entretanto, segundo Moura (2021), durante o regime de escravidão, o povo negro teve dificuldade de assegurar não apenas as suas religiões, mas todos os padrões de suas culturas. Contudo, os quilombolas mantiveram suas culturas, seus modos de organização social e suas religiões por meio de lutas de resistência.

> O sistema escravista, pelos métodos de repressão que os seus representantes praticavam, repeliu os valores das culturas dominadas. Em contrapartida, os seus adeptos procuravam disfarça-los, fazê-los aparecer sob outras formas, mas sempre mantendo o seu significado simbólico inicial. Não havia como fugir à religião oficial,

> num tempo em que existia o monopólio do poder político e o monopólio do poder religioso, pela classe senhorial e a Igreja Católica respectivamente. Daí o mecanismo de defesa sincrético dos negros. (Moura, 2021, p.237-238).

Com essa criação de mecanismo de defesa para a proteção dos valores culturais e significados construídos através da coletividade social, “os quilombos, ressaltam a escravidão na constituição e formação da identidade dos quilombolas, da representação de suas culturas e da introjeção de aspectos pertinentes à subjetividade desses indivíduos” (Furtado; Sucupira; Alves, 2014, p. 112).

Em vista disso, “a construção identitária de cada um (a) está sempre sendo formada, em processo; identidades e subjetividades são processos intercambiáveis, resultando em uma imensidão de sentimentos envolvidos através da forma como as pessoas nos fazem perceber” (Brasil, 2006, p. 153).

Na atualidade, as comunidades remanescentes quilombolas passaram a levar em conta a valorização de sua cultura e seus significados identitários, porém, continuam a lutar pela posse de suas terras, visto que a identidade quilombola é estruturada pelos seus territórios tradicionais. Portanto, é papel do Estado garantir o direito dos territórios quilombolas, pois as lutas das comunidades quilombolas se fundamentam em marcos legais, como o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais (ADCT) e os artigos 215 e 216 da Constituição Federal (Brasil, 1988). De acordo com essas legislações, é dever do Estado brasileiro garantir os territórios dos quilombos, bem como proteger seus modos de vida, manter bens materiais e imateriais à identidade e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, conforme arts. 268 do ADCT, 215 e 216 da CF (Brasil, 1988).

2.2.Análise das produções que se aproximam do objeto de estudo

Fazendo a leitura dos resumos, separamos as pesquisas que dialogam com o objeto do nosso estudo, buscando identificar a quantidade de produções por regiões, vínculo investigativo, a predominância de categorias utilizadas nas pesquisas e a abordagem metodológica, considerando o descritor Educação Quilombola. Como não encontramos nenhuma produção que trata especificamente da gestão na educação para Educação Quilombola, selecionamos apenas 8 (oito) produções que estão relacionadas às principais discussões e enfoques deste estudo, nas quais estão destacadas no Quadro 3 :

Quadro 7: Pesquisas que dialogam com o objeto de estudo

PESQUISAS QUE DIALOGAM COM O OBJETO DO ESTUDO				
Título	**Autor/a**	**Tipo**	**IES**	**Ano**
A política da educação escolar quilombola no município de vitória da conquista/Bahia, período 2012 a 2017 Ilhéus/Bahia 2018	OLIVEIRA, Niltânia Brito	Dissertação	Universidade Estadual de Santa Cruz	2018
A Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG	MACEDO, Liliane de Fátima Dias	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto	2019
Gestão, Políticas Públicas e a lei 10.639/03 nas escolas Alexandre Vaz Tavares e na escola quilombola Estadual José Bonifácio na cidade de Macapá	SOUZA, Ivaldo da Silva.	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	2019
O Processo de Construção da Educação Escolar Quilombola em uma Comunidade no Município do Serro: diálogos com professoras, comunidade e outros sujeitos sociais	GONÇALVES, Matheus Henrique	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2019
Garantia do direito à educação escolar das comunidades quilombolas: desafios e perspectivas.	EUFRÁSIO, Cíntia Letícia Bittar de Araújo	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande	2021
Políticas públicas educacionais e diversidade epistêmica: proposta político- pedagógica da educação escolar quilombola em Pernambuco	DANTAS, Marco Aurelio Acioli	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	2021
Educação Escolar Quilombola em Comunidades do Vale do Guaporé	DEMICIO, Mauro Sergio	Tese	Universidade Estadual Paulista	2022
Polítcas Públicas de Formação Docente Para a Educação Escolar Quilombola: Concepções e Práticas (2002 – 2019)	SANTOS, dos Leandro	Tese	Universidade Estadual de Sergipe	2022

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BDTD (2024); CAPES (2024)

Apresentamos acima 08 (oito) trabalhos que se aproximam do debate que nos propomos a fazer em nossa pesquisa. Em seguida, apresentaremos uma síntese das pesquisas que se aproximam com o objeto da pesquisa a partir da análise que foi feita de cada um dos resumos, nos quais atemos aos objetivos, metodologia, instrumentos de coleta e geração de dados, além dos resultados.

O trabalho intitulado "A Política Municipal de Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia, no período 2012 a 2017", autoria de Oliveira, o qual teve como objetivo geral analisar a implementação da Política Municipal da Educação Escolar Quilombola no município supracitado. Para além, apresentou os seguintes objetivos específicos: identificar

e analisar as ações estruturantes da política administrativa e pedagógica que são implementadas na rede municipal de ensino; verificar se os princípios norteadores e curriculares estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares que orientam a Educação Escolar Quilombola nos municípios brasileiros; realizar um seminário de formação para os professores que atuam nas escolas quilombolas da rede municipal, apresentando os resultados do estudo.

A pesquisa teve como método o Materialismo Histórico-Dialético, cujo procedimento metodológico foi a técnica de Grupo Focal e os instrumentos de coleta e geração de dados foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. Para a realização desse caminho, a autora debruçou-se sobre as políticas públicas educacionais e a Educação Escolar Quilombola no município de Vitória da Conquista/BA, confrontando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB), no intuito de se observar a sua efetividade para o fortalecimento da educação dos camponeses quilombolas.

Sobre o problema da inserção do negro no sistema educacional brasileiro, foi verificado as contradições ainda existentes no Brasil e no município pesquisado, as quais relegam os quilombolas a uma educação distante da sua práxis e de sua vida peculiar neste território. Os resultados da pesquisa sobre as ações políticas da educação municipal executadas nas escolas quilombolas evidenciaram algumas contradições que levam ao distanciamento do que garantem as Diretrizes Curriculares que orientam essa modalidade de ensino para com a formação dos professores, pois os dados analisados demonstraram que estes sujeitos se encontram, ainda, distantes da compreensão de que a práxis educacional é a mola propulsora da educação.

Além disso, foi observado, também, que o calendário escolar não atende às especificidades dos camponeses quilombolas. A formação continuada encontra-se equivocada, o Projeto Político Pedagógico distante da realidade camponesa e quilombola como construção coletiva escolar e da comunidade local e a alimentação escolar atende, em parte, aos valores nutricionais previstos na Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Por fim, analisando as múltiplas determinações que envolvem o fenômeno da Educação Escolar Quilombola, a autora criou a categoria do camponês quilombola por compreender que o que motivou a luta dos quilombolas foi, exatamente, a perda da posse da terra e das condições elementares de sobrevivência. Essa realidade é evidenciada nas falas dos entrevistados e na historiografia da pesquisa das lutas dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo e dos Movimentos Quilombolas. Como parte do resultado da pesquisa, o produto foi a elaboração de um Caderno de Subsídios Pedagógicos com as especificidades dos camponeses quilombolas, construído com os professores da rede municipal que atuam nas escolas que ficam localizadas nos quilombos

A dissertação de Macedo (2019), intitulada a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG, teve por objetivo analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas para Educação Básica (DCNEEQEB) estão sendo implementadas em duas escolas: Escola Municipal Quartel do Indaiá e Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que atendem os alunos da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá. E, ainda, apresentar como os professores envolvidos na comunidade se relacionam com a educação quilombola; compreender qual o conhecimento esses sujeitos possuem da referida legislação; identificar se as diretrizes estão sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico, na matriz curricular e no calendário das escolas a partir da análise de documentos oficiais, e analisar o discurso dos atores sociais que estão na gestão, professores, gestores e inspetores. Para isso, foi realizada uma investigação de caráter qualitativo do tipo documental e empírica através da análise de documentos oficiais das escolas, nesse caso, Projetos Políticos Pedagógicos e calendários, assim como análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores, supervisores, professores e inspetores(as) escolares. Para análise dos dados, a autora utilizou a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

Segundo Macedo (2019), há uma situação de precariedade e falta de ação do poder público na comunidade. As escolas são tratadas legalmente como rurais e não quilombolas. Na análise dos documentos oficiais, a autora identificou que a educação quilombola não se faz presente no PPP das escolas, nem nos calendários e os conteúdos quilombolas não fazem parte dos objetos de conhecimento administrados pelas escolas. Na análise das entrevistas, foi possível identificar que a maioria dos entrevistados não conhece as DCNEEQEB e não tiveram em sua formação conteúdos relacionados. Para Macedo (2019), a Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Regional de Ensino e a gestão escolar não atuam de forma ativa nas escolas e não agem em prol da Educação Quilombola. Os professores, em sua maioria, não trabalham as questões da cultura quilombola em suas aulas. Os resultados da pesquisa demonstram que assim como em outras escolas quilombolas, na comunidade de Quartel do Indaiá, esse conhecimento é negado aos alunos, havendo a reprodução de uma pedagogia eurocêntrica. A autora considera ser importante a discussão sobre essa modalidade de educação para dar visibilidade às vozes desses sujeitos que sempre foram invisibilizados, excluídos e subalternizados.

A pesquisa de Souza (2019), intitulada Gestão, Políticas Públicas e a Lei 10.639/03 nas Escolas Alexandre Vaz Tavares e na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio na Cidade de

Macapá teve como objetivo principal investigar como a gestão e as políticas públicas relacionadas à Lei 10.639/03 vêm sendo desenvolvidas nas escolas Dr. Alexandre Vaz Tavares na zona urbana de Macapá e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. Tendo como objetivos específicos, o autor buscou identificar as semelhanças e singularidades na implementação das ações pedagógicas da referida Lei 10.639/03; investigar os projetos de inclusão étnico racial desenvolvidos nas escolas pesquisadas, as leis de diversidade étnico raciais e políticas públicas Educacionais implementadas em Macapá e; ainda, investigar a funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico Racial-NEER/SEED.

A abordagem da pesquisa foi do tipo documental qualitativo, a qual o autor utilizou o método comparativo entre as duas escolas. Foi utilizada a pesquisa documental como delineamentos qualitativos, como técnica de observação dos espaços escolares. As análises se deram a partir dos dados das observações e do que se encontrou nos documentos, tomando como base o desenvolvimento de projetos educacionais e ações pedagógicas que preconizam a Lei nº 10.639/03, sempre fazendo a relação e comparação entre as duas escolas pesquisadas. Como resultado, constatou-se que a Escola Estadual José Bonifácio, localizada no Quilombo do Curiau, apresenta maiores manifestações pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais, desde as ilustrações contidas em todos os espaços escolares até uma infinidade de projetos educacionais que são realizados durante o ano letivo. Por outro lado, na Escola Alexandre Vaz Tavares não foram detectados projetos educacionais ou quaisquer ilustrações voltadas para questões étnico-raciais, levando-se a perceber as particularidades e singularidades existentes entre as duas escolas.

A dissertação, denominada: O Processo de Construção da Educação Escolar Quilombola em uma Comunidade no Município do Serro: diálogos com professoras, comunidade e outros sujeitos, autoria de Gonçalves (2019), teve como objeto o estudo do processo de construção de uma proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ) em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Ausente, no município do Serro, em Minas Gerais. A pesquisa buscou entender alguns dos debates, circulação de ideias e construção de propostas pedagógicas para a efetivação da Educação Escolar Quilombola vivenciadas naquela comunidade, envolvendo o diálogo entre professoras, moradores da Comunidade e outras instâncias e sujeitos sociais, com destaque para projetos extensionistas que atuaram na comunidade pesquisada.

Gonçalves (2019) pontua a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) como aquela que orienta os sistemas de ensino no processo de

implementação da EEQ. Para ele, essas diretrizes trazem avanços na concepção e orientações para implementação da Educação Escolar Quilombola. Contudo, a pesquisa bibliográfica e de campo evidenciou que essa modalidade de educação ainda é um processo em curso, que se efetiva de forma não linear, em meio a disputas de ideias e barreiras situacionais e institucionais que permeiam o trabalho realizado no cotidiano das escolas quilombolas, envolvendo a participação dos professores, dos quilombolas, de instâncias oficiais e da sociedade civil, destacando-se a necessidade de pesquisas acadêmicas e projetos de extensão. Foi desenvolvido um estudo de caso, em que houve a investigação da atuação das professoras e as vozes de lideranças e pais das crianças que estudam na escola, através de observação participante e entrevistas semiestruturadas com diferentes participantes da pesquisa. Os resultados obtidos revelam e reafirmam que o diálogo intenso e sistemático entre comunidade e escola é basilar para uma efetiva construção da EEQ, assim como é fundamental a atuação de Secretarias de Educação e outros órgãos oficiais, além de instâncias formadoras, como Universidades, ressaltando-se a necessidade de cursos de formação continuada com professores e projetos de extensão que promovam diálogos entre estes e os quilombolas.

O trabalho intitulado Garantia do direito à educação escolar das comunidades quilombolas: desafios e perspectivas, autoria de Eufrásio (2021), traz o debate sobre o direito à Educação Escolar Quilombola em uma perspectiva histórica, discorre sobre o período de escravização, a formação de quilombos, a luta por liberdade, o reconhecimento e a visibilidade através dos movimentos sociais negros até o processo de constituição de direitos, dentre eles, o direito à terra e à Educação. Inicialmente, o autor, buscou compreender à nível nacional como se configurou o processo das políticas públicas destinadas às populações quilombolas, por conseguinte, a realidade paraibana, no tocante aos desafios e perspectivas.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar se, e como o direito à Educação das comunidades quilombolas, no estado da Paraíba está sendo efetivado em suas diferentes dimensões, sobretudo no que diz respeito ao acesso à permanência, ao conteúdo específico e à gestão escolar. Dentro desse contexto, o autor mapeou as regiões e municípios paraibanos onde há maior incidência de comunidades quilombolas e das escolas existentes nessas comunidades. Foi utilizada a visão epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, de Karl Marx para as reflexões e pesquisas acerca da influência do modelo neoliberal implantado no Brasil sobre as políticas sociais, cujo paradigma tem se colocado como problemática em diferentes conjunturas políticas e econômicas em decorrência da implantação de políticas públicas educacionais que visam atender aos interesses do capital, nos moldes do Estado mínimo sobre às garantias sociais, de postura gerencial quanto à administração pública e aos processos educacionais, e de

desresponsabilização e flexibilização de seu papel enquanto garantidor dos direitos sociais, dentre eles a educação. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, a partir de levantamento da produção acadêmica acerca do tema, tendo em vista a ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos e a análise de documentos obtidos pelos organismos da sociedade civil, através da Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes (ACCADE) e da Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas (CECNEQ), e do Plano Estadual e Plano Municipais de Educação que possibilitou compreender os desafios das comunidades quilombolas, concernente à efetivação do direito à educação, haja vista que o poder público não propõem as condições necessárias para materialização desse direito. Conforme preconizado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) como sendo, um direito social, assegurado para afirmação da dignidade da pessoa humana, em que o Estado tem o dever de oferecer condições indispensáveis ao seu pleno exercício.

Nesse sentido, como perspectiva, espera-se a luta e resistência pela concretude dos direitos sociais, dentre eles à Educação, tendo em vista a implantação de políticas públicas educacionais que proporcione condições necessárias para a materialização da educação escolar quilombola.

A tese: Políticas públicas educacionais e diversidade epistêmica: proposta político-pedagógica da educação escolar quilombola em Pernambuco, de autoria de Dantas (2021), teve como objeto analisar a concepção político-pedagógica da educação escolar quilombola em Castainho, Pernambuco. O autor partiu da hipótese de que o processo histórico das comunidades quilombolas no Brasil aponta para resistência/insurgência diante do modelo de sociedade no qual foram constituídos os quilombos e, estende esse passado de lutas até o momento da publicação do texto, acarretando, assim, em outras propostas de organização social, política e cultural.

No campo educacional, Dantas (2021) partiu do pressuposto de que esses outros olhares podem orientar outras formas de pedagogias e política educacional; para além, acredita-se que essas outras propostas tomam percursos diferentes do padrão moderno-colonial-eurocêntrico. O projeto toma como aporte teórico-metodológico as contribuições dos(as) autores(as) da Rede Modernidade/Colonialidade e a abordagem etnográfica com base na concepção da “ficção antropológica”. Diante disso, o estudo teve como objetivos identificar e analisar os elementos políticos e epistêmicos das concepções de educação desenvolvidas pelas comunidades quilombolas; analisar como esses elementos político e epistêmicos atuam e garantem a Educação Escolar Quilombola em seus territórios; e analisar como essas práticas de Educação Escolar Quilombola podem articular outros olhares sobre as políticas educacionais. Os

resultados da pesquisa mostram que, de maneira constitutiva, o território Quilombola reúne sob seus signos e símbolos as ações e ressignificações cotidianas da comunidade, inserindo na escola e nas suas práticas os elementos políticos e epistêmicos que partem dos sujeitos de Castainho. Isso implica em reconhecer o que outros grupos concebem como sendo políticas públicas a partir de suas experiências, de suas cosmovisões, bem como concebem as noções de direito e justiça e desestabilizam a noção ocidentalizada de política pública como algo fixo, positivo e invariável, colocando os modos de ser das próprias políticas públicas como circunscritas em uma determinada cosmovisão.

A tese Educação Escolar Quilombola em Comunidades do Vale do Guaporé, de Demício (2022), tomou como objeto de estudo a educação escolar em comunidades Quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia, e procurou responder a seguinte questão: qual é a concepção de educação escolar para os Quilombolas do Vale do Guaporé? Como decorrência dessa primeira questão, as políticas educacionais contemporâneas respondem às expectativas e reivindicações apontadas pelos próprios sujeitos Quilombolas? O objetivo geral da pesquisa foi investigar a organização da educação escolar em comunidades Quilombolas guaporeanas, a partir do processo de autoafirmação como Quilombolas. Levou-se em conta que, ao se autoafirmarem como Quilombolas a partir dos anos 2000, essas comunidades, que há muito já se organizam como comunidades ribeirinhas guaporeanas, reposicionam-se politicamente sob novas bases e fundamentos. Para o autor, isso ocorre, inclusive, sob a égide de uma nova condição jurídico-normativa, afetando suas formas de relações sociais e de afirmação identitária, incluindo as relações que estabelecem com o Estado na reivindicação por políticas públicas, dentre elas, a educação escolar.

O estudo adota uma abordagem analítico-explicativa e assume uma postura ontológica histórico-dialética, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa empírica como delineamentos metodológicos, com a entrevista semiestruturada para a coleta e geração de dados. A pesquisa empírica foi desenvolvida nos municípios rondonienses de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, onde estão localizadas cinco das oito comunidades Quilombolas de Rondônia (Jesus, Santo Antônio, Pedras Negras, Santa Fé e Forte Príncipe). Como resultado da investigação, conclui-se que a institucionalização da Educação Escolar Quilombola (EEQ) enquanto modalidade de ensino, no contexto das políticas públicas e da organização da educação nacional, é resultado da ação política e da luta

histórica do Movimento Quilombola[8] no Brasil, na qual as comunidades quilombolas guaporeanas se inserem. A pesquisa empírica revelou que nenhum dos sistemas de ensino municipais investigados sistematizou alguma ação que contemplasse a adoção da EEQ como uma política pública direcionada, especificamente, às comunidades Quilombolas, em função de influência de uma percepção generalista da política pública, elementos do gerencialismo na condução da política de educação e mecanismos do racismo institucional atuando como questão de fundo. Da parte dos Quilombolas guaporeanos, constatou-se que estes desenvolveram uma concepção de educação escolar muito semelhante à concepção de educação própria e diferenciada que é reivindicada pelos movimentos e entidades Quilombolas que os representam. Há um claro entendimento de que a educação escolar em seus territórios deveria contemplar elementos que a diferenciassem da oferta nas demais escolas dos sistemas de ensino. Embora não haja, de fato, políticas públicas implementadas, notou-se que nas comunidades quilombolas Santo Antônio e Pedras Negras, há uma boa articulação com as escolas, permitindo que desenvolvam, por iniciativa própria, algumas atividades pedagógicas que contemplam minimamente aquilo que se concebe para a EEQ.

A tese de Santos (2022), intitulada Políticas públicas de formação docente para a Educação Escolar Quilombola: concepções e práticas (20002 – 2019), teve como objeto de estudo as políticas públicas de formação docente para a Educação Escolar Quilombola, que foram institucionalizadas no Brasil no período de 2002 a 2019. Assim sendo, o objetivo foi investigar as concepções postas em tais políticas pelo sistema educacional brasileiro no período considerado, de forma a verificar como se apresentam no Projeto Político Pedagógico das escolas municipais remanescentes de quilombo no estado de Sergipe. Para alcançar esse objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico, documental e empírico, que é reportado historicamente em termos da metodologia adotada pela pesquisa e procura compreender o contexto real das comunidades Quilombolas daquele estado, as quais perpassaram por uma complexa sistemática de exclusão social. Nos dias atuais, as comunidades Quilombolas seguem lutando por reconhecimento e fortalecimento identitário, sendo a Educação um caminho fundamental constituído ao longo de seu processo de transformação.

A fundamentação teórica da pesquisa está baseada na linha específica de análise construída a partir de uma contextualização histórico-dialética do objeto de estudo, de forma a compor um conjunto de elementos conceituais que têm como ponto de partida as relações

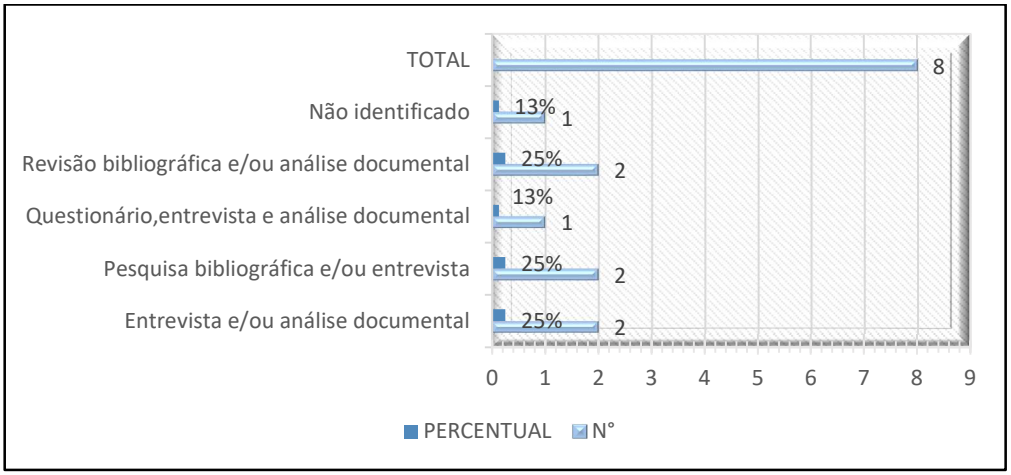
[8] Movimento quilombola, organizado em nível nacional a partir de 1995, traz a retórica identitária como um elemento central de suas reivindicações e do estabelecimento da coesão de grupo. A partir dessa identidade étnica, os quilombolas construíram sua linha central de luta que é a defesa de seus territórios (Conaq, s.d.)

sociais de produção, emancipação, resistência, historicidade, criticidade, formação, cultura, raça e etnia. Assim, a análise procura se apropriar dos parâmetros essenciais necessários para realizar uma investigação da realidade a partir do seu contexto histórico e social. Consequentemente, com relação à sua base metodológica, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, por entendê-lo como um método de investigação capaz de analisar a realidade como um todo, bem como compreender os elementos particulares que se incorporam ao objeto analisado. Por meio dessa análise, foi possível compreender as contradições das políticas de formação docente legitimadas para o campo da Educação Escolar Quilombola no Brasil ao longo do período estudado.

Por fim, a pesquisa de Santos (2022) conclui que essas políticas carecem de maior funcionalidade em termos de suas concepções e das práticas que elas suscitam, pois foram produzidas em termos de um conjunto de ações que não conseguiram institucionalizar parâmetros capazes de integralizar os conceitos fundamentais para a formação docente no âmbito da Educação Escolar Quilombola. Entre as ações que deveriam estar implícitas nas políticas consideradas, destaca-se a necessidade de uma formação docente que seja capaz de dialogar com as diferenças e com as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo.

A partir das análises dos resumos desses trabalhos acadêmicos, constatamos que os pesquisadores utilizaram diferentes procedimentos metodológicos. Dessa forma, quanto aos instrumentos da coleta e geração de dados, o gráfico abaixo aponta diferentes tipos de instrumentos utilizados pelos pesquisadores:

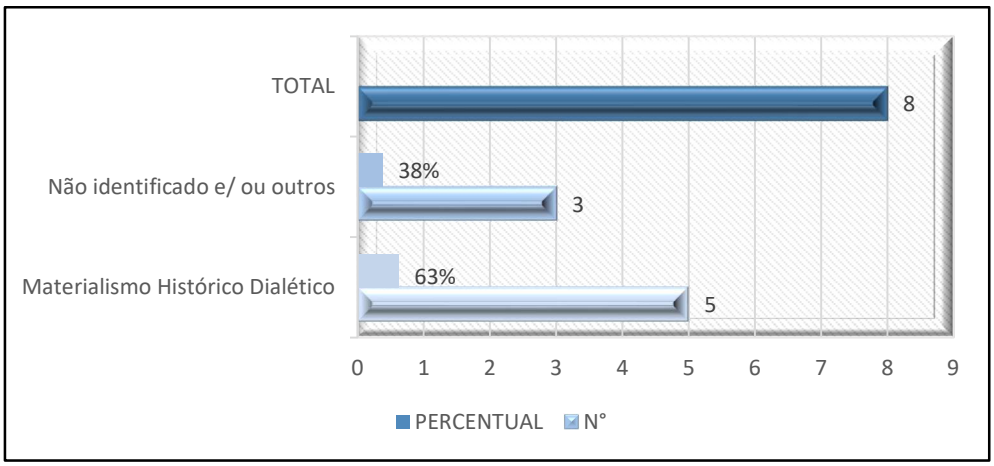
Gráfico 5: Instrumentos utilizados pelos pesquisadores



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BDTD (2024); CAPES (2024); PPGED/UESB (2024)

Destacaram-se o uso do instrumento entrevista, além da pesquisa bibliográfica ou análise documental e apenas um trabalho utilizou questionário. Observa-se, também, que os pesquisadores utilizaram mais de um tipo de instrumento para coleta e geração de dados. Já em relação ao método utilizado pelos pesquisadores, o Gráfico 7, a seguir, aponta a predominância do uso do Materialismo Histórico-Dialético.

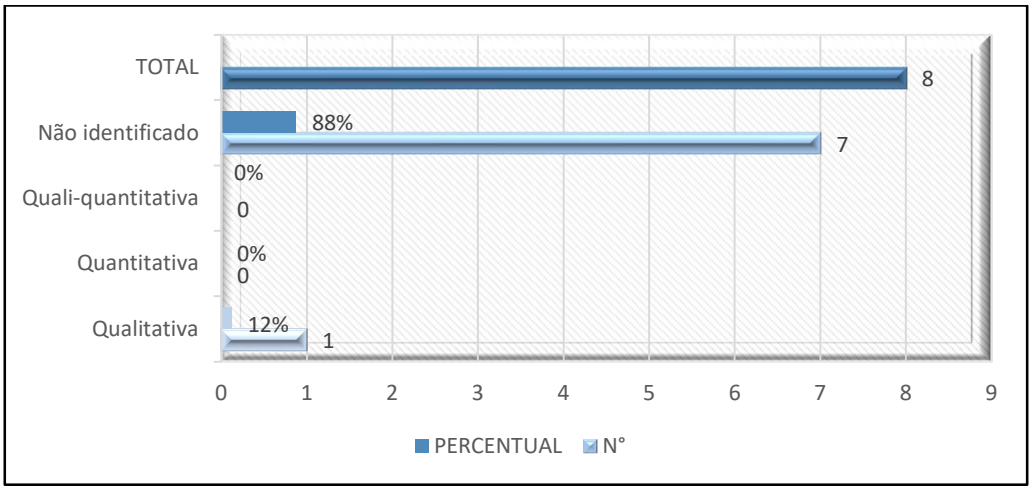
Gráfico 6: Predominância do método Materialismo Histórico-Dialético



Fonte: Elaborado pela autora,a partir de BDTD (2024); CAPES (2024); PPGED/UESB (2024)

Dentre essas produções acadêmicas evidenciadas, cinco pesquisadores realizaram seus estudos ancorados no método do Materialismo Histórico-Dialético. Como pode se constatar no Gráfico 7, os 38% correspondem um trabalho não identificado e dois que utilizaram outros métodos, a saber: Comparativo e Contribuições da Rede Modernidade/Colonialidade e Etnografia. Sendo assim, a maioria teve como ferramenta metodológica, o método utilizado similar ao da nossa escolha. Quanto à natureza das pesquisas analisadas, o Gráfico 8 evidencia que a maioria das produções não identificaram a sua natureza.

Gráfico 7: Natureza das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de BDTD (2024); CAPES (2024); PPGED/UESB (2024)

Apenas uma produção, que corresponde a 12% identificou-se como pesquisa qualitativa. As demais (88%), a natureza não foi identificada e, no caso específico, das cinco produções que utilizaram o Materialismo Histórico-Dialético como percurso teórico de investigação, não houve a necessidade de se justificar a natureza da pesquisa porque "o MHD como possibilidade teórica, isto é, como instrumento lógico de interpretação da realidade, contém em sua essencialidade a lógica dialética e neste sentido, aponta um caminho epistemológico para a referida realidade (Martins, 2006, p. 2). Portanto, ao utilizar o MHD como método de investigação, não há necessidade de trazer abordagem qualitativa ou quantitativa, uma vez que a qualidade e quantidade estão imbricados ao próprio método.

> [...] tudo o que há em uma coisa, seja quantidade, seja qualidade, indica ou o que a coisa representa ou, então, sua grandeza, sua dimensão. Não há, nem pode haver propriedades fora da qualidade e da quantidade de uma coisa. É por isso que todas as propriedades que não são concernentes às dimensões de uma coisa, nem sua grandeza, seu volume, seu número, à velocidade de seu deslocamento ou à intensidade de sua cor etc. Relacionam-se com sua qualidade (Cheptulin, 1982, p. 207).

A partir, então, das pesquisas analisadas, conclui-se, que mesmo com os avanços nas legislações para a normatização da Educação Escolar Quilombola, ainda há grande dificuldade da implementação das políticas educacionais nas escolas quilombolas. As pesquisas apontam as dificuldades das escolas de implementar um projeto já construído desde com a normatização da Lei 10.639/2003, que é um dos preceitos que trata da obrigatoriedade na Educação Básica do estudo da história da África e da Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido, os estudos denunciam ausência de projetos educacionais voltados para as relações étnico-raciais.

Dos trabalhos analisados, somente três abordaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), implementada em 2012, as quais têm como finalidade: “orientar os sistemas de ensino para que eles pudessem colocar em prática, a Educação Escolar Quilombola, mantendo diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (Brasil, 2012, p. 5). Essas diretrizes materializam a valorização do povo quilombola a partir de seus elementos identitários, raízes ancestrais e reconhecimento dos povos tradicionais e, além disso, a conquista dessa política está relacionada às reivindicações históricas do povo quilombola por meio das lutas protagonizadas pelo movimento negro.

De forma geral, as pesquisas apontaram que a maioria dos docentes desconhecem as DNCEEQ e o PPP das escolas encontra-se distante da realidade camponesa e Quilombola. Além disso, constataram ausência de formação continuada para os docentes que atuam em escolas quilombolas na qual reverbera a não efetividade das políticas públicas consolidadas em leis e normas que não chegam ao chão da escola quilombola, o que demonstra uma situação de precariedade e falta de ação do poder público nas comunidades quilombolas.

Por fim, nos trabalhos analisados, são sugeridas ações dos gestores, em todas as instâncias, para que as políticas de Educação Escolar Quilombola sejam efetivadas a fim de se garantir a identidade da escola quilombola. Nessa perspectiva, espera-se a luta e resistência pela concretude dos direitos sociais, dentre eles à educação, tendo em vista a efetivação de políticas públicas educacionais que proporcione condições necessárias para a materialização da educação escolar quilombola.

CAPÍTULO 3: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QILOMBOLA COMO PROCESSO DE LUTAS POLÍTICA

[...] Emancipe-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmo pode
Libertar nossas mentes.
Canção da Liberdade – Bob Marley

A Educação Quilombola emerge do movimento negro e quilombola, que ao lado dos movimentos sociais do campo, lutam por política pública educacional direcionada às Comunidades Remanescentes dos Quilombos – CRQs, com objetivo de superar os processos de exclusão e invisibilização nos quais foram, historicamente, submetidos. Este capítulo, então, tem como objetivo analisar a Educação Quilombola sob a perspectiva das lutas defendidas pelo movimento negro quilombola, entendendo-a como projeto de Educação e de sociedade, ainda, em construção, que se contrapõe ao modelo de educação eurocêntrica e de desenvolvimento capitalista que oprime os camponeses quilombolas. Essa realidade é reflexo da tradição histórica imposta pelos colonizadores, excluindo diversos segmentos societários, dentre eles, o povo quilombola.

3.1.O contexto histórico do negro e do quilombola na sociedade de classes

Considerando a totalidade enquanto categoria que abrange um conjunto de elementos "relativamente totais, reais, cujas interrelações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangente, em sentido tanto extensivo quanto intensivo" (Lukács, 2012, p, 297). Buscamos, nesse sentido, analisar as relações raciais e sociais que se estabeleceram no Brasil colonial sob a lógica do modo de produção escravista, a qual deixou um legado desigual na sociedade atual. Embora não seja o objetivo proposto da nossa pesquisa, mas tal temática está imbricada com a investigação do estudo, uma vez que a escravidão como uma estrutura produtiva que se organizou ao longo do período colonial no país, abriu brechas para "a existência de uma *práxis* política do africano escravizado como a inauguração da rebeldia do trabalho" (Oliveira, 2021, p. 14, grifos do autor). Nesse contexto, foram formados quilombos constituídos por comunidades de escravos que buscavam a liberdade através do trabalho livre. Essas comunidades resistiram ao longo do tempo e, atualmente, são conhecidas como Comunidades Remanescentes Quilombolas, territórios que herdaram a ancestralidade histórica dos seus antepassados, sendo assim, de fundamental relevância, a valorização dos saberes constituídos por estes povos nas escolas quilombolas.

Assim, para compreender como se estruturou a divisão de classes sociais baseada na racialidade, Moura (2021), destaca em sua obra Dialética Radical do Brasil Negro, dois períodos que marca a trajetória do escravismo no Brasil. O autor citado, denomina de **escravismo pleno**, primeira fase, o período que abrange todo o período colonial de 1550 a 1850 e **escravismo tardio**, segunda fase, entre 1850 e 1888. Mais de três séculos, estrutura-se, no Brasil, duas classes sociais distintas: senhores e escravos. Nesse sentido, para Moura (2021, p. 32) "os antagonismos sociais, econômicos e étnicos verificados nessa época, as convergências e divergências ideológicas e de comportamentos que surgiram nessa sociedade [...] das posições estruturais e do dinamismo dessas duas classes", converteram em contradições, luta dos contrários. Assim, podemos afirmar que a contradição fundamental no regime escravocrata era estabelecida nas relações entre duas classes sociais, as quais os conflitos antagônicos impulsionavam a dinâmica social, conforme Moura (2021, p. 31) explica: "na primeira fase [...], estrutura-se em toda a sua plenitude a escravidão (modo de produção), a qual irá configurar praticamente o comportamento das classes fundamentais dessa sociedade: senhores e escravos".

Lutas radicais e violência foram travadas nessa primeira fase, tendo em vista que "a história de todas as sociedades até hoje tem sido a luta de classes" (Marx; Engels, 2002, p. 84). No Brasil colonial, as coisas não podiam ser diferentes, pois onde houve escravidão e/ou exploração, houve resistência e a luta pela liberdade.

Sob a égide do modo de produção escravista, os escravos constituíram a principal força de trabalho durante o período colonial. De acordo com Gomes e Reis (2012, p, 9), "a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões". Sobre essa força de trabalho:

> Marx escreve neste sentido que força de trabalho nem sempre foi uma *mercadoria*. O trabalho nem sempre foi trabalho assalariado, isto é, *trabalho livre.* O escravo não vendia sua força de trabalho ao possuidor de escravos, assim como o boi não vende o produto do seu trabalho ao camponês. O escravo é vendido com sua força de trabalho de uma vez para sempre a seu proprietário. É uma mercadoria que pode passar de mãos de um proprietário para as de outro. Ele *mesmo* é uma mercadoria, mas sua força de trabalho não é *sua* mercadoria (Moura *apud* Marx, 2021, p. 151, grifos do autor).

Dentro dessa lógica comercial, partimos da compreensão em que a produção por meio do trabalho escravo estava ligada ao atraso e não de desenvolvimento e, neste sentido, Marx, na obra O Capital, denomina esse processo de capitalismo primitivo, sendo uma concepção dentro de uma conjuntura mundial. Dentro desse sistema, surgiram os quilombos, espaços autônomos criados pelos escravos, os quais negavam a forma de vida imposta pelos senhores de engenho, os detentores do poder econômico da época colonial. Embora, os conflitos

antagônicos, durante esse período, não eliminaram a passividade de determinados grupos que se mantiveram apáticos dentro dessa lógica de exploração humana.

> Isto não exclui a existência de grupos ou de segmentos de escravos que se mantiveram impassíveis, estáticos, dentro dessa contradição (pois ela era objetiva e independia da consciência que o escravo tinha da sua existência) sem friccioná-lo, aceitando conviver e sobreviver dentro do sistema. Nesta posição, ele se integrará em um universo adaptativo, neutro, sem perspectiva do devir emergente. Podemos dizer que esses escravos se adaptavam aos valores escravistas, em maior ou menor grau, de forma consciente ou inconsciente, parcial ou total. E com isto produziam áreas de estabilidade no sistema escravista [...]. Convém destacar, também, as diferenças culturais dos escravos provindos da África e que aqui influíram no tipo de comportamento dos seus membros (Moura, 2021, p, 32-33).

Então, apesar de a passividade de determinados grupos, Reis e Gomes (2016, p. 9) afirmam que "mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente". Essas revoltas radicais e organizações de quilombos contra o instituto da escravidão "constituíram-se como uma maneira de ser dos trabalhadores numa sociedade assentada na mais brutal forma de exploração: escravidão" (Moura *apud* Buonicore, 2021, p, 20). Nesse sentido, Kosik (2010, p. 22) afirma que a "dialética constitui-se num método revolucionário, que permite a compreensão da essência do real e do fato de sermos sujeitos da história, possibilitando, assim, a consciência de que é provável a transformação da realidade".

Durante o longo período de escravidão no Brasil, "os escravos, antes da abolição, já haviam adquirido a consciência do trabalhador livre, compreendendo bem o valor econômico e a função social do seu trabalho" (Moura *apud* Santos, 2021, p, 147). Entretanto, a transição do escravismo tardio para o capitalismo não alterou as relações de trabalho, tendo em vista que a elite brasileira criou condições para a manutenção de seus privilégios através de "estruturas arcaicas. Isto porque, ao contrário de outras revoluções burguesas o capitalismo por aqui foi construído com base em riquezas primitivas acumuladas via a exploração de africanos escravizados e protagonizado pelas mesmas classes que escravizaram africanos" (Moura *apud* Oliveira, 2021, p, 12).

Moura (2021, p. 82) destaca, ainda, a dinâmica social estabelecida no período de transição do escravismo tardio ao capitalismo, que impediu a liderança dos escravos nesse processo:

> As medidas que sucederam durante esse último período, por outro lado, produziam diversificação de avaliação das mesmas entre os próprios escravos. Eram todas elas medidas protetoras e a massa escrava ao analisá-las tinha opiniões diferentes sobre os

> seus efeitos. Esta fragmentação ideológica do pensar escravo irá refletir-se no seu comportamento social. Ele não será mais o quilombola ou o insurreto urbano ou das estradas do século XVIII e início do XIX, mas um agente social que via como perspectiva de futuro ser um assalariado. É verdade que o quilombola não tinha um projeto político elaborado e se contentava com o fato de negar a sua condição de escravo, enquanto os segundos já viam o trabalho livre com o qual conviviam como um objetivo a ser alcançado.

Nesse período, marcado pelo processo de modernização e, ao mesmo tempo, pela manutenção de estrutura social arcaica, emergem as discussões em torno da questão que envolvem o "problema da mão de obra escrava. Datam dessa época os primeiros debates e experiências com trabalhadores, sobretudo, europeus, entendidos como os grandes substitutos diante do iminente final da escravidão" (Schwarcs, 1993, p, 36-37). Trata-se, portanto, de uma estratégia política e ideológica que as elites intelectuais elaboraram e desenvolveram para justificar a ideologia racista, sobretudo, como forma de conservar as estruturas de poder e domínio econômico (Moura, 2021).

A Lei da Terra nº 601, de 1850, a qual o Estado colocou as terras à venda, excluiu possibilidades do direito às terras aos negros libertos e, ao mesmo tempo, facilitou o acesso às terras aos imigrantes europeus através da ideologia do branqueamento, tal ideia baseava-se

> [...] na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças 'mais adiantadas' e 'menos adiantadas' e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia 'naturalmente' uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca) (Skidmore, 1976, p. 81).

Nesse sentido, "as estratégias de dominação antecipadamente estabelecidas fizeram com que o antigo escravo não entrasse sequer como força secundária na dinâmica desse processo, ficando como borra, sem função expressiva" (Moura, 2021, p, 148). A força jurídica se fez presente dentro dessas estratégias, pois "tanto de oprimidos quanto de opressores, a força bruta passa cada vez mais para o segundo plano e é substituída pela regulação jurídica, pela adequação [...] ao respectivo *status quo* socioeconômico (Lukács, 2013, p. 267). Tal normalidade é sempre justificada pelo desenvolvimento de ideologias com interesses antagônicos:

> A questão principal é, por conseguinte, que o surgimento de tais ideologias pressupõe estruturas sociais, nas quais distintos grupos e interesses antagônicos atuam e almejam impor esses interesses à sociedade como um todo como seu interesse geral. Em síntese: o surgimento e a disseminação de ideologias se manifestam como a marca

registrada geral das sociedades de classes

A respeito da omissão do governo no processo da escravidão, Moraes (1998, p. 76) explica que "o Estado brasileiro carrega uma dívida histórica, por ter sido responsável direto na garantia político-jurídica de um modo de produção de capital baseado na escravidão". Além disso, "os senhores foram eximidos da responsabilidade [...] dos libertos, sem que o Estado, a igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho" (Fernandes, 2021, p. 59). Essa faceta do passado colonial no Brasil "contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades raciais entre negros e brancos que vivemos até hoje" (Gomes, 2019, p. 104). Acerca dessa desigualdade que se desenvolveram nas relações raciais e sociais, enfatiza-se que:

> O negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de ração e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro, pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto (Moura, 2021, p. 215).

Desse modo, a nova organização social e do trabalho pós-revolução abolicionista se converteu em medidas jurídicas, administrativas e políticas para romper com o desenvolvimento do trabalho livre e, com isso, aniquilaram os surtos progressistas da livre iniciativa (Fernandes, 2021). Essas manobras políticas serviram para que a classe dominante do período colonial conseguisse manter seus privilégios sem ser questionada. É nesse sentido que Marx (2008, p. 31), afirma que "os animais lutam com suas armas naturais ao seu organismo, enquanto o homem luta com armas artificialmente unidas ao seu ser [...] luta que, longe de consolidá-la, a evolução humana trata de eliminar com a contradição que lhe serve de base".

Ademais, sobre a apropriação de terras pela classe dominante (branca) e o processo da subordinação atrelado a esse domínio territorial, Nazario (2020, p. 63) afirma que "é nesse contexto que se insere o racismo contra os quilombolas [...] porque essa subordinação ao trabalho e à expropriação da terra se dá num contexto de inferiorização da pessoa negra". E ainda, segundo a autora, a Educação Escolar Quilombola e antirracista se faz necessária para desconstruir esse olhar inferiorizado que o estudante quilombola internaliza. A escola, nesse processo, deve ser um espaço capaz de romper com essa reprodução das relações sociais (Nazario, 2020).

Todavia, o Movimento Negro, fortalecido, conseguiu trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das

desigualdades raciais, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante" (Gomes, 2019). Assim, o Movimento Negro conquistou políticas públicas para o povo negro e quilombolas, principalmente na Educação, através da obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar da Educação Básica, ações afirmativas no Ensino Superior e a implementação de cotas de promoção da Igualdade Racial.

Portanto, o movimento negro pode ser compreendido como

> [...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a 'raça', e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a 'raça' é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Gomes, 2019 *apud* Domingues, 2007, p. 102).

Apesar das reivindicações políticas desse movimento, ainda persiste a desigualdade entre as classes raciais e sociais no Brasil, pois vivemos em "uma sociedade poliétnica e com uma cultura herdada em grande parte do sistema escravista" (Moura, 2021, p, 319). Com isto, a superação sociorracial nos desafia construir uma Pedagogia da Diversidade, no caso específico do povo negro, uma pedagogia condizente com a sua história de lutas e que pode ser considerada como produto de luta contra hegemônica na área educacional e está no centro do processo de emancipação social na educação (Gomes, 2019).

Portanto, trazer à tona essa discussão foi fundamental para compreender a raiz da desigualdade racial e social no Brasil e que ainda persiste. Todavia, a educação é um ato permanente, como já dizia Paulo Freire, e nesse sentido, o ambiente escolar torna-se um espaço essencial no combate ao racismo e, sobretudo, ambiente propício para a desconstrução de inferioridade entre raças, especificamente, nas escolas quilombolas.

3.2. Educação Escolar Quilombola (EQQ): conquistas e desafios

A Educação Escolar Quilombola tornou-se pauta no cenário governamental nos anos 2000, a qual passou a configurar como modalidade de ensino na Educação Básica, forjada nas lutas e na memória ancestral do povo quilombola. Assim, o processo de construção de uma Educação pensada para os povos negros quilombolas se deu a partir dos elementos de suas identidades, suas raízes ancestrais, recuperação e valorização dos saberes das comunidades quilombolas (Brasil, 2011).

A origem dessas comunidades nos remente ao final do século XVI, no Brasil, e aos

séculos seguintes; enquanto durou a escravização institucionalizada no país. Como já vimos, a forma de exploração do trabalho escravo, aos quais os negros eram submetidos, conduziram-os a buscar outras maneiras de viver em comunidades livres do trabalho escravagista, que foram os quilombos. A palavra quilombo "é originária da língua banto Umbundo, que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola" (Munanga, 1996, p. 58).

Ao longo do tempo, as comunidades remanescentes de quilombos receberam várias denominações, tais como mocambos, terra de preto e comunidades negras rurais (Moura, 1996). De acordo com Eugênio (2020), essas expressões referem-se aos grupos sociais descendentes de negros africanos que foram escravizados, trazidos para o Brasil durante o período colonial e que se rebelaram contra o regime escravocrata, formando grupos independentes onde o trabalho comunitário passou a constituir símbolo de liberdade, autonomia e diferenciação do trabalho escravista.

Os quilombos foram tratados na histografia e na Educação brasileira, apenas, como redutos de fugitivos. Entretanto, os agrupamentos negros rurais, suburbanos e urbanos, constituíram-se não somente como fuga ou resistência direta ao sistema vigente, mas como uma **busca espacial**, em uma perspectiva dinâmica, na construção de um território que é social e histórico, através de sua manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio (Nascimento, 1989).

Nesse contexto, por meio do decreto nº 4.887/2003, estas comunidades foram reconhecidas e definidas da seguinte forma:

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição. Com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil, 2003a).

Desta forma, o conceito de quilombo passou a configurar como uma organização social, capaz de buscar a reparação da cidadania negada pelo Estado durante e após o sistema escravocrata.

> Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas

> cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação um território próprio (O'dwyer, 1995, p. 1).

Diante do exposto, "a ressemantização do termo quilombo fornece outras maneiras de ver e dizer sobre essa organização social, que, a um só tempo une passado e presente, e impõe demandas e reparações presentes e futuras" (Soares, 2016, p. 3). É nesse contexto de organização de lutas por direitos ceifados historicamente que a abordagem sobre o reconhecimento das contribuições do povo negro e quilombola para a formação da população brasileira se fundamenta na Constituição Federal (Brasil, 1988), a qual assegurou um conjunto de direitos patrimoniais de natureza material e imaterial, dentre eles:

> Art. 216 V.§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.
> [...]
> Disposições Transitórias – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos (Brasil, 1988).

Essa conquista histórica representou a primeira medida de reparação política para o povo quilombola, adotada pelo Estado. Contudo, "a maior parte das comunidades quilombolas não tem assegurado os seus territórios, pois apenas 246 títulos foram expedidos para 375 comunidades quilombolas" (Silva, 2021, p. 34). Além disso, os territórios quilombolas convivem com ameaças de expropriação de terras e assassinatos de seus líderes, a qual a batalha pelo direito à terra é fundamental para progredirmos nos direitos à Educação nas comunidades quilombolas. Por essa razão, o Movimento Social Negro e Quilombola tonou-se bandeira de luta para a implementação de políticas públicas para o povo negro e quilombola, omitidas historicamente pelas autoridades brasileiras e coloniais escravocratas.

Outro processo que contribuiu para a definição de uma política que tivesse um viés para a Educação Quilombola foi a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) (Brasil, 1996). Isso porque com as reformas educacionais na década de 1990, a nova normativa "trouxe mudanças importantes para a abordagem da cultura na e da escola, ao abri-la para uma revisão daquilo que os seus livros didáticos apresentam como a 'formação do povo brasileiro', que já não pode mais contornar sobre o tema das relações étnico-raciais" (Arruti, 2017, p. 114) ao destacar que "o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (Brasil, 1996). Apesar das conquistas da LDB, "cabe ressaltar que a diversidade brasileira foi ignorada e a história e cultura afro-brasileiras ficaram de fora do sistema de educação, mesmo com os artigos 215 e 216 da Constituição

Federal" (Souza; Silva, 2021, p. 48).

Entretanto, a conquista das orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais e da valorização da cultura afro-brasileira e africana, ocorreu a partir da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criado entre os governos de Inácio Lula da Silva e de Dilma Roussef, 2003 a 2016. Nesse período foram construídas políticas vinculadas a promoção de igualdade racial, as quais se materializaram a partir da

> [...] ampliação da certificação das comunidades quilombolas e da regularização fundiária; melhoria do abastecimento de água via PAC-FUNASA; conquistas da casa própria via Programa Minha Casa Minha Vida; extensão do Programa Luz Para Todos e garantia da tarifa social; Assistência Técnica e Extensão Rural Quilombola; Selo Brasil Quilombola; construção de escolas quilombolas; acesso ao Programa Dinheiro Diretamente na Escola PPDE Campo; aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Programa Brasil Quilombola (Santos *et al*, 2019, p. 2).

Também, data deste período, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2013), que torna a obrigatoriedade da inclusão no currículo o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. "Estas iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias, possibilitaram a ampliação do debate público sobre educação em comunidades quilombolas sobre educação em comunidades quilombolas" (Oliveira, 2017, p. 37).

Todavia, passaram mais de vinte anos da promulgação dessa lei e o debate acerca da urgência em executar um programa construído com base desta regulamentação ainda ressoa (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018). Nesse caso, Oliveira e Candau (2010, p. 17), afirmam que a pouca efetivação das políticas públicas consolidadas em leis que não chegam ao chão da escola está na necessidade de "superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros".

Marx (2000, p. 15) descreveu em sua análise dos processos revolucionários de 1848 que "os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado". É nesse contexto que se encontra as escolas na atualidade, uma vez que elas apresentam dificuldades de romper com modelo padronizado e homogêneo, presas ao legado histórico.

Assim, o processo de lutas para a implementação de uma educação orientada para a diversidade continua em voga mesmo com a garantia de direitos para o povo negro e quilombola. Tais direitos foram materializados por meio do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil

2004) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB) (Brasil, 2012). Nesse sentido, Gomes (2019, p. 71) declara que "a raça, em sua concepção ressignificada, passa a ser um critério para superar desigualdades mediante a adoção de políticas públicas institucionalizadas por lei".

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB) ocorreu em junho de 2012 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologada no mesmo ano. Encontra-se, no texto, as diretrizes uma organização necessária para a implementação da política pelos respectivos entes federados, federal, estados e municípios, o qual estabelece princípios, objetivos, etapas e modalidades, Projeto Político Pedagógico, currículo, gestão, avaliação, formação de professores e dentre outros (Oliveira, 2017). Tais princípios e objetivos determinam que

> [...] as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (Brasil, 2012, p. 26).

Sendo assim, as diretrizes propõem uma educação voltada para a garantia de respeito étnico-racial e cultural de cada território quilombola, a formação específica do seu quadro docente, materiais específicos e que seja assegurada uma pedagogia própria nas escolas nos territórios quilombolas. Esse projeto de educação, portanto, é pautado ao longo de mais dos últimos vinte anos, sempre com forte movimento na busca de valorização dos saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar.

> A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições e pressões contra as políticas neoliberais e das organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, que trazem essa problemática à cena pública e política e a coloca como importante questão social e educacional (Oliveira; Santos; Reis, 2020, p. 19).

Gomes (2019, p. 105), por sua vez, afirma que a "comunidade negra organizada começa a perceber, cada vez mais, que para ser considerado um cidadão de direitos o negro deveria reivindicar o reconhecimento de sua história e de sua cultura". Para tanto, a batalha cotidiana dos quilombos ganhou destaques e, dentre elas, os processos pedagógicos desenvolvidos pela comunidade da Conceição das Crioulas, em Pernambuco, os quais influenciaram diretamente a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Silva, 2021). Além dessa experiência pedagógica desenvolvida em comunidade quilombola, têm também o projeto vida de negro (1988 a 2003) do Centro de

Cultura Negra no Maranhão, da escola Maria Felipa (2001) do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (Oliveira, 2017).

Além dessas contribuições para a institucionalização da Educação Escolar Quilombola, outras ações colaboraram para a materialização desta política pública, dentre elas, de acordo com Oliveira (2017, p.37):

> Essas Diretrizes foram construídas a partir de consultas públicas oficiais nos estados do Maranhão, da Bahia e em Brasília, realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) Ministério da Educação (MEC), assim como de consultas públicas em outros estados e municípios, a partir de iniciativas locais. As consultas públicas realizadas nos estados, reivindicadas pelas organizações quilombolas e instituições parceiras, tiveram a missão de estruturar uma proposta de política educacional com a diversidade local característica de comunidades quilombolas existentes no país.

Sendo assim, os estados nordestinos tiveram contribuição significativa para a elaboração das Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola. Entretanto, "a garantia constitucional dos direitos educacionais voltados à população negra, em sua diversidade, não assegura sua efetividade" (Souza; Silva, 2021, p. 44). Por isso, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da comissão de Estudos das Relações Étnico Raciais da Câmara de Educação Básica, a qual organiza estudos e pesquisas, com intuito de coletar e gerar dados para a elaboração das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade do ensino nas Escolas Quilombolas. Essa proposta foi desenvolvida e articulada com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em diálogo com a Diretoria de Modalidade Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Dmesp) (Brasil, 2021). O parecer foi aprovado em 2020 e reexaminado em 2021, objetivando o cumprimento dos preceitos legais que possam favorecer a qualidade da Escola Quilombola.

A trajetória de lutas do povo quilombola se materializa em consolidação de leis, normas, propostas e articulações que favorecem estratégias concretas na garantia de uma Educação Escolar Quilombola (EEQ) de qualidade. Contudo, a efetivação desses marcos legais ainda é exígua, pois

> [...] persiste (*sic*) as desigualdades estruturais no acesso à educação. Muitos quilombos vivenciam o fechamento das escolas em seus territórios, a precarização na contratação de professores/es, a não implementação das leis e direitos relacionados à Educação Quilombola em sua diversidade, a pouca estrutura nas escolas e a negação de uma merenda de qualidade e adequação à realidade local, que também é uma conquista do movimento quilombola (Silva, 2021, p. 36).

Outro desafio é a ausência de informações atualizadas sobre a Educação Quilombola. O levantamento das escolas quilombolas foi incorporado no Censo Escolar a partir de 2004, porém a presença de informações sobre essa modalidade de ensino vem decaindo ao longo dos anos.

No censo escolar de 2016, registraram-se, 2.369 escolas quilombolas e 241.925 matrículas em áreas quilombolas. A partir de 2017 tem havido uma invisibilidade crescente, uma vez que o censo escolar apresentou somente o número de matrículas distribuído em territórios remanescentes de quilombos. Na atualidade, essa situação se repete, pois o último censo escolar de 2023 traz apenas o quantitativo de estudantes distribuído em áreas quilombolas nos estados brasileiros, conforme demonstra o Quadro 5:

Quadro 8: Quantitativo de estudantes distribuído em áreas quilombolas nos estados brasileiros

Posição	Unidades Federativas por ordem de quantidade de matrículas	Quantidade de matrículas
1º	Bahia	84.693
2º	Maranhão	62.657
3º	Pará	23.296
4º	Minas Gerais	14.425
5º	Rio de Janeiro	12.744
6º	Goiás	12.014
7º	Pernambuco	11.453
8º	Alagoas	9.530
9º	Sergipe	6.34
10º	Ceará	6.001
11º	Piauí	5.950
12º	Rio Grande do Sul	5.642
13º	Paraíba	5.010
14º	Amapá	4.566
15º	Mato Grosso	2.971
16º	Rio Grande do Norte	2.835
17º	Espírito Santo	2.056
18º	Tocantins	1.933
19º	Santa Catarina	1.349
20º	São Paulo	1.116
21º	Amazonas	703
22º	Mato Grosso do Sul	665
23º	Paraná	245
24º	Rondônia	42
25º	Distrito Federal	0
26º	Roraima	0
27º	Acre	0

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Inep/Censo Escolar (2023)

Com isso, sabemos apenas a quantidade de alunos matriculados nos estados brasileiros, contudo, não temos dados atualizados sobre o quantitativo de escolas quilombolas, o número de docentes e a formação voltada para o público da educação quilombola. Sobre essa situação, Silva (2021, p. 37) assevera que "o que não está visível socialmente passa a não ser palpável. Isso gera menos mobilização para a implementação das ações que levam à garantia dos direitos, como a educação".

Após as reivindicações sobre a ausência de dados escolares de determinados grupos, o MEC promoveu um evento, juntamente com o Inep e a Unesco no final de 2023, o qual debateu a necessidade de levantamento de dados educacionais acerca dos quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes com vulnerabilidade social. O seminário foi direcionado aos pesquisadores, especialistas, secretários estaduais e municipais de Educação e técnicos das Secretarias de Educação, o qual tem o objetivo de debater sobre produção, qualidade e aperfeiçoamento de dados voltados às modalidades de ensino e temáticas educacionais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC (Inep, 2023). A inclusão desses grupos nos dados escolar é fundamental para conhecer a realidade desses sujeitos, uma vez que a "invisibilidade é o motor que fomenta a desigualdade e a não garantia de direitos" (Silva, 2021, p. 37).

3.3. Mobilizações para a implantação da educação escolar quilombola

A luta pela educação escolar sempre esteve presente nas mobilizações empreendidas pela população negra desde as grandes lutas do passado, uma vez que as "políticas públicas voltadas para a sua inserção social, ocupou posições subalternas na sociedade brasileira" (Soares, 2016, p. 2). Nesse contexto, para Almeida (2019, p. 20), "o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade". Ainda, de acordo com o autor, o racismo é, também, institucional, pois "não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça" (*ibid*, p. 25-26).

Por essa razão, surgiram vários movimentos a nível nacional e internacional para discutir a implementação de políticas públicas contra o racismo e, para isso, torna-se fundamental a consolidação de uma educação que valorize os povos que foram invisibilizados ao longo do processo histórico da humanidade, como demonstra o Quadro 9.

Quadro 9: Mobilizações voltadas para a Educação Escolar Quilombola

Movimentos negros e quilombolas	Ano/ Cidade/País
I Encontro Nacional dos Quilombolas	1995 em Brasília- Brasil
Marcha de Zumbi	1996 em Brasília – Brasil
Criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq)	1996 em Bom Jesus da Lapa/BA- Brasil
III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata	2001 em Durban – África do Sul
Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial	2005 em Salvador/BA - Brasil
Conferência Nacional de Educação (Conae)	2010 em Brasília/DF - Brasil
I Seminário Nacional de Educação Quilombola	2010 em Brasília/DF - Brasil
A I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola	2020 em Brasília/DF – Brasil
Conferência livre de Educação Quilombola	2023 em Brasília/DF - Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Souza e Silva (2021)

No I Encontro Nacional dos Quilombolas realizado na Universidade de Brasília (UNB), em Brasília, em 1995, o direito à educação diferenciada para o povo quilombola e o combate ao racismo tornaram-se pautas principais de discussões nesse encontro. Para isso, foi debatido sobre a importância da emancipação da população quilombola por meio da conscientização de seus direitos. As principais reinvindicações estão registradas através do documento:

> Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores;
> [...]
> Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras;
> [...]
> Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas (Carta do I Primeiro Encontro Nacional De Quilombos, Brasília, 1995)

Esse encontro culminou com a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1996, em Brasília, importante mobilização a favor das garantias dos direitos quilombolas, a qual tiveram como pautas a luta pelo direito à titulação de seus territórios, segurança alimentar e nutricional, educação, saúde, assim como políticas públicas específicas para esse grupo étnico. Sobre essa mobilização no campo educacional, Souza e Silva (2021, p. 47) destacam que

> O documento final do I Encontro dos Quilombolas do Brasil, que culminou com a marcha 'Trezentos Anos de Imortalidade de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida', aponta a necessidade de uma educação diferenciada, que valorize a cultura desses grupos e unifique o piso salarial nacional para os docentes.

Os dois movimentos constituíram marcos de origem à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). É importante salientar que após o referido encontro e mobilizações, a Conaq foi criada no dia 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa/BA. Desse modo, essas mobilizações marcaram o fortalecimento para a construção de políticas públicas para o povo negro e quilombola.

A Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorreu em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Esta conferência mundial, inspirada nos movimentos do povo da África do Sul contra o sistema do *Apartheid*, assim como na luta por justiça igualitária e pelo respeito aos direitos humanos, defendeu vários princípios, dentre eles:

> A diversidade cultural é um valioso elemento para o avanço e bem estar da humanidade com um todo, e que deve ser valorizada, desfrutada, genuinamente aceita e adotada como característica permanente de enriquecimento de nossas sociedades;
> [...]
> Tendo ouvido os povos do mundo e reconhecendo suas aspirações por justiça, por igualdade de oportunidades para todos e cada um, no gozo de seus direitos humanos, incluindo o direito ao desenvolvimento, de viver em paz e em liberdade e o direito à participação em condições de igualdade, sem discriminação econômica, social, cultural, civil e política;
> [...]
> Reconhecendo que a participação igualitária de todos os indivíduos e povos na formação de sociedades justas, equitativas, democráticas e inclusivas pode contribuir para um mundo livre do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e de intolerância correlata;
> [...]
> Enfatizando a importância da participação equitativa de todos, sem qualquer discriminação, nas tomadas de decisão tanto locais quanto globais;
> [...]
> Afirmando que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, quando equivalem a racismo e discriminação racial, constituem graves violações de todos os direitos humanos e obstáculos ao pleno gozo destes direitos, e negam a verdade patente de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, constituem um obstáculo para relações amistosas e pacíficas entre povos e nações, e figuram entre as causas básicas de muitos conflitos internos e internacionais, incluindo conflitos armados e o consequente deslocamento forçado das populações. (Declaração de Durban, 2001)

Isto posto, podemos afirmar que o direito à educação diferenciada faz parte das pautas ancoradas pelos direitos humanos fundamentais e encontra-se amparado por normas nacionais e internacionais. Sendo assim, estes movimentos são importantes para o fortalecimento de ações voltadas para a efetivação de políticas públicas para a Educação Quilombola.

No estado da Bahia, o processo de construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola foi motivado, inicialmente, por “organizações e movimentos negros do estado, em especial dos situados na capital baiana, exigindo da secretaria estadual de educação

a participação de eventos e debates sobre a Lei nº 10.639/2003 e, consequentemente [...]" a efetivação dessa referida lei na rede de ensino. Logo:

> No ano de 2005, a Prefeitura Municipal de Salvador publicou ações e orientações para a implementação da Lei nº 10. 639/2003 – Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana – na educação fundamental, tendo o CEAFRO como órgão consultor. É importante adiantar que este programa, além de consultor, atuou também como agência que organizou e produziu demandas referentes à aplicação da Lei nº 10. 639/2003, tanto no município de Salvador quanto no Estado (Oliveira, 2017, p. 38)

Com isso, em 2005, aconteceu na capital baiana, o Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial, por iniciativa, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi/MEC. Desde então, foram criados fóruns nos estados brasileiros com objetivo de tratar da temática.

No caso específico na Bahia, surgiram no estado baiano, importantes coordenações e fórum com intuito de promover as políticas educacionais direcionadas às comunidades quilombolas, dentre elas: a coordenação para a implementação da Lei 10.639/2003 na SEC/BA, em 2008; coordenação de Diversidade da SEC e o Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ); Formação de lideranças e de professores quilombolas e o Fórum Baiano de Educação Quilombola. A partir desses movimentos, foram realizados debates e proposições de política intersetorial e educacional para os territórios quilombolas do estado, promovidos pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi), em 2007, e pela Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, em 2008 (Oliveira, 2017).

Em nível nacional, a Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília de 2010, constituiu-se num momento ímpar na história das políticas públicas educacionais no Brasil e contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura (Conae,2010). No texto dessa conferência, ficou determinado que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão:

> a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
> b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

> c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
> d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
> e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
> f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
> g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
> h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (Conae, 2010, p. 131-132).

Pode-se observar, portanto, que o documento apresenta novidades sobre Educação Quilombola, no qual os direitos estipulados no texto subsidiaram as orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB). Sendo assim, a Conae contribuiu de forma significativa na implementação de uma política pública educacional para o povo quilombola. Para isso, foi criado um grupo de trabalho para Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE), designado tanto para elaborar Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB) quanto para

> [...] realizar o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, que contou com a participação de 240 pessoas – entre elas, gestores das secretarias estaduais e municipais de Educação, gestores e professores de escolas quilombolas, professores e pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais e lideranças quilombola. Abriu-se, assim, espaço para que o reconhecimento da especificidade e de direitos quilombolas ultrapasse, também no campo da educação, a simples consideração destes grupos, como os mais pobres dos mais pobres (Arruti, 2017, p. 116).

Nessa perspectiva, aconteceu a I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, realizada em dezembro de 2020, fruto de uma parceria entre a Universidade de Brasília (UNB) e o Coletivo Nacional de Educação Quilombola da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq). Tal movimento contou com um amplo debate sobre os desafios e lutas das/os quilombolas pela educação escolar, na qual reuniu gestore (a)s municipais, professore(a)s e pesquisadore (a)s. As discussões giraram em torno dos seguintes temas: currículo, identidade, formação docente, infância e juventude quilombola. De acordo com Souza e Silva (2021, p. 32), essa jornada virtual representou

> [...] um espaço que permitiu que o público inscrito e os demais participantes pudessem conhecer um pouco das epistemologias quilombolas em dois quadros: o que as/os quilombolas escrevem e o que as/os mais velhos nos contam. Esses dois quadros funcionaram como espaços de aprendizagens coletivas e de formação, juntando os

> escritos quilombolas com os saberes desses coletivos, que nem sempre temos a oportunidade de conhecer por meio do sistema de ensino.

Considerando a importância da Conae, a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), realizou uma Conferência livre de Educação Quilombola, no dia 18 de novembro de 2023, a qual contou com a participação de mais de 200 educadores, educadoras e estudantes quilombolas, bem como pesquisadores que lutam para a efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ). Nesse encontro, foi apresentado um conjunto de sugestões de inserções relacionados à Educação Escolar Quilombola (EEQ), tendo em vista a criação de condições reais de efetivá-lo nos espaços escolares municipais e estaduais, uma vez que

> [...] é possível afirmar que poucos foram os estados e municípios que elaboraram suas diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola, da mesma forma que a implementação ainda é insignificante, se pensarmos que os quilombos estão em 30% dos municípios brasileiros, de acordo com dados do IBGE (2022). Tanto para os estados e municípios que elaboraram, quanto para os que ainda não promoveram ações nesse sentido, alguns desafios continuam afetando a vida escolar das e dos estudantes quilombolas, bem como os seus territórios, pois um dos grandes ganhos da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de nº de 20 de novembro de 2012, é a mudança de perspectiva na educação em relação às comunidades quilombolas, colocando a educação em conexão com o território, suas lutas, desafios e processos organizativos (Conaq, 2023).

Diante desta constatação, o coletivo de Educação da Conaq elaborou orientações para delegados e delegadas da Conferência Nacional de Educação (Conae), no ano de 2024, para dar visibilidade à presença da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no documento final da Conae. Espera-se, com isso, a incorporação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no PNE 2024 – 2034. Sendo assim, esses movimentos são considerados como um espaço de insurgência e uma ferramenta de luta política constante, pois essas diretrizes precisam ser transformadas em políticas públicas efetivas (Souza e Silva, 2021). Logo, essas mobilizações direcionadas à Educação Quilombola constituem processos dialéticos relevantes para debater os vários desafios que ainda persistem na educação escolar e, ao mesmo tempo, funcionam como movimentos essenciais que trazem as indagações políticas para a efetivação de uma educação emancipada, capaz de romper com estruturas arcaicas no campo epistemológico.

3.4. Educação Escolar Quilombola (EEQ) como movimento de resistência e de emancipação dos saberes quilombolas

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é fruto de movimentos sociais voltada para as especificidades das comunidades quilombolas, pois "existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram [...]. A educação é, como outras, uma fração de modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam" (Brandão, 1982, p. 9-10). Nesse sentido, a educação orientada para as comunidades quilombolas sugere um olhar mais atento para um lugar que possui modos próprios de saberes e conhecimentos que são repassados por meio de suas ancestralidades.

> Pensar sobre a educação é refletir sobre um processo contínuo. É pensar em práticas educacionais que têm acontecido e são positivas e muito necessárias. É pensar que a criança e o/a jovem quilombola que têm acesso aos espaços escolares vêm de uma comunidade ancestral, que é produtora de conhecimentos, antes mesmo de a escola ser como a conhecemos. Essa criança e esse jovem, quando adentram os muros do prédio escolar, não chegam vazios. Mesmo que não saibam ler ou efetuar cálculos escritos, utilizando as quatro operações, eles e elas vêm para a escola como um aparato de saberes, de vivências, de reconhecimento dos territórios (Dias, 2021, p. 136-137).

Isto posto, a escola quilombola, que recebe alunos oriundos de comunidades quilombolas, deve considerar todo o processo educativo aos quais as comunidades estão submetidas. Isso inclui a educação escolarizada e todos os conhecimentos que ocorrem no interior das comunidades seja nos movimentos sociais, políticos e culturais, nos núcleos familiares e nos momentos de lazer e dentre outros (Maroun, 2022). Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (DCNEEQ), principal documento que normatiza a Educação Escolar Quilombola, constam as orientações pedagógicas e curricular ao destacar que:

> A organização dos tempos e espaços escolares, a partir das realidades dos territórios quilombolas;
> Dos valores e interesses das comunidades quilombolas;
> Do direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos, o protagonismo do movimento quilombola e negro e suas lutas;
> Da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana.
> Do conhecimento das próprias comunidades;
> Da interdisciplinaridade entre as disciplinas – componentes curriculares;
> Das metodologias didático-pedagógicas adequadas às características dos/as quilombolas, ou seja, das comunidades (que essas metodologias sejam pensadas para a comunidade quilombola e não em processos alheios a eles e, de certo modo, determinadas às escolas quilombolas (Brasil, 2012).

Torna-se fundamental, portanto, a formação docente voltada para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola e a implementação de um currículo transgressor. Isto é, um currículo capaz de violar os padrões do estabelecido acerca do que é currículo e a partir disso ressignificá-lo, sendo assim, uma forma de combater e reagir ao sistema racista, fortalecendo-

se uma educação pautada na memória, na territorialidade, na identidade, na ancestralidade e no pertencimento da comunidade quilombola (Silva, 2021). Corroborando com o exposto, Nunes (2021, p. 85) destaca que "educação e escolarização são duas dimensões que diferem e por isso mesmo, complementam-se, de modo a transgredir as paredes coloniais, curriculares e excludentes de escolas".

O currículo na Educação Escolar Quilombola (EEQ) é em sua essência um potencial instrumento de poder (Silva, 2021). Para isso, o autor aponta três pontos para se pensar esse instrumento de poder político nas escolas quilombolas, os quais, são:

> **Poder político-educacional:** As escolas dos territórios quilombolas têm as suas especificidades educacionais, ou seja, a educação escolar diferenciada;
> **Poder político-histórico-social:** As escolas quilombolas têm suas características socioculturais, tanto históricas como presentes;
> **Poder político de resistência e existência quilombola:** Ao ser um instrumento de afirmação, pelo fato de os que integram um território quilombola terem o direito ao conhecimento e reconhecimento de ser quilombola (Silva, 2021, p. 95, grifos do autor).

A Educação Escolar Quilombola (EEQ), como espaço de resistência, aponta um caminho de construção de uma educação emancipada para os sujeitos sociais. Sendo assim, ela é capaz de transpor a lógica de um currículo padronizado, uma vez que a EEQ possui:

> - **Instrumento de poder** – ao passo que tem a força de falar e pensar o mundo a partir da comunidade quilombola.
> - **Instrumento de conhecer** a comunidade e suas pessoas, a história, as memórias e as ancestralidades do território, relacionando-as com questões raciais, afro-brasileiras e africanas.
> - **Instrumento de denúncia-** denunciar as injustiças sofridas historicamente por nós quilombolas, pelo povo negro, pobre, como também pelos indígenas, pelo campo, pelos ribeirinhos e pelos assentados, que são, em muitos casos, entrelaçadas na luta e nos territórios com os quilombolas.
> - **Instrumento de formação** de crianças, jovens e adultos conhecedores da comunidade onde vivem, porque os forma para a vida em comunidade, ao passo que esse processo de formação perpassa todos os instrumentos apontados nesse espaço de reflexão (Silva, 2021, p. 96-97, grifos do autor).

Visto isso, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) constitui um instrumento capaz de "sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão" (Fanon, 2008, p. 29) sobre a existência dos saberes dos quilombos, pois são espaços que "existem, resistem e produzem saberes e ciências próprias, que educam, que são lugares de formação e de luta por liberdade" (Silva, 2021, p. 80).

Sendo assim, a Educação Quilombola tem como perspectiva não só uma educação emancipada, mas também se apresenta como um movimento contra hegemônico à logica

capitalista que maltrata e oprime os povos subalternizantes, como os quilombolas, os campesinos e os indígenas.

O processo de colonização em determinados tempos e espaços deixou marcas profundas na sociedade. Uma delas foi a ideia da universalização do conhecimento eurocêntrico, vitimando e segregando diversos grupos sociais. Nesse contexto, "os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais" (Marx, 2009, p. 126). Foi diante dessas condições sociais e materiais de existência entre os grupos humanos que permitiu a descaracterização e a inferiorização da cultura, das crenças e dos valores dos grupos indígenas e dos negros, uma vez que:

> A Europa tornou-se outras culturas, mundos, pessoas em objeto: lançado (jacaré) diante de seus olhos. O 'coberto' foi 'descoberto': ego cogito cogitatum, europeizado, mas imediatamente 'encoberto' como Outro. O outro constituído como o Si-mesmo. O ego moderno 'nasce' nesta autoconstituição perante as outras regiões dominadas (Dussel, 1993, p. 50-51).

A colonização tornou-se, portanto, o ponto central do processo da modernidade por meio do qual os europeus se impuseram como modelo de vida hegemônico na sociedade vigente. Dessa maneira, a "moderna identidade europeia é formada quando encontram com o Outro e o reconhecimento como tal, transformando e moldando a identidade alheia por meio da violência e negando toda e qualquer forma de expressão subjetiva do ser encontrado" (Dussel, 1993, p. 8).

No contexto da América Latina, Mignolo (2007) destaca que a invenção do descobrimento do continente americano foi um processo forjado dentro dos moldes capitalistas, consolidando ideias no imaginário, inclusive, do mundo cristão, para justificar a dominação arbitrária contra os povos colonizados e, dessa forma, destruindo seus modos de vida.

A Colonialidade é uma noção apresentada por Aníbal Quijano, no contexto da América Latina, na qual, o autor afirma que o sustentáculo do novo padrão de poder, formado e estabelecido por ideia de raça como diferenciadora de identidades sociais, foram usadas para legitimar o processo de colonização e dominação dos europeus sobre os povos nativos da América Latina.

Nesse sentido, a Colonialidade se refere a um padrão de poder ancorado pela visão eurocêntrica, ao longo da tradição cientifica, que deu a ideia do universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também todos os setores da sociedade, tais como a política, a estética, a subjetivação etc. Todos esses setores, nos mais

de 500 anos de história colonial/moderna, absorveram os moldes advindos da Europa e de seu filho predileto, o modelo estadunidense, encarados como ápice de desenvolvimento humano, desconsiderando outras organizações de vida que são tratadas como atrasadas (Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2018). Dessa maneira, a ideologia projetada pela sociedade capitalista é capaz de destruir os costumes dos lugares, pois

> [...] o efeito de uma cultura é aniquilar a crença das pessoas, nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta em suas unidades, nas suas tradições de luta, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada (Wathiong, 2005, p. 3).

Logo, o ideário projetado pela sociedade colonial e capitalista possibilitou a marginalização de determinados saberes tradicionais dos povos indígenas, dos camponeses e dos quilombolas. Para tanto, o pensamento decolonial se coloca como movimento de transgressão contra todo esse processo de opressão e superioridade. A decolonialidade é um projeto que visa contrapor ao modelo imposta pelo eurocentrismo através de respostas críticas decoloniais que partem do globo sul, escutados não apenas aqueles que se encontram geograficamente ao sul, mas todos os povos, culturas e lugares que foram subalternizados pela visão da modernidade eurocêntrica. (Costa-Bernadino; Grosfoguel, 2016).

Nessa perspectiva, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) deve assumir uma pedagogia de enfrentamento à Colonialidade do saber. Para isso, é necessário romper com a ideologia dominante, herança eurocêntrica, no espaço escolar e buscar uma forma de transformar o pensamento dos sujeitos no seu cotidiano, pois o sistema escolar construiu-se historicamente enquanto uma instituição regulada, marcada por regras, normas, divisão de conteúdos e pela ideia de um único conhecimento científico e privilegiada forma de saber e pelo disciplinamento dos corpos (Gomes, 2019). Nesse sentido, Santos, Souza e Azevedo (2020, p. 15) corroboram ao afirmar que:

> O espaço escolar converteu-se em um local homogêneo e hierarquizado e de controle dos processos de ensino aprendizagem sob o qual se corrigem e normalizam os sujeitos. Essas produções problematizam esta discussão, denuncia situações de preconceito e propõe a construção de uma educação emancipadora, decolonial e afrocentrada.

Ademais, para Munanga (2008, p. 13), somente "a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como os adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista na qual

foram socializados". Desse modo, Gomes (2019) destaca o movimento negro como educador ao reconhecer o papel dessas mobilizações, uma vez que ele articula saberes emancipatórios pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira. Para isso, Marx (2000) nos alerta que homens e mulheres possuem, naturalmente, forças capazes de atuar na vida social, transformando-a, por meio da participação ativa na história de forma aberta e dialética

No entanto, um dos grandes desafios da educação, especificamente, para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) "é construir um novo caminho que permita formar pessoas com experiências capazes de valorizar os significados, antes validados pelos sistemas, e conseguir um novo perfil de docente, preparado para contribuir com uma nova compreensão de mundo" (Brasil, 2021), capaz de romper com pensamentos enraizados pela Colonialidade do saber.

Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010, p. 12) afirmam que "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber".

> Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 19, grifo do autor).

Nessa perspectiva educacional, "o quilombo é o espaço de formação docente e é nele que temos que nos inspirar. Mas nós temos que ir para o quilombo estudar a produção quilombola como espaço de libertação e não com aquele ensinado pelo colonizador" (Silva, 2021, p, 79). Para isso, é essencial que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB) sejam incorporadas, diariamente, na prática docente, pois elas representam a lei maior da Educação no Brasil e propõem uma educação libertadora, capaz de romper com práticas coloniais enraizadas e presentes na sociedade brasileira.

3.5.Educação Escolar Quilombola (EEQ) em interface com a educação do campo

A nossa pesquisa tem como foco a educação nas escolas quilombolas no campo e, por essa razão, é fundamental discutir o entrelaçamento entre a Educação Quilombola com a Educação do Campo, uma vez que a educação voltada especificamente para os povos do campo contempla uma diversidade na qual "engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, das caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001" (Silva, 2006, p. 61). É diante dessa totalidade que "a

educação escolar tornou-se pauta de políticas governamentais e passou a configurar, junto à educação indígena e à educação do campo, o cenário de reconhecimento e disputa por políticas de diversidade na educação" (Oliveira, 2017, p. 37).

Nessa perspectiva, Oliveira (2018, p. 33) criou a categoria camponês quilombola. Para ela:

> A nova categoria do camponês quilombola é a representação que melhor define esses sujeitos que preservam sua identidade campesina, fundamentada na agricultura familiar e sua diversidade étnica em confronto constante com o capital, mas que sustentam uma primazia de resistência, resiliência e existência constituída e em constante mudança, em prol do reconhecimento do seu direito à terra e sua cultura, com vistas na transformação da sociedade.

Por conseguinte, as lutas pelo direito à terra constituem os primeiros laços que envolvem os quilombolas e camponeses, pois, historicamente, esse direito foi negado a esses sujeitos através do mecanismo regulador e controlador adotado pelo Estado, durante o regime da escravidão. Com a Lei nº 601, conhecida como a Lei de Terras de 1850, o Estado abriu mão de seu direito de doar as terras por meio da sesmaria e as colocaram à venda a quem dispusesse de dinheiro para comprá-las. Antes dessa medida arbitrária, os negros libertos, mulatos e mestiços criaram expectativas para a obtenção de terras para cultivá-las, porém, com a nova regulamentação de terras, os seus sonhos foram estrangulados.

Segundo Moura (2020, p. 113), essa dinâmica criou uma sociedade estratificada em três níveis:

i. Os escravos que continuavam sem nenhum direito e possibilidade de mobilidade quase igual a zero;
ii. Uma população camponesa composta de mestiços e negros livres sem-terra;
iii. A população composta de imigrantes que já possuíam terra, constituindo-se em uma camada de pequenos proprietários.

Visto isso, as duas primeiras camadas foram excluídas do direito à terra, já a população branca de imigrantes poderia obter a concessão de terras através de suas economias pessoais ou apoio institucional. Esse processo de exclusão social continuou a todo o vapor após a abolição em 1888. Sobre esse dilema racial e desigual, Fernandes (2021, p. 83) afirma que:

> O processo, no conjunto, foi realmente revolucionário: consagrou a Abolição do cativeiro e a instituição universal da ordem contratual na sociedade brasileira. Contudo, deixou-se ao curso natural das relações humanas a determinação do que isso poderia significar [...]. Se isso foi prejudicial aos trabalhadores brancos. Estrangeiros ou nacionais [...] para o negro as consequências foram piores. Sem as garantias de reparações materiais e morais escrupulosas, justas e eficazes, a Abolição equivalia –

> nas zonas de vitalidade da lavoura cafeeira – a condená-lo à eliminação no mercado competitivo de trabalho ou, no mínimo, ao aviltamento de sua condição, como agente potencial de trabalho livre. Longe de equipará-lo ao trabalhador assalariado branco, estrangeiro ou nacional, expunha-o fatalmente, de modo previsível e insanável, ao desajustamento econômico, à regressão ocupacional e ao desequilíbrio social.

Esse desequilíbrio social instalado por uma política empenhada em solucionar o problema da mão de obra agrícola de acordo com os interesses dos fazendeiros paulistas, transformou o Brasil em um país latifundiário, ou seja, grandes propriedades de terras concentradas nas mãos de poucos brasileiros, sendo este a raiz histórica dos problemas atuais, inclusive nas questões relacionadas à educação para os quilombolas campesinos, pois vivemos em um cenário "marcado por relações clientelistas na educação e por conjunturas políticas dominadas por partidos conservadores que criavam e criam empecilhos no atendimento das demandas dos movimentos sociais e na mudança do *jeito de educar* (Souza, 2022, p. 22, grifos do autor).

Nesse amplo contexto, o protagonismo dos movimentos sociais constituiu a base para a luta na construção de uma educação pensada para o povo do campo. Nesse processo de movimento contra ao modelo hegemônico, portanto, sentimos a necessidade, em primeiro lugar, de trazer o conceito dos movimentos sociais no campo sob a perspectiva de Silva (2006, p. 60):

> Os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re) conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica.

De fato, a história da sociedade brasileira é marcada por lutas em defesa à propriedade de terras, moradia, trabalho, educação, saúde, enfim, lutas em busca por uma vida digna. Nesse sentido, os movimentos sociais constituíram como conjunto de lutas sociais, sejam do campo sindical ou popular (Silva, 2006), na qual, Gohn (2011, p. 13) corrobora ao afirmar que "os movimentos sociais são ações coletivas de caráter sócio-político e cultural, que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas".

No caso do Movimento Negro Brasileiro,

> [...] ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (Gomes, 2019, p. 21-22).

Na passagem dos anos de 1980 para 1990, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) consolidou o principal agente impulsionador por reforma agrária no Brasil e torna-se protagonista em defesa de educação, escola e políticas públicas no campo. É nesse contexto, que a Constituição Federal (Brasil, 1988) determina o direito à terra aos povos quilombolas, definindo o território como remanescentes de comunidades quilombolas. Sobre essa proposição Constitucional, Arruti (2017, p. 112) destaca que:

> Nós podemos considerar esse percurso como uma primeira linha explicativa da ressemantização do termo quilombo, mas esta não estaria completa se não viesse a se cruzar e sobrepor com um segundo percurso de apropriação do termo, que tem origem no campo da militância pela reforma agrária e nos estudos sociológicos sobre o direito camponês, tendo por foco as regras e padrões específicos de transmissão, controle e acesso à terra por parte de comunidade negras rurais.

Esse posicionamento, então, possibilita-nos a entender a origem do novo conceito de quilombo que se deu dentro dos movimentos sociais pela reforma agrária, pois o "movimento camponês havia tentado fazer com que a Constituição avançasse não só na direção de mecanismos de reforma agrária, mas também no reconhecimento de modalidades específicas de direito à terra, fundamentais para a manutenção" (*loc. cit.*) do modo de vida dos povos tradicionais.

Deste modo, o MST, dentre os inúmeros movimentos sociais, colocou a Educação do Campo e a escola pública em demandas governamentais. As indagações deste movimento acerca da formação docente, a prática pedagógica e os conteúdos escolares colocaram sob a atenção a lógica da educação rural, marcada pela precariedade da infraestrutura escolar, materiais didáticos, organização curricular e fechamento de escolas (Souza, 2022). Nesse caso, a natureza da Educação do Campo está imbricada com as relações sociais do trabalho no campo, na qual, Caldart (2009, p. 36) destaca que:

> O destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que muitos não queiram, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo.

Com isso, as lutas do MST pela reforma agrária e as experiências coletivas nos assentamentos rurais favoreceram o desenvolvimento de um trabalho pedagógico pautado nas vivências dos acampamentos e assentamentos. Assim, "os Sem-Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos" (Caldart, 2000, p. 71).

Partindo dessa mesma perspectiva, Santos (2012, p. 245) afirma que "a gestão da educação no MST está imbricada às questões sociais e culturais pelas quais perpassam os sujeitos, sendo construída a partir da própria história". Nesse sentido, Silva (2006, p. 62) destaca que:

> [...] a educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir direta e intencionalmente no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e de humanidade do ser humano.

Portanto, o setor de Educação do MST, juntamente com outros movimentos sociais que iniciou o debate em nível nacional para a implementação de uma educação diferenciada para os alunos do campo que tivessem como elemento fundamental a cultura e os valores dos campesinos, que ficou conhecida como Educação do Campo (Santos, 2012). Desse modo, Caldart (2004, p. 18) afirma que a Educação do Campo dever ser pensada "no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais". Esses elementos são fundamentais para o fortalecimento de uma escola pública a partir da afirmação de identidades historicamente subalternizados, como os indígenas, campesinatos, quilombolas, e tantos outros da América Latina (Silva, 2006).

É pertinente citar, portanto, que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino recente, consolidada em 2002. A conquista dessa política pública se deu a partir do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em Brasília, em julho de 1997, sediado na Universidade de Brasília (UnB), que contou com a participação de vários movimentos sociais a favor de uma educação voltada para as especificidades da população do campo. Esse movimento deu origem ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, importante política pública que garante uma educação diferenciada. O art. 2º do decreto, de 2010, traz um dos seguintes princípios: "respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia" (Brasil, 2010, p. 1). Assim, a Educação do Campo, como modalidade de ensino,

> [...] nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder

> suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (Caldart, 2008, p. 71).

Outra conquista para o fortalecimento da educação para os camponeses foi a regulamentação da Lei nº 12.960, sancionada em 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento de escolas do campo mediante critérios estabelecidos pelo parágrafo único do art. 28 alterando a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, (Brasil, 1996): O fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, portanto, será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerara a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Essa medida educacional tem função de assegurar a inserção e o engajamento de crianças e jovens, por meio de suas vivências, no processo de lutas e resistência à opressão sofrida pelas comunidades, uma vez que

> Quilombolas, indígenas e caiçaras têm a maior parte de seus territórios coberta por vegetação nativa, fruto dos conhecimentos ancestrais, que permitem a interação com a floresta de forma sustentável e respeitosa, diferente das regiões e povos que têm em seu cerne econômico a monocultura como principal fonte de sobrevivência. Tratando-se especificamente das comunidades quilombolas, a floresta é concebida como um ente vivo: os rios têm direitos, as matas têm direitos, os viventes da floresta têm direitos (Dias, 2021, p. 130).

Assim, o camponês quilombola, ao adentrar à escola trazem consigo saberes ancestrais de suas comunidades, os quais devem ser considerados no ambiente escolar, pois é preciso pensar a escola como um lugar cultural, rico e diverso, compreendendo que ela está atrelada ao contexto social, político e cultural dos grupos sociais que a compõe. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 23) afirma que "educação no sentido amplo de processo de formação humana, constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz."

Todavia, por motivos socioculturais e ideológicos, a educação para a população do campo foi historicamente relegada a planos inferiores e teve por retaguarda o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária (Leite, 1990). Para os camponeses quilombolas, a situação é ainda pior, pois essa população foi definitivamente excluída do processo educacional no passado.

Por isso, a Educação do Campo é um projeto de sociedade ancorada na valorização da população camponesa, associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura, pois a escola, em sua totalidade, é um espaço da diversidade de sujeitos que convivem em territórios

que englobam terras, rios, florestas, quilombos e assentamentos. Com isso, “educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (Caldart, 2004, p. 26).

CAPÍTULO 4: GESTÃO EDUCACIONAL COMO ATIVIDADE MEDIADORA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

"Na verdade, uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e sua materialização" (Freire, 2001, p. 126).

A gestão na educação funciona como uma ação mediadora que visa organizar o trabalho escolar. Ao mesmo tempo, é permeada por processos contraditórios existentes nos modelos de gestão capitalista entrelaçados nos alcances das ideias hegemônicas da democracia constitucional, que seguem na contramão de processos direcionados para uma educação emancipada. Sendo assim, este capítulo visa abordar o papel importante da gestão educacional para a implantação das políticas educacionais para a educação quilombola. Para isso, destacamos as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEEQ, 2012) as quais asseguram a valorização e o reconhecimento das especificidades dos povos quilombolas no espaço escolar, enfatizando a relevância da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), vinculado à história e à cultura da comunidade quilombola.

4.1. A Gestão Educacional no contexto da educação quilombola

Partindo da concepção de gestão da educação como um processo político-administrativo contextualizado por meio da prática social, da organização e orientação da educação (Bordignon; Gracindo, 2001), e fazendo parâmetro dessa referida visão com a educação quilombola, entendemos que é fundamental que os gestores tenham conhecimentos sobre essa modalidade de ensino, uma vez que a sua inserção no sistema educacional brasileiro é recente. Nesse contexto, a professora Maria Auxiliadora Lopes, representante das comunidades quilombolas, durante a reunião do grupo de trabalho do Conselho Nacional de Educação, declara que:

> [...] Para a efetivação das DNCEEQ nas escolas das comunidades remanescentes de quilombos e nas escolas que recebem alunos oriundos de territórios quilombolas é de suma importância que os gestores tenham amplo conhecimento não só da educação, mas também, sobre a educação que deve ser oferecida aos diversos segmentos da população brasileira. A formação de gestores dos sistemas, das escolas das coordenações pedagógicas e das coordenações ou núcleos da diversidade deve contar também com a presença das lideranças quilombolas que, há muito tempo, reivindicam a participação na elaboração, análise e monitoramento das políticas públicas voltadas para essas comunidades (Brasil, 2020)

Corroborando com o exposto, Santos (2012, p. 240), afirma que a maioria dos gestores da educação básica "[...] não tem preparo técnico, político ou pedagógico para assumir a função, e o gestor atual precisa, necessariamente, ter todos os requisitos para fazer com que a estrutura organizacional funcione corretamente". E quando se trata de educação em escolas com especificidades próprias, como a educação quilombola, os desafios são maiores. Nesse caso, é fundamental que a gestão tenha uma formação sobre a referida modalidade de ensino, visto que ela deve estar articulada com as demais políticas públicas relacionadas à garantia de direito dos povos e comunidades tradicionais, como a luta pelo reconhecimento e demarcação das terras quilombolas, a valorização da memória ancestral e da identidade comunitária. Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) recomendam que:

> Um dos aspectos que pode ser considerado inovador nessa formação e que está em curso em algumas realidades educacionais quilombolas do país é a participação da comunidade, dos anciãos e das lideranças quilombolas no processo de formação dos gestores e coordenadores pedagógicos. Trata-se do reconhecimento de que esses sujeitos constroem conhecimentos, são frequentemente os guardiões dos conhecimentos tradicionais, os quais, na maioria das vezes, não são dominados pelos gestores do poder público. Essa participação atenderá também uma das reivindicações das organizações do Movimento Quilombola, ou seja, a presença de suas lideranças nos processos de gestão da educação, do trabalho e da saúde a fim de também participarem da elaboração, análise e monitoramento das políticas voltadas para essas comunidades (DCNEEQ, 2012, p. 50).

Nesse sentido, a formação continuada para os educadores/as e gestores/as das escolas quilombolas constitui-se no caminho para o processo de aquilombamento nas escolas das comunidades quilombolas. Mas para isso, a formação de ser construída "no diálogo com as comunidades, pois não é uma formação docente homogênea, que acontece de forma uniformizada e desconsidera as especificidades (Rocha, 2021, p. 114). Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, orientam que os processos de formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola (EEQ) deverão ter como eixos:

> I - os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo, avaliação;
> II - os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
> III - o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
> IV - os conteúdos curriculares da base nacional comum;
> V - o estudo do trabalho como princípio educativo;
> VI - o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
> VII - a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação

> Escolar Quilombola;
> VIII - as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição (DCNEEQ, 2012, p. 51).

Além dessa formação ser pensada a partir da realidade em que a escola está inserida, ela "deve ainda desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico em uso e produzido para professores de educação básica, além de ser inserido à Histografia Regional e Local" (Brasil, 2020).

Considerando, então, a Gestão Educacional como um processo de "gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo [...] afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas e projetos pedagógicos das escolas [...]" (Luck, 2007, p. 35), é essencial que os gestores/as das escolas quilombolas atuem no sentido de garantir um currículo próprio para atender as especificidades das escolas quilombolas, como determinam as DCNEEQ:

> Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.
> § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político pedagógicos.
> § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (DCNNEQ, 2012).

Desse modo, a gestão educacional, ao desenvolver estratégias para garantir a educação quilombola nas escolas quilombolas, deve levar em consideração a memória coletiva de um grupo étnico-racial e sua vivência, visto que "a história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para os brancos e pelos brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sócio-cultural (*sic*), política e militar [...]" (Nascimento, 1980, p. 7). Na educação, essa versão é perceptível no currículo escolar e no material didático. Por essa razão, é essencial a implantação das políticas educacionais direcionadas às escolas quilombolas, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a referida modalidade de ensino:

> Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.
> § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
> I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
> a) da memória coletiva;
> b) das línguas reminiscentes;

> c) dos marcos civilizatórios;
> d) das práticas culturais;
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho
> f) dos acervos e repertórios orais;
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
> h) da territorialidade.
> II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;
> III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;
> IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;
> V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
> VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (DCNEEQ, 2012, p. 3).

Apesar da existência de políticas públicas educacionais para a Educação Escolar Quilombola, fruto dos movimentos sociais ligados às pautas quilombolas, ainda tem sido pouca efetivada no chão das escolas das comunidades quilombolas, uma vez que falta uma proposta pedagógica condizente com o contexto de vivência das comunidades quilombolas, ou seja, "capaz de contemplar o território, a cultura [...], a oralidade, a memória, as tradições, a ancestralidade africana, não apenas como conteúdo, mas principalmente na própria concepção da prática pedagógica e do currículo" (Souza; Souza; Silva, 2021, p. 3). Nessa mesma conjuntura, Oliveira, Pessoa e Santos (2023, p. 9-10) afirmam que:

> Constatamos que são poucos municípios baianos que implementaram as diretrizes locais e, além disso há denúncias sobre o fechamento das escolas nos territórios quilombolas e ausência da efetivação de práticas de ensino voltadas para os alunos dessas comunidades tradicionais

Outrossim, embora "as escolas quilombolas estejam situadas há pouco tempo no cenário educacional brasileiro, em função de circunstâncias históricas, confere-se um número significativo de escolas em funcionamento em seus respectivos territórios" (Brasil, 2020). De acordo com o censo escolar da educação básica de 2020, o país possui 2.526 escolas quilombolas e 51.252 docentes atuando nesses espaços territoriais.

Por essa razão, o Estado tem o dever de atender a essa demanda, pois, a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino da Educação Básica que possui diretrizes específicas. Mas, para que estas diretrizes sejam efetivadas nas escolas quilombolas é

importante, em primeiro lugar, que os gestores públicos conheçam e valorizem a tal modalidade de ensino para "assumirem com responsabilidade sua implantação ou implementação, criando estratégias que garantam o acesso e permanência das comunidades às políticas propostas" (Brasil, 2021, p. 4). Nesse contexto, é fundamental a atuação das secretarias de educação em articulação com a gestão escolar e as comunidades quilombolas.

Também, para tal processo é essencial o envolvimento e a participação dos diversos segmentos da escola nas tomadas de decisões. Para Santos, (2012, p. 243), o mecanismo da participação na gestão escolar deve ser pautado numa perspectiva sociocrítica "em que todos aqueles que são afetados pelo processo educacional passam a ser reconhecidos como partes legítimas para interferir no processo de construção do projeto educacional". No caso específico das escolas quilombolas, ela deve ser vivenciada a partir de "uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vem construindo desde o período escravagista" (Nunes, 2006, p. 149). Nessa perspectiva, o artigo 6º da Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), pautam os seguintes objetivos:

> I - Orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos;
> II - Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
> III - Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino- aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
> IV - Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
> V - Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
> VI - Zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
> VII - Subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras. (DCNEEQ, 2012, p. 4-5)

Isso posto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) trazem avanços significativos para a organização da educação quilombola nos sistemas de ensino. No caso específico dos municípios, esse processo demanda o envolvimento e o comprometimento das secretarias de educação, da comunidade escolar e das lideranças

quilombolas. Para que esse processo ocorra de forma transparente é essencial a aplicabilidade dos princípios que orientam a democratização na educação, como a participação, a legitimidade e a democratização. Nessa perspectiva, o art. 7º, a Educação Escolar Quilombola (EQQ) rege-se nas suas práticas e ações político pedagógicas nos princípios democráticos. Dentre eles, estão:

> I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
> II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
> III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
> IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
> V - valorização da diversidade étnico-racial;
> VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
> VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
> VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
> XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
> X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
> XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial (DCNEEQ, 2012, p. 5).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) nos orientam a pensar um currículo e práticas baseadas nos princípios que asseguram o processo democrático nas escolas quilombolas. O princípio da democratização na educação é defendido, em primeira instância, pelo art. 206 da Constituição "VI – gestão democrática de ensino público na forma da lei" (Brasil, 1988). Mas, para que seja efetivado no espaço escolar, é fundamental o papel da gestão democrática.

Então, para Dourado (2003, p. 78),

> [...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo democrático' e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeia as relações sociais e, no seio dessas, as práticas.

A gestão democrática na educação, portanto, ganhou uma definição mais especifica com aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob nº 9.394/96, legislação que rege a organização da educação básica no Brasil. Assim, os artigos que tratam desse princípio democrático na educação, definem da seguinte maneira:

> Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> 1. Participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> 2. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola (EQQ) deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro. Com isso, recomenda-se que as práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas. Também, cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas (DCNEEQ, 2012).

Portanto, com as legislações que regem a educação nacional e com as leis específicas para a educação quilombola, a gestão da escola quilombola tem autonomia de decidir o seu projeto de educação. Nesse contexto, a construção do Projeto Politico Pedagógico (PPP) da escola quilombola é fundamental para o envolvimento da comunidade local nas tomadas de decisões, o que garante a democratização no espaço escolar.

4.2. O Projeto Político Pedagógico como instrumento democrático na gestão escolar quilombola

A proposta pedagógica da escola "é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária (Veiga, 2002, p. 1). No caso das escolas quilombolas, o PPP deve considerar "o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o ambiente [...] mediante uma tomada de consciência crítica [...] parte da construção do saber (Brasil, 2006).

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (DCNEEQ), como expressão de autonomia, fortalecimento da identidade e a participação coletiva, visando à inclusão das diferenças e especificidades das culturas locais:

> Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:
> I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
> II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
> III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
> IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (DCNEEQ, 2012).

Então, para que seja construída uma proposta pedagógica condizente com o contexto cultural das escolas quilombolas, como já dito, é primordial o envolvimento das comunidades quilombolas nesse processo, visto que

> a escola não pode impor de cima para baixo uma suposta identidade padronizada e abstrata. Padronizar a identidade quilombola é desconsiderar a diversidade de identidades negras e quilombolas que existem no país. É desconsiderar a história e a memória do lugar. A escola precisa combater qualquer ideia de uma identidade quilombola homogênea. Em minhas pesquisas, vi essas tentativas de padronização e imposição de uma identidade quilombola que nada tinha a ver com a história da comunidade local, sendo imposta de fora para dentro, criando um grande vácuo entre a escola e a comunidade. É necessário que a escola construa essa consciência com as crianças e a partir delas (Nazário, 2021, p. 63-64).

Nesse sentido, cabe à gestão escolar articular com a comunidade quilombola uma proposta pedagógica que dialogue com as especificidades de cada comunidade, respeitando o fluxo de atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas. Assim, o envolvimento da comunidade quilombola na definição do modelo de organização e gestão da Educação Escolar Quilombola (EEQ), deverá considerar:

> I - suas estruturas sociais;
> II - suas práticas socioculturais e religiosas;
> III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
> IV - suas atividades econômicas;
> V - critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
> VI - a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombolas e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
> VII - a organização do transporte escolar;
> VIII - a definição da alimentação escolar (DCNEEQ, 2012, p. 51)

Nesse contexto, para Brito (2008 p. 128):

> A participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para a tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão

> abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado.

Tal participação é o ponto de partida para a conquista da organização coletiva, autônoma, voltada para uma proposta político-pedagógica antirracista, visando a dignidade das comunidades quilombolas. Nesse sentido, elaboramos um quadro de sugestões, o qual apresenta um pensar e um fazer voltado para a questão racial na prática escolar quilombola:

Quadro 10: Roteiro de organização pedagógica para as escolas quilombolas

Pontos básicos de reflexão	Ações no cotidiano escolar
A questão racial como conteúdo multidisciplinar	[..] Quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão racial ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo
Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro	Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências e valores.
Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aulas	Tratar as questões raciais no ambiente escolar de forma simplificada em algumas áreas, ou em uma disciplina, etapa determinada ou dia escolhido, não é a melhor estratégia para levar os alunos e alunas aos posicionamentos de ação reflexiva e crítica da realidade em que estão inseridos. Na contextualização das situações, eles aprenderão conceitos, analisarão fatos e poderão se capacitar para intervir na sua realidade para a transformação.
Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro	[...] A aprendizagem de conceitos constitui elemento fundamental de aprendizagem das ciências. Por meio deles interpretamos e interagimos com as realidades que nos cercam [...]. Nessa perspectiva, o saber científico aliado ao fazer pedagógico pode valorizar bastante a fomentação de uma problematização das práticas sociais para a sensibilização de um olhar mais crítico diante da realidade, apontando para uma proposta que redefina prioridades e utilize a contribuição de todos os povos no desenvolvimento curricular.
Incorporar como método do currículo escolar a história e cultura do povo negro	Esta história, bem como a dos outros grupos sociais oprimidos e toda a trajetória de luta, opressão e marginalização sofrida por eles, deverá constatar como conteúdo escolar. Os (as) estudantes compreenderão melhor os porquês das condições de vida dessas populações e a correlação entre estas e o racismo presente em nossa sociedade [...]
Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconcentração de atitudes preconceituosas e discriminatórias	A escola que deve pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégia para o fortalecimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras, ou qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006)

Então, para que as orientações postas sejam efetivadas, é fundamental, a priori, uma formação para gestores/as e professores/as que garanta um nível de reflexão capaz de transformar o trabalho docente nas escolas quilombolas, dotadas de especificidades. Nesse fazer, algumas ações, também, serão necessárias: "a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes, o aumento de acervos de livros da biblioteca sobre o assunto, a oferta de variedades de brinquedos contemplando as dimensões multiculturais" (Brasil, 2006, p. 72). Nesse contexto, como já referido, é necessário que a gestão escolar mobilize todos os segmentos que compõem a escola, visto que quando há a participação de todos os envolvidos no processo educativo, os desafios se tornam mais fáceis de serem superados.

> Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (Lück, 2006, p. 21).

Portanto, a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um processo que viabiliza a participação da comunidade local na unidade escolar, pois ele é construído a partir da coletividade e da escuta da própria comunidade. Por isso, "a importância do proceso de elaboração do PPP, pois, a partir dessa referência, a escola compromete-se com um determinado tipo de educação, o que resultará em açoes favoráveis ao contexto escolar" (Silva; Silva; Santos, 2016, p. 544). Além disso, favorece a participação como instrumento essencial na garantia da democratização no núcleo escolar, como preconiza a LDB.

Nesse sentido, o PPP da escola quilombola

> [...] deve ser a forma da escola incluir saberes ancestrais e, assim, apreender o sentido desses saberes enquanto educação quilombola produtora de conhecimento científico. As ações devem ser elaboradas de forma participativa, envolvendo o coletivo de escola e comunidade. O PPP da escola quilombola necessita desnudar suas intenções, compromissos e identidade de seus integrantes e estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica dos quilombos (Brasil, 2020, p.18).

Logo, a inclusão da comunidade quilombola na construção do PPP é o primeiro passo para democratizar a proposta pedagógica da escola. Assim, "o Projeto Político Pedagógico assume uma perspectiva emancipatória e anti-racista e foge da ideia de que seja um instrumento meramente burocrático" (Brasil, 2006, p. 90). Nessa proposta pedagógica, recomenda-se, então, que ao tratar da cultura afro-brasileira no espaço escolar, é essencial enfatizar sua contribuições

sociais, econômicas, culturais, políticas e seus conhecimentos e experiências. Tal reconhecimento estimula o/a estudante a ter orgulho de ser um/a quilombola.

Portanto, a gestão da educação deve garantir um currículo específico para fundamentar o alcance dos objetivos previstos das DCNEEQ, assegurando, desse modo, a materialização dos príncipios democráticos nas escolas quilombolas e o fortalecimento de uma educação emancipada para os povos quilombolas que, historicamente, foram invisibilizados e subalternizados.

CAPÍTULO 5: MATERIALIZAÇÃO E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ) NOS MUNICÍPIOS DO SERTÃO PRODUTIVO: CAETITÉ, LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA E PALMAS DE MONTE ALTO

Este capítulo traz os resultados da pesquisa, em que analisamos se a política municipal para a educação quilombola tem sido implementada nos municípios, *locus* da pesquisa, que compõem o território de Identidade do Sertão Produtivo: Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto. Para esse propósito, apresentamos no quadro 8, os principais aparatos normativos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola – (DCNEEQ, 2012), os quais asseguram condições para a implementação da educação quilombola, buscando, assim, investigar se a gestão de educação desses municípios tem garantido tais propostas nas escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Quadro 11: Dispositivos e princípios legais das DCNEEQ (2012)

Dispositivos e princípios legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012)	
Dispositivos legais	**Princípios**
Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.	§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004. § 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.
Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público. Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de	I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas; III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada; IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades	
Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino	§ 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica. § 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.
O Art. 8º define os princípios da Educação Escolar Quilombola que deverão ser garantidos por meio de ações dos sistemas de ensinos.	I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias; II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas; IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas DCNEEQ (2012)

Para a institucionalização da educação quilombola nas escolas das comunidades quilombolas, é essencial que esses princípios sejam levados em consideração, a começar pelo calendário da escola, que deve incorporar as comemorações nacionais e locais no seu planejamento, evitando restringi-las às meras datas comemorativas. Para isso, é primordial o envolvimento de estudantes e da comunidade na organização das festas e cerimônias, se essas

mantêm o caráter laico da escola pública ou se são usadas como forma de imposição de determinado credo ou comemoração religiosa, dentre outras. Além disso, o calendário das escolas quilombolas do campo devem considerar as características regionais e locais da comunidade, da cultura, da economia e da clientela (DCNEEQ, 2012).

Considerando a questão da desnutrição e a necessidade de reforçar a nutrição alimentar no cardápio da alimentação dos estudantes quilombolas, as DCNEEQ sugere uma atenção especial sobre esta demanda. Uma das orientações é que sejam contratados/as profissionais da própria comunidade para a sua produção, valorizando assim, sua cultura e seus hábitos alimentares e garantir uma alimentação adequada para estes alunos/as. Para isso, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) deverá implementar um programa institucional de alimentação escolar em parcerias com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público.

O art. 14 das DCNEEQ assegura que em regime de colaboração entre os entes federais, a "Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento" (DCNEEQ, 2012, p. 8), o que torna fundamental tal dispositivo para prática escolar.

No art. 8º estão os princípios que garantem a organização Educação Escolar Quilombola (EQQ) por meio de ações dos sistemas de ensinos, a saber: a garantia preferencial de professores e gestores das escolas quilombolas oriundos de territórios quilombolas; a implantação de um currículo que valorize os saberes das comunidades, os seus projetos de sociedade, articulados com os saberes socialmente construídos pela humanidade; O PPP das escolas quilombolas deve ser construído de forma coletiva, com a participação dos quilombolas, incluindo os seus saberes ancestrais e seus modos de vida. Assim, para assegurar a eficácia deste Projeto Político Pedagógico, a formação inicial e continuada para os/as docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, "devem ter como eixos: gestão, avaliação, processos de ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão, além dos conteúdos dos conteúdos gerais e específicos da educação escolar" (Brasil, 2021, 26). Essas atribuições são de responsabilidades do Estado e, nesse caso, cabem a atuação dos gestores educacionais no cumprimento dessas normatizações legais.

Desse modo, com os dados coletados e gerados nas escolas das comunidades quilombolas de Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto e, ainda, por meio das questões do formulário do Formacampo, aplicadas aos cursistas do Formacampo de

2024, verificamos se as propostas legais, expostas no Quadro 8 (p. 90), têm se materializadas nos municípios que envolveram a pesquisa.

Em relação ao quantitativo de questões sobre educação quilombola através do formulario do Formacampo, 2024, analisamos 63 respostas dos professores cursistas que envolveram os municípios de Caetité e Palmas de Monte Alto. Nesta etapa, não foi possível incluir Livramento de Nossa Senhora pelo fato deste referido município não ter aderido ao programa Formacampo, em 2024.

5.1. Caetité

Como o foco da nossa pesquisa é a educação quilombola, realizamos a pesquisa de campo na Escola Municipal de Vinte e Cinco de Dezembro, localizada na comunidade quilombola de Sambaíba, no distrito de Caldeiras, em Caetité, visto que é a única escola quilombola no referido município. “Segundo relato dos moradores anciãos e funcionários da escola, a comunidade ficou reconhecida como comunidade de Sambaíba por causa de uma árvore que existia na região chamada do mesmo nome” (Caetité, 2023b, p. 13). Porém, não tivemos informações sobre a origem do nome da escola.

De acordo com o PPP da escola (Caetité, 2023b):

> A comunidade de Sambaíba, remanescente de quilombo, fica localizada no distrito de Caldeiras no Município de Caetité/BA, há 80 km da sede do município onde faz divisa com os municípios: Riacho Santana, Igaporã e Tanque Novo. O quilombo de Sambaíba foi formado por negros descendentes de escravizados fugidos de fazendas de Igaporã das casas dos senhores. Antes moravam em casas de pau- a -pique, que hoje já foram substituídas em sua maioria por casas de adobes, por alvenaria, casas adquiridas pelo projeto do governo federal. Há uma população economicamente vulnerável, carente. Sem outra condição de moradia, algumas pessoas ainda residem em casas de enchimento com o mínimo de conforto, geralmente inacabadas. A estrutura campesina oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas são as oportunidades de trabalho, a população local vê-se obrigada a se deslocarem diariamente em busca de trabalho em outros cidades e Estados como, domésticas, cortadores de cana-de-açúcar, pedreiros, autônomos etc.

A partir do registro no documento da escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro, percebemos que o PPP da referida escola, no seu processo de elaboração e reelaboração, levou em conta as reais condições sociais e econômicas da comunidade de Sambaíba. Este processo é fundamental para o/a gestor/a planejar a organização curricular e pedagógica da instituição.

A escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro foi criada sob o decreto Municipal nº 215 de junho de 1984. A referida instituição foi construída por meio de doações de terras e, recentemente, em 2022, ela passou por uma reforma, ganhando ventilação e claridade,

proporcionando conforto para os servidores/as e estudantes.

Ao analisar o PPP da escola, percebemos que ele, de fato, constitui um documento orientado para a realidade da escola da comunidade de Sambaíba, o qual propõe uma educação que valoriza a cultura, os saberes e a participação da comunidade local.

Imagem 1: Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro, Caetité/BA



Fonte: Registro feito pela autora (2024)

A escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro é composta por cinco (5) professores/as, por uma (1) gestora, uma (1) coordenadora, uma (1) secretária e quatro (4) servidores/as. Atualmente, a referida escola atende a educação infantil e o ensino fundamental nos anos iniciais, a qual possui 31 estudantes, conforme demonstra o Quadro 12.

Quadro 12: Número de alunos/as na escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro

Ano/Etapa	Quantitativo de alunos
Infantil	6
1º e 2º anos	6
3º ano	4
4º e 5º	15
Total	**31**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com isso, constatamos que a escola possui baixo número de alunos. A explicação para este fato é que a comunidade de Sambaíba é "localizada na divisa de três municípios e a sua população é também dividida para estes territórios, o que deveria ser uma solução se torna um problema, pois nem todos os alunos de Sambaíba estudam na Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro" (Caetité/BA, 2023b, p. 19). Essa situação reflete na redução do número de alunos

na escola. Sendo assim, supõe-se que a referida instituição continua funcionando devido à existência das diretrizes municipais para educação quilombola que coíbem o fechamento desta única escola quilombola no município.

No processo da pesquisa, na instituição escolar supracitada, constatamos que a escola possui um calendário próprio e percebemos que a gestora tem conhecimento da importância de valorizar a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no espaço escolar ao afirmar que:

> A Educação Escolar Quilombola é de extrema importância por respeitar a ancestralidade da comunidade, a diversidade dos povos e, acima de tudo, respeitar as legislações que regem na educação voltada para o pertencimento e a valorização desse povo. E além disso, tem o resgate de toda a história deixada pelos povos quilombolas (Antonieta de Barros[9])

Ao questionar se a gestão tem adotado ações na escola conforme preconizam as Diretrizes Curriculares das Escolas Quilombolas do município de Caetité, Antonieta de Barros respondeu da seguinte forma: "sim, mudanças no PPP, no currículo, no cardápio e buscamos todas as ações que regem a educação das relações étnico-raciais".

Assim, buscamos analisar as propostas do PPP da instituição, o qual traz a seguinte concepção de escola quilombola:

> Uma escola quilombola deve propiciar condição para que os alunos possam valorizar sua cultura, identidade, compreender seu processo histórico e sua importância social e coletiva desses e outros grupos. Para assim, desenvolver suas capacidades, sua identidade pessoal, a socialização, construir valores, ter acesso a conhecimento que os preparem para uma atuação ética, crítica e participativa na/da sociedade, no âmbito socioeconômico, cultural e político, que valorize a cultura da comunidade, a cultura brasileira e universal (Caetité/BA, 2023b, p. 12).

Dessa forma, o referido documento propõe objetivos voltados para o cumprimento das legislações que amparam a Educação Escolar Quilombola e a promoção de ações direcionadas à valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade dos alunos quilombolas. Dentre eles, estão:

> - Garantir a aplicabilidade das Leis 10. 639/2003, a 11. 645/2008, a 7. 716/1989 contra o Racismo e a 12. 288/2010 do Estatuto da Igualdade Racial;
> - Implementaras diretrizes Curriculares Municipais, Estadual e federal no que tange as políticas públicas para esses povos quilombolas;
> - Estabelecer projetos de parcerias e de rede para a comunidade de Sambaíba entre órgão e instituições: UNEB – Universidade do Estado da Bahia, o MASB – Museu do Alto Sertão Produtivo, CAT – Casa Anisio Teixeira, as secretarias municipais: Saúde, CRAS, CREAS, SECELT;

[9] Os nomes que aparecem neste capítulo são fictícios e são de personalidades pretas. Eles representarão os/as nossos/as participantes da pesquisa, os/as quais manteremos sigilo de suas identidades. As respostas foram geradas a partir das entrevistas que fizemos em campo (cf. seção 1.5).

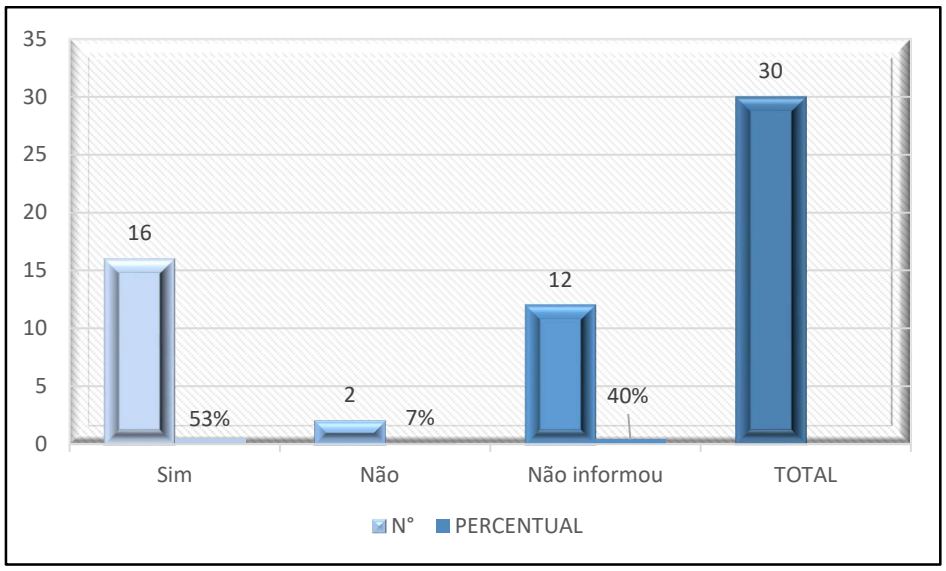
- Promover a autonomia na gestão democrática administrativa e pedagógica, por meio de ações que se adequam à realidade, identidade, diversidade cultural e religiosa desta instituição;
- Valorizar o patrimônio escolar e comunitário, despertando o espírito de pertencimento da Escola pelos alunos, através da identidade e memória dos alunos e ex-alunos/funcionários/comunidade desta escola (Caetité/BA, 2023a, p. 16).

A unidade de ensino da comunidade quilombola de Sambaíba tem em sua organização uma gestão democrática e curricular embasadas nos documentos legais que regem a educação do município de Caetité, do Estado da Bahia e do Brasil, que estão expressos em seu Regimento Escolar Interno e seu Plano de Gestão, se constituindo em um documento norteador das ações educativas (Caetité/BA, 2023a).

Ao analisar o PPP da escola, percebemos que ele foi atualizado e propõe uma educação que valoriza a cultura, os saberes e a participação da comunidade e que esteja atrelada ao mundo do trabalho e às transformações pelos quais rodeiam a vida em sociedade.

Os professores do município de Caetité que participam da formação do Formacampo, em 2024, os quais correspondem um total de 30 cursistas e, dentre deles/as, a maioria atua em escolas que atendem alunos/as oriundos de comunidades quilombolas, conforme o gráfico 9.

Gráfico 8: Você atende alguma comunidade quilombola, em Caetité?

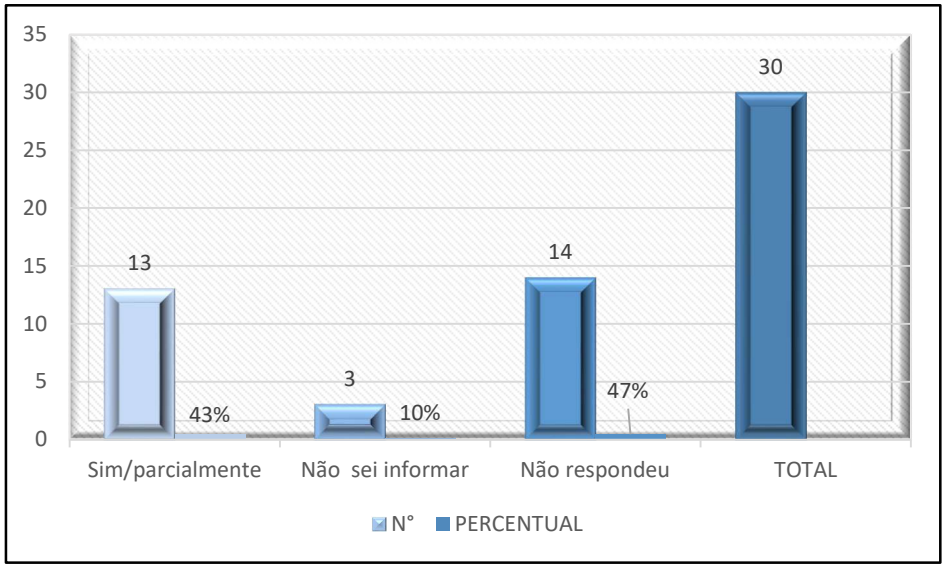


Fonte: Dados da pesquisa, com base do formulário do Formacampo (2024)

Observa-se que a maioria dos docentes afirmou que a unidade escolar, a qual trabalha atende estudantes quilombolas. Esse fato é devido à presença de várias comunidades quilombolas no território de Caetité, como ficou evidenciado no Mapa 3 (p. 48), e os que não informaram é porque não atuam em escolas com essas especificidades.

A modalidade da Educação Escolar Quilombola (EEQ) nessas unidades de ensino deve ser organizada, precipuamente, por um trato pedagógico que valoriza os saberes das comunidades, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (DCNEEQ, 2012). Desse modo, averiguamos as respostas dos cursistas que engloba uma pergunta referente ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar a qual atuam, como podemos averiguar no gráfico 9.

Gráfico 9: O PPP da escola contempla as especificidades dos/as estudantes quilombolas de Caetité?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

A maioria dos/as professores não respondeu essa questão. E os docentes que responderam a essa pergunta, perfazendo um total de 43%, afirmaram que o PPP da sua unidade de ensino contempla as especificidades das comunidades quilombolas, mesmo de modo parcial. Isto porque os PPPs das unidades escolares de Caetité foram reelaborados, uma vez que houve essa exigência no referido município por conta da implementação das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola na rede de ensino, em 2023. O art. 6º destas diretrizes têm como objetivos:

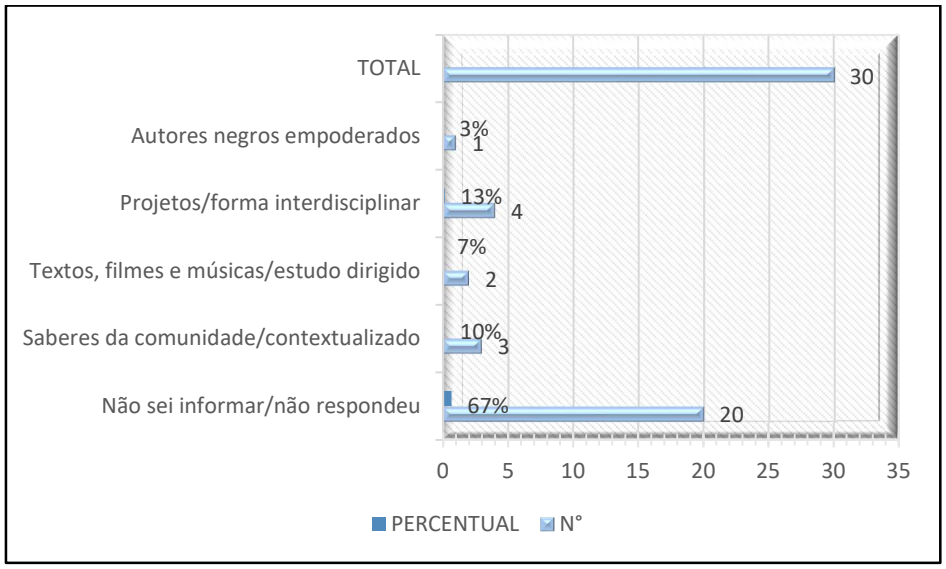
> I – Orientar os Sistemas de Ensino e as escolas da Educação Básica Municipal na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos que garantam a Educação Escolar Quilombola, respeitando suas especificidades;
> II – Assegurar que as escolas quilombolas e aquelas que atendem estudantes de territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades, bem como seus processos próprios de ensino-aprendizagem e formas de produção e conhecimento tecnológico;
> III – Garantir a participação e consulta das comunidades quilombolas e suas lideranças no modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem

> estudantes desses territórios, em conformidade com a Convenção 169 da OIT.
> IV- Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para oferecer a Educação Escolar Quilombola;
> V- Garantir o direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas, campesinas e urbanas, valorizando sua história, território, memória, ancestralidade e conhecimentos tradicionais.;
> VI – Integrar a temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, como parte fundamental da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, essencial para a compreensão da história, cultura e realidade brasileira.
> VII – Valorizar o ensino da cultura, costumes e valores estabelecidos pelos quilombolas em seus territórios;
> VIII – Abordar a luta e a resistência do povo quilombola na história trabalhada em sala de aula;
> IX – Promover discussões sobre a cultura, identidade, valores, marcos civilizatórios e referenciais das comunidades remanescentes quilombolas (Caetité/BA, 2023a).

Sendo assim, verificamos qual é o entendimento que Nego Bispo possui sobre a educação quilombola, na qual ele afirmou da seguinte forma: “ela ajuda os nossos alunos a conhecer e lutar pelos seus direitos, a preservar as suas tradições e saberes da comunidade”. Para isso, tanto a gestora quanto a professora entrevistada afirmaram que desenvolvem ações que envolvem os saberes tradicionais da comunidade e, no momento, a escola vem desenvolvendo um projeto denominado 13 Livre. Neste caso, esse processo constitui-se relevante para fortalecer uma educação transformadora para o povo do campo de Caetité, uma vez que constatamos, neste estudo, o uso desenfreado de atividade mineradora próximo aos territórios quilombolas no referido município.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas para contemplar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, poucos professores/as cursistas do Formacampo do município de Caetité, responderam que desenvolvem atividades que atendem às referidas legislações, como podemos observar no Gráfico 10.

Gráfico 10: Prática pedagógica dos/as docentes, em Caetité, de acordo com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

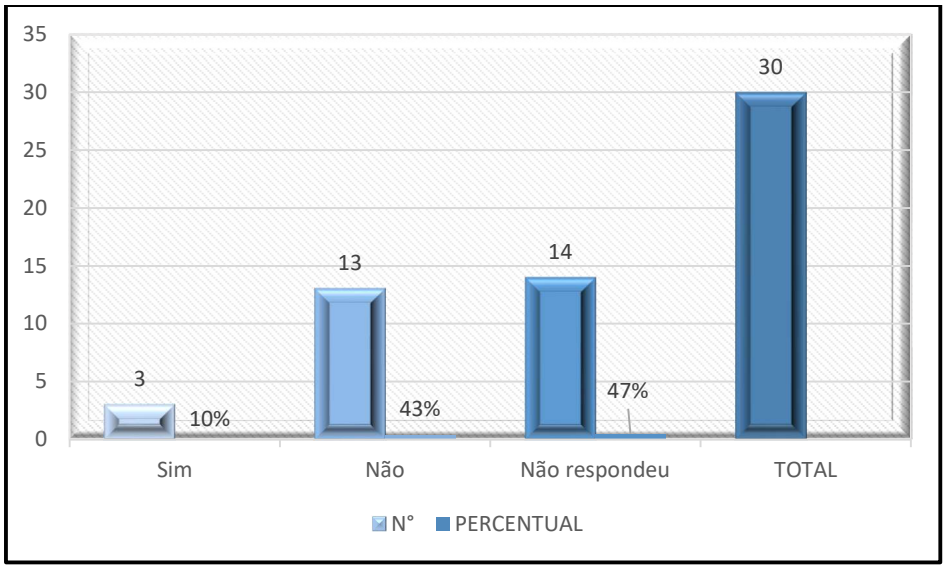


Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

Percebe-se que na questão em destaque, a maioria dos/das professores/as não soube informar e também não respondeu, o que demonstra que o município ainda tem dificuldades de avançar nas práticas pedagógicas voltadas para o cumprimento das leis leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, apesar de Caetité possuir um currículo próprio e diretrizes municipais para Educação Escolar Quilombola (EEQ) as quais garantem a efetivação dessas políticas na rede de ensino municipal. Esse fato está vinculado à falta de formação docente, que trata das particularidades da educação quilombola e, também, da ecassez de material pedagógico voltado para estas especificidades, o que dificulta a efetivação dessas leis na prática escolar.

Para termos uma visão mais ampla desse processo de formação no município, averiguamos as respostas dos/as professores/as de Caetité que participam como cursistas do Formacampo:

Gráfico 11: Você possui formação específica para atender as particularidades pedagógicas da educação quilombola, em Caetité?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

Vê-se, que a maioria dos/as professores/as não soube responder a essa questão. E dentre os docentes cursistas que responderam, apontaram a não existência de formação específica para Educação Escolar Quilombola (EEQ), o que comprova o resultado do Gráfico 11, o qual ficou evidenciado que os professores/as têm dificuldades de desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as leis, que asseguram a inserção da história e das contribuições dos povos negros e quilombolas na composição da sociedade brasileira. Por essa razão, é fundamental a formação docente que trata da temática quilombola, pois esse processo educacional constitui um instrumento essencial para a construção de uma prática educativa diferenciada nos territórios quilombolas. Ademais, para Nunes (2006, p. 142):

> Construir esta proposta é um exercício da práxis, um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores (as) e educandos (os) na relação entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos. A síntese destas das últimas de saber é a formação de sujeitos que não se desenraizarão da sua cultura, da sua história, mas que, ao mesmo tempo, forjarão as condições necessárias para um diálogo consigo mesmo e com o mundo que lhes é exterior.

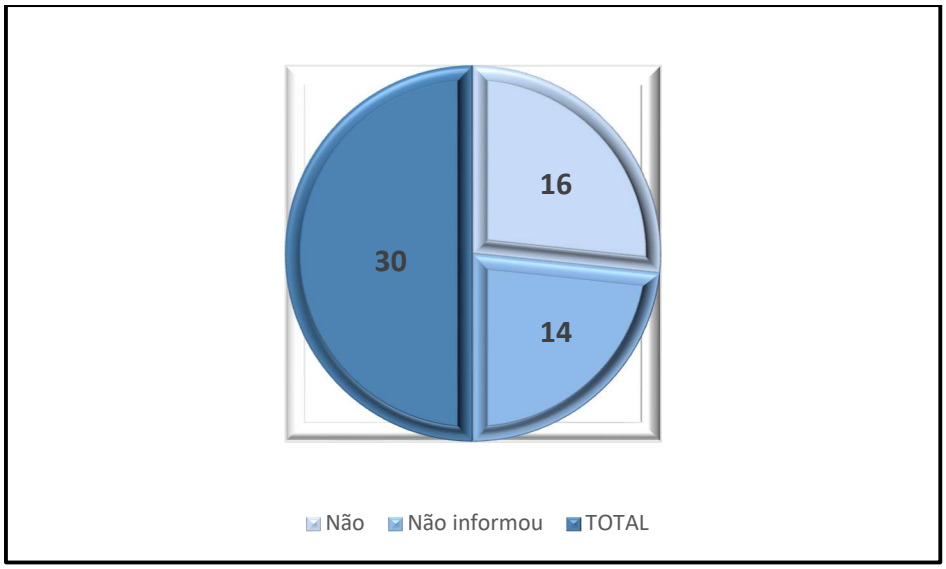
Portanto, a proposta pedagógica ofertada pelo processo de formação deve considerar a realidade das próprias comunidades quilombolas e, por isso, deve estar aberta ao diálogo entre os educadores/as, gestão educacional e as lideranças das comunidades, pois como bem diz Freire (2001), esse diálogo deve ser desprovido de hierarquia entre quem pensa e quem realiza; é um diálogo rigoroso entre quem educa sempre se educando, fortalecendo-se na visão de que

ensinar exige a perspectiva que a mudança é possível. Então, podemos afirmar que a garantia da formação de professores/as voltada para as especificidades da Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma luta para a transformação na prática escolar.

Assim, no processo de investigação na Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro, foi certificado que os/as servidores/as, docentes da escola residem na própria comunidade quilombola e a já a gestora mora em uma comunidade quilombola próxima à de Sambaíba. Vale lembrar que uma das propostas das DCNEEQ (2012) está a regulamentação de que os docentes, servidores e gestores devem ser pertencentes aos territórios quilombolas, o qual significa que o município cumpre com esse princípio legal.

No que concerne ao cardápio nas escolas quilombolas, o art. 12 das DCNEEQ propõe objetivos como: garantir a alimentação escolar em conformidade com os aspectos socioculturais das comunidades quilombolas; respeitar os hábitos alimentares do contexto social e cultural das comunidades tradicionais das comunidades quilombolas e garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada. Desse modo, levantamos dados sobre essa demanda por meio das informações dos cursistas de Caetité, registradas no formulário do Formacampo, 2024.

Gráfico 12: Há diferencial nutricional na alimentação escolar dos/as estudantes quilombolas, em Caetité?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

Desse modo, notamos ausência da garantia de alimentação escolar em conformidade com os arts. 12 e 13 das DNCEEQ (2012), que normatizam os processos da merenda de acordo com os hábitos alimentares das comunidades quilombolas. Assim, o município necessita

cumprir com estas determinações legais, buscando adaptar a merenda escolar nas escolas que são atendidas por estudantes quilombolas. Contudo, como já destacado anteriormente, a gestora afirmou que a escola está revendo o cardápio para cumprir com a legislação específica que trata dessa demanda. De acordo com Souza e Silva (2021), o valor da merenda escolar para os estudantes quilombolas é maior pelo fato de os estudantes desse grupo se encontrarem em maior vulnerabilidade alimentar. Falta, então, uma estratégia de gestão para que esses recursos sejam mais aproveitados, passando, assim, a garantir uma merenda de melhor qualidade para os estudantes quilombolas.

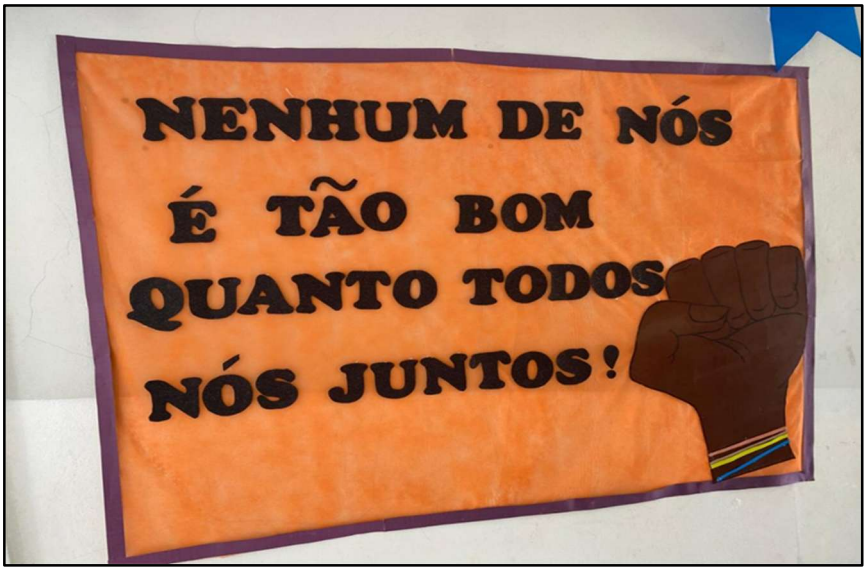
Ao adentrar no espaço da Escola Municipal de Vinte de Dezembro, percebemos que ela se identifica de fato como escola quilombola, conforme os registros do mural da referida instituição de ensino:

Imagem 2: Mural da escola (Somos Quilombolas)



Fonte: Registro feito pela autora (2024)

Imagem 3: Mural da escola (Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos!)



Fonte: Registro feito pela autora (2024)

Para a escola ser considerada de fato uma escola quilombola

> [...] precisa tocar as pessoas. A comunidade precisa sentir vontade de estar nela, caso contrário não será uma escola quilombola. Se a comunidade não identifica com a escola, então a escola não é quilombola. Não esqueçamos do que Paulo Freire nos ensinou: a escola é uma construção com as pessoas e não para as pessoas. Caso contrário, será um espaço que corrobora alienação das pessoas de sua realidade. Escola quilombola é um lugar no qual os estudantes e seus responsáveis se sentem acolhidos para participar das decisões que organizam a escola e o seu currículo (Nazário, 2021, p. 64).

Nessa perspectiva, verificamos que a escola tem tido dificuldade em manter diálogo com a comunidade. Isso foi constatado através de um encontro que tivemos com o ancião, líder da comunidade de Sambaíba, o qual afirmou que não tem tido vontade de ir à escola. Em outras épocas, ele ia constantemente e era bem recebido pelos estudantes e hoje está muito diferente. Nesse contexto, Nazário (2021, p. 60) afirma que

> os saberes dos mais velhos são importantes na escola. No entanto, é necessário considerar que, sendo assimilados pelo currículo, se transformam numa espécie de veículo para olhar crítico. Isto se dá porque, na escola, ele se insere dentro de um programa político-pedagógico no sentido freiriano. Em muitos casos, esse conhecimento é desvalorizado pelos mais jovens. Sendo assim, é preciso construir toda uma estrutura para atingir esse objetivo.

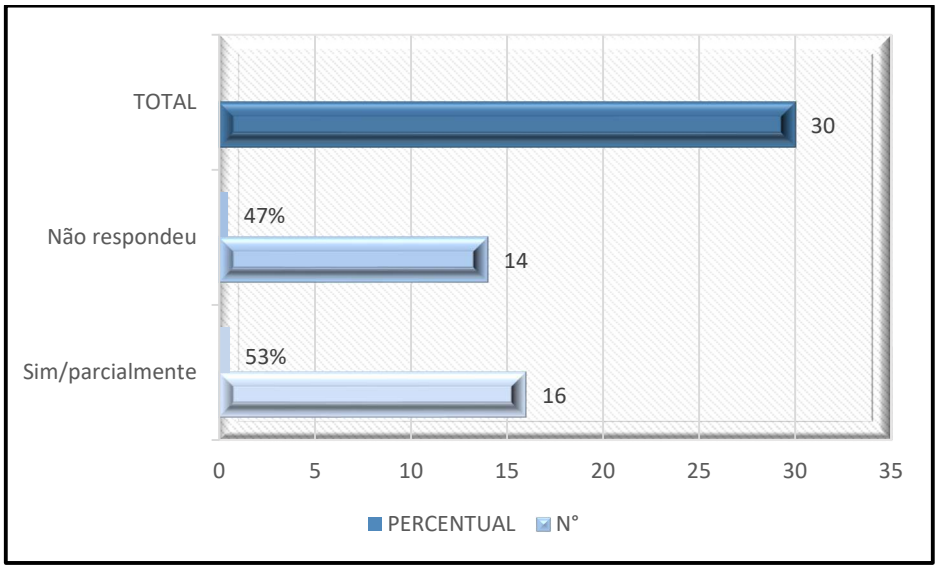
Com isso, a presença das pessoas mais velhas da comunidade na escola é fundamental para contribuir na construção de uma pedagogia quilombola, pois de acordo com a gestora, a escola enfrenta dificuldade de incorporar um currículo afro e não eurocêntrico. Ela apontou,

também, a necessidade de retornar algumas ações que, anteriormente, deram certo, como a plantação da horta na escola, que na época, movimentou toda a comunidade. E que hoje, essas ações pararam.

Nesse contexto de contradição a qual "[...] constitui por uma luta de contrários, movida por um permanente conflito, imanente à realidade" (Severino, 2016, p. 123), evidenciamos desafios enfrentados pela Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro, apesar de o município de Caetité ter implantado uma forte política para atender as especificidades da educação quilombola, inclusive a elaboração e a publicação das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola para a rede municipal. Fato que já anunciamos, anteriormente, nestes escritos.

Assim, analisamos a questão do formulário do Formacampo sobre as atividades em sala de aula que envolvem os saberes tradicionais da comunidade quilombola, como exposto no Gráfico 13.

Gráfico 13: Você desenvolve atividades em sala de aula que envolvem os saberes tradicionais da comunidade quilombola em Caetité?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

Observa-se que a maioria respondeu que desenvolve ações voltadas para atender às especificidades das comunidades quilombolas, mesmo de forma parcial. Isso evidencia que apesar das dificuldades da efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) na prática, os/as professores/as de Caetité têm colocado em prática, determinadas ações, para cumprir com as políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) implementadas pelo referido município, como a Resolução nº 01/2022, de 11 de Julho de 2023, o qual define as

Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola para a Rede Municipal de Ensino de Caetité.

Nesse contexto, percebemos também que a Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro se esforça para cumprir com as determinações de tais políticas municipais. Logo, para entendermos as múltiplas determinações que levam essa instituição buscar ações para a materialização da educação quilombola no seu espaço escolar, é importante destacar a trajetória da política educacional quilombola implantada pela gestão municipal de Caetité. Nesse contexto, é fundamental destacar que a pasta de educação foi ocupada por uma mulher negra, a qual atuou para a construção de políticas pensadas para o povo negro quilombola.

Tal processo iniciou-se com o desafio de buscar e oferecer nas escolas, uma proposta pedagógica diferenciada para os estudantes quilombolas, valorizando suas culturas, história e identidades étnico-raciais. Para tanto, houve um esforço da gestão educacional do município, em ofertar o componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Africana na grade curricular do 6º ao 9º, no ano de 2008, nos anos finais do ensino fundamental em consonância com a lei nº 10.639/2003.

> A trajetória dessa temática no currículo no município de Caetité, ganha visibilidade quando em cumprimento da lei 10. 639, a Secretaria da Educação de Caetité implantou, a partir de 2008, um novo Currículo nas escolas de ensino da rede oficial com a criação do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Africana (HAB), regulamentado pelo parecer do CME, nº14/2016, de 17 de novembro de 2016, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos. (Caetité/BA, 2020, p. 1044).

Com isso, notamos que a gestão municipal atuou para o cumprimento da lei nº 10.639/2003. Seguindo nessa linha, em 2015, a política para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no município de Caetité abriu um leque de possibilidades para o seu fortalecimento com a implantação do Plano Municipal Educação (PME), como vigência 2015-2025, o qual ficou estabelecido na meta 21, a seguinte ação para a educação quilombola:

> Desenvolver de acordo com a legislação educacional brasileira ações para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais nos espaços educacionais, bem como, a necessidade da construção de uma educação escolar quilombola. Essa, baseada uma política de pertencimento étnico, político e cultural de acordo com as perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Elevando, assim a escolaridade desta população em 80%, durante a vigência deste plano (Caetité/BA, 2015, p. 196).

Essa dimensão na educação de Caetité foi possivel por um conjunto de ações mediadas.

Para Konder (2008, p. 45), “a experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediada (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos)”. Nessa perspectiva, a partir da elaboração do Referencial Curricular Municipal (RCM), em 2020, ampliou-se a temática quilombola para todas etapas e modalidades de ensino, desde a educação infantil, percorrendo o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais e a Educação de Jovens e Adultos. “Essa proposta curricular se propõe a um olhar atento ao estudo da África, dos afro-brasileiros e dos quilombolas, grupos historicamente discriminados a fim de construir um currículo decolonial e multicultural” (Caetité/BA, 2015, p. 1045).

Com isso, todas as escolas da rede foram desafiadas a implementar conteúdos escolares em cumprimento com a lei nº 10.639/03 e também de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Importante ressaltar que a temática quilombola foram direcionadas a todo o público estudantil. Para isso, foi organizada uma matriz curricular com propostas que contemplam a modalidade de Educação Quilombola, a qual envolve diversos temas geradores que abordam o reconhecimento e a valorização do povo negro e quilombola, a saber: identidade, ancestralidade, territórios e comunidades, meio ambiente e sustentabilidade, racismo e empoderamento negro, respeito às diferenças, empatia e afetividade, território e comunidade, identidade quilombola, produções literárias/ afrocêntrica/ antirracista, natureza das comunidades, direitos humanos, história de vida, territorialidade (sentimento de pertença), saberes locais e práticas culturais, cultura afro-brasileira, cultura e linguagem, tecnologias autossustentáveis, história dos quilombos no Brasil, África como berço civilizatório nas comunidades quilombolas, quilombos e comunidades remanescentes de quilombolas e as comunidades quilombolas como territórios coletivos de direitos.

Diante dessa realidade, observamos que a gestão educacional do município de Caetité desenvolveu ao longo dos anos um trabalho voltado para o reconhecimento da cultura e dos modos de vida dos povos negros e quilombolas. Esse reconhecimento por parte desta gestão está relacionado ao fato de ela ter se apropriado dos conhecimentos sobre a relevância da implantação da educação quilombola nas escolas das comunidades dos sujeitos que, historicamente, foram negados os seus direitos. Com essa visão, a gestão de educação de Caetité investiu na implementação de políticas públicas municipais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

De acordo com Konder (2008), é através do trabalho que o ser humano criou possibilidades de ir além da natureza. Desgrudou-se dela, mas não significa que o homem

deixou de ser animal, pois pertence a natureza. Porém, o que diferencia o ser humano dos animais é que os últimos agem em função de suas necessidades por instintos, já o homem é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados de suas ações, é capaz de escolher caminhos que vai seguir para alcaçar os objetivos propostos. É nesse contexto que a gestão de educação do município de Caetité atuou desde 2008, com a elaboração de um currículo inovador, o qual incluiu um novo componente curricular: História e Cultura Afro-brasileira e Africana (HAB). Com isso, em 2015, no Plano Municipal de Educação (PME), ficaram estabelecidas estratégias com intuito de garantir o fortalecimento das comunidades quilombolas do município, a saber:

> Firmar parcerias e convênios com entidades públicas, privadas e ONGs, visando ao fortalecimento e à organização das Comunidades Quilombolas, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano;
> Implementar a proposta político-pedagógica para a educação quilombola, no prazo de três anos, enfatizando a participação efetiva da família no processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
> Criar em parceria com a universidade condições para a produção de material didático pedagógico para serem utilizadas nas unidades de Ensino Quilombola também as escolas com alunos que vem de comunidades remanescentes Quilombolas de forma bem específica valorizando a cultura local;
> Firmar parcerias e convênios com entidades públicas e privadas, a partir de 2015, no intuito de obter resultados positivos, em relação à permanência e ao sucesso escolar dos alunos das Comunidades de Remanescentes Quilombolas;
> Fortalecer e garantir, a partir de 2015, a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências em Educação Escolar afro-brasileira que venham respeitando os modos de vida, visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas;
> Realizar campanhas, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano, em parcerias com as Secretarias Municipais e órgãos competentes, visando o combate ao alcoolismo em comunidades de Remanescentes de Quilombolas. (Caetité, 2015, p. 196-197).

Para alcançar as metas e estratégias , a gestão educacional, na época, criou um comitê permanente para acompanhar, diagnosticar e avaliar o PME do município de Caetité. Com isso, por meio do decreto nº 58, de 18 de outubro de 2017, foi homologado o Fórum Municipal de Educação de Caetité:

> Art. 1º - O Fórum Municipal de Educação de Caetité, Estado da Bahia, é uma entidade consultiva, deliberativa, mobilizadora e fiscalizadora, de caráter permanente, formado por representantes de diferentes órgãos, entidades e instituições do município de Caetité, ligados à educação, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar a implementação das metas e diretrizes do Plano Municipal de Educação – 2015/2025 (Caetité, 2017a, p. 12).

A implementação do Referencial Curricular de Caetité, partiu-se de uma concepção "à luz dos princípios democráticos e da educação como direito na perspectiva de Anísio Teixeira, da pedagogia revolucionária a partir de Paulo Freire e da pedagogia histórico-crítica enquanto concepção pedagógica norteadora do trabalho pedagógico" (Caetité/BA, 2020, p. 27).

Nesse percurso, a política municipal para a educação quilombola avança ainda mais com o processo de análise das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola através do Parecer CME nº 053/2020. Isso demonstra uma gestão municipal de educação comprometida com uma política educacional voltada para a valorização dos povos negros e quilombolas, que, historicamente, foram oprimidos e invisibilizados por uma sociedade desigual.

Desse modo, ao propor um currículo diferente para atender à realidade social e cultural dos estudantes quilombolas, a gestão educacional de Caetité cumpriu uma função social baseada na práxis em sua dimensão transformadora, pois, é "na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento [...] não basta interpretar, o que importa é transformar" (Marx, 1996, p. 12).

Assim, a implementação da educação quilombola no município de Caetité foi estabelecida por meio de relações entre a Gestão de Educação e o Conselho Municipal. Então, em 2023, foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola para as escolas da rede municipal por meio da Resolução CME nº 011/2022, de julho de 2023 (Caetité/BA, 2023). Portanto, evidencia-se que "a mediação por meio da práxis humana entre mundo material e gênero humano é essencialmente ativa; a história humana é processual, dinâmica e movida por complexos sociais" (Lara, 2017, p. 32). Logo, a implementação dessas diretrizes municipais demonstra a força de um coletivo representado pelo Conselho Municipal de Caetité que, por sua vez, foi provocado pela Gestão Educacional Municipal. Observa-se que o Conselho de Educação, enquanto espaço democrático, já foi defendido pelo caetiteense Aníso Teixeira, ao afirmar que:

> Defendemos, assim, para a educação um regime especial de distribuição dos poderes públicos encarregados de ministrá-la, de modo que, em ordens sucessivas, a União, o Estado e o Município se vejam com parcelas diversas e conjugadas de poder e responsabilidade, a ser exercidos por órgãos colegiados, de composição leiga, ou seja, Conselhos de educação, com alto grau de autonomia de administração (Teixeira, 1996, p. 82).

Posto isso, percebe-se que a democratização na educação é fundante para o envolvimento do coletivo em prol de uma educação transformadora. Mas isso só é possível por meio de uma gestão comprometida e aberta ao diálogo, como pudemos constatar através da trajetória de construção de marcos legais para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola (EEQ) nas escolas municipais de Caetité.

Todavia, apesar dos avanços da implementação da política municipal para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no referido município, percebemos que ainda persistem os desafios na prática escolar. Desse modo, a práxis como processo dinâmico a qual é conduzida por forças

polares contraditórias, sempre em conflito (Severino, 2016), prevalece na prática da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no município de Caetité. Um exemplo específico desse processo é que as escolas que atendem estudantes quilombolas, ainda, tem dificuldades de incorporar uma prática pedagógica voltada para a educação quilombola. Além disso, percebemos a necessidade de fortalecer uma formação docente para os professores/as que trabalham com os estudantes quilombolas. Diante desses desafios, a resistência segue pelo direito da efetivação das políticas educacionais para a educação quilombola no município, o qual constitui um processo fundamental para a valorização do povo quilombola que vivem nos territórios do município de Caetité.

5.2. Análise dos dados em Livramento de Nossa Senhora

A pesquisa de campo no município de Livramento de Nossa Senhora/BA foi realizada na Escola Municipal José Assis Pinchemel, localizada no território quilombola de Itaguaçu. De acordo com o PPP da escola, a comunidade recebeu esse nome devido ao grande número de índios na região e a palavra Itaguaçu, etimologicamente, significa Ita: Pedra e guaçu: Grande devido a quantidade de pedras na região.

Imagem 4: Escola Municipal José Assis Pinchemel em Livramento de Nossa Senhora



Fonte: Registro feito pela autora (2024)

A Escola Municipal José Assis Pinchemel foi fundada no dia 11 de maio de 1992, a qual recebeu esse nome em homenagem ao senhor José Assis Pinchemel, cidadão muito prestativo

na comunidade, que dedicou a sua vida a trabalhos voluntários, incentivando os jovens a valorizarem o trabalho e os estudos (Livramento de Nossa Senhora/BA, 2016).

Em relação à situação socioeconômica da comunidade de Itaguaçu, os moradores trabalham na lavoura. Têm habitantes que possuem renda própria, já tem outras pessoas que se deslocam, diariamente, para trabalhar no lote da cultura da manga. Outras pessoas que não têm renda fixa, exceto os funcionários públicos e aposentados/as, buscam emprego em outras cidades (Livramento de Nossa Senhora/BA, 2016).

O PPP da escola o qual foi elaborado em 2016, traz a seguinte proposta de educação para a instituição:

> O projeto a seguir, apresenta na sua proposta pedagógica a realidade em que vivencia a escola, baseado no seu ambiente social, cultural e físico, situação socioeconômica e educacional da comunidade, identidade e resultados (Livramento de Nossa Senhora/BA, 2016).

O documento supracitado, apresenta o histórico de Itaguaçu, a missão da escola, a realidade socioeconômica da comunidade e o número de estudantes da escola. Contudo, não cita propostas voltadas para as especificidades dos/as estudantes quilombolas. Logo, a gestora escolar reconhece a necessidade da reelaboração deste PPP, pois assim que solicitamos o referido documento para análise, obtivemos a seguinte resposta:

> Agora eu só tenho um probleminha no nosso PPP, não concluímos porque temos que rever por nossa escola ser quilombola então vamos refazer. Estávamos seguindo o que foi passado pra todas as escolas, mas a nossa tem que ser diferenciada por ser quilombola (Gilvânia Silva)

Portanto, faz-se necessário a construção de um projeto de educação quilombola para a escola investigada, uma vez que tal instituição de ensino possui um número significativo de alunos/as oriundos da própria comunidade e do território quilombola da Rocinha. Além disso, a escola atende a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, conforme o Quadro 13.

Quadro 13: Número de estudantes na Escola Municipal José Assis Pinchemel, Livramento de Nossa Senhora/BA

Escola Municipal José Assis Pinchemel	
Número de alunos/as do Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental	
Pré I	04
Pré II	13
1º Ano	12
2º Ano	14

Total	**71**
Número de alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental	
6º	14
7º	20
8º	11
9º	18
Total	**63**

Fonte: Dados da pesquisa

A escola atende a Educação Básica do Ensino Fundamental nos anos iniciais e dos anos finais. Tal instituição possui seis (06) professores/as para os anos iniciais e (07) professores/as para os anos finais. Nesse processo de investigação na Escola Municipal José Assis Pincehemel, constatamos que a escola valoriza e desenvolve projetos voltados para a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Nesse contexto, Tereza de Benguela afirma que:

> Com o apoio da secretaria de educação, as nossas atividades são voltadas para a educação escolar quilombola, como a gincana que foi promovida pela escola, envolvendo os saberes da comunidade, a qual houve uma dança pele negra.

Observa-se, então, que a gestão educacional tem mediado o processo no sentido de incentivar a efetivação da educação quilombola nas escolas das comunidades quilombolas. Dandara confirmou este fato ao dizer que "na construção do Referencial Curricular Municipal, a qual participei, estipulamos algumas metas para a Educação Escolar Quilombola". Dessa maneira, ao ter acesso ao Referencial Curricular Municipal, percebemos que o documento traz, de fato, metas destinadas à Educação Quilombola, a saber:

> 1.9) Fomentar o atendimento das populações do campo e quilombolas na Educação Infantil, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada;
> [...]
> 2.7) Mapear as condições e viabilidade para oferta do Ensino Fundamental para a população do campo e quilombola nas suas próprias comunidades, com intuito de construir escolas polos;
> [...]
> 5.3) Desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades do campo e quilombolas, garantindo adequação ao currículo;
> [...]
> 6.3) Adquirir transporte escolar em parceria com a União e Estado para atendimento às escolas do campo e comunidades quilombolas, na oferta de educação em tempo integral;
> [...]
> 7.5) Garantir transporte gratuito e de qualidade para todos(as) os (as) estudantes da educação do campo;
> [...]
> 7.17) Consolidar a educação escolar no campo e de comunidades quilombolas;

> [...]
> 7.18) Implementar currículos e propostas pedagógicas específicas para educação do campo e quilombolas (Livramento de Nossa Senhora/BA, 2020, p. 97-98).

Importante enfatizar que a análise do documento Referencial Curricular Municipal (RCM) não faz parte dos objetivos propostos no nosso estudo. Porém, no caso específico de Livramento de Nossa Senhora, foi necessário ter acesso para análise, uma vez que um/a das participantes da pesquisa desse município evidenciou, por meio de sua fala, a importância da construção do referido documento para a implementação das ações na Escola Municipal José Assis Pinchemel.

Todavia, dentre as metas estabelecidas no documento supracitado, certificamos que a gestão de educação do município não garantiu a implementação de um currículo direcionado à educação quilombola e não elaborou as diretrizes municipais para Educação Escolar Quilombola. Em contrapartida, Segundo Dandara:

> Na jornada pedagógica, recebemos orientações para seguir as metas traçadas no Referencial Curricular Municipal, o qual possui uma meta para desenvolver propostas pedagógicas específicas para Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, a escola segue o Referencial Curricular Municipal (RCM), desenvolvendo projetos voltados para atender a educação quilombola, conforme a meta traçada no referido documento. Assim, a instituição escolar promove atividades lúdicas, como o Sarau e o envolvimento da comunidade na escola. Sobre esse projeto, Dandara salienta que:

> Desenvolvemos o Sarau, que é o momento cultural. Neste momento, inserimos a participação das benzedeiras. Elas falaram como é a preparação dos remédios. Resumindo, em nossa prática há sempre a valorização dos nossos antepassados.

Desse modo, percebemos que a escola tem diálogo com a comunidade e reconhece e valoriza os seus saberes. Para tanto, a faxineira da escola, a qual é quilombola e líder das comunidades quilombolas de Livramento de Nossa Senhora, participa das atividades da comunidade e da atividade cultural da escola, conforme ela:

> Eu sou liderança daqui da comunidade quilombola da Rocinha e de Itaguaçu e sou faxineira desta escola quilombola Assis Pinchemel, além de faxineira, eu também faço parte da equipe cultural daqui da escola, resgatando as nossas culturas. Também, sou representante de todas as comunidades quilombolas. Eu represento todas elas no Conselho. Lá no quilombo, a gente trabalha com artesanato. A gente trabalhava com a capoeira e vamos retornar também com essa atividade, demos uma parada por conta da pandemia e não retornamos ainda. Eu trabalho com os jovens e dou curso de crisma. Nas reuniões, quando é para trazer alguma coisa para a comunidade, sou eu que corro atrás. Tenho equipe, é claro, pois a gente trabalha não trabalha só, mas eu

represento todas (Zumbi).

A atuação desta faxineira, a qual é liderança nas comunidades quilombolas em Livramento de Nossa Senhora, constitui-se uma ferramenta fundamental na mobilização de saberes para a efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Escola Municipal Assis Pinchemel, uma vez que em "cada contexto de prática, o local se anuncia e redimensiona o fazer, o agir, o decidir pedagógico" (Nunes, 2021, p. 86). Por isso, a gestora escolar fez questão da participação da faxineira na pesquisa, pois é ela quem organiza a parte cultural da escola, inserindo a participação da comunidade.

Imagem 5: Ala da liderança quilombola no desfile de 7 de setembro de 2024, Livramento de Nossa Senhora/BA



Fonte: Registro concedido pela gestora da unidade escolar, Livramento de Nossa Senhora (2024)

De acordo com Lukács (2013), na análise do trabalho, há dois tipos de ações humanas: primária e secundária. A primeira, é a ação humana sobre a natureza, dominando-a para satisfazer suas necessidades orgânicas, já a segunda, constitui como uma ação humana sobre as relações sociais no sentido de estimular uma pessoa ou uma equipe a realizar determinadas tarefas, tornando o trabalho como um instrumento social que depende da cooperação de todos/as. No contexto do trabalho secundário, anunciado pelo autor supracitado, verificamos que a participação da comunidade na atividade da escola, sob o comando da líder quilombola, a qual trabalha na escola José Assis Pinchemel, representa um processo de mediação entre a escola e a comunidade por meio da sua práxis no território quilombola de Itaguaçu.

Nesse sentido, percebemos um vínculo forte entre a Escola Municipal José Assis

Pinchemel com a comunidade. Este fato está relacionado com o sentimento de pertencimento do lugar, pois todas as pessoas que trabalham na referida escola pertencem a própria comunidade de Itaguaçu, como: professores/as, gestora escolar, coordenadora e o pessoal de apoio, o que demonstra que a gestão de educação municipal de Livramento de Nossa Senhora cumpre uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), uma vez que elas destacam a relevância do trabalho das escolas quilombolas ser realizado por quilombolas.

Imagem 6: Participação da comunidade quilombola da Rocinha no desfile, Livramento de Nossa Senhora/BA



Fonte: Registro concedido pela gestora da unidade escolar, Livramento de Nossa Senhora (2024)

Imagem 7: Afirmação da identidade quilombola no desfile de 2024, Livramento de Nossa Senhora/BA



Fonte: Registro concedido pela gestora da unidade escolar, Livramento de Nossa Senhora (2024)

Apesar de a gestão de educação municipal não ter avançado nas políticas voltadas para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no município, como a elaboração de um currículo próprio e diretrizes municipais para as escolas localizadas em comunidades quilombolas, podemos observar que a gestão da Escola Municipal José Assis Pinchemel trabalha a valorização da identidade dos povos tradicionais, bem como foi retratada no desfile de 7 de setembro de 2024. De acordo com a gestora, "as atividades na escola direcionadas à educação quilombola acontecem durante o ano. No mês de novembro, a escola irá trabalhar o mês todo".

Uma questão importante apontada pela gestora escolar:

> A nossa escola tem força diante das políticas educacionais pelo fato de ser quilombola. Exemplo: a nossa escola foi contemplada por um recurso de sala de recurso para apenas um estudante que é especial. Enquanto a escola da sede que tem maior número de estudantes especiais não recebeu esse recurso (Gilvânia da Silva).

Outro exemplo citado pela gestora é que a escola estadual da sede possui um anexo em Itaguaçu com objetivo de receber benefícios e, assim, a escola funciona no território quilombola como Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), porém o Colégio Estadual João Vilas Boas, da sede, é responsável pelo seu funcionamento. Isso demonstra o protagonismo do território de Itaguaçu nas políticas públicas educacionais. E o mais importante disso é que a gestão escolar tem conhecimento da importância de sua instituição ser quilombola.

No que diz respeito ao cardápio diferencial na escola, a gestora afirmou que "até o momento não havia a distinção, mas agora, recebemos orientações que será necessário fazer essa mudança, como acrescentar beiju na merenda escolar". Ainda, ela apontou a necessidade de uma nova estrutura física na escola e, para isso, o gestor municipal comprometeu em construir um novo prédio para o próximo ano.

Em relação ao material didático utilizado na escola José Assis Pinchemel em Itaguaçu, voltado para atender as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 as quais estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica do Brasil, Dandara e Maria Felipa afirmaram que:

> Infelizmente por conta das obras oferecidas pelo PNLD, a nossa escola não oferece livros didáticos e paradidáticos diferenciados que valorizem os saberes das comunidades quilombolas. Os materiais didáticos adotados não apresentam a diversidade étnica dos quilombos em nosso país, o que dificulta o debate sobre a diversidade cultural no espaço escolar (Dandara).
> Mas há o esforço constante de toda equipe escolar em busca de recursos de apoio pedagógico com o objetivo de valorizar a história das comunidades quilombolas e a necessidade em manter sua memória cultural. Como metodologia complementar

> utilizamos jogos, brincadeiras para construção identitária, documentários, entrevistas com moradores antigos, músicas e apresentações culturais (Maria Felipa).

Posto isso, certificamos que a Escola Municipal José Assis Pinchemel recebe material didático que não condiz com a realidade camponesa e quilombola. A explicação para esse fato se deve a padronização de modelo de educação hegemônico, estabelecida pela sociedade capitalista, que oprime a classe trabalhadora do campo, pois o desafio atual é "a investida do grande capital sobre os nossos territórios, seja para a mineração ou seja para a monocultura. A monocultura não combina com o fazer da Educação Escolar Quilombola (Souza; Silva, p.76, 2021). Tal fato foi identificado nos três municípios campos da pesquisa, apesar dos esforços dos/as docentes em buscar adotar diversas metodologias que contemplem uma prática escolar quilombola.

Sobre a concepção de Educação Escolar Quilombola (EEQ), os/as professores/as declaram que: "eu vejo a Educação Escolar Quilombola como um mundo de libertação e valorização da cultura de um povo que teve seus direitos negados (Dandara)". "Eu vejo como uma forma de vivenciar e valorizar a identidade dos nossos ancestrais (Maria Felipa)". Com essas falas, percebemos que as docentes reconhecem a importância de trabalhar a educação quilombola. Mas, para potencializar esse fazer pedagógico é essencial

> [...] lembrar o que Nilma Lino Gomes nos chama atenção em relação ao papel que tem um Movimento Negro na construção da sociedade ainda tão racista, ainda tão embranquecida e ainda tão Colonial. Então, nós, professores e professoras quilombolas, temos sim a tarefa de contribuir para romper com esse pensar. Porém, não vamos romper se baixarmos a cabeça. Nós vamos nos insurgir. Nossa jornada já é por si só um ato de insurgência na luta para romper com esse ciclo de mais de quatro séculos de extermínio do pensar, porque extermina os corpos, extermina o pensar e destrói e desterritorializa as pessoas [...] (Silva, p. 72, 2021).

Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola constitui um campo de lutas a favor de uma educação antirracista, libertadora e transformadora. Uma educação capaz de romper com um modelo de educação homogeneizada, voltada para a classe trabalhadora. Mas para isto, é preciso

> "[...] fazer formação permanente e talvez descontínua da perpetuação dessa lógica colonial. [...]. Por fim, não estou dizendo que toda a formação é deficitária na inclusão dos povos, mas, dependendo da estrutura que se pautou na formação inicial, o grande desafio é pensar outros parâmetros para a formação docente (Silva, 2021, p. 78).

Sobre esse processo de formação continuada, as docentes da escola a qual fez parte desta pesquisa, no município de Livramento de Nossa Senhora, destacaram que estão sempre fazendo

formação para Educação Escolar Quilombola (EEQ). Esses encontros aconteceram em Rio de Contas, Caetité e em Livramento de Nossa Senhora. Neste caso, percebemos um processo contraditório, neste estudo, pois apesar destas formações docentes e a compreensão que estes sujeitos têm acerca da importância de implementar a educação quilombola, a Escola Municipal José Assis Pinchemel adota material didático do PNLD que não condiz com a realidade da comunidade quilombola. Este fato revela um desafio na implementação da Educação Escolar Quilombola no referido município. Para isso, é essencial um trabalho de gestão de educação voltada para a práxis. Pois, a práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito que ele; inclui todas as objetivações humanas (Netto; Braz, 2006,p. 43).

Todavia, o Referencial Curricular Municipal (RCM) de Livramento de Nossa Senhora destaca estratégias as quais propõem do sistema de ensino um diagnóstico da situação atual das comunidades quilombolas como:

> • Levantamento e identificação dos principais problemas e necessidades a atender. Como as escolas compreendem a relação saberes globais e saberes locais no processo de construção de conhecimentos?
> • Proposta de formação continuada de professores. A quais bens culturais nós professores temos acesso?
> • Proposta de trabalho com os pais/comunidade: como nossa escola valoriza a cultura produzida por nossa comunidade? (Livramento de Nossa Senhora, 2020).

Dentre estas estratégias, foram identificadas a necessidade da proposta de formação continuada para os/as professores das escolas que atuam em comunidades quilombolas, visto que "o Estado tem o dever de atender a essa demanda, afinal, a educação escolar quilombola é uma modalidade da educação básica que possui diretrizes específicas e, portanto, precisa da atuação das secretarias de educação [...]" (Rocha, 2021, p. 84). De acordo com os/as docentes da Escola Municipal José Assis Pinchemel, estas formações são importantes para suas práticas pedagógicas. Segundo Maria Felipa "fomos selecionadas para realizar uma graduação voltada para a Educação Escolar Quilombola, em Salvador". Neste processo, verificamos que os/as docentes recebem apoio da gestão escolar para a realização da formação continuada, apesar de termos verificado uma inexistência de uma proposta pedagógica voltada para educação quilombola na referida instituição de ensino.

Outra questão que chamou a nossa atenção foi a participação dos/as docentes quilombolas na construção do Referencial Curricular Municipal (RCM) de Livramento de Nossa Senhora, o qual constituiu um momento importante na elaboração das metas para educação quilombola nas escolas dos territórios quilombolas. Contudo, essas metas não foram concretizadas, pois o PPP da referida escola encontra-se desatualizado e não contempla as

especificidades da educação quilombola. Além disso, a gestão de educação não atuou no sentido de garantir um currículo próprio para as escolas quilombolas e não foram elaboradas diretrizes municipais para tais instituições quilombolas. Portanto, é necessário um enfrentamento para investir nas políticas educacionais nas escolas quilombolas neste referido município. Para este processo, Netto e Braz (2006, p.44) destacam dois pontos distintos, voltados, para a práxis transformadora no mundo do trabalho:

> A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano, enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo; ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

Nessa perspectiva, como já dito, verificamos uma inexistência de uma práxis voltada para a transformação nos ambientes das escolas quilombolas no município de Livramento de Nossa Senhora. O que necessita da atuação da gestão educacional do município no sentido de mediar ações para a realização das propostas das políticas públicas endereçadas às escolas quilombolas, pois, além do distrito de Itaguaçu, o município de Livramento de Nossa Senhora possui escolas em demais distritos que recebem estudantes de diversas comunidades quilombolas, a saber: (i) a Escola Municipal Joaquim Alves de Oliveira, localizada no distrito de São Timóteo, que atende as comunidades quilombolas de Jatobá e de Várzea Grande; (ii) a Escola Municipal Davi Mendes Pereira, no distrito de Iguatemi, que atende as comunidades de Poço, Alagoinhas e Olhos D'água do Meio e; (iii) a Escola Municipal Joaquim Rodrigues Louzada, no distrito de Itanagé, que atende a comunidade de Pajeú. Vê-se, portanto, que o município possui várias comunidades quilombolas e, consequentemente, apresenta um número considerável de estudantes quilombolas.

Por essa razão, é fundamental a concretização das metas estabelecidas no Referencial Curricular Municipal (RCM) de Livramento de Nossa Senhora voltadas para as especificidades das escolas quilombolas. Nesse processo, é importante debater e ouvir as diferentes vozes, como as lideranças quilombolas, conselheiros/as municipais e professores/as para elaboração e a efetivação das propostas pedagógicas quilombolas.

> É por meio de uma linguagem articulada que o sujeito demonstrará a representatividade ao meio em que vive, auxiliando desta forma a organizar os sujeitos, partindo do pressuposto que o trabalho humano sempre será coletivo, sempre se dará em conjunto. E será sempre possível, por meio da linguagem e comunicação que constitui uma sociedade, a forma como os homens vivem (Oliveira; Oliveira;

Santos, 2013, p. 6).

Com essa articulação, é possível a implementação da educação quilombola no município, haja a vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) garantem uma pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade.

Portanto, o município de Livramento de Nossa Senhora deve assegurar este direito que já foi conquistado pelas tais diretrizes, buscando estratégias para a efetivação dessa política a partir das metas preconizadas pelo próprio Referencial Curricular Municipal (RCM), o qual traz ações voltadas à Educação Escolar Quilombola. Então, o município já possui um caminho orientado à educação antirracista e plural, fruto dos movimentos negros quilombolas que continuam na luta pela efetivação desse direito fundamental para o povo quilombola. Mas, a gestão educacional de Livramento de Nossa Senhora precisa atuar para que estas propostas sejam materializadas em leis específicas municipais.

5.3. Análise de estudo em Palmas de Monte Alto

Palmas de Monte Alto foi o primeiro município que realizamos a pesquisa de campo. O percurso nas escolas localizadas em comunidades quilombolas desse município foi facilitado pela contribuição valiosa da gestão de educação municipal, a qual disponibilizou um carro para chegarmos até as unidades escolares. Foi um longo trajeto, pois a pesquisa envolveu três escolas as quais estão distribuídas em cada território quilombola.

A gestora das escolas do campo nos acompanhou neste trajeto, o que nos ajudou no colhimento de informações sobre a atuação da gestão de educação voltada para as escolas das comunidades do campo. Desse modo, constatamos que a referida gestora atende oito (8) escolas do campo e, entre elas, três unidades escolares estão localizadas em comunidades quilombolas.

Considerando o objeto de estudo, adentramos nessas três instituições de ensino dos territórios quilombolas as quais realizamos a coleta e geração de dados e, assim, destacamos os dados sobre cada uma delas. Em seguida, analisamos todo o levantamento de estudo no município acerca da proposta desta pesquisa.

Imagem 8: Escola Municipal Gaspar Lemos em Palmas de Monte Alto/BA



Fonte: Registro feito pela autora (2024)

A Escola Municipal Gaspar Lemos foi criada sob o Decreto nº 243 de 30 de maio de 1987, localizada na Comunidade Quilombola de Vargem Alta, na cidade de Palmas de Monte Alto/BA. A escola reflete as raízes da população local, valorizando seus costumes e tradições. De acordo com os relatos da comunidade, a escola começou com a chegada do senhor Galdino Pereira dos Santos, junto com sua esposa Maria Antônia da Conceição e seus filhos, em 1º de maio de 1961. Em uma reunião com o prefeito da época e o senhor Galdino, foi identificada a necessidade de uma escola na comunidade, resultando na criação da Escola Municipal Gaspar de Lemos (Palmas de Monte Alto/BA, 2024).

A escola é composta duas (2) professoras contratadas e por alunos de vários níveis e anos escolares, reunidos em um único período, caracterizando-se como uma turma multisseriada do Ensino Fundamental I. Ela atende estudantes desde a creche, passando pela pré-escola e até o 5º ano, com idades variando de 3 a 14 anos, funcionando no turno matutino. Além disso, no período noturno, a escola oferece uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Palmas de Monte Alto/BA, 2024).

Imagem 9: Escola Municipal Santo Reis em Palmas de Monte Alto/BA



Fonte: Registro feito pela autora (2024)

A Escola Municipal Santos Reis, localizada na Comunidade Quilombola de Jurema, está situada a 40 quilômetros da sede da cidade de Palmas de Monte Alto/BA e tem suas origens profundamente ligadas à cultura e às tradições quilombolas. O nome Jurema, atribuído à comunidade, remete à abundância de árvores de Jurema na região, indicando a riqueza natural e histórica do local (Palmas de Monte Alto/BA, 2024)

De acordo com o PPP das escolas do campo não nucleadas, a unidade escolar Santos Reis, foi criada em consonância com o Decreto de nº 29 de outubro de 2023 a qual surgiu da necessidade de atender ao crescimento da comunidade e oferecer educação às crianças locais. Inicialmente, as aulas aconteciam na residência do senhor Domingos Fernandes de Oliveira, o que evidencia a colaboração e a participação da comunidade na promoção da educação. Ao receber o nome Santos Reis, a escola homenageia não apenas uma festa tradicional da região, mas também celebra a cultura e a religiosidade do povo quilombola.

Tal escola é composta por uma (1) professora a qual atende alunos de diversos níveis de ensino: 3 alunos/as na creche, 17 na pré-escola, 8 no 1º ano e 4 estudantes no 2º ano.

Imagem 10: Escola Municipal Santo Onofre, Palmas de Monte Alto/BA



Fonte: Registro feito pela autora (2024)

A Escola Municipal Santo Onofre está localizada na Comunidade de Quilombo do Cedro, no município de Palmas de Monte Alto/BA. De acordo com o PPP da escola, o nome Cedro foi escolhido devido à origem da comunidade, que se formou com a chegada de pessoas vindas de outras comunidades vizinhas. Ainda, de acordo com o documento:

> A comunidade Cedro, descendente de africanos e hoje é reconhecida e titulada como comunidade quilombola, que preserva suas ricas tradições culturais como uma forma de honrar suas origens e manterviva a herança de seus antepassados. Aqui,são cultivadas manifestações como o samba, chula, reisados e capoeira,que remontam às tradições africanas trazidas pelos seus ancestrais. Além disso,uma variedade de brincadeiras tradicionais,como o pular corda, esconde-esconde, amarelinha e baleado, que são passadas de geração em geração,contribuindo para a preservação da identidade cultural (Palmas de Monte Alto, 2024).

Conforme o Decreto nº 243 de 30 de Maio de 1984, a escola na comunidade de Cedro já funcionava na casa de Dona Maria Lina Barbosa da Silva, que era uma construção de pau-a-pique. Dona Maria Lina, como é conhecida até hoje, foi a primeira professora dessa escola, apesar de ser leiga, tendo cursado apenas até a quarta série. Preocupada com o aumento do número de alunos e a inadequação do espaço, ela solicitou ao gestor da época que fosse construída uma escola. Assim, a escola foi nomeada de Santo Onofre, embora a comunidade desconheça a razão dessa escolha, pois foi o gestor da época quem decidiu o nome (Palmas de Monte Alto, 2024).

Para melhor compreensão sobre essas escolas localizadas em suas respectivas comunidades, organizamos o Quadro 14, o qual apresenta a distribuição do número de alunos/as em cada unidade escolar por tunos.

Quadro 14: Número de alunos/as nas escolas das comunidades quilombolas de Palmas de Monte Alto/BA

Escola	Comunidade	Turno	Quantitativo de alunos
Gaspar Lemos	Vargem Alta	Matutino	17
Santo Reis	Jurema	Matutino	19
		Vespertino	21
Santo Onofre	Cedro	Matutino	24
Total			**81**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tais escolas ofertam a Educação Básica para o Ensino Fundamental dos anos iniciais, nos diversos níveis e atende à Educação Infantil. Apresentam boas infraestruturas físicas, principalmente, na Escola Municipal Gaspar Lemos, onde observamos a presença de cantina, biblioteca e quadra de esportes.

A Escola Municipal Gaspar de Lemos possui 2 professoras contratadas e atende os seguintes números de alunos/as por subsequentes níveis de ensino: 1 estudante na creche, 5 alunos/as na pré-escola, 1 no 2º ano, 4 no 3º ano, 1 no 4º ano e 4 no 5º ano e funciona no turno matutino. Tal instituição escolar funciona como EJA no turno noturno, o que garante educação escolar para aqueles estudantes que trabalham no diurno.

Já a Escola Municipal Santos Reis abrange a seguinte quantidade de alunos/as nos determinados níveis de ensino: 3 alunos/as na creche, 17 na pré-escola, 8 no 1º ano e 4 no 2º. Também funciona a EJA no noturno

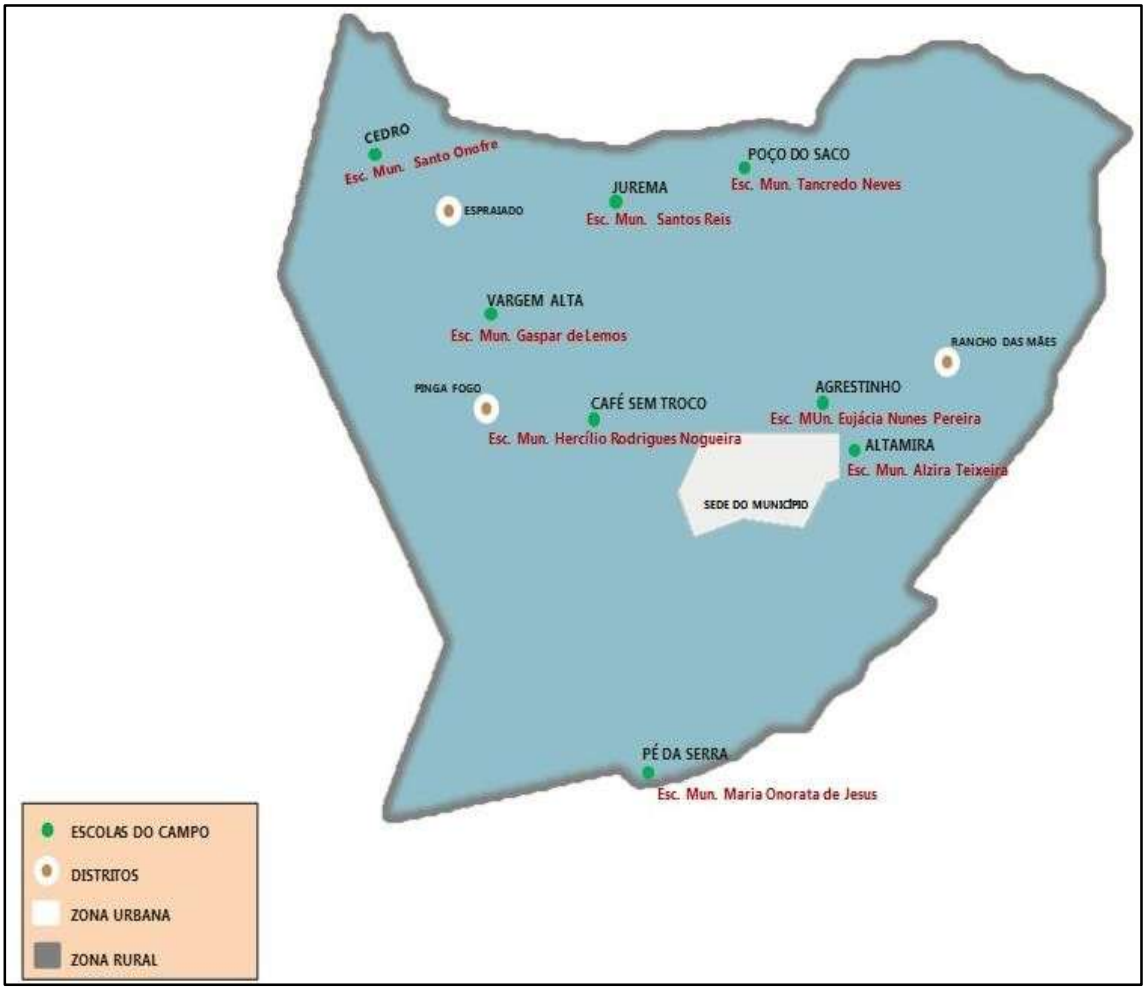
Por sua vez, a Escola Municipal Santo Onofre possui a seguinte quantidade de alunos/as e os respectivos níveis de ensino: 3 estudantes na creche, 7 na pré-escola, 2 no 1º ano, 2 no 2º ano, 7 no 3º ano, 3 no 4º ano e 2 no 5º ano.

Deste modo, percebemos que as escolas das comunidades quilombolas apresentam um número significativo de alunos/as quilombolas. Todavia, verificamos que a gestão de educação municipal não implementou políticas voltadas para a efetivação da educação quilombola nessas escolas inseridas em comunidades quilombolas e não pretende implantar, pois segundo a gestora escolar “o município acabou de elaborar as diretrizes do campo”, o que significa que tais diretrizes atendem também a educação das escolas quilombolas. Esse fato ficou mais evidente ao analisar o PPP destas unidades escolares, o qual constatamos uma ausência de propostas orientadas para as especificidades das comunidades tradicionais quilombolas ao trazer a seguinte concepção de educação quilombola no referido documento:

> O PPP das Escolas do Campo, incluindo as escolas quilombolas, representa um compromisso com uma educação inclusiva, de qualidade e em constante evolução, que valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto os saberes e tradições locais, garantindo um ambiente de aprendizagem rico e diversificado para todos os alunos. (Palmas de Monte Alto/BA, 2024, p. 5).

Com isso, certificamos que o PPP foi construído para todas as escolas do campo sem considerar a organização social, econômica e cultural própria de cada comunidade, afinal, elas têm aspectos culturais diferenciadas. Além disso, as escolas das comunidades quilombolas em Palmas de Monte Alto são tratadas como campo, como podemos observar no Mapa 6.

Mapa 6: Escolas do Campo não nucleadas de Palmas de Monte Alto



Fonte: Palmas de Monte Alto (2024)

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), os povos do campo englobam uma diversidade de grupos sociais e, dentre eles, estão as comunidades quilombolas.

Tais Diretrizes trazem essa concepção no seu texto de apresentação. Segundo ele, o campo é composto de múltiplos sujeitos:

> assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos da floresta, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais (Brasil, 2001).

Todavia, deve-se enfatizar que há pontos de convergência na luta por educação diferenciada entre os sujeitos do campo e os quilombolas, porém existem singularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os diferenciam entre si, bem como o tipo de educação escolar por eles demandada. Tais particularidades requerem dos sistemas de ensino a obrigação de oferecer uma educação escolar que assegure uma educação equitativa e, paralelo a isso, reconheça o direito às diferenças entre os grupos sociais diversos que compõem a nossa sociedade. Isso incide sobre os quilombolas, pois algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico (DCNNEQ, 2012). Portanto, a escola das comunidades quilombolas devem seguir uma proposta que valoriza as suas ancestralidades e suas matrizes culturais.

Nessa perspectiva, Cruz e Santos (2023, p. 8) destacam que:

> A Educação Escolar Quilombola segue a proposta política de um currículo construído com e para os quilombolas, baseado nos saberes e respeito de suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada, em que se trabalha a realidade em função da história de luta e resistência desses povos, bem como de seus valores civilizatórios. A Educação Escolar Quilombola fundamenta-se na vivência e na organização coletiva, nos valores ancestrais, na relação com a terra e com o sagrado, fatores que precisam ser incorporados na prática pedagógica das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes quilombolas.

Desse modo, é essencial que a gestão educacional conheça e valorize as lutas dos povos quilombolas, visto que estes grupos, no passado colonial, tiveram uma história marcada por um período opressor e de mobilizações em busca da liberdade e de resistência. Diante desse contexto, os territórios destes povos possuem uma forte presença da ancestralidade, da memória cultural e estes valores devem ser considerados nas propostas de educação para as escolas inscritas nestas comunidades. Entretanto, percebemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) orientado para todas as escolas do campo de Palmas de Monte Alto, incluindo as escolas das comunidades quilombolas, não considerou tais propostas.

Durante o processo iniciais de levantamento de dados sobre se a gestão de educação de Palmas de Monte Alto tem atuado no sentido de garantir a efetivação da Educação Escolar Quilombola (EEQ), a líder quilombola do município, a qual é também professora e coordena

as ações das comunidades quilombolas em todo o território do Sertão Produtivo, declarou sobre essa questão da seguinte forma:

> Em relação à Palmas de Monte Alto está complicado a gente saber quais são as escolas que realmente são efetuadas a educação quilombola, viu, porque a gente tem em algumas comunidades escolas, mas infelizmente, a gente não sabe dizer quais são as escolas quilombolas que realmente estão sendo efetuadas a educação escolar quilombola dentro de seus territórios. Eu sei que em Jurema, a gente tem lá uma escola das séries iniciais, ensino fundamental I, temos outra em Vargem Alta e em Cedro. Angico tinha uma, mas tá fechada, em Leão, também tinha uma, mas foi fechada, são todas quilombolas. Lagoa Seca, tem uma, mas tá fechada, também quilombola. Rancho da Mães tem um colégio dentro de um território quilombola e temos também Aurezina que é uma escola do fundamental I. Mas não sei informar como está a questão dos PPPs se está quilombola ou não, porque infelizmente é assim, a gente não tem diálogo, não temos essa abertura para saber como estão sendo feitas essa construção (Aqualtune).

Em vista disso, percebemos que algumas escolas de comunidades quilombolas foram fechadas no município de Palmas de Monte Alto e a gestão de educação e escolar não tem diálogo com a lideranças quilombola, o que dificulta a construção de um trabalho pedagógico diferenciado para as escolas quilombolas.

Para Marx (2008), o trabalho é um produto existencial humano, porém, ao contrário de Hegel, ele reconhece essa força produtiva não só sob aspectos positivos, mas também negativos ao perceber que esse processo é permeado de contradições devido as condições de exploração que o trabalhador é submetido no sistema capitalista, o qual realiza as tarefas de forma alienada. Ao observar o PPP das escolas do campo, o qual engloba as escolas das comunidades quilombolas de Palmas de Monte Alto, verificamos essa forma de trabalho alienado e contraditório, conforme anunciado por Marx, pois o trabalho pedagógico no município é executado de forma alheia às reais necessidades das especificidades das escolas quilombolas.

Para Lukács (2013), o trabalho envolve diversos complexos sociais, sendo, neste caso, uma ferramenta movida por processos mediados na práxis social. Nessa mesma perspectiva de análise, Cury (1985, p. 43) enfatiza que "[...] a história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento da história real, implica o movimento das mediações" (Cury, 1985, p. 43). É essa ausência de processos mediados pela Secretaria de Educação de Palmas de Monte Alto que resulta a não existência da efetivação das políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no referido município.

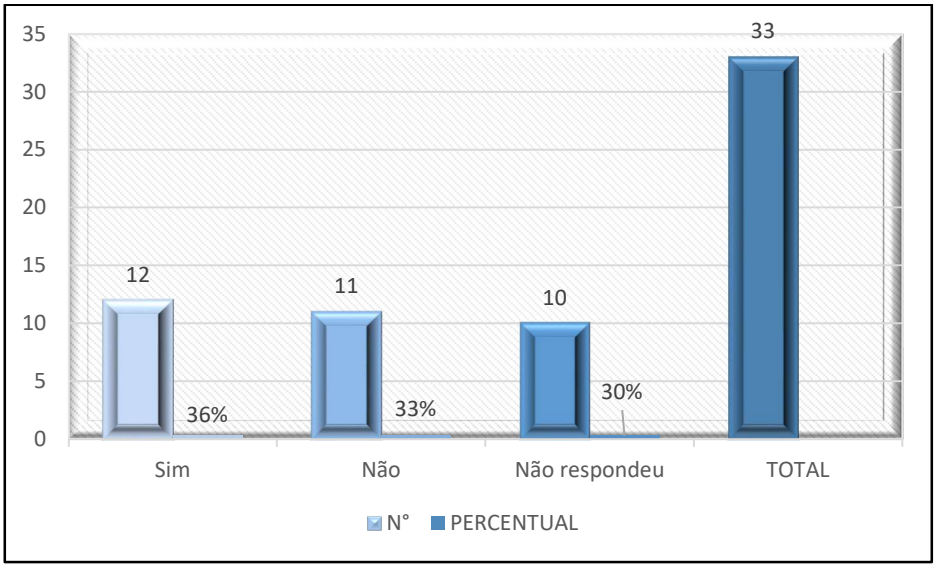
Para reverter esse quadro, é essencial que haja uma articulação entre a gestão de educação municipal com a liderança quilombola, uma vez que também faz parte do quadro docente da educação municipal de Palmas de Monte Alto. Porém, Aqualtune tem insistido para que efetive um projeto pensado para as escolas que recebem estudantes camponeses

quilombolas, ao afirmar que

> [...] sou uma professora do ensino fundamental I, atendo 4 comunidades quilombolas dentro de uma escola na cidade, são totalmente alunos do campo, são no total 23 comunidades. E assim, ainda não temos um PPP direcionado especificamente a campo, está sendo atualizado agora, trazendo algumas especificidades quilombola e campo, trazendo algumas vivências dentro dos projetos com a minha persistência de termos esses alunos oriundos dessas comunidades, graças a Deus, que este ano estamos conseguido colocar no projeto político pedagógico que está sendo elaborado algumas vivências e dentro dos Acs de forma coletiva a gente tem trazido essas vivências na medida do possível, mas não temos uma portaria dizendo que esta escola é campo ou quilombola, o que fica difícil.

Desse modo, percebemos que o município possui um quantitativo elevado de estudantes quilombolas e para trazer informações abrangentes sobre a educação escolar das comunidades quilombolas, averiguamos as respostas dos cursistas de Palmas de Monte Alto que participam do programa Formacampo, 2024. Esses dados coletados foram transformados em gráficos para análise. O Gráfico 14 traz a quantidade de docentes que atuam em escolas das comunidades quilombolas.

Gráfico 14: Sua escola atende alguma comunidade quilombola no município de palmas de Monte Alto?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

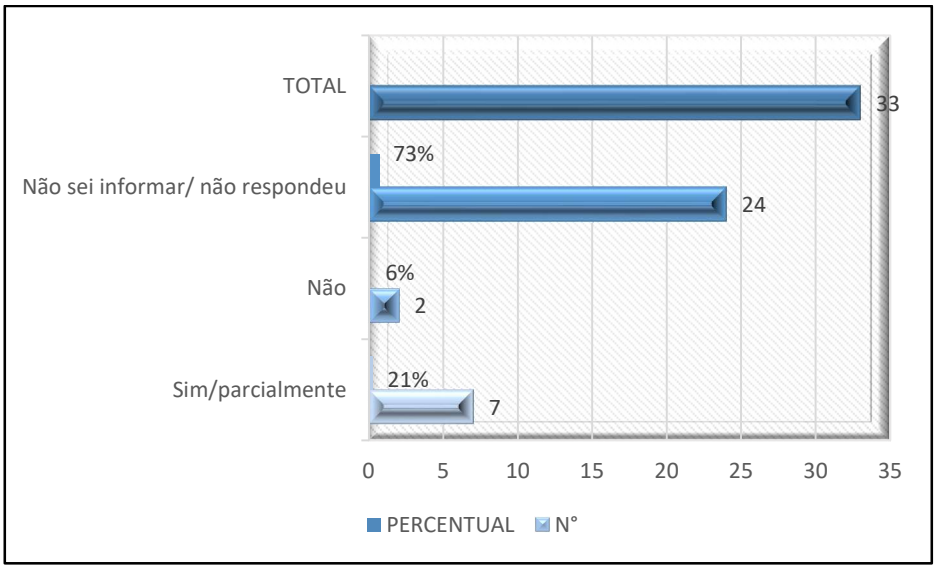
A maior parte dos cursistas de Palmas de Monte Alto atua em escolas quilombolas ou em escolas que atendem estudantes quilombolas. Assim, a gestão de educação possui condições de realizar um trabalho em diálogo com estes profissionais, buscando em conjunto, a construção de propostas voltadas para a implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no município.

Ao questionar a gestão escolar sobre o seu entendimento acerca da educação quilombola, colhemos tal concepção:

> A Educação Quilombola é essencial para as escolas quilombolas, pois valoriza e respeita a identidade cultural, social e histórica das comunidades quilombolas, garantindo a preservação de suas tradições. O currículo é adaptado para refletir suas realidades, abordando a história da escravidão e a contribuição dos afro-brasileiros. Promove o empoderamento dos estudantes, desenvolvendo uma consciência crítica sobre questões sociais, econômicas e políticas. Além disso, combate ao racismo e a discriminação, promovendo igualdade e inclusão social. Incentiva práticas sustentáveis, respeitando o meio ambiente e as tradições locais. A participação da comunidade no processo educativo fortalece os laços comunitários e cria um sentido de pertencimento e responsabilidade coletiva (Lélia Gonzales).

Com isso, observamos que a gestão escolar possui conhecimentos sobre a importância da implantação da educação quilombola, porém ainda não conseguiu colocar em prática esses conhecimentos, pois o PPP das escolas do campo não contempla essas particularidades. Assim, verificamos as respostas dos/as professores/as, cursistas do Formacampo sobre o PPP das unidades escolares as quais atuam e, assim colhemos dados, como expresso no Gráfico 15:

Gráfico 15: O PPP da escola que você trabalha contempla as especificidades dos/as estudantes quilombolas em Palmas de Monte Alto?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

A maioria dos cursistas não respondeu à questão supracitada. E dentre os professores que respondeu, alegaram que tal documento contempla as especificidades das comunidades quilombolas. Assim, constatamos, mais uma vez, que a rede municipal entende que o PPP das escolas do campo contempla as especificidades das escolas dos territórios quilombolas.

Entretanto, o documento é ancorado nos princípios das legislações que regem a educação básica, como a LDB/96 e nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem levar em conta as legislações específicas para a educação do campo e educação quilombola. O PPP traz as propostas para cada etapa do ensino fundamental dos anos iniciais, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o qual expõe a seguinte concepção dessa base:

> O PPP das Escolas do Campo reflete nosso compromisso com a educação dos alunos e da comunidade escolar, valorizando o contexto local, as singularidades das crianças e alinhando-se às diretrizes da BNCC. Este documento orientador, dinâmico e colaborativo, é essencial para promover uma educação democrática, inclusiva e humanizada, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e prepara-os para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação (Palmas de Monte Alto, 2024).

No entanto, segundo Souza e Silva (2021, p. 87), a BNCC "ignora, violentamente, a especificidade educacional de remanescentes de quilombos que, secularmente, produzem conhecimentos que garantiram e garantem a existência de milhares de comunidades quilombolas [...]". Afinal, as comunidades quilombolas, como produtoras de saberes, são fontes inspiradoras, capazes de contribuir na construção de projetos pedagógicos para uma educação diferenciada e emancipada para os sujeitos que vivem nesses territórios. Em contrapartida, percebemos que a construção dessa base foi ancorada sob uma lógica capitalista, pois segundo Teodoro (2003) as políticas educacionais no mundo globalizado são planejadas a fim de que a escola prepare os jovens de forma que atenda às necessidades mercantilistas.

Tal processo dificulta a gestão de educação em se posicionar criticamente e intervir na realidade posta por uma sociedade estruturada no modelo de reprodução capitalista. Nesse contexto, a elaboração do PPP das escolas do campo não nucleadas, em Palmas de Monte Alto não considerou as comunidades quilombolas, pois os objetivos e metas do documento traz as seguintes propostas para a educação infantil e ensino fundamental, sem mencionar as especificidades dos povos do campo e quilombolas, os quais incluem:

> ➔ Promover uma educação de qualidade assegurando que todos os alunos tenham acesso a um ensino de excelência, promovendo o desenvolvimento integral.
> ➔ Incentivar o desenvolvimento pessoal e social e fomentar valores éticos e morais, promovendo a cidadania e o respeito ao próximo.
> ➔ Apoiar a formação continuada dos professores proporcionando capacitação contínua para os educadores, visando aprimorar suas práticas pedagógicas.
> ➔ Integrar a comunidade escolar fortalecendo a parceria entre escola, família e comunidade para garantir um ambiente educativo acolhedor e participativo.
> ➔ Estimular a inovação e a tecnologia incorporando novas tecnologias e metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

> ➔ Reconhecer a educação inclusiva como um princípio de trabalho que se expressa no cotidiano e nas ações pedagógicas que devem favorecer a aprendizagem de todas as crianças matriculadas;
> ➔ Atuar em compromisso com a formação integral das crianças, compreendendo as relações entre as dimensões culturais, sociais, científicas e emocionais.
> ➔ Cultivar, entre adultos e crianças, relações emocionais tendo como base o acolhimento e a confiança, atentos ao desenvolvimento socioemocional como estrutura para o desenvolvimento cognitivo;
> ➔ Implementar programas de sustentabilidade, introduzindo projetos que incentivem práticas sustentáveis e a consciência ambiental entre os alunos;
> ➔ Fortalecer os programas de apoio escolar;
> ➔ Aumentar a participação da família na educação promovendo eventos e atividades que incentivem a participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar dos alunos;
> ➔ Desenvolver projetos interdisciplinares e implementar projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa
> ➔ Ampliar repertório de crianças e adultos, para que priorizem práticas de cuidado de si, do outro e do meio ambiente, dentro e fora da escola.
> ➔ Evidenciar para toda a comunidade escolar os direitos e deveres dos profissionais da escola, das famílias/responsáveis e das crianças, de maneira a assegurar uma convivência democrática;
> ➔ Para 2024, é relevante destacar que também faz parte de nossos objetivos o acolhimento das famílias, das crianças e dos profissionais que compõem a escola, no que se refere aos impactos das dificuldades socioeconômicas, saúde física e emocional, a manutenção do atendimento conforme as orientações das Secretarias de Saúde e Educação e o planejamento de ações para promoção de aprendizagens das crianças (Palmas de Monte Alto, 2024).

Diante disso, notamos a negação de uma política municipal de educação nas escolas inseridas em comunidades quilombolas em Palmas de Monte Alto. Contudo, as escolas buscam forma de valorizar a cultura das comunidades, conforme relataram as docentes:

> Mesmo não tendo as diretrizes e PPP, realizamos atividades que envolvem a cultura como o reisado e como é uma comunidade católica envolvemos atividades que contemplam a religião do povoado, os costumes, as histórias e as crenças e as vivências. O artesanato que é muito vivo nas comunidades (Maria Firmina dos Reis)

> Pense em um projeto bom é trabalhar a própria localidade dos alunos, seus trabalhos e suas apresentações culturais. aqui tem muita coisa valiosa, só que aos poucos o povo foi enterrando, nem todos, pois temos capoeirista e a roda do samba. O ano passado trabalhamos a respeito dessa cultura, para nós foi um momento festivo e entre os alunos mesmo (Beatriz Nascimento)

Através da fala de Maria Firmina dos Reis, observamos que as docentes desconheciam o PPP das escolas do campo porque ainda estava em fase de construção. Mas durante o desenvolvimento da pesquisa, o referido documento ficou pronto e tivemos acesso para análise. E, também por meio destes relatos e pelo depoimento de Aqualtune, percebemos que as escolas desenvolvem projetos voltados à realidade dos estudantes, os quais constam no PPP das escolas do campo, ao expor:

> A prática pedagógica é enriquecida por projetos interdisciplinares que conectam os conteúdos escolares com a realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. O acompanhamento contínuo e personalizado do desenvolvimento de cada aluno é essencial para identificar suas necessidades e potencialidades, garantindo um percurso educativo inclusivo e equitativo (Palmas de Monte Alto, 2024).

Apesar de o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas não trazer propostas voltadas para a educação quilombola, propõe projetos orientados para a realidade dos alunos. Esse processo é importante, uma vez que a recomendação é que o trabalho por projetos deve afetar o cotidiano escolar e relacionar com a vivência e valores da comunidade escolar (Brasil, 2006).

Lélia Gonzales, a qual faz parte da gestão escolar das escolas do campo de Palmas de Monte Alto, afirma que:

> A gestão escolar busca adotar diversas ações para a efetivação da Educação Escolar Quilombola, incluindo a formação contínua de professores e o incentivo nos primeiros passos da adaptação do currículo para refletir a história e cultura quilombola. Além disso, incentivam a participação ativa da comunidade e implementam propostas e atividades culturais que valorizam a identidade quilombola. Essas ações têm como objetivo garantir uma educação de qualidade, inclusiva e que valoriza as especificidades culturais das comunidades quilombolas.

Essas ações são importantes, mas não garante a efetivação das políticas públicas voltadas para a educação quilombola, visto que o município não construiu diretrizes próprias para as escolas quilombolas e um currículo específico. Além disso, o PPP destas escolas não contempla as particularidades quilombolas. Assim, ao comparar os dados levantados das escolas quilombolas entre o município de Palmas de Monte Alto com o município de Caetité, percebemos as contradições postas neste estudo. Isso porque, em Palmas de Monte Alto, encontramos um número significativo de alunos e escolas quilombolas, porém, a gestão municipal não implementou ações que assegurem a materialização da educação quilombola para estas escolas, como já mencionado. Agora, a gestão educacional do município de Caetité implantou uma forte política para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e possui, apenas, uma escola quilombola com número bem reduzido de alunos. Nesse contexto, para Cheptulin (1982, p. 287), as contradições possuem

> tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se uma ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários.

Desse modo, a realidade da educação quilombola nos dois municípios é diferenciada, a

qual representa uma luta contrária, mas ao mesmo tempo, está reciprocamente ligada por uma essência que os unem: a escola, espaço privilegiado de apropriação de saberes e de inclusão, sendo, portanto, ambiente propício ao reconhecimento da diversidade étnico-racial. Porém, "as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias" (Konder, 2008, p. 47).

Nesse sentido, certificamos que apesar de as escolas das comunidades quilombolas de Palmas de Monte Alto não possuírem políticas educacionais direcionadas à educação quilombola, notamos o cuidado e o sentimento de pertencimento que as merendeiras têm pelas escolas. Todas são pertencentes às comunidades quilombolas e fizeram questão de serem incluídas na pesquisa. Neste caso, colhemos os seus relatos:

> Eu amo a escola, antes dela nascer aqui meu pai já cedia a varanda dele para a professora ensinar. Essa sala, a primeira foi construída em 80 e depois cresceu fez mais outra sala e cantina que é essa depois em 2009, dividiu essa sala e fez a biblioteca e informática e depois em 2017 reformou ela toda e fez mais um banheiro e um depósito. O terreno foi doado por meu pai e acabou fazendo a quadra que era casa de farinha. Meu pai falou para o prefeito que todo o trabalho aqui seria para nós filhos e netos. Assim, estou nesta escola desde 84, eu tinha 18 anos e vou fazer 60 anos, fiquei 4 anos fora, mas voltei porque amo essa escola (Clóvis Moura).
>
> Essa escola aqui, na época que foi fundada, a minha cunhada Maria Lina Barbosa da Silva, que ensinava, não tinha essa escola, ela ensinou na casinha dela de enchimento. Ela era a única que tinha um grau mais de instrução e de entendimento. Na época, o meu sogro a apontou para o prefeito e ela foi a professora há muito tempo, foi a minha professora, a primeira professora daqui. Com a evolução foi vindo outras professoras e ela se tornou a merendeira (Virginia Bicudo).

Essas falas evidenciam a luta das comunidades quilombolas "pelo direito à educação, um direito negado à população negra em uma parcela significativa de nossa história, estimulou a busca por estratégias próprias de acesso à educação" (Souza; Silva, 2021, p.44). Nesse contexto, as comunidades quilombolas do campo em Palmas de Monte Alto buscaram alternativas de terem acesso à educação, portanto, suas vozes devem ser consideradas na elaboração de uma educação diferenciada nestes territórios. "Em suma, não existe conhecimento oficial sem a presença da comunidade, do local, que é genuinamente animado pelas suas vozes, silêncios, crenças, mitos, ritos [...]" (Nunes, 2021, p. 88). A animação da fala destas profissionais confirma a importância do trabalho das escolas quilombolas ser realizado, preferencialmente, por quilombolas.

Nesse contexto, certificamos que as docentes e a gestão escolar das escolas das comunidades quilombolas não são pertencentes dessas comunidades. Também, certificamos que não há calendário diferenciado. Além disso, tais escolas não possuem uma gestão escolar diariamente em seus ambientes, pois, a diretora e a coordenadora escolar moram na sede e

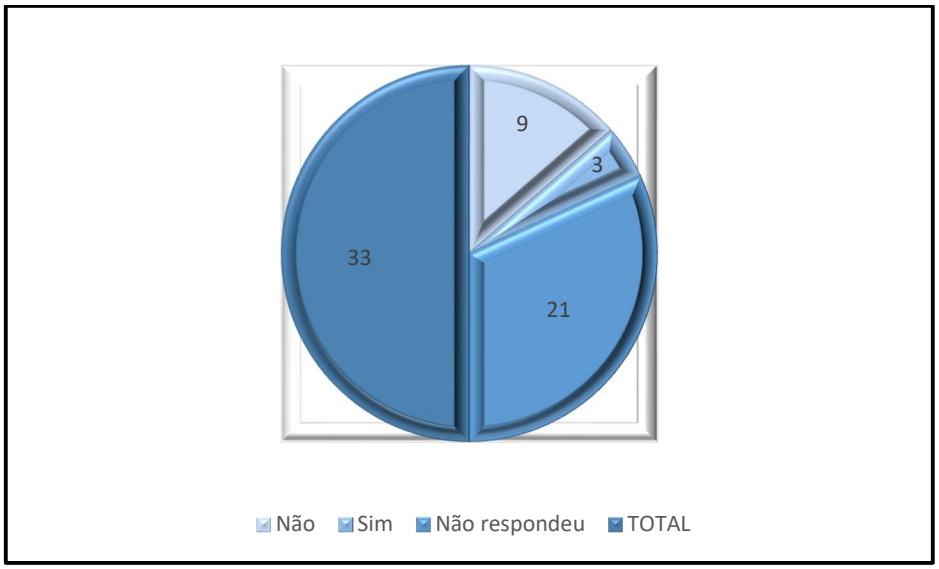
trabalham na Secretaria de Educação, as quais atendem 8 escolas do campo e, dentre elas, as três das comunidades quilombolas. Tal processo dificulta o cumprimento da legislação educacional brasileira, ao destacar pela primeira vez que:

> A oferta de educação fundamental em territórios quilombolas por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, esta que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De acordo com as orientações dessas diretrizes, as escolas em áreas quilombolas devem contar com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades (Brasil, 2004, p. 25).

É importante destacar que o descumprimento desta legislação é decorrente de um processo de não engajamento da gestão municipal ou até mesmo de não ter a compreensão da necessidade de se efetivar as políticas existentes sobre a educação quilombola. Contudo, é essencial a implementação das políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) em Palmas de Monte Alto, visto que existem um número significativo de comunidades quilombolas no referido município.

Outra questão importante para estas unidades escolares, inseridas em comunidades quilombolas, é a necessidade de incorporar um cardápio adaptado para os/as estudantes desses territórios. Assim, analisamos tal questão, através do Gráfico 16, por meio das respostas dos/as docentes do município de Palmas de Monte Alto que participam da formação Formacampo, 2024.

Gráfico 16: Existe algum diferencial nutricional na alimentação escolar dos/as estudantes quilombolas em Palmas de Monte Alto?

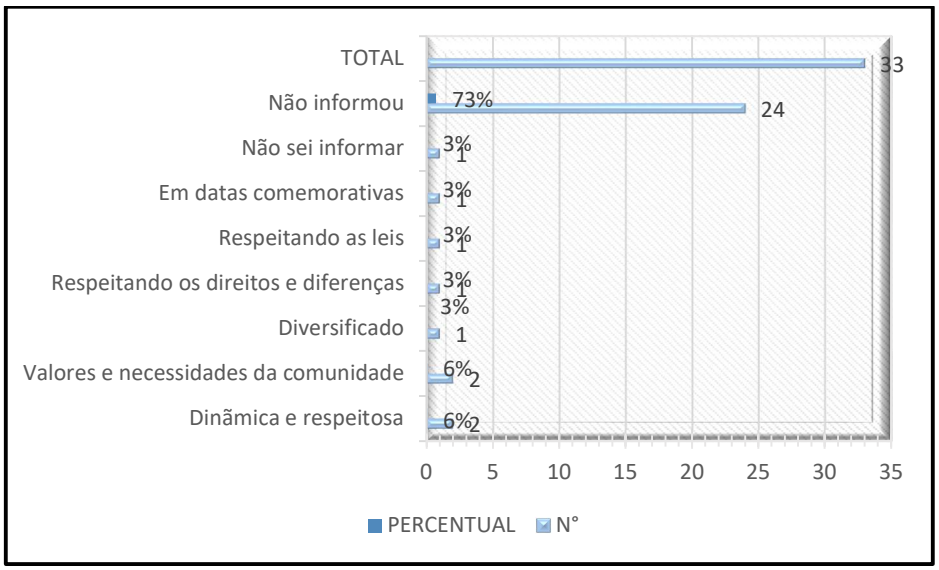


Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

Três professores/as responderam que há esse diferencial na merenda escolar, contudo, não souberam apontar qual é esse nutritivo diferencial na merenda. Afirmaram, apenas, que é de boa qualidade. Já a maioria, não respondeu, e os que responderam, afirmaram que não há diferencial na distribuição da merenda escolar. Assim, confirmamos, como nos demais municípios pesquisados, que a gestão de educação do município de Palmas de Monte Alto não vem cumprindo com os dispositivos legais das DCNEEQ que tratam da alimentação escolar nas comunidades quilombolas.

Para sabermos como os docentes trabalham as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em sua prática pedagógica, constatamos por meio do formulário do Formacampo, que é uma minoria de professores/as que tratam dessa questão em sua prática escolar.

Gráfico 17: Prática pedagógica desenvolvida pelos/as docentes em Palmas de Monte Alto, de acordo com as leis nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024

Diante desse quadro, é necessário investir em formação específica para esses profissionais, pautada no protagonismo das comunidades, compreendendo-os como agentes que também promovem saberes. Assim, "o empenho das comunidades é para o fortalecimento da educação nos territórios como uma forma de se organizar também para enfrentar as lutas que emergem cotidianamente nesses espaços" (Rocha, 2021, p. 82).

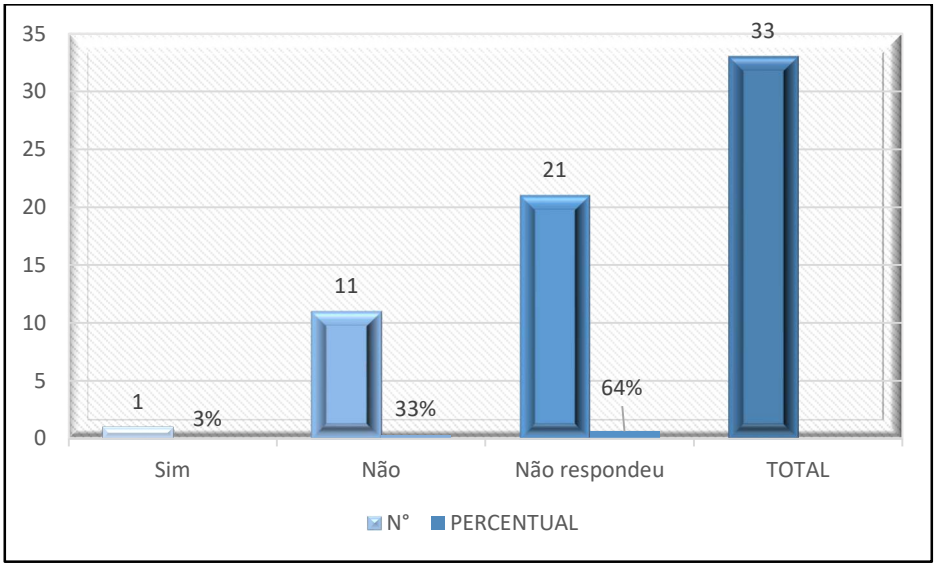
Esse propósito deve ser incorporado nos encontros formativos dos/as docentes das escolas quilombolas, visto que a gestora afirmou que realiza encontros quinzenais com os/as professores para melhor desenvolver o trabalho escolar destas unidades de ensino. Assim,

certificamos que PPP das escolas do campo consta esse processo ao destacar as propostas de formação continuada, atualização e aperfeiçoamento da equipe escolar que são conduzidas de duas maneiras distintas:

> 1. Encontros formativos quinzenais com toda a equipe, onde são realizados alinhamentos necessários e oferecidos atendimentos individuais às professoras ao longo do mês para acompanhar o planejamento de cada uma.
> 2. Cursos e formações continuadas disponibilizados pela Secretaria de Educação ao longo do ano, visando aprofundar conhecimentos, desenvolver habilidades específicas e manter a equipe atualizada sobre as melhores práticas educacionais (Palmas de Monte Alto, 2024)

Todavia, durante a entrevista na escola da comunidade quilombola, fizemos um questionamento sobre a formação voltada para atender as especificidades da educação quilombola e obtivemos a seguinte resposta: "Não, ainda não fiz, mas estamos inseridos na formação Formacampo, mas temos muito o que avançar ainda" (Beatriz Nascimento). Para compreender melhor o processo de formação continuada ofertada pelo município, analisamos as respostas dos/as cursistas de Palmas de Monte Alto, por meio do formulário do Formacampo, acerca da formação continuada para os/as docentes das escolas quilombolas, como exposto no Gráfico 18.

Gráfico 18: Há formação continuada para os/as docentes das escolas das comunidades quilombolas no município em Palmas de Monte Alto/BA?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

Diante dessa realidade, percebemos de fato que a gestão de educação do município não investe em formações docentes e quando se trata de educação das particularidades quilombolas,

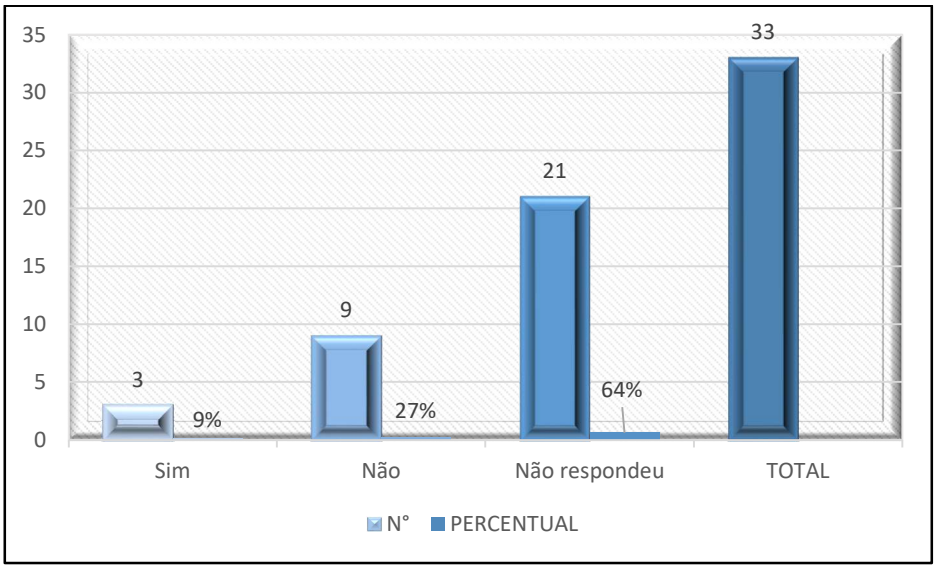
a situação é ainda pior. Também percebemos que o Formacampo é a única formação a qual os/as docentes têm tido acesso no município. Nesse contexto, é essencial que a gestão de educação do município invista em formações docentes, mas para isso, ela precisa analisar

> qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipadas serão necessárias para que este processo se desencadeie [...] (Nunes, 2006, p. 141 – 142).

Desse modo, no processo de investigação nas escolas das comunidades quilombolas, indagamos sobre a concepção do/a docente sobre a educação quilombola, o/a qual respondeu da seguinte maneira: "Eu acho importante porque traz a realidade dos alunos, pois trabalha a localidade que eles vivem, a cultura, então, eu acho de suma importância está trabalhando a educação quilombola e não trazer outra realidade para a sala de aula" (Carolina de Jesus). Assim, o/a educador/a tem conhecimentos sobre a importância de trazer a vivência dos estudantes quilombolas no espaço escolar.

Diante disso, averiguamos por meio das respostas dos cursistas do Formacampo acerca da formação específica para educação quilombola e, assim, colhemos os seguintes resultados.

Gráfico 19: Você possui formação específica para atender as particularidades da escola quilombola em Palmas de Monte Alto/BA ?



Fonte: Dados da pesquisa, com base no formulário do Formacampo (2024)

O resultado desses dados são refelexos da não atuação da gestão educacional municipal no sentido de garantir uma formação orientada para uma educação difrenciada, como já

enfatizado por meio dos dados do Gráfico 18. Sobre essas questão, Lélia Gonzales apontou a seguinte situação: “a gestão escolar enfrenta diversos desafios na Educação Escolar Quilombola. O distanciamento geográfico das comunidades e a dificuldade em capacitar professores com cursos específicos são alguns dos obstáculos significativos”. O que evidencia a necessidade da gestão de educação municipal adotar um trabalho mediado e articulado, capaz de transformar a prática pedagógica das escolas quilombolas, entendendo-a como ferramenta política necessária para a luta em defesa dos direitos quilombolas. Logo, a práxis é essencial para essa objetivação humana.

A práxis é uma atividade humana a qual é desenvolvida através do movimento dialético, conduzida por uma prática transformadora da realidade, construída por condições histórica a partir das relações sociais que são determinadas na sua totalidade. Assim, ela articula com todas as manifestações humanas sobre a qual manifesta nos processos da vida social no desenvolvimento da sociedade. Desse modo, o homem como produtor da realidade, ele próprio pode mudar o rumo das condições sociais que lhes são impostas (Kosik, 1976). Todavia, ao analisar os dados encontrados sobre a realidade das escolas das comunidades quilombolas de Palmas de Monte Alto/BA, verificamos uma inexistência dessa práxis para superar os desafios à implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no referido município.

Nesse sentido, passamos compreender que a mediação é formada por um conjunto de relações contraditórias, afinal, as necessidades de implantar políticas especificas para as escolas quilombolas é endereçada para todos os sistemas de ensino da educação básica, com objetivo de valorizar os saberes e a memória de sujeitos que, historicamente, foram invisibilizados pelas políticas públicas brasileiras. Logo, a gestão de educação possui atribuição de mediar estas políticas nos seus municípios, contudo, não tem acontecido desta forma nos municípios de Livramento de Nossa Senhora e em Palmas de Monte Alto.

Portanto, a construção de políticas municipais para as escolas quilombolas, requer a mediação dos gestores de educação municipal em articulação com os demais sistemas de educação e parcerias com os órgãos institucionais, cuja aliança é essencial para garantir uma educação diferenciada nas escolas com especificidades próprias, como é o caso das escolas quilombolas. A Carta da I Jornada Virtual de Educação Quilombola, em 2020, fez algumas recomendações para alcançar tal finalidade e, dentre delas, estão:

> 1. Que Estados e Municípios invistam,fortaleçam e implementem a Resolução nº 08 do CNE, de 2012, esta que regulamenta as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;
> 2. Que Estados e Municípios informem, nos censos escolares, a presença das escolas localizadas nos quilombos, bem como os/as estudantes, professores e professoras;

> acrescentem no ato da matrícula a pergunta para o responsável pelos/as estudantes “se ele se considera ou não quilombola”;
> 3. Que os Estados e Municípios construam espaços de diálogos permanente (comissões,fóruns,conselhos ou similares) para a implementação da Educação Escolar Quilombola em parceria com as associações, comissões e federações locais, regionais e estaduais quilombolas;
> 4. Que estados e municípios invistam na formação e na contratação de professores quilombolas, como orienta a Resolução 08 de 20 de novembro de 2012;
> 5. Que os Estados e Municípios que ainda não elaboraram as suas diretrizes para a Educação Escolar Quilombola busquem fazê-las atendendo o previsto em lei;
> 6. Que Estados e Municípios impulsionem parcerias com as universidades para a elaboração de cursos de formação e a constante produção do conhecimento nas escolas quilombolas, sempre com a participação de professores e professoras,lideranças eestudantes quilombolas;
> 7. Que Estados e Municípios estimulem e apoiem a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos, priorizando as produções feitas por estudantes, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras quilombolas e pesquisadores aliadas.

A carta desse movimento quilombola convoca Estados e Municípios a cumprir com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola, cuja pauta evidencia que a luta pelo direito à Educação Escolar Quilombola nas escolas dos territórios quilombolas ainda constitui um grande desafio a ser enfrentado. Fato o qual corrobora com os resultados encontrados no município de Palmas de Monte Alto, onde percebemos uma inexistência de educação diferenciada, pensada para os/as estudantes quilombolas.

Nesse sentido, percebemos uma grande contradição entre as políticas públicas nacionais propostas para a educação quilombola e a ausência dessas políticas no chão das escolas quilombolas em Palmas de Monte Alto. Para reverter esse quadro, é necessário que a gestão municipal de educação adote medidas alinhadas às tais políticas existentes, articuladas com as propostas da carta da I Jornada Nacional Virtual Quilombola. Sendo este o caminho possível para alcançar um projeto educativo voltado para o povo quilombola e seus educandos/as, uma referência de educação libertadora, como bem nos lembra Paulo Freire, uma educação na perspectiva de fortalecimento de sujeitos engajados na luta pelos seus direitos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa que gerou esses escritos objetivou debater e trazer reflexões sobre a importância da implementação das políticas públicas para a educação quilombola nas escolas dos territórios quilombolas, entendendo-a como um instrumento de resistência ao modelo de educação hegemônico voltada para uma práxis pedagógica condizente com a realidade socioculturais das comunidades quilombolas, valorizando os seus saberes e a memória dos seus antepassados. Para tanto, é essencial a mediação da gestão de educação municipal para a efetivação desse processo, afinal, a implantação das políticas na educação básica é atribuição dos gestores educacionais.

No que concerne ao método ulilizado na análise deste estudo, recorremos ao Materialismo Histórico-Dialético a partir do emprego de suas categorias para desvendar a realidade encontrada nas escolas quilombolas dos municípios de Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto.

Assim, ao analisarmos os resultados das escolas pesquisadas nos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo, percebemos as contradições em torno do estudo nos municípios de Caetité, Livramento de Nossa Senhora e Palmas de Monte Alto. No primeiro município destacado, o qual possui apenas uma escola quilombola, há uma política pública municipal orientada para educação quilombola. Em Livramento de Nossa Senhora, percebemos que a escola a qual foi o *locus* da pesqusa, desse munucípio, possui potencialidades para efetivar a educação quilombola, porém o PPP da instituição é desatualidado e não apresenta especificidades para a tal modalidade de ensino, enquanto, em Palmas de Monte Alto, onde apresentou maior número de escolas quilombolas, há uma inexistência de políticas voltadas para atender as especificidades destas instituições.

As contradições peremearam todo o processo de investigação sobre a educação quilombola nos municípios do Território do Sertão Produtivo. Assim, para fins didáticos, ou seja, para facilitar a compreensão dos resultados encontrados nas escolas investigadas, iremos pontuar os achados da pesquisa de cada município.

Em Caetité, certificamos que ao longo dos anos, desde 2008, a gestão de educação municipal iniciou suas ações voltadas para a educação quilombola a partir da implementação de um currículo diferenciado para a Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os avanços continuaram com a implantação do Plano Municipal de Educação (PME), vigente entre 2015 e 2025, o qual estipula metas essenciais para a garantia de uma educação específica voltada para o reconhecimento e a valorização dos saberes dos povos negros e quilombolas.

Assim, o currículo diferenciado ampliou para toda rede de ensino no município que culminou com a implantação do Referencial Curricular Municipal (RCM), em 2020. Nesse sentido, a gestão de educação de Caetité desenvolveu suas ações para que todas as escolas da rede de ensino implante conteúdos escolares em conformidade com a lei nº 10. 639/2003.

Nessa trajetória de educação em Caetité, a política municipal para a educação quilombola avança ainda mais com o processo de análise das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola através do Parecer CME nº 053/2020, o que se materializou com a publicação desta política sob a Resolução nº 011/2022, e homologado em 2023.

O avanço educacional quilombola, destacado no município de Caetité, é resultado de uma gestão de educação a qual possui conhecimentos sobre a modalidade de Educação Escolar Quilombola (EEQ) e, sobretudo, reconhece a importância dessa política que se legitimou pelo processo de lutas e resistência dos povos negros e quilombolas. Fundamental pontuar que esse reconhecimento se iniciou enquanto a gestão de educação foi ocupada por uma mulher negra, cuja posição possibilitou-lhe mediar as ações para a construção de um currículo municipal voltado para a valorização e o reconhecimento da cultura dos povos negros e quilombolas. Grupos que, historicamente, foram oprimidos e invisibilizados por uma sociedade desigual e racista.

Foi importante destacar esse percurso histórico de construção das políticas municipais em Caetité para enterdermos as múltiplas determinações que levaram o *locus* do nosso estudo no município, a Escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro, a desenvolver ações diferenciadas entre as escolas pesquisadas dos municípios do Território do Sertão Produtivo. Exemplo disso é que a referida instituição foi a única que apresentou um Projeto Político Pedagógico (PPP) que atende as especificidades quilombolas e também possui um calendário próprio. Contudo, como as contradições são inerentes à prática humana, encontramos desafios na escola Municipal Vinte e Cinco de Dezembro, visto que a gestora escolar relatou as dificuldades em se efetivar as tais políticas na prática escolar, como incorporar um currículo que não seja eurocêntrico e adaptar um cárdapio diferenciado, o que também ficou evidenciado nas respostas dos professores cursistas do Formacampo de 2024. Além disso, percebemos que a escola enfrenta problema de manter diálogo com a comunidade quilombola de Sambaíba.

No município de Livramento de Nossa Senhora, verificamos que o município contém um Referencial Curricular Municipal (RCM), implantado em 2020, o qual apresenta metas e estratégias importantes para a Educação Escolar Quilombola (EEQ). A construção desse documento, contou com a participação dos/as docentes da escola Municipal José Assis Pinchemel a qual compôs o *locus* de estudo neste referido município. Todavia, o município não

avançou nas propostas deste marco legal, uma vez que não encontramos um currículo e diretrizes próprias voltadas para as especificidades da educação quilombola. Também, observamos que o PPP da referida instituição apresenta-se desatualizado e não contempla a tal modalidade de educação específica.

No entanto, durante o processo de investigação na referida unidade escolar no município de Livramento de Nossa Senhora, percebemos que os/as docentes, a gestora escolar os/as demais funcionários/as são quilombolas e vivem no próprio território quilombola de Itaguaçu. E uma dessas funcionárias é a líder das comunidades quilombolas do município de Livramento de Nossa Senhora, a qual desenvolve ações mediadas entre a escola e as comunidades. Os professores estão sempre em processo de formação continuada. E um processo fundamental o qual notamos através das entrevistas realizadas na escola é que as pessoas da referida instituição possuem a concepção da importância da escola ser quilombola. Tudo isso potencializa condições essenciais para que a gestão de educação municipal desenvolvam ações articuladas com as escolas quilombolas para a efetivação da Educação Escolar Quilombola Municipal de Livramento de Nossa Senhora.

Em Palmas de Monte Alto, verificamos que a gestão de educação municipal não desenvolveu nenhuma política para educação quilombola, apesar do município possuir três escolas em comunidades quilombolas. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas instituições, observamos que o referido documento foi atualizado, porém, não contempla as especificidades da educação quilombola. Tal documento é denominado de educação do campo, apesar dos povos do campo e quilombolas possuem aspectos semelhantes em relação a batalha pela garantia de seus territórios, porém não tem a mesma bandeira de luta: a questão étnico-racial. Com isso, percebemos que a gestão municipal de educação desconhece as políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), sendo assim, o trabalho nestas unidades de ensino é realizado por um modelo hegemônico de educação, alheio a existência destas políticas.

Nesse percurso investigativo nas escolas dos territórios quilombolas do município supracitado, averiguamos que a gestora escolar é responsável por oito escolas do campo, incluindo as escolas dos quilombos e que ela trabalha na Secretaria de Educação e atende às demandas destas escolas quinzenalmente. A mesma situação se aplica com a coordenadora escolar. O trabalho docente é realizado, majoriatarimente, por mulheres, as quais relataram que desenvolvem projetos voltados para atender as especificidades quilombolas. Não possuem formação específica para educação quilombola e não há cárdapio diferenciado para os

estudantes quilombolas, o que foi evidenciado nas respostas dos professores do município, cursistas do programa Formacampo de 2024.

Uma questão que chamou nossa atenção em duas escolas em Palmas de Monte Alto foram os relatos de duas quilombolas, merendeiras escolares das suas comunidades. Nestas falas elas demonstraram o valor da educação para as comunidades quilombolas. Por essa razão, há necessidade de desenvolver um trato pedagógico escolar para o fortalecimento da identidade e o pertencimento destes territórios. Porém, no processo investigativo, averiguamos que não há diálogo entre a gestão escolar com as comunidades quilombolas.

Diante do panorama empírico, apresentado pelos aspectos encontrados nos municípios da pesquisa, evidenciamos a presença da totalidade, a particularidade e a singularidade, caracterizadas, respectivamente, no nosso estudo, pelos debates sobre as lutas defendidas pelos movimentos negros e quilombolas as quais se materializaram em políticas específicas para a educação quilombola e a necessidade da garantia de tais políticas por meio das ações mediadas pela gestão de educação municipal e que essas ações precisam ser reverberadas nas escolas dos territórios quilombolas do Território do Sertão Produtivo. E nessa análise, foram manifestadas as contradições, as mediações, a práxis e o trabalho, categorias do próprio MHD, os quais constituiram um elo fundamental para compreendermos o real sobre a materialização e os desafios da educação quilombola nos municípios pesquisados, desvelando tal realidade sob uma perspectiva dialética. Pois, apesar das conquistas das leis que asseguram a garantia de uma educação diferenciada nos territórios quilombolas, as batalhas para a sua efetivação nas escolas, não cessam, elas continuam sendo questionadas e pautadas, sendo um processo do próprio movimento contraditório que envolve a luta e a resistência pelos direitos à Educação Escolar Quilombola (EEQ) para os povos negros e quilombolas. Nesse processo, encontra-se a materialidade da história humana num contexto de lutas por uma Educação diferenciada contra um modelo hegemônico herdada da colonialidade do saber.

REFERÊNCIAIS

ACSELRAD, H. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, H. (org.). **Conflitos Ambientais no Brasil. Rio de Janeiro:** Relume-Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004. p. 13-35.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, Normas e Números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

ARRUTI, José Maurício *et al*. **Panorama Quilombola**. Campinas, SP: UNICAMP / Jurema, 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. A "Revisão da Bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO Ana Maria Neto. **Bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**, v.27, n.72, p.157-176. maio/agosto 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA, Termo Aditivo. **Quinto termo aditivo de colaboração Nº 015/2002**. Diário Oficial do Estado, p. 29, 2 abr. 2024. Disponível em www.ba.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação - Impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramon**. Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, n. 1 jan/abr, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasília: Brasiliense, 1982

BUONICORE, Augusto. O pensamento radical de Clóvis Moura. In: MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3 ed, São Paulo: Anita Garibaldi, 2021

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB 8/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Lei N. 9394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 27833. 23 dez. 1996. Seção 1. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: Secadi, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 4. 21/11/2013. Acesso em Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 98, de 26 de março de 2007**. Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares. Disponível em: www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-acesso-a-informacao/legislacao/legis21.pdf. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.288, 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 1. 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Diário Oficial da **União**, Brasília, Seção 1, p. 26, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CSN Nº 466/2012.** Conselho Nacional de Saúde. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 12, p. 59. 13 jul. 2013. Seção 1. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CSN Nº 510/2016**. Conselho Nacional de Saúde. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 98, p. 44-46. 24 mai. 2016. Seção 1. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL, **Decreto Nº 7.352**, **de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:** Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. Brasília. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 3, 13 de maio de 2021**. Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasília: CNE, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL, **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Diário Oficial da União – Seção 1 – 05 nov. 2010.

BRASIL. **Portal do IBGE**: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em https://www.ibge.gov.br/. Acesso em 14 mar. 2024.

BRITO, C.; GUEDIN, E.; **Ética e formação de professores.** Manaus: UEA Edições Raphaela, 2008.

CRUZ, Queziane Martins da; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação Escolar Quilombola e os Quilombos: o protagonismo dos movimentos sociais quilombolas. **Revista Linguagem**, Educação e Sociedade - LES, v.27, n.54, 2023. DOI: https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.3140
CETITÉ/BA, **Lei Orgânica do Município de Caetité**, 1990. Disponível em https://caetite.ba.leg.br/site/wp-content/uploads/2015/11/lei-organica-municipal.pdf. Acesso 18 set. 2024

CAETITÉ/BA, **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Prefeitura Municipal de Caetité, 2015.

CAETITÉ/BA, **Decreto Nº 62, de 06 de Novembro de 2017**. Fórum Municipal de Educação: Prefeitura Municipal de Caetité, 2017a.

CAETITÉ/BA, **Referencial Curricular Municipal de Caetité/BA/** Secretaria Municipal de Educação: Prefeitura Municipal de Caetité, 2017b.

CAETITÉ/;BA, **Diretrizes da Educação Escolar Quilombola para as escolas de ensino da rede de Caetité/BA/** Secretaria Municipal de Educação: Prefeitura Municipal de Caetité, 2023a.

CAETITÉ/BA, **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Vinte e Cinco de Dezembro.** Secretaria Municipal de Educação: Prefeitura Municipal de Caetité, 2023b.

CPT/BAHIA**. Energia Eólica no Alto Sertão: Qual é o Desenvolvimento? 2015**
Fonte:https://cptba.org.br/energia-eolica-no-alto-sertao-qual-e-o-desenvolvimento/

CARTA ABERTA: **Garantia dos Direitos Territoriais das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Estado da Bahia**. Salvador, 2020

CALDART, Roseli. Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009 CALDART. Roseli Salete. **Educação do Campo:** notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro, 2009, p. 35-63.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. Salete**. Educação do campo: traços de uma identidade em construção:** Vozes, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). Construir Ecossistemas Educativos: reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 11-16.

CASTRO, Ricardo Alexandre. **A agroecologia e a educação do campo no projeto político pedagógico de escolas do campo em assentamentos do MST no território de identidade do Sudoeste Baiano**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

DUTRA, Nivaldo Osvaldo. **Possibilitando uma compreensão ampla: A independência do Brasil na Bahia**. (Org) Revista Bicentenário de Dois de Julho: Celebração em Caetité. Volume 1, Caetité: Julho, 2023

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. **Políticas públicas educacionais e diversidade epistêmica: proposta político-pedagógica da educação escolar quilombola em Pern**ambuco. Tese (Doutorado em Educação), 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42320 Acesso em: 15 nov. 2023.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. **A Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, 2021.

DEMÍCIO, Mauro Sérgio. **Educação Escolar Quilombola em Comunidades do Vale do Guaporé**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/217654. Acesso em: 15 nov. 2023.

DIAS, Luiz Marcos de França. Infância e Juventude nos quilombos do Vale do Ribeira: educação e transmissão de saberes. In: SILVA, Gilvânia Maria *et al*. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 130-137.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: Limites e Perspectivas. Educ. Sc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br>.
Acesso em 12 de abr , 2023

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

ENGELS, F.; MARX, K. **Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. Introdução e organização de Oswaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2002.

EUFRÁSIO, Cíntia Letícia Bittar de Araújo. **Garantia do direito à educação escolar das comunidades quilombolas:** desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, 2021. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27653 Acesso em: 15 nov. 2023.

EUGÊNIO, B; MATOS, W.S. de. Pesquisa e Produção do conhecimento sobre quilombos: entrevista com José Mauricio Arruti. **ODEERE**: Revista do Programa de Pós- Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, v. 5, n. 9, jan./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/inde x.p hp/odeere/article/view/6881. Acesso em: 05 out. 2021.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação &**

Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FEITOSA, Flavia R. S; CASTILHO, Cláudio J. M. de; FACCIOLI, Gregório Guirado; LACERDA, Roberto. S. **Panorama dos quilombos sergipanos: condições de vida e vulnerabilidades.** Revista Produção Acadêmica -Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA –vol. 7, n.1, 2021

FRIGOTO, Gaudêncio. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. Simpósio sobre Diferentes Enfoques Teóricos na Pesquisa Educacional Brasileira**, Vitória, 11-9, 1987.

FRIGOTO, Gaudêncio. **O enigma da teoria nas pesquisas e análises da relação trabalho - educação**: pontos para debate. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, 1987.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUPA, 2008

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6 ed. v. 23, São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, M. B; SUCUPIRA, R. L; ALVES, C. B. **Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola**: uma leitura a partir da psicologia cultural: Psicologia & Sociedade, 2014.

GONÇALVES, Matheus Henrique. **O Processo de Construção da Educação Escolar Quilombola em uma Comunidade no Município do Serro:** diálogos com professoras, comunidade e outros sujeitos sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7654032 Acesso em: 15 nov. 2023.

GARRIDO, E. **A técnica close e a compreensão da leitura**: Investigação em textos de estudos sociais para a 6ª série. Dissertação de mestrado, USP. São Paulo, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. -São Paulo: Atlas, 2002.

HERMINE, Ivan Barbosa. **Iniciação ao Estudo do Materialismo Dialético**: O Pensamento Dialético. São Paulo, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" á multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

I ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS. **Estudantes Quilombolas na trincheira de luta** – permanência e resistência, 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LARA, Ricardo. **História e Práxis Social**: introdução aos complexos categorias do ser social – 1 ed. Bauru: Canal 6, 2017.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativa., **Etnografia**, v. IV, n. 4, 2000.

PREFEITURA DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA/BA, s.d. Disponível em https://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/site/dadosmunicipais#historia. Acesso em: 18 de out. 2024.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA/BA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Assis Pinchemel**, 2016.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA/BA. **Referencial Curricular de Livramento de Nossa Senhora,** 2020.

LUCK. H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: Uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR,v. 2,n. 2,p. 105 114, jul-dez. 2007.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias. **A Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG**. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Ouro Preto, 2019. Disponível em http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11674 Acesso em: 15 nov. 2023.

MÃO TSÉ-TUNG. **Sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009

MAROUN, Kalyla. Educação do Corpo e Educação Quilombola: notas sobre uma agenda de pesquisa. *In:* Arruti, José Maurício *et al*. **Panorama Quilombola** – Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2022.

MARTINS, L.M. As Aparências Enganam: **Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as Abordagens Qualitativas de Pesquisa**. UNESP, 2006.

MARTINS, L, M; LAVOURA, T, N. Materialismo histórico-dialético: contributos para educar. **Revista Curitiba Brasil**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set/out. 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach.** In: MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã.10. ed. São Paulo, Hucitec, 1996.

MARX. Karl.**O Capital**: **crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultura,1985.149-163

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2000.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Prefácio da Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos. Os Pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1978. Adaptado.

MARX, K, Engels F. **Obras escolhidas em três volumes**. v. 3. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**, São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MÉSZAROS, L. A Reorientação Marxiana do Método. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, v. 10, n. 38e, p. 5–20, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639747/7312. Acesso em: 5 jun. 2023.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MORAES, E. **A Escravidão africana no Brasil: das origens à extinção**. Brasília: Editora UnB, 1998.

MOURA, Glória. A cultura da festa nos quilombos contemporâneos. **Revista Palmares**, Brasília: Fundação Cultura Palmares, n. 01, p. 45-48, 1996.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. 3 ed, São Paulo: Anita Garibaldi, 2021

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, nº 28,1996, p. 45-48.

MAO TSÉ-TUNG. **Sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. O **Quilombismo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes,1980.

NASCIMENTO, Beatriz. **Texto e narração do filme Ori**. São Paulo: Angra Filmes, 1989.

NAZARIO, Gessiane. A Jornada como artefato de formação política e intelectual. In: SILVA, Gilvânia Maria *et al*. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2020 p. 63-64.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. *In*: **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.p. 29-53.

NUNES, Tailane Santana. Pan-Africanismo E Libertação. A luta Anti-Colonial de Abdias do Nascimento. **Revista Idealogando**, v. 2, n. 1, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/idealogando/article/view/230722. Acesso em: 05 out. 2023.

NUNES, Georgina Helena Lima. Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas "que são de todos nós"!. In: SILVA, Gilvânia Maria *et al*. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 85.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombola**. In: Secadi. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: Secadi, 2006.

O'DWER, E, C. (Org). **Terra de Quilombos.** Rio de Janeiro: Boletim da Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. **O Materialismo Histórico e suas categorias de análise: Algumas Considerações. Conferência:** VII Seminário de Pedagogia - SEPED, 2013

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26 , n. 01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, A. R; REIS, G. L. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

OLIVEIRA, Niltânia B; PESSOA, Auzineide R. S; SANTOS, Arlete R. O panorama da educação escolar dos camponeses quilombolas em territórios baianos: um contexto de descontinuidade à necessidade de igualdade educacional. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. X, n. X, p. 1 – XX, maio, 2024.

OLIVEIRA, Niltânia Brito. **A política da educação escolar quilombola no município de vitória da conquista/Bahia, período 2012 a 2017 Ilhéus/Bahia** – Mestrado em Educação Profissional, 2018. Disponível em:

http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201620423D.pdf Acesso em: 15 nov. 2023.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Motivações Iniciais para Elaboração de Diretrizes da Educação Escolar Quilombola na Bahia. **Rev. Faeeba** – Ed. e Contemp., v.26, n.49.p. 35-51, Salvador, maio/ago. 2017.

PALMAS DE MONTE ALTO. **Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo**. Prefeitura Municipal de Palmas de Monte Alto/Secretaria de Educação, 2024.

PRATES, Maria A. do L. S. N; OLIVEIRA, Wilton Silva de; SANTOS, Jânio Roberto Diniz; SOUZA, Suzane Tosta . **Atuação do Estado em Livramento de Nossa Senhora/BA**: reestruturação ou destruição das formas de irrigação? UFBA, 2007.
Fonte: http://www.ecsb2007.ufba.br/layout/padrao/azul/ecsb2007/anais/st8_ATUA%C3%87%C3%83O%20DO%20ESTADO%20EM%20LIVRAMENTO.pdf. Acesso em

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAETITÉ. **Home.** Disponível em: http://www.caetite.ba.gov.br/?pag=cidade. Acesso em 04 mar. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Home.** Disponível em: http://www.livramentodenossasenhora.ba.gov.br/?pag=cidade. Acesso em 30 mai. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005b.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **Docência quilombola: o quilombo como espaço de formação**. In: SILVA, Gilvânia Maria *et al*. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 33

REIS, J. J; GOMES. F. S. **Liberdade por um fio. História dos Quilombos no Brasil**. – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. França. São Paulo: Ática, 1993.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Milton. **Território, territórios: ensaio sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

SANTOS, Milton *et al.* **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, resistir e produzir, também na educação! o mst e a burocratização:** negação e consenso. UFMG/FaE, 2012.

SANTOS, A. R.; SOUZA, E. Q. P; AZEVEDO. L. S. Relações Étnico-Raciais e Educação do Conhecimento a partir de Quatro Períodicos das regiões norte-nordeste. **Rev. Tempos Espaços Educ**. v. 13, n. 32, e - 14016, jan./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14016. Acesso em: 05 out. 2021.

SANTOS, Leandro dos. **Políticas públicas de formação docente para a educação escolar quilombola:** concepções e práticas (2002-2019). Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Sergipe. São Cristovão/SE, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16124 Acesso em: 15 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico – Cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun**.** 2015.

SOUZA, Rosemária. J. P.SOUZA, Iamara J.C, SILVA Rosany K.V. M. **Dialogando os saberes: Formação continuada na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais e a Educação Escolar Quilombola.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 9, p.1-15,maio, 2021.

SECULT/BA. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. **Mapa da divisão territorial da Bahia**, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortêz, 2016.

SILVA, Gilvânia Maria; SOUZA, Bárbara Oliveira. Luta pela educação quilombola e pelos territórios tradicionais: conquistas e desafios. In: SILVA, Gilvânia Maria *et al*. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 33

SILVA, G; SILVA, A. V; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: Gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10. n. 19, jul/dez, 2016. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 09 out. 2021.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola. InN: MOLINAolina, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-92.

SILVA, Romero Antônio de Almeida. Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola. *In:* SILVA, Gilvânia Maria *et al*. **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 94 a 97.

SILVA, Zezito Rodrigues da. **Uma Vila na periferia do Império: Sociedade, Território e Poder no Alto Sertão da Bahia (Vila Nova do Principe e Santa Anna De Caetité (1810-1822).** Tese de (doutorado). Universidade Federal Fluminense – UFF: Niterói, 2021.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Quilombo: Território e Territorialidade**. Departamento da Diversidade/ SUED: Paraná, 2017.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola: Reafirmação de uma Política Afirmativa**. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais/ UFPR – Curitiba/ Paraná, 2016.

SOARES, Jamile de Souza. **Avanços e Desafios da Educação do Campo com a Implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Território do Sertão Produtivo-Ba.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória daConquista, 2022.

SOARES, M. Alfabetização no Brasil – **O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Gilvânia Maria. In: SILVA, Gilvânia Maria *et al* **Educação Quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SOUZA, R. C. C. de; MAGALHÃES, S. M. O.; SILVEIRA, M. de J. A tradição do materialismo histórico-dialético na produção acadêmica sobre professores. *In:* Cunha C; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

SOUZA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA, L. Varges de. Interseccionalidade em educação e saúde: o livro cenário da saúde da população negra no Brasil – Diálogos e Pesquisas, 2016. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporâneidade – UESB, v. 2, n. 4, Jul./Dez. 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/2362/2268. Acesso em: 09 out. 2021.

SOUZA, Ivaldo da Silva. **Gestão, Políticas Públicas e a lei 10.639/03 nas Escolas Alexandre Vaz Tavares e na Escola Quilombola Estadual José Bonifácio na cidade de Macapá**. Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13614854 Acesso em: 15 nov. 2023

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. RJ: Paz e Terra, 1976.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996

TEODORO, Antônio. **Globalização e Educação**: políticas educacionais e novos modos de governanças. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14a edição Papirus, 2002.

WATHIONG'O, Ngũgĩ. **Decolonising the mind**: the politics of language in african literature. Oxford: James Currey; Nairob: EAEP; Portsmoulh: Heinemann, 2005.

WEATHER SPARK. **Clima e condições meteorológicas médias em Palmas de Monte Alto no ano todo Bahia, Brasil.** Disponível em: https://pt.weatherspark.com/y/30623/Clima-caracter%C3%ADstico-em-Palmas-de-Monte-Alto-Bahia-Brasil-durante-o-ano#google_vignette. Acesso em: 18 set. 2024.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Roteiro das entrevistas realizadas nas escolas dos municípios da pesquisa

1. Qual o seu entendimento sobre educação quilombola?
2. Qual a sua opinião sobre a inserção da educação quilombola nos currículos escolares?
3. A sua escola tem adotado ações para a efetivação da educação quilombola?
4. O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola contempla os saberes ancestrais da comunidade quilombola?
5. Quais são os desafios para a implementação da educação quilombola na escola?
6. Há diálogo entre a gestão escolar com as lideranças da comunidade?
7. Os professores são incentivados e motivados pela Secretaria de educação a desenvolverem projetos ou atividades que contemplam situações da realidade de vivência dos alunos? Como?
8. A secretaria municipal de educação desenvolve projeto/s(ou alguma ação) voltados às Políticas de Educação Quilombola? De que forma?
9. A Secretaria de educação promove formações continuadas na vertente da educação quilombola?
10. Você considera importante a inserção da educação quilombola na proposta curricular municipal?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Como não foi possível utilizar o formulário do Formacampo, edição 2024, no município de Livramento de Nossa Senhora/BA, incluímos as questões deste formulário durante as entrevistas realizadas na Escola Municipal José Assis Pinchemel.

Roteiro da entrevista

1. Qual o seu entendimento sobre educação quilombola?
2. Qual a sua opinião sobre a inserção da educação quilombola nos currículos escolares?
3. A sua escola tem adotado ações para a efetivação da educação quilombola?
4. O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola contempla os saberes ancestrais da comunidade quilombola?
5. Quais são os desafios para a implementação da educação quilombola na escola?
6. Há diálogo entre a gestão escolar com as lideranças da comunidade?
7. Os professores são incentivados e motivados pela Secretaria de educação a desenvolverem projetos ou atividades que contemplam situações da realidade de vivência dos alunos? Como?
8. A secretaria municipal de educação desenvolve projeto/s(ou alguma ação) voltados às Políticas de Educação Quilombola? De que forma?
9. A Secretaria de educação promove formações continuadas na vertente da educação quilombola?
10. Você considera importante a inserção da educação quilombola na proposta curricular municipal?
11. Você possui formação específica para atender as particularidades pedagógicas da escola quilombola?
12. Você desenvolve atividades em sala de aula que envolvem os saberes tradicionais da comunidade?
13. Há formação continuada para as docentes das escolas das comunidades quilombolas no seu município?
14. Como vocês trabalham as leis nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008 em sua prática pedagógica?
15. Existe algum diferencial nutricional na alimentação escolar dos/as estudantes quilombolas?
16. Caso a resposta anterior tenha sido SIM, qual é este diferencial?

ANEXO 1 – PARCERER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GESTÃO EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SERTÃO PRODUTIVO-BA

Pesquisador: AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73873323.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.296.884

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "O estudo desta pesquisa se insere nas discussões sobre as políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola e a necessidade da implementação destas políticas nas escolas quilombolas por meio da gestão educacional nos municípios do Território do Sertão Produtivo. Destacamos também a participação do Movimento Negro como protagonista na luta para a garantia dos direitos quilombolas. Em seguida, discutimos os desafios e possibilidades para a efetivação dessas políticas para a referida modalidade de ensino. Para tanto, o objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e avanços da implementação das Diretrizes Municipais para a Educação Quilombola no Território do Sertão Produtivo por meio da gestão educacional. Assim, surgiu a questão da pesquisa: a Gestão Educacional dos municípios do Território de Identidade do Sertão Produtivo tem garantido a implementação das Diretrizes Municipais para a Educação Quilombola? Buscaremos a resposta desta pergunta através da análise da coleta de dados e do uso das categorias do método do Materialismo Histórico Dialético (MHD)."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar os desafios e avanços da implementação das Diretrizes Municipais para a Educação Quilombola no Território do Sertão Produtivo por meio da gestão educacional.

Objetivo Secundário:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

- Verificar se os desdobramentos na condução da educação voltada para atender as especificidades da população quilombola têm reverberado nos municípios do Território do Sertão Produtivo, por meio da gestão educacional;
- Averiguar se existe diálogo entre a gestão da escola quilombola com as lideranças quilombolas locais;
- Identificar as múltiplas determinações no contexto do Território de Identidade do Sertão Produtivo, que dificultam a implementação das Diretrizes
Municipais da Educação Quilombola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, conforme se segue:

Riscos:

"Os participantes poderão ter um risco mínimo, tais como, desconforto durante a entrevista, ou mesmo sentir constrangimento e insegurança ou não ficar a vontade de responder determinada pergunta, porém, adotaremos formas de amenizar esses riscos, deixando claro para os participantes que seus nomes não serão revelados na escrita da pesquisa e que eles terão o direito de ler a transcrição de suas entrevistas. Bem como, o tempo da entrevista será pausado, sempre que o participante sentir cansado, retornando ao seu sinal de possível continuidade."

Benefícios:

"Esta pesquisa contribui para as discussões acerca da necessidade da implementação das políticas educacionais nas escolas quilombolas. Sendo assim, trará aos participantes da pesquisa a possibilidade de refletir nas ações para a efetivação das políticas educacionais nas escolas quilombolas. Já para a academia e para a sociedade, esta pesquisa traz a possibilidade de contribuir para a efetivação e desenvolvimento de ações das políticas educacionais nas escolas das comunidades quilombolas, o que pode transcender para outras comunidades por meio da produção científica gerada."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 6.296.884

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pela pesquisadora, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ 2194944.pdf em 04/09/2023 – OK
- PROJETO.pdf em 04/09/2023 – OK
- folhaDeRostoAss1.pdf em 04/09/2023 – OK
- Termo_uso_de_imagens.pdf em 23/08/2023 – OK
- Instr_coleta_dados.pdf em 23/08/2023 – OK
- Comp_Geral.pdf em 11/08/2023 – OK
- AUT_PALMAS.pdf em 11/08/2023 – OK
- AUT_LIVRAMENTO.pdf em 11/08/2023 – OK
- TCLE_CEP.pdf em 11/08/2023 – OK
- AUT_CAETITE.pdf em 11/08/2023 – OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências éticas. Atenção apenas para a seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 11/09/2023, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2194944.pdf	04/09/2023 17:09:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/09/2023 17:08:48	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAss1.pdf	04/09/2023 17:07:30	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	23/08/2023	AUZINEIDE ROSA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 6.296.884

Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	11:23:29	SILVA PESSOA	Aceitc
Outros	Instr_coleta_dados.pdf	23/08/2023 11:22:45	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceitc
Declaração de Pesquisadores	Comp_Geral.pdf	11/08/2023 18:22:21	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceitc
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUT_PALMAS.pdf	11/08/2023 18:21:11	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceitc
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUT_LIVRAMENTO.pdf	11/08/2023 18:20:55	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceitc
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUT_CAETITE.pdf	11/08/2023 18:20:40	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceitc
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	11/08/2023 18:20:23	AUZINEIDE ROSA SILVA PESSOA	Aceitc

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 12 de Setembro de 2023

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1° andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO 2 – FORMULÁRIO DO FORMACAMPO, 2024

Questões do Formulário do Formacampo de 2024

O formulário foi aplicado aos professores/as cursistas do Formacampo, edição 2024. Porém, fizemos um recorte, considerando somente as respostas dos professores/as cursistas dos municípios que fizeram parte desta pesquisa, referentes à educação quilombola.

15 - A9.1 Município onde trabalha

16 – Território

17 - A10. Onde você atua?

211 - 95. Sua escola atende alguma comunidade Quilombola?

( ) Sim ( ) Não

212 - O PPP contempla as especificidades da comunidade quilombola?

( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente ( ) Não sei informar

213 - Você possui formação específica para atender as particularidades pedagógicas da escola quilombola?

( ) Sim ( ) Não

214 - Você desenvolve atividades em sala de aula que envolvem os saberes tradicionais da comunidade?

( ) Sim ( ) Não

215 - Há formação continuada para as docentes das escolas das comunidades quilombolas no seu município?

( ) Sim ( ) Não

216 - Como vocês, docentes das escolas quilombolas trabalham as leis nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008 em sua prática pedagógica?

218 - Existe algum diferencial nutricional na alimentação escolar dos/as estudantes quilombolas?

( ) Sim ( ) Não

219 - Caso a resposta anterior tenha sido SIM, qual é este diferencial?