UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

NILTÂNIA BRITO OLIVEIRA

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICIPÍO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BAHIA, PERÍODO 2012 A 2017

ILHÉUS/BAHIA
2018

NILTÂNIA BRITO OLIVEIRA

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICIPÍO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BAHIA, PERÍODO 2012 A 2017

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE.

Linhas de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profª Drª. Arlete Ramos dos Santos.

ILHÉUS/BAHIA
2018

O48 Oliveira, Niltânia Brito.
A política da educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista/Bahia, período 2012 a 2017 / Niltânia Brito Oliveira. – Ilhéus, BA: UESC, 2018.
152 f. : il. ; anexos.

Orientadora: Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica.
Referências: f. 120-127.

1. Educação. 2. Negros – Educação. 3. Escolas públicas. 4. Quilombolas – Vitória da Conquista (BA). 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD 370

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICIPÍO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BAHIA, PERÍODO 2012 A 2017

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE.

Ilhéus, 24 de Agosto de 2018.

_____

Prof.ª. Drª. Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
(Orientadora)

_____

Profª. Drª. Lívia Andrade Coelho
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
(Examinadora Interna)

_____

Profª. Drª. Maria Antônia de Souza-
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP
(Examinadora Externa)

ILHÉUS/BAHIA
2018

A minha trajetória acadêmica não seria possível se não fosse Deus, primeiramente, que me deu forças para vencer as adversidades, que foram muitas ao longo deste caminho. A ti
Senhor, toda honra e toda glória!

À Nilton Dias de Oliveira, meu esposo, meu companheiro que com sua simplicidade e sabedoria de homem campesino sempre me incentivou a continuar meus estudos e muito
contribuiu para que eu pudesse fazer as viagens para assistir as aulas do mestrado na UESC, em Ilhéus, cuidando dos nossos filhos e da nossa casa.

Às minhas filhas Naíta Nágela Brito Oliveira e Nariana Brito Oliveira, e meu filho Nauan Nilton Brito Oliveira, os quais são meus tesouros vivos e minha motivação para continuar buscando o conhecimento, pois, a melhor forma de educá-los não é através de
palavras, mas sim, através de minhas ações.

Dedico também aos meus pais Antônia Maria Brito e José Nilton Brito Santos que são meus maiores exemplos de dignidade, mesmo com todas as adversidades de quem luta todos os dias pela sobrevivência nesta sociedade capitalista, racista e cruel com a classe trabalhadora, me ensinaram valores como: solidariedade, fraternidade, amor ao próximo, espírito de luta e respeito às diferenças e muita persistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me concedido a capacidade de, através da fé, vencer os desafios cotidianos.

À minha família nas pessoas do meu esposo, filhas e filho; minha querida “mainha”, guerreira, amiga e calma, sempre pronta a me ouvir, muitas vezes, até adivinhava o que eu estava sentindo em determinados momentos da minha trajetória de idas e vindas de Vitória da Conquista para Ilhéus para assistir as aulas do Mestrado. Meu pai sempre me apoiou também, e que como avô, assumiu a função de cuidar dos meus filhos com muito carinho e amor.

Agradeço também às minhas irmãs Núbia Verônica e Maria Andreia pela amizade de irmãs, sempre dispostas a me ajudarem, todas as vezes que foram solicitadas.

À minha orientadora e amiga Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos pelo seu profissionalismo de saber dividir em cada momento os seus papéis de orientadora e amiga. Também pelas grandes reflexões acerca da sociedade capitalista que me levaram a direcionar essa Dissertação de Mestrado e me ajudou a realizar esse grande sonho de concluir um Mestrado.

Aos meus colegas de Curso do Mestrado, à minha colega Luciene Rocha pela disponibilidade em contribuir comigo no primeiro momento dessa caminhada que foi a organização do projeto para submissão da seleção à vaga no Mestrado e a minha amiga Lisângela Lima, sempre parceira, me deixando a par de todos os assuntos referentes ao nosso Mestrado em Educação e à minha mais nova amiga,Greissy Leôncio Reis, Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Educação para Diversidade, a qual abriu as portas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a minha pesquisa e muito contribuiu para a realização do Seminário sobre a Política Municipal de Educação Escolar Quilombola no município de Vitória da Conquista/BA, bem como para a construção do Caderno Pedagógico para subsidiar o trabalho pedagógico, juntamente com os professores que atuam em escolas quilombolas. Também, aos professores e colegas que me prestaram informações valiosas para este trabalho dissertativo.

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente,legadas e transmitidas pelo passado[...].”

(Karl Marx)

“De nada valem as ideias sem homens que possam pô-las em prática.”

(Karl Marx)

“A Educação é a arma mais poderosa que podemos usar para transformar o mundo.”

(Nelson Mandela)

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICIPÍO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BAHIA, PERÍODO 2012 A 2017

RESUMO

O trabalho intitulado "A Política Municipal de Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia, no período 2012 a 2017", é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação, na Linha de Políticas Educacionais, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, a qual teve como objetivo geral, analisar a implementação da Política Municipal da Educação Escolar Quilombola no município supracitado. Como 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 de dados foram: análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. Para realizarmos esse caminho estudamos 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, no intuito de observar a sua efetividade para o fortalecimento da educação dos camponeses quilombolas. Sobre o problema da inserção do negro no sistema educacional brasileiro, verificamos 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. Observamos também que o calendário escolar não atende as 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, criamos 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, e esta 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.

Palavras-Chave: Camponês Quilombola; Educação Quilombola; Escola Pública.

THE POLICY OF QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF VICTORY OF CONQUISTA / BAHIA, 2012 TO 2017

ABSTRACT

The work entitled "The Municipal Policy of Quilombola School Education in Vitória da Conquista/Bahia, from 2012 to 2017", is the result of a research that was developed in the Professional Masters degree in Basic Education, in the line of Public Educational Policies, of the State University of Santa Cruz (UESC), Bahia, whose general objective was to analyze the implementation of the Municipal Policy of Quilombola School Education in the aforementioned municipality. And it had as specific objetives: to identify and to analyze the structuring actions of the administrative and pedagogical policy that are implemented in the municipal school network; to verify if the guiding and curricular principles are in compliance with the Operational Guidelines that guide quilombola school education in Brazilian municipalities; to conduct a training seminar for teachers who work in quilombola schools with dissemination of the results of the research. The research had as method the Historical Materialism Dialectic, whose methodological procedure was the technique of Focal Group, and the instruments of data collection were: documentary analysis, semi-structured interviews and questionnaires. In order to carry out this path, we study public educational policies and quilombola school education in the city of Vitória da Conquista/BA, confronting them with the National Curriculum Guidelines of Quilombola School Education, in order to observe its effectiveness in strengthening the education of peasants. About the problem of the insertion of the black in the Brazilian educational system, we verified the contradictions still existing in Brazil and in the municipality studied, which relegate the quilombolas to an education far from their praxis and their peculiar life in this territory. The results of the research on the political actions of municipal education carried out in the quilombola schools evidenced some contradictions that lead to the distancing of what is guaranteed by the Curricular Guidelines, which guide this modality of education towards teacher training, because the analyzed data showed that these subjects are still far from understanding that educational praxis is the driving force behind education. We also observed that the school calendar does not meet the specificities of quilombola peasants. The continuing education is wrong, the political pedagogical project is far from the peasant and quilombola reality as a collective construction of the people who are part of the school and the local community, and school feeding meets in part the nutritional values provided in Resolution nº 08, of November 20, 2012. Finally, analyzing the multiple determinations that surround the phenomenon of Quilombola School Education, we created the category of the quilombola peasant because we have understood that what motivated the struggle of the quilombolas was exactly the loss of the possession of the land and of the elementary conditions of survival, and this reality is evidenced in the interviewees' speeches and in the historiography that was researched about the struggles of social movements towards an education of the quilombola field and movement. As part of the research results, the product was the elaboration of a Pedagogical Grant Book with the specific characteristics of the quilombola peasants, built with the teachers of the municipal network that work in the schools that are located in the quilombos.

Keywords: Quilombola Peasant; Quilombola Education; Public School.

LISTA DE SIGLAS

AID -Agência para o Desenvolvimento Internacional

CAE - Conselho de Alimentação Escolar

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Comissão de Educação Básica

CEPECH - Centro de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas

CEAFRO - Centro de Estudos Afro-Orientais

CEASA - Centrais Estaduais de Abastecimento

CEF - Caixa Econômica Federal

CF- Constituição Federal

CME - Conselho Municipal de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EEQ - Educação Escolar Quilombola

ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEMDEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MHD - Materialismo Histórico Dialético

MNU - Movimento Negro Unificado

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação

PBQ - Programa Brasil Quilombola

PCA- Paradigma do Capitalismo Agrário

PNPIR - Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PRA - Paradigma da Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação para Educadores da Reforma Agrária

SEPROMI - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

SECAD -Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SMED/VC - Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UNB - Universidade de Brasília

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 01 - Taxa de Analfabetismo por Cor e Raça 56
GRÁFICO 02 - Distribuição da População de Vitória da Conquista entre as áreas Urbana e Rural nos anos de 2000 e 2010. 70
GRÁFICO 03 – Necessidade da formação inicial para atuar na Educação do Campo 97
GRÁFICO 04 - Existência da formação continuada na escola em que trabalha..... 98
GRÁFICO 05 – Desenvolvimento da formação continuada..... 98
GRÁFICO 06 - A formação continuada e as necessidades cotidianas 99

TABELA 01 - Número de escolas quilombolas e alunos atendidos..... 102
TABELA 02 - Quantidade de refeições oferecidas aos alunos quilombolas..... 102
TABELA 03- Cardápio oferecido aos alunos quilombolas..... 103

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 01 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução nº 8, CEB/CNE de 20 de novembro de 2012 73

QUADRO 02 – Quantidade de escolas municipais quilombolas e de alunos quilombolas atendidos no Ensino Fundamental I 91

QUADRO 03 - Quantidade de Alunos Transportados para os Círculos Escolares do Ensino Fundamental II 92

FIGURA 01 - Organograma Estrutural da categoria **camponês quilombola** com base no MHD 31

FIGURA 02 – Distribuição das ações administrativas e pedagógicas da EEQ no Município de Vitória da Conquista/Bahia 88

FIGURA 03 - Mesa redonda com o tema "A Educação Quilombola no Campo na perspectiva Emancipatória" 112

FIGURA 04 – Plenária do Seminário 112

FIGURA 05 – Apresentação dos resultados da Pesquisa 113

FIGURA 06 - Apresentação do grupo de dança do Pilão de Aroeirado Quilombo dos Quatis da Fumaça 113

FIGURA 07 – Momentos de Construção Coletiva 114

FIGURA 08 – Diálogo sobre a sequência didática e o tripé ação-reflexão-ação para a prática educativa 115

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 01 - Quadro com a quantidade de escolas quilombolas e o atendimento dos alunos no diurno e noturno 129
ANEXO 02 - Programação do Seminário e dos encontros para elaboração do produto da pesquisa 130
ANEXO 03 - Relação do quantitativo da frota de transporte da SMED 132
ANEXO 04 - Quantidade de Quilombos em Vitória da Conquista/Bahia..... 133
ANEXO 05 - Relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas 134
ANEXO 06 - Continuação da relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas..... 135
ANEXO 07 - Continuação da relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas..... 136
ANEXO 08 - Continuação da relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas..... 137
ANEXO 09 - Continuação da relação de escolas quilombolas..... 138
ANEXO 10 - Calendário anual da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, ano de 2016..... 139
ANEXO 11 - Calendário anual da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, ano de 2017..... 140
ANEXO 12 - Parecer de criação da Disciplina História e Cultura Afro-Brasileira 141
ANEXO 13 - Resolução de criação da Disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira 145
ANEXO 14 - Programação do Seminário sobre Políticas Municipais para a Educação Escolar Quilombola..... 146
ANEXO 15 - Folder do Seminário..... 147
ANEXO 16 - Lista de presença do Seminário – Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)..... 148
ANEXO 17 - Fotos da Construção do Caderno de Subsídios Pedagógicos 151
ANEXO 18 - Lista de Presença do momento de Construção do Caderno Subsídios Pedagógicos.....151
ANEXO 19- O Caderno de Subsídios Pedagógicos..... 153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15

1. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... 19

1.1 Contextos da Pesquisa..... 19

1.2 Procedimentos Metodológicos..... 24

1.3 A Nova Categoria: O Camponês Quilombola..... 28

2. O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA..... 34

2.1 Contexto Histórico..... 34

2.2 A Inserção do Negro no Sistema Educacional Brasileiro..... 44

2.3 Caminhos para a Formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola..... 52

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... 63

4. ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM VITÓRIA DA CONQUISTA..... 73

4.1 Calendário Escolar e Transporte Escolar..... 88

4.2 Formação Continuada..... 93

4.3 Alimentação Escolar..... 100

4.4 Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas..... 105

4.5 Material Didático-Pedagógico..... 108

4.5.1 Realização do Seminário de Políticas Públicas Municipais da Educação Escolar Quilombola e a construção do Caderno de Subsídios Pedagógicos para os professores em Vitória da Conquista..... 109

4.5.2 Título do Caderno de Subsídios Pedagógicos..... 114

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 118

REFERÊNCIAS..... 120

ANEXOS..... 127

INTRODUÇÃO

Após o período da Abolição formal em 1888 até os dias atuais, a inserção do negro na sociedade permanece dividida em classes onde a elite branca é privilegiada em detrimento da população trabalhadora, de maioria negra. As políticas públicas de inserção do negro no sistema educacional passaram a fazer parte da agenda social brasileira tardiamente, intensificando as desigualdades sociais, econômicas e étnicas para a maioria da população negra do nosso país.

Somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, podemos avançar para o atendimento das especificidades dos camponeses quilombolas. Outra normativa muito importante foi a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que delibera sobre o tratamento educacional para todos que a sociedade capitalista acabou deixando à margem.

Toda essa realidade histórica conduziu a luta dos movimentos negros e movimentos quilombolas, também dos pesquisadores do Brasil para a reparação, reconhecimento, valorização, inserção do negro na sociedade, combate as discriminações e racismos, bem como a superação da divisão de classes. Assim, nossa pesquisa tem esse olhar criterioso para analisar criticamente, com profundidade, partindo da totalidade das relações que permeiam a ação humana e a Política Municipal da Educação Escolar Quilombola. Desde as análises documentais, surgiram os seguintes questionamentos: Quais as ações administrativas e pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas dentro das escolas quilombolas, localizadas no campo? A proposta pedagógica atende as normativas da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, a qual versa sobre as Diretrizes Curriculares? Até as questões referentes à identidade, a cultura, o modo de vida e os saberes dos camponeses quilombolas de Vitória da Conquista/Bahia.

Esta pesquisa se constitui como parte de um projeto de pesquisa amplo que analisa o impacto das políticas públicas educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com o CAEE nº 47785615.7.0000.5526, Parecer nº 1.235.405, e desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEMDEC). Este grupo faz parte do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPHEC), do qual sou membro e pesquisadora.

Todavia, esta pesquisa de Mestrado, faz um recorte desse projeto maior, pois, a análise em pauta é “A Política Municipal da Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia, no período de 2012 a 2017”, com o objetivo de analisar as determinações decorrentes das Diretrizes Curriculares de 2012 e as ações administrativas e pedagógicas executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para o atendimento dos povos camponeses quilombolas, na perspectiva da legitimação de seus modos de vida própria de preservação e compreensão da terra como um bem comum a todos.

No ano de 2007, jáexistiam três mil quinhentos e vinte e quatro (3.524) comunidades quilombolas, devido ao seu processo de auto reconhecimento, a partir das políticas provindas do Programa Brasil Quilombola. Destas, um mil trezentos e quarenta e duas (1.342) foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares. (BRASIL, 2007a).

Contudo, Vitória da Conquista tem atualmente um total é de 315.884 habitantes, sendo 10% rural. Quanto à cor, 9,8% dos habitantes são classificados como negras e 55,2% como pardos,possui trinta (30) comunidades remanescentes de quilombos certificadas e localizadas pela Fundação Cultural Palmares, em área rural do município e concentradas em cinco (5) dos onze (11) distritos da região, distantes, em média, 31,2Km da sede do município. Suas origens remontam à permanência de pessoas escravizadas negras na região após a falência de empreendimentos agrícolas.

Destarte, o Município de Vitória da Conquista possui uma população de 65% de ascendentes negros. Destes, estima-se que nove mil (9.000) vivem nas comunidades quilombolas rurais. Estas comunidades são formadas majoritariamente por pequenos produtores rurais com baixo nível de escolaridade e com baixa renda. A média de membros por família é de cinco pessoas. A oferta de acesso à escolarização às comunidades negras rurais não alcança duas décadas, e logo são extintas. (IBGE, 2010).

Até o ano de 2017, eram vinte e cinco (25) escolas que formam um conjunto de unidades de ensino especificas denominadas de Núcleo das Escolas Quilombolas onde se propunha um trabalho pedagógico diferenciado com uma gestão e supervisão específica e orientadas pela secretaria municipal de educação através do seu núcleo pedagógico. (SMED, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) são compostas por 64º artigos que orientam toda a política de implementação das ações para os municípios brasileiros, no intuito de dar visibilidade, sustentação e qualidade educacional aos quilombolas, partindo do respeito à diferença cultural e étnica no combate ao racismo e na construção de sujeitos emancipados. Por ser mulher negra e professora da rede municipal de

ensino, por ter começado a minha trajetória como educadora em uma escola quilombola tornou-se fator preponderante, buscar através desta pesquisa, contribuir com o município. Os questionamentos são quanto ao distanciamento das políticas públicas da população negra que vive dentro dos quilombos localizados no campo e na cidade, das contradições oriundas de um sistema capitalista de exclusão e das inquietações relativas à inserção social com dignidade dos mesmos. A relevância da pesquisa está justamente nos resultados que poderão nortear a ação da gestão municipal para adequação às exigências legais de todos os artigos previstos na lei.

Para fundamentação teórica da pesquisa, bem como para a compreensão e análise dos conceitos teóricos e metodológicos da realidade educacional do negro na sociedade brasileira, utilizamos como aporte teórico Fernandes (1978, 2007), Marx (1977, 1981,1994, 1983, 2001, 2006, 2010), Mészáros, (2008, 2014, 2015); Minayo (2007), Cheptulin (2004), Cunha (2014), Kosik (1997) e Rodriguez (2014) foram utilizados para os conceitos metodológicos.

A referida pesquisa está dividida em quatro capítulos. Iniciamos com o capítulo intitulado "Caminho Metodológico da Pesquisa", o qual se torna preponderante e indispensável como método adotado para a condução de todas as análises. O Materialismo Histórico Dialético permeia a compreensão da totalidade do fenômeno em análise para, através das contradições e mediações, encontrar maneiras de romper com as aparências e buscar a materialidade da essência humana, ou seja, a existência consciente na vida construída pelos próprios sujeitos, aqui, os camponeses quilombolas. A contextualização da Política Municipal da Educação Escolar Quilombola, bem como dos procedimentos metodológicos são necessários à viabilidade da pesquisa, e são fundamentados para dar suporte às problematizações advindas da realidade. Das observações e análises criamos a categoria do **camponês quilombola** para designar os sujeitos oriundos do campo, com características, laços e ancestralidades próprias, que vivem dentro dos quilombos.

No segundo capítulo "O papel do Estado nas Políticas Públicas de Educação Escolar Quilombola" é discutido nos contextos históricos que envolvem essas políticas, versando sobre o papel do Estado frente às demandas crescentes da população negra quilombola e como ocorreu a inserção do negro no sistema educacional brasileiro desde o Brasil colônia até os dias atuais.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a "Educação Quilombola no contexto da Educação do Campo", partindo da compreensão que os quilombolas são sujeitos do campo que buscam, através da luta pela posse da terra, demarcar seu território, resgatar sua história,

legitimar modos de produção de vida originárias do campesinato, como forma da materialização dos seus direitos, historicamente negados pela sociedade capitalista.

O quarto capítulo aborda sobre a “Política de Educação Quilombola em Vitória da Conquista”, contextualizando todos os seus antecedentes históricos para a formulação desta política, ou seja, detalhando essa realidade local e os resultados encontrados a partir das análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, bem como da Educação Quilombola no contexto da Educação do Campo, analisando em que consistem essas duas políticas, em que convergem para gerar uma nova categoria de sujeitos oriundos do campo com características específicas e próprias, necessárias à sua existência materializada.

Destarte, o quarto capítulo contará também, com a realização do Seminário de Formação para os professores e gestores das políticas da Educação Quilombola e, a partir deste é que se efetivou a construção do Caderno de subsídios Didático/Pedagógicos, contemplando o tempo escola e o tempo comunidade das especificidades dos camponeses quilombolas. Por fim, são apresentadas as Considerações Finais obtidas nas reflexões, nas análises dos dados coletados e nas elaborações desenvolvidas no decorrer de toda pesquisa.

1. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 Contextos da Pesquisa

Neste capítulo o enfoque estará sob a concepção e método do Materialismo Histórico Dialético (MHD), o qual tem como precursor Karl Marx, que compreende a realidade concreta em que os sujeitos estão imbricados materialmente, partindo da totalidade. As categorias de análises que compreendem esse estudo fazem parte do MHD, a saber: totalidade, contradição, mediação, práxis e o trabalho como princípio educativo, pois, versam sobre a necessidade da compreensão das múltiplas determinações que envolvem o nosso objeto de análise.

Marx (1994), afirma que o homem foi colocado como centro de suas análises e com ele o seu trabalho, o qual é visto como essencial na sua existência material. Ocorre que a generalidade burguesa, afasta o homem de si mesmo, ou seja, nega-o completamente. O ser humano é constituído por singularidades imediatas e, somente através da transcendência na adequação ao desenvolvimento genérico, é que a singularidade pode ser superada. Sendo assim, por conta da alienação, essa singularidade fica a mercê das mediações, naturalizando-as de forma espontânea nossa condição de sujeito individual, em detrimento do nosso ser social; por isso, não nos percebemos como seres históricos ligados uns aos outros por classes sociais, essencialmente divididas pelo capitalismo e, de acordo com Marx (1994), “A história da sociedade se confunde com a história das lutas de classe”.

O Materialismo Histórico Dialético (MHD) é um método científico que explica de forma aprofundada as revoluções que ocorreram na história para que a burguesia pudesse se estabelecer como classe representante dos ideários capitalistas, através da exploração do que é produzido pela humanidade, e de como a classe trabalhadora será capaz de apropriar do que é seu por direito.

Escobar (2002) afirma que o MHD como método parte da compreensão materialista porque pressupõe que há uma independência da matéria em relação ao pensamento, e que a construção do pensamento em relação à matéria se dá a partir da prática social produzida pelos homens. Assim, o processo cognitivo centra-se na relação dinâmica entre sujeito com o objeto adquirindo assim, a característica de concreto e de histórico. Enquanto que a fenomenologia-hermenêutica se apresenta como alternativa para a prevalência da subjetividade dos sujeitos, a compreensão dos fenômenos perpassa pela interpretação das palavras, dos gestos, das ações e dos discursos, distanciando o homem da sua própria

capacidade de intervenção na sua própria realidade, o que caracteriza uma contradição implícita idelogicamente.

Essas contradições podem ser percebidas quando analisadas metodologicamente com o MDH, por meio do qual parte-se da contextualização histórica e real, dos dados empíricos que se apresentam de forma global e difusa, para depois haver uma desagregação destes, estabelecendo diferentes relações, permitindo fazer as interconexões das múltiplas determinações estabelecidas entre o singular, que para este estudo refere-se à realidade da Política de Educação Escolar Quilombola na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/Bahia e o universal, nas vias da sociedade capitalista e escravista, e as políticas públicas educacionais. (CUNHA, 2014).

Em sua obra "Ideologia Alemã", Marx (1994) faz uma reflexão sobre a existência humana, quando aponta que qualquer distinção feita a respeito do homem no trato com consciência, a religião ou qualquer outra distinção entre o homem e o animal, só começa a existir quando os homens começam a produzir seus meios de vida, pois, produzindo seus meios de existência o homem, necessariamente e indiretamente, produz sua vida material.

> A forma como os homens produzem esses meios dependem em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhe é reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constituí um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida. Um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como o produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção. (MARX, 1994, p. 11).

Vale ressaltar que o MHD aplicado como método tem como premissa a forma como os homens produzem sua própria condição de existência. Através de seus vários modos de produção, essa forma de manifestação da sua própria existência humana, primeiramente é consolidada na sua ação e intervenção no mundo com a mediação do trabalho. É essa ação que irá determinar que o homem esteja no mundo objetivo, na manifestação viva de sua existência. Marx (2002) ressalta também, que a produção das ideias tem base material, pois, são formuladas diretamente e imbricadas na base material. Para o referido autor, trata-se da linguagem da vida real, uma vez que não é a consciência quem determina a vida dos indivíduos, é a sua ação na vida que vai determinar a sua consciência. Isso significa que não

se parte do que as pessoas falam, imaginam, sonham e anseiam para chegar às pessoas que são de carne e osso, é necessário partir do seu processo de construção de vida real, de processos ideológicos resultantes da vida material.

Marx (1981 p. 218-229) afirma que "[...] o movimento das categorias surge como ato da produção real. Categorias revelam aspectos fundamentais da relação do homem entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social".

Para conhecimento da realidade que será desvelada, Cheptulin (2004) nos faz refletir sobre a importância da compreensão das categorias de análise e da correlação das mesmas como fator preponderante, essencial e determinante que se relaciona com a realidade objetiva, na lei da unidade e na luta dos contrários, ou seja, na luta entre a burguesia e a classe trabalhadora, aqui em especial o **camponês quilombola** que sofre todas as mazelas desse modelo capitalista de exploração compulsória. Esta lei constitui o centro da dialética, mas a mesma não determina a forma como as categorias vão seguir ou surgir, pois, o movimento é dinâmico, e por isso, dialético. O diálogo começa com a prática; é por meio desta que as representações são manifestadas e formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as conexões e as formas universais do ser investigado. Para o autor supracitado, o estudo das leis e das categorias fundamentados no MHD precisam ser as categorias da matéria, de consciência e de prática.

Cheptulin (*Ibid.*) ressalta que a concepção das categorias parte do grau de desenvolvimento do conhecimento, compreendendo a unidade do histórico e do lógico e em segundo lugar o princípio da identidade da dialética que permeará todo o desvelar da realidade, da lógica na utilização das categorias e da teoria do conhecimento que se constrói a partir do estudo e análise do objeto de estudo pesquisado. Compreendendo-as como princípios diretivos, primeiro as categorias são como graus de desenvolvimento do conhecimento (a prática) intrinsicamente relacionada com o processo histórico e lógico dos sujeitos e, em segundo lugar, está o princípio da dialética, da lógica e da teoria do conhecimento. Partindo desta compreensão, situaremos o objeto de estudo desta dissertação partindo das categorias de análises.

O Materialismo Histórico Dialético parte do empírico, do real, o qual se apresenta por meio do universal, do global. E na medida em que estabelecem diferentes relações, partindo das interconexões das múltiplas determinações que compõem as categorias da singularidade, particularidade e universalidade, inter-relacionam com as categorias da contradição,

mediação, da práxis e do trabalho educativo. Essas são as categorias próprias para análise da totalidade dos fenômenos da realidade e para seu desvelamento.

Marx (2002) afirma que o homem foi descobrindo maneiras de atendimento das suas necessidades vitais mediados pela atividade laboral. Portanto, quando o mesmo reúne essas necessidades a um mesmo grupo, o faz na perspectiva de transformá-las para atendimento de suas necessidades materiais, estando assim, em um processo dialético entre o singular e o universal. Neste contexto, o universal nesta pesquisa é a sociedade capitalista e as políticas públicas educacionais bem como, as contradições existentes a partir delas. O singular se insere na política da Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/Bahia, no período de 2012 a 2017, para análise da correlação, a qual reside de forma particular que é a mediação entre o universal e o singular destas realidades a serem desveladas.

Contudo, o singular encontra-se *a priori* num estágio de aparência da realidade dos camponeses quilombolas que vivem no campo, os quais desconhecem as múltiplas determinações envolvidas nesta relação com a sociedade capitalista, aqui sinaliza o universal desta problemática, desta contradição. As passagens do estágio de aparência para o estágio de essencialidade histórica de suas reais condições serão preponderantemente compreendidas com a utilização do método do MHD.

Cheptulin (2004, p. 171) afirma que

> Dialético não é o que vê o desenvolvimento onde ele não existe, mas sim o que representa a realidade em toda a sua diversidade, sem confundir progresso e regressão, aquele que vê na massa das mudanças o que intervém no desenvolvimento, o movimento progressivo que, apesar de todos os casos aparentes e de todos os retornos para trás [...] termina por aparecer.

Esta definição do que é dialético nas categorias de análises é essencial para o desvelamento da realidade analisada em toda a sua diversidade na compreensão de que a mesma poderá ser apresentada com a materialização de suas múltiplas determinações. Outras realidades podem assim surgir, tais como: apropriação das garantias dos direitos das populações do campo e dos quilombolas que, distantes dos anseios e desejos dos sujeitos pesquisados, são contraditórias em meio à vários movimentos e desenvolvimentos progressivos e regressivos, mas, que num dado momento tende a tornar-se real.

Quanto à categoria contradição é necessário compreendê-la como sendo uma fonte material, ou seja, uma condição existente que permeia as relações e toda a prática social dos sujeitos. Cheptulin (2004, p. 78) salienta que “Essa fonte é a contradição, a unidade e a „luta‟

dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se com o desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrárias próprias de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva". Assim, a Política Municipal de Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista é essa realidade objetiva permeada de contradições por representar a luta dos contrários. Os camponeses quilombolas são sujeitos trabalhadores do campo com laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros, e a elite capitalista com sua representação consolidada no agronegócio.

Sobre isto, Marx (1993) afirma que as realidades se constituem historicamente partindo sempre das contradições contidas nesta mesma realidade. O referido autor busca em Hegel a concepção da dialética. As realidades são teses repletas de contradições que negam a própria realidade, assim sua antítese, desencadeando uma síntese a qual significará a construção de uma nova tese, uma nova realidade desvelada.

Entretanto, para o autor supracitado, a definição de *práxis* está exatamente na capacidade que os sujeitos têm na tomada de consciência, por meio da ação prática para transformar a realidade. A *práxis* se expressa por meio do trabalho, que é a ação de criação, produção e realização dos sujeitos. Assim, os camponeses quilombolas necessitam das políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento de suas necessidades, como condição essencial para a tomada de consciência através do trabalho educativo, sendo este preponderante para a sua atuação como sujeito criador, produtor e realizador da vida material e imaterial porque faz parte da nossa condição de sujeito, que ora é o ser social, ora é o ser de consciência, sempre orientado pela *práxis* de suas manifestações imediatas e mediatas. A *práxis* é fundamental e preponderante por operar na objetividade e na subjetividade dos sujeitos.

Para tanto, é necessário explicitar a mediação como categoria que transita entre as diferentes dimensões do conhecimento, num diálogo constante com a dimensão concreta e abstrata na pesquisa. A mesma insere-se como elemento da *práxis* na articulação da teoria e prática. É na mediação, como elemento de ligação entre as partes e o todo que o pesquisador, por meio das análises, busca conhecer através do estudo dos fenômenos as singularidades, aprofundando conteúdos específicos da totalidade. (CHEPTULIN, 2004).

Contudo, a mediação encontra na categoria do particular desta pesquisa, sua identificação com a política de Educação Escolar Quilombola que está situada entre o universal, aqui identificado como sendo a sociedade capitalista e as políticas públicas

educacionais e o singular, que é a política de Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/Bahia. O particular é o elo que media o universal e o singular.

De posse da compreensão das categorias de análise do objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário à organização da metodologia da mesma para que o caminho a ser seguido possa ser seguro, partindo de um rigor metodológico que direcionará o desvelar da realidade pesquisada.

Minayo (2007 p. 87) afirma que "a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, a metodologia ocupa lugar central nas teorias e está sempre ligada a elas". Partindo desta compreensão, salientamos a importância da metodologia como preponderante para o desvelamento da realidade que, por estar imbricada nas múltiplas determinações desta mesma realidade, necessita de se apoiar nas teorias, as quais estão intimamente ligadas a ela (*Ibid.*). Para nosso estudo, a metodologia corrobora para a compreensão do Materialismo Histórico Dialético quando buscamos compreender a essencialidade da realidade, a qual se encontra na aparência, partindo do todo, da totalidade, do global, qual seja a sociedade capitalista e suas políticas públicas educacionais até chegar ao singular que se materializa na política de Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/Bahia, que é a realidade particular e local.

1.2 Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico está intimamente relacionado com o Materialismo Histórico Dialético por compreender que importante se faz o estabelecimento de um enfoque que relacione a necessidade de obter uma aproximação com sujeitos que desvelem a essência de suas experiências, que possibilitem a captura das perspectivas dos participantes, buscando entendê-los numa totalidade concreta.

Para a coleta de dados foram selecionados como instrumentos a análise dos documentos como resoluções, portarias, calendários, planejamentos e planilhas com dados estatísticos e materiais impressos, bem como a técnica do Grupo Focal (GF) em que a conversa coletiva e a observação encontram-se inseridos. Sobre a observação, Martins (2004, p. 295), afirma que esta técnica "[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar".

Utilizamos a técnica do Grupo Focal porque no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social e no campo da educação, esta vem sendo cada vez mais utilizada. Os sujeitos

participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente e promove a participação efetiva dos sujeitos.

Gatti (2005, p. 11) considera que

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A referida autora destaca que através do grupo focal é possível compreender as práticas dos sujeitos, as quais se encontram permeadas de valores, crenças, preconceitos e linguagens que muito poderão contribuir para o desvelamento da realidade investigada. As pessoas são forjadas nas interações sociais e comungam traços preponderantes para a pesquisa.

Conforme Morgan (1997, p. 76)

> [...] um moderador deve procurar cobrir a máxima variedade de tópicos relevantes sobre o assunto e promover uma discussão produtiva. Para conseguir tal intento ele precisa limitar suas intervenções e permitir que a discussão flua, só intervindo para introduzir novas questões e para facilitar o processo em curso. Igualmente é necessário estar atento para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto importante muito tarde para ser explorado e evitar que as interpelações findem antes da hora. Para driblar estes dois últimos problemas, é tarefa do moderador colocar algumas perguntas ou tópicos para debate. Alerta-se que um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes.

O autor supracitado ressalta a importância do moderador para que a discussão sobre a investigação do fenômeno ocorra de forma produtiva no grupo focal. O moderador precisa ficar atento para não deixar que temas importantes fiquem menosprezados na discussão ou mesmo que as interpelações se encerrem antecipadamente. É extremamente relevante que o roteiro da conversa não se confunda com um questionário. Isto atrapalharia a produtividade técnica da discussão.

Assim, aplicamos a técnica do grupo focal em três momentos: no primeiro a sugestão partiu de um diálogo promovido por meio de entrevistas semiestruturadas com alguns professores, quando os mesmos sugeriram que deveria haver outros momentos com os demais

professores, pois, eles poderiam contribuir também, através de suas experiências para a pesquisa.

Os grupos foram estruturados com dez (10) professores em cada momento. No segundo momento coube ao moderador explicitar aos professores sobre a conversa e que através de um roteiro se delinearia todo o diálogo. Por conta de a pesquisadora ter relação interpessoal amistosas com os professores da rede municipal e com os professores quilombolas, a técnica aconteceu de forma profícua, obtendo êxito, uma vez que os professores falavam de suas experiências e suas dificuldades, relevando problemas que não haviam sido sinalizadas nas entrevistas semiestruturadas, como por exemplo, a falta de profissionais de apoio em quantidade adequada para que os alunos sejam atendidos na política da alimentação escolar, o qual prevê que os educandos tenham cardápio diferenciado. No terceiro momento, os professores contaram que por falta dos profissionais de apoio em quantidades adequadas para atendimento da demanda, muitas vezes, elas têm que sair da sala de aula para ir ajudar as merendeiras e neste intervalo de tempo, a sala de aula fica sem direcionamento do professor que não tem como orientar seus alunos, quanto as dúvidas que aparecem.

Outros instrumentos de coleta de dados utilizados foram aplicação de questionários e às entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam nas escolas quilombolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista/Bahia, de onde foram feitas as análises objetivando uma realidade que sai da aparência e se insere na essência dessa mesma realidade a qual foi pesquisada e, minuciosamente, estudada e aprofundada. Para melhor compreensão das análises realizadas a partir desta pesquisa, organizamos e ordenamos as categorias do método e do conteúdo MHD que foram aprofundadas.

Destacando as categorias do método, a **universalidade** está justamente na sociedade capitalista na qual estão inseridos os camponeses quilombolas e as políticas públicas educacionais instituídas pelo Estado brasileiro. Estas se particularizam quando o elemento quilombolas é evidenciado, tratado como elemento mediador da categoria da **particularidade** para a interconexão com a singularidade desta política. O **singular**, por sua vez, denota a política da Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/Bahia.

Ocorre que a contradição como categoria central do Materialismo Histórico Dialético está evidenciada nos interesses propostos pelo poder público municipal e os interesses dos camponeses quilombolas que necessitam das políticas públicas para fortalecimento do seu modo de produção, devido à estruturação de lutas de classe do Estado capitalista. Vendramini (2009) afirma que a única forma de apreendermos o fenômeno é pela contradição. Assim, as

análises que se seguem estão mediadas e encontram-se no caminho dialético que é percorrido para o desvelamento do fenômeno aparente, para a compreensão da realidade essencial com vistas nas mudanças dessa mesma realidade. Essa categoria dialoga com frequência entre o singular e o particular que é a política de Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/Bahia e a realidade da sociedade capitalista com sua universalidade, bem como, suas políticas públicas educacionais.

Entretanto, para as relações que circundam a ação dos sujeitos do campo, a categoria trabalho é compreendida como princípio educativo, justamente no modo de produção que é desenvolvido dentro dos quilombos pelos camponeses quilombolas, que possuem experiências peculiares quanto à forma como lidam com a terra e como a compreendem, sendo esta, portanto, necessária para a continuidade de seus descendentes, como mecanismo essencial para sua humanização e emancipação.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com os professores das escolas quilombolas, os gestores municipais das escolas quilombolas e a coordenação pedagógica específica para as escolas quilombolas, consideradas como lócus da pesquisa. A seleção de documentos coletados para serem analisados foram decretos, resoluções e portarias, dados estatísticos sobre o transporte escolar, calendários escolares, formação continuada do professor, material didático pedagógico, alimentação escolar, além de outros considerados relevantes, relacionados ao período de 2012 a 2017.

Posteriormente, realizamos as análises sobre a legislação nacional, estadual e municipal, principalmente, estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nº 08/2012, entre outras leis que orientam a implementação desta política. Dessas análises, quadros, gráficos e tabelas foram elaborados para maior compreensão das categorias do método e de conteúdo da pesquisa.

Todavia, fizeram parte das etapas da pesquisa o Seminário de Formação para a divulgação dos dados e sugestões, conjuntamente com a construção do Caderno de subsídios Didático/Pedagógicos ocorrido em mais dois (02) encontros, totalizando três (03) encontros.

No dia 14 de abril do ano de 2018 aconteceu o Seminário com apresentação dos resultados preliminares da pesquisa para os professores das escolas quilombolas, bem como para os professores das escolas do campo da rede municipal de ensino. Neste mesmo encontro foram elencadas sugestões para a construção do Caderno de subsídios Didático/Pedagógicos. Os demais encontros aconteceram dos dias 17 de maio e 11 de junho do presente ano em curso.

1.3 A Nova Categoria: O Camponês Quilombola

Começo minhas análises sobre a categoria denominada de **camponês quilombola** que apareceu em minha pesquisa de mestrado pela fala de uma professora das escolas quilombolas, entrevistada através da técnica do grupo focal.

> [...] e já tem preconceito pelos dois lados, pelo fato de ser quilombola e pelo fato de ser homem do campo, já são marginalizados duplamente. A gente precisa quebrar com esse paradigma de que o indivíduo que está no campo está à margem e o indivíduo quilombola também, está à margem. Eles têm o mesmo direito e fazem parte da nossa história; nossa história nasceu do campo, desse povo quilombola. A história do Brasil surge a partir daí e precisa ser valorizada. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DE CARMEN BISPO, 2018).

A professora aponta para uma contradição existente, ocasionada pela totalidade do sistema capitalista sociometabólico no qual se encontram inseridos, os sujeitos oriundos do campo e quilombolas que sofrem as mais complexas formas de discriminações, de cunho social, econômico, cultural, étnico e político nesta sociedade. Revela que é necessária a quebra desses paradigmas e reconhece a importância da histórica, desse sujeito que é camponês por seu pertencimento ao campo, com características bastante presente do campesinato, uma vez que a formação familiar é característica, também, dos sujeitos quilombolas por seus pertencimentos étnicos, construídos a partir de sua resistência histórica contra a exclusão social e racial estabelecida pelo capitalismo que precisa reconhecer e respeitar as diferenças. A fala também revela que essa professora reconhece os sujeitos com os quais trabalha, como sujeitos de origem campesina e quilombola.

Entretanto, outra professora nos revela em sua fala o orgulho de uma criança por sua origem campesina e quilombola

> Eu acho que a gente tem que passar para nossos alunos é que a Educação do Campo e Quilombola é uma educação que vem sendo construída de muitos modos sociais, porque eles têm direitos. Outro dia eu perguntei aos meus alunos o que eles queriam ser quando crescer, e eles disseram que queriam ser iguais aos pais deles, cuidar da terra, ficar no sol, plantar e colher muitas plantações. Que os pais eram do campo e quilombolas, que eram seus heróis. Eles falaram de identidade que a gente não percebe que eles têm essa identidade reconhecida mesmo do campo, quilombola, negro mesmo. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DE MARIA DA LUZ DE JESUS, 2018).

Todavia, esta fala revela com muita propriedade que as crianças possuem uma identidade com o campo e com a sua existência quilombola. E a própria professora reconhece a necessidade da apropriação das crianças de uma educação do campo e quilombola pautados no reconhecimento e na valorização desta diversidade cultural. A identificação com o campo, com a terra para plantar e colher, garantindo assim, a sua subsistência e com a etnia quilombola é uma característica peculiar para somar aos elementos necessários à composição da categoria do **camponês quilombola.**

Essa realidade realça a herança escravocrata atual no Brasil com reflexos no meio campesino das comunidades remanescentes dos quilombos. Sobre isso, Martins (1986, p. 38) afirma que:

> O camponês era, portanto, duplamente excluído: da condição de proprietário de terras e da condição de escravo, já que não podia ser convertido em renda capitalizada do tráfico colonial. Essa exclusão, portanto, das relações de propriedade, não excluía da propriedade. Ele viveu, durante todo o tempo do escravismo, essa contradição maior representada pelo escravo numa economia capitalista de produção escravista de mercadorias.

O camponês quilombola tem uma característica que é preponderante porque pelas relações de produção, através do trabalho, que ele se diferencia do modelo capitalista de reprodução sociometabólica. O trabalho para o camponês é por excelência, educativo. A economia camponesa se destaca pelo trabalho familiar, pela economia de subsistência, pela propriedade familiar e controle da terra como direito constituído, ou seja, do controle dos meios de produção, além do planejamento da produção que não está associado ao cronológico do capital, diferenciando-os dos demais sujeitos e das propriedades capitalistas.

A terra é um bem de todos e se configura como o espaço da produção e da reprodução da vida. A resistência quilombola e a luta pela terra refletem as tentativas de enfrentamento aos projetos do capital. A Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/Bahia é este singular que, mediado pela dialética advinda dessas contradições existentes no sistema capitalista, torna os camponeses quilombolas nessa categoria que emerge na práxis, como condição essencial para a composição de sua identidade.

Neste contexto, a efetivação dos artigos que compõem as DCNEEQ, poderá dar visibilidade às especificidades ao que é construído e legitimado no cotidiano desses povos, através de sua história, seus saberes, enfim, a vida materializada nesse processo dialético e dinâmico.

De acordo com Fernandes (2007, p. 71),

> [...] eles rompem com o passado e com o padrão tradicionalista de acomodação passiva, subalterna e subserviente diante do branco. Em consequência, para esse pugilo de "pessoas de cor" não consistem em apenas, "ganhar a vida". Eles lutam por igualdade de oportunidades e por igualdade de tratamento.

Ao refletir sobre a situação do negro na sociedade de classe e em observância à organização política e social a qual os negros foram relegados. O autor destaca que os mesmos saem da condição de passivos e subalternos à realidade encontrada, e lutam por igualdade de oportunidades e de tratamento. Nesta perspectiva, compreende-se que os quilombos rurais foram também formas encontradas para a busca por valorização e reconhecimento de seus modos de produção de existência, através do trabalho que é socialmente educativo e construído por este sujeito identitário, que aqui denominamos de **camponês quilombola**.

Woortmann (1997) dialoga com a compreensão da reprodução social do campesinato como produção de bens materiais pela família camponesa, mas, com a valorização da produção cultural dessas famílias campesinas. O autor não nega os processos históricos que ocorrem a partir da reprodução de um campesinato que representa modos de vida diferentes.

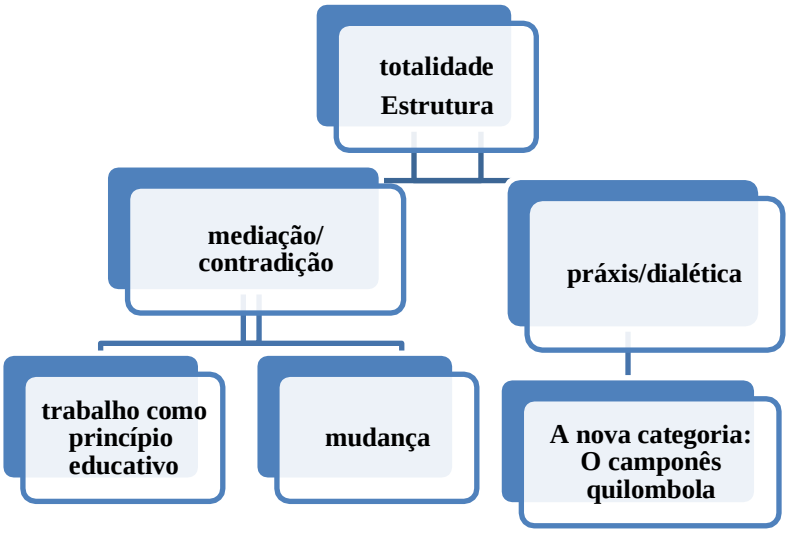
Garcia, Miditiero e Viana (2015, p. 139) acrescentam que

> [...] a terra para o camponês não é apenas a unidade na qual empenha a sua força de trabalho para produzir as condições materiais, subordinada à lógica do capital. A sua relação com a terra estaria imbuída de valores simbólicos, de uma moralidade, de uma ética e de uma hierarquia social.

Assim, as relações que acontecem dentro dos quilombos não perpassam pela questão mercantilista e individualista, características do modelo capitalista, e sim, pela troca de saberes constantes entre seus familiares e seus antecedentes históricos.

Apresentamos a seguir essa organização fundamentada no MHD para maior compreensão da nova categoria o camponês quilombola.

FIGURA 01 - Organograma Estrutural da categoria **camponês quilombola** com base noMHD



Fonte: Criação da autora a partir da análise dos dados da pesquisa, 2018.

Esta organização reflete o caminho percorrido para definição da nova categoria do camponês quilombola. A totalidade da estrutura capitalista atingiu os sujeitos do campo e quilombola, primeiro pela negação do direito à terra e segundo pelas opressões étnicas advindas do modelo escravocrata no Brasil, bem como pelo fenômeno do êxodo rural que enfrentaram e enfrentam historicamente.

Entretanto, em meio às contradições encontradas no seio desta sociedade dicotômica que transforma o trabalho como modo de alienação e não mecanismo para educar, é que as políticas públicas de reparação, como a política pública de Educação Escolar Quilombola, necessitam ser reconhecidas pelo poder público municipal e efetivada como mecanismos que, na práxis social exercida pelos membros da comunidade quilombola, torna-se trabalho educativo em meio às lutas para garantia da própria existência. Não estamos com essa organização hierarquizando essas categorias, pois, compreendemos que elas existem dentro das múltiplas determinações de um fenômeno, mas essa foi uma forma encontrada para a reflexão de como essas categorias, em constantes interconexões, estão imbricadas a esse sujeito que através do trabalho, toma consciência de sua existência no mundo.

Ramos (2004) concorda que o trabalho é preponderante para a ontologia do ser humano enquanto ser social, ele é a essência do ser social. A formação da consciência como afirmam Marx e Engels (1998) se dá a partir da ação do homem para transformação da natureza, através do trabalho, assim, o trabalho não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se

humanize, se cria, se expande em conhecimento e se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.

Esta é a compreensão que adotamos para trabalho como princípio educativo, trabalho humanizador, formador de consciência, de identidade étnica e com a capacidade ontológica de provocar mudanças na vida dos sujeitos camponeses quilombolas, que são remanescentes das comunidades quilombolas.

Importante se faz compreender o conceito de remanescentes de quilombos, apresentado no Decreto Federal nº 4.887/2003.

> Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003b).

Esse conceito legitima de forma jurídica, uma luta travada pelos movimentos negros e movimento quilombola pelo reconhecimento de sua condição de sujeito quilombola, com especificidades próprias, inclusive de serem preservados os seus territórios de identidade.

Sobre isso, Garcia, Miditiero e Viana (2015, p. 315) salientam que

> As comunidades negras, rurais e urbanas, que atualmente vêm protagonizando o auto reconhecimento como remanescentes de quilombos, uma identidade vinda de fora proveniente de uma política de ordenamento territorial, o que representa a única alternativa encontrada por estas comunidades, tanto para garantir o direito a terra, como o acesso a determinadas condições sociais lhes foram negadas historicamente.

As autoras destacam os motivos pelos quais as comunidades negras rurais e urbanas a lutarem por reconhecimento e por seus territórios de identidade, uma vez que isso somente ocorreu por conta da perda histórica do direito à terra e ao direito negado para a sua condição de existência, portanto, não foi à memória de um quilombo existente no período da escravidão que motivou essa luta, mas ao quilombo existente atualmente, de trabalhadores oriundos desse espaço denominado de campo, onde os sujeitos quilombolas estabeleceram modos de subsistência e de vida na práxis que, dialeticamente, se renova no cotidiano das relações sociais.

Entretanto, para Garcia, Miditiero e Viana (2015), não se pode negar a subjetividade dos quilombolas que, através da terra e das relações que são permeadas a partir dela, também, constroem sua consciência de pertencimento de uma identidade ancestral, como forma

simbólica de resgate de sua autoestima e fortalecimento da capacidade de intervenção em prol do combate às discriminações, preconceitos e racismos que enfrentam. Essa capacidade de intervenção por meio da práxis educativa, advinda do trabalho, torna os sujeitos do campo e quilombola uma categoria de racionalidade campesina e quilombola bastante presente dentro das comunidades quilombolas na atualidade. Assim, 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.

2. O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

2.1 Contexto Histórico

Neste capítulo discutiremos sobre o papel do Estado nas Políticas Públicas de Educação Escolar Quilombola, bem como um breve conceito de Estado, devido a sua importância para o processo de análise, organização, orientação e avaliação das políticas públicas, e a escolha de uma abordagem que permita a análise ampliada do Estado capitalista neste início de século XXI. Assim, destacamos as contribuições de Marx no século XIX que formulou sobre o Estado europeu para o estudo dos Estados capitalistas na atualidade, cuja análise servirá de suporte teórico no que tange a compreensão da realidade caracterizada pela sociedade capitalista, partindo da totalidade e por suas particularidades em meio às múltiplas determinações desta sociedade que, pela própria formação, permanece dividida em classes.

Para compreendermos as ideias de Marx no final do século XIX, podemos partir de sua preposição de que "a história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes" (MARX, 1977, p. 66). Assim, de acordo com este teórico, vivemos em uma sociedade capitalista que possui duas classes antagônicas, quais sejam: a elite e a classe trabalhadora, que em suas composições encontramos diversos povos, dentre estes, os africanos e africanas que viveram e ainda vivem sob a exploração provinda desse modelo excludente de sociedade, que se materializa também, nas péssimas condições que atualmente se encontram o povo negro após o período escravista.

No Brasil, existem muitos registros sobre a história do tráfico e o comércio de africanos e africanos que foram escravizados, sendo o país que se destacou por ter importado mais escravos do que os demais países e o último a abolir, legalmente, a escravidão. Dados do Programa Brasil Quilombola (PBQ) estima-se que 40% dos africanos escravizados tiveram como destino o Brasil e, desde o início do sistema escravista foram formados quilombos, em todas as regiões do país. (BRASIL, 2007a).

De acordo com PBQ (2007, p. 11),

> Vale ressaltar que essa experiência não é apenas brasileira. A organização de quilombos se fez presente nas diversas regiões das Américas, nas quais o regime escravista se estruturou. O primeiro deles é datado de 1522, na ilha de Hispaniola. As Comunidades Quilombolas receberam vários nomes nas diversas regiões do Novo Mundo: Quilombos, mocambeiros ou Mocambos no Brasil; Palenques na Colômbia e em Cuba; Cumbes na Venezuela;

> Maroons no Haiti, Jamaica e nas demais ilhas do Caribe francês. (BRASIL, 2007a).

Pesquisadores como Munanga (2004) e Gomes (2005), afirmam que a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire), no século XVII.

Outra definição de quilombos encontra-se presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), e de acordo com O"Dwyer (1995, p. 2)

> O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizada para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meio empregados para indicar afiliação ou exclusão.

Esta definição é relevante no tocante à compreensão dos modos de vida singulares dos povos quilombolas e na formação de seus territórios próprios, de formas de resistências contra a exclusão que sempre enfrentaram, e para o fortalecimento de sua identidade campesina e quilombola. No entanto, Marx (1993) afirma que não é a consciência que determina seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. Portanto, na medida em que o ser social se constrói, se constitui em dois polos, subjetivo e objetivo, que determinam suas ações, ou seja, ora é sujeito, ora é objeto da história.

Assim, preponderantemente, os povos quilombolas estão num campo de disputa ideológica, que se materializa na luta de classe enfrentada pelos mesmos na sociedade capitalista. E assim sendo, através dessa contradição, os quilombolas constroem formas de resistência secular contra essa exploração capitalista através da práxis, sendo essa ação fundante para a formação de sua consciência, enquanto sujeitos sociais.

Portanto, os camponeses quilombolas[1], pertencem à classe trabalhadora com identidades próprias que, a partir do princípio dialético da unidade na diversidade, com características próprias do campesinato, compreende a terra e a atividade desenvolvida nela (reprodução do sustento, reprodução da vida) é uma das maneiras de organização social do camponês, o qual produz nesse meio, produtos essenciais para sua própria sobrevivência, além dos benefícios produzidos para aqueles que os subordinam. Mas, para que essa reprodução aconteça, é também necessária a garantia da força de trabalho familiar. Martins (1986) afirma que para o camponês a terra é espaço de reprodução da vida, é a terra de trabalho, o meio de produção que permite sua realização material, ou seja, é a base territorial de garantia de sua sobrevivência e não mercadoria.

Estes foram e ainda são atualmente, formas de luta e resistência das populações negras no Brasil e em outros países também que refletem a insatisfação, no caso brasileiro com o período colonial, imperial e contemporâneo. Os quilombos foram violentamente oprimidos por representarem uma ruptura ao sistema capitalista de cunho escravista vigente nos períodos coloniais e imperiais. Na medida em que a Lei 601, conhecida como a Lei de Terras de 1850 se instituiu, os conflitos e a exclusão das comunidades quilombolas se fizeram mais presente. Essa Lei que proibia a aquisição das terras, a não ser pela via da compra, conforme determina em seu Artigo 1º, "Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por título que não seja o da compra" (BRASIL, 2007b).

No Brasil, os sesmeiros[2] e posseiros[3] realizavam a apropriação de terras aproveitando de brechas legais que não definiam bem o critério de posse das terras. Depois da Independência, alguns projetos de lei tentaram regulamentar essa questão dando critérios mais claros sobre a questão. No entanto, somente em 1850, a chamada Lei 601 apresentou novos critérios com relação aos direitos e deveres dos proprietários de terra.

---

[1] Criamos o termo "camponeses quilombolas" para identificar os quilombolas que moram no campo, e que produzem a sua existência de acordo com as características do campesinato. Sobre isso, aprofundaremos a discussão mais à frente.

[2] Originalmente o termo sesmeiro qualificava o oficial da coroa que tinha como função a doação de terras. Pela Lei original que definiu o instituto de Sesmarias (1375), para fiscalizar o cumprimento da política de distribuição do solo, o rei mandava que "fossem escolhidos, em cada vila, cidade ou comarca dois homens bons dos melhores que ali houver", responsáveis por verificar quais eram as terras incultas, obrigando os proprietários a explorá-las em certo tempo ou a arrendá-las. Se aquelas terras permanecessem sem cultivo, cabia ao sesmeiro sua doação para lavradores sem-terra. Na América Portuguesa, entretanto, o termo foi sendo empregado para nominar aquele que recebia a doação de terras. A alteração na acepção do termo teria ocorrido na colônia e sido introduzida nos documentos oficiais, provavelmente, a partir de 1612, na carta de 28 de setembro, sobre a concessão de terras no Rio Grande do Norte. (LIMA, 1988; MOTTA 2009; PORTO, 1965).

[3] Posseiro é o trabalhador rural que tem a posse da terra (trabalha nela e dela retira seu sustento há mais de dez anos), mas não possui o documento legal de propriedade da terra.

Essa nova Lei surgiu, convenientemente, quando o tráfico negreiro passou a ser proibido em terras brasileiras. A atividade que representava uma grande fonte de riqueza teria de ser substituída por uma economia onde o potencial produtivo agrícola deveria ser mais bem explorado. Ao mesmo tempo, ela também responde ao projeto de incentivo à imigração que deveria ser financiado com a dinamização da economia agrícola e regularizaria o acesso à terra, frente aos novos campesinos assalariados. (BRASIL, 2007b).

Assim, uma série de documentos forjados começou a aparecer para garantir e ampliar a posse de terras daqueles que há muito já a possuíam. Aquele que se interessasse em algum dia, desfrutar da condição de fazendeiro deveria dispor de grandes quantias para obter um terreno. Dessa maneira, a Lei de Terras a transformou em mercadoria a serviço do capital, ao mesmo tempo em que garantiu a posse da mesma aos antigos latifundiários.

Sobre isso, Marx (1993) afirmou que é através da expansão da propriedade privada em relação à comunidade, que o Estado adquiriu uma existência particular, ao lado e fora da sociedade civil; mas, este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses. A função do Estado está para defender os interesses das classes dominantes por meio de seus instrumentos de regulação: sistema jurídico e o aparado militar e policial. O Estado está estruturado nas sociedades capitalistas em função do capital.

Nesse sentido, as mercadorias só possuem valor enquanto é expressão da mesma unidade social, trabalho humano, que, portanto, o valor das mercadorias é uma realidade puramente social. Torna-se evidente que essa realidade social também só se pode manifestar nas transações sociais, nas relações das mercadorias umas com as outras (*Ibid*.). De fato, partimos do valor de troca ou da relação de troca das mercadorias para chegar ao seu valor, aí escondido. Temos agora de voltar a essa forma de manifestação do valor. A posse da terra passa a ter um valor não somente de uso, mas o valor de troca como mercadoria na relação com o capital.

Todavia, na visão marxiana, uma mercadoria é imediatamente permutável por qualquer outra de que seja equivalente, isto é, o lugar que ocupa na relação de valor faz da sua forma natural a forma valor da outra mercadoria. Não precisa revestir uma forma diferente da sua forma natural para se manifestar como valor à outra mercadoria, para valer como tal e, portanto, para ser permutável com ela. A forma equivalente de uma mercadoria é, portanto, a forma sob a qual ela é imediatamente permutável com outra.

Desta forma, a Lei de Terras veio para fortalecer a sociedade mercantil que se estabelecia com a produção industrial, e para distanciar os negros africanos da sua vida

campesina para um modo de produção que se associava não mais à sua subsistência, mas a exploração da força de trabalho dos quilombolas no campo e dos demais negros e mulatos na esfera urbana.

Fernandes (2007) afirma que após a falsa abolição da escravatura o negro viveu em estado de dependência total e social que o impediu de uma vida organizada, do ponto de vista social minimamente, como por exemplo, ter uma família. Eles perderam o único ponto de referência que os atrelavam com a nossa economia e a nossa vida social. Foi esta realidade relegada aos negros e mulatos após os mais de 372 anos de escravidão compulsória no Brasil. Para o autor supracitado, essa organização social não possibilitou e nem conferiu ao negro a condição de agente desta sociedade, sendo que a ele foi destinado um lugar secundário, sem relevância social.

Fernandes (*Ibid.*, p. 66) afirma que

> A abolição não afetou, apenas, a situação do escravo, ela também afetou a situação do "homem livre de cor". Na verdade, a abolição constitui um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco. Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o "homem livre" viu-se duplamente espoliado. Primeiro, porque o ex-agente de trabalho escravo não recebeu nenhuma indenização, garantia ou assistência; segundo, porque se viu, repentinamente, em competição com o branco em ocupações que eram degradadas e repelidas anteriormente, sem ter meios para enfrentar e repelir essa forma mais sutil de despojamento social.

O autor revela em suas análises sobre a condição social relegada ao negro que foi escravizado e aos que após a abolição, já na condição de "homem livre", experimentaram as mesmas desvantagens que anteriormente foram atribuídas aos homens escravizados, uma vez que a sociedade a qual estava sendo formada pela elite branca atendia somente aos brancos. Assim, a população negra, não teve reconhecido nenhum dos seus direitos elementares para sobrevivência, como saúde, educação e trabalho, mas, teve que enfrentar várias disputas, inclusive, em trabalhos degradantes com o consentimento de um despojamento social de exclusão total na sociedade.

Mesmo com esses antecedentes históricos a resistência negra deu-se também através dos quilombos urbanos que, segundo Silva (2006), esses espaços territoriais eram vistos como dormitórios dos negros que fugiam da escravidão na tentativa de sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o

"fim" da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades. Rolnik (1989) define os quilombos como redutos de resistência à escravidão, os quais viraram "territórios negros", onde foram fortalecidas e floresceram as tradições herdadas dos africanos. Ainda de acordo com esse autor, a capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a serem eliminados.

Estes, no passado, tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades, os quais se acomodavam, muitas vezes, em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados, nos portos ou em qualquer atividade remunerada, como mão de obra barata, explorada pelo modo de produção capitalista.

Segundo Mészáros (2008, vivemos em uma sociedade capitalista, excludente e desigual, a qual, no Brasil e no mundo é incapaz de gerar condições objetivas para a materialidade da igualdade de direitos. Desta forma, para os trabalhadores camponeses negros e mulatos que tiveram sua história associada ao regime de escravidão, essa situação se estende do campo, através dos quilombos, para a cidade até os dias atuais, com um novo modo de reprodução sociometabólica do capital.

Para Fernandes (1978, p. 172),

> A ascensão social não se dirige, assim, para a acumulação de riqueza ou de poder. Ela converge para a conquista dos mínimos materiais e morais que ela própria contém, os quais podem assegurar aos agentes humanos, empenhados no processo, prestígio social suficiente para serem realmente absorvidos pela ordem social vigente. Em outras palavras, o "negro não chega a fazer um trampolim da ascensão social, pescando através dela proventos ou compensações sociais excedentes".

O autor nos retrata uma situação de ascensão social do negro na sociedade que se reorganiza após o período escravista de alcance apenas das concessões e compensações, não para obtenção de riqueza e poder, mas, pela urgência e emergência de ser reconhecido como também, construtor dessa mesma sociedade; mas, o que ele consegue até então, são as benevolências de alguns membros da elite branca do Brasil.

Fernandes (*Ibid.*) afirma ainda, que sociologicamente falando, a sociedade competitiva busca desenvolver no negro a lealdade para com os fundamentos econômicos, jurídicos, políticos e sociais. Não abrange outras áreas da socialização e participação de interesses

econômicos de garantias sociais e de bens culturais. Trata-se de uma integração que não afeta padrões predominantes de concentração racial de renda, do prestígio social e do poder. Diante desta realidade, qual deverá ser o papel do Estado para a integração social do negro nesta sociedade que ora se organiza após a "abolição da escravatura"?

Para Marx (1993), não existe conciliação entre a elite aqui representada também, pelo Estado e a classe trabalhadora, pois, seus interesses estão em direções completamente diferentes. Mas, isto não impede de apropriarmos das contradições oriundas da sociedade capitalista, que é necessariamente a capacidade da classe trabalhadora de, através dos movimentos, das lutas organizadas, exigir do Estado que disponibilize o maior número de ações possíveis, garantidoras dos direitos essenciais, como forma de estratégias para transformação desta mesma sociedade. O que poderá acontecer por meio da promoção da igualdade substantiva de direito, a qual pode ser exemplificada com o uso coletivo da terra, fortalecendo cada vez mais sua identidade particular de homem camponês quilombola e a manutenção da sua unidade na diversidade, composta por toda a classe trabalhadora.

Fernandes (1978) assevera que as condições sociais e raciais do negro não se modificam com a sua possível integração na sociedade de classes, porque as estruturas de poder permanecem nas mãos da elite branca deste país, ou seja, a burguesia que tem a representação maior nas ações do Estado. Há que se destacar que, apesar de sua produção teórica datar da metade do século XX, ainda assim, continua atual. Observamos que ora teve fundamentação em Marx, quando diz que à medida que analisamos a sociedade e constatamos que a superestrutura que é o Estado continua a serviço da classe dominante, percebe-se que confere à classe trabalhadora, e neste caso em particular, a essa nova categoria que é o homem camponês quilombola, o lugar de força produtiva explorada pelo capitalismo.

Contudo, mesmo compreendendo que a sociedade somente será igualitária após a transformação da mesma, concordamos com Duarte (2008) quando este salienta que é preciso exigir do Estado aquilo que é direito inalienável do trabalhador. Enquanto análise da totalidade na sociedade capitalista, as políticas públicas de Educação Quilombola são o universal preponderante para a compreensão da complexidade destas múltiplas determinações e que se fazem necessárias, enquanto mecanismos de respostas do Estado aos anseios da classe trabalhadora.

O filósofo grego Aristóteles afirmou que "o homem é um animal político". O ser humano tem a capacidade de organizar-se socialmente, assumindo, a partir de suas atitudes, do seu modo de pensar e decidir, posições políticas. A política nasce quando os homens começam a se organizar em sociedade, fazendo escolhas para viabilizar a convivência em

grupo. Sobre Política Pública, Azevedo (2003) diz que é tudo que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e suas omissões. Para Laswell e Aguilar (2004), decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. No processo de discussão, criação e execução das políticas públicas, encontramos basicamente dois tipos de sujeitos: os "estatais" (oriundos do Governo ou do Estado) e os "privados" oriundos da sociedade civil que estão envolvidos no ciclo das políticas públicas, a qual é caracterizada por Heidemann e Salm (2009) da seguinte forma:

1 - Formação da Agenda. É a seleção de prioridades a partir de um conjunto de temas relevantes para aquele público em questão. Ela pode se tornar um Programa de Governo, um estatuto partidário, um planejamento orçamentário ou uma simples lista de assuntos para o editorial de um jornal (SECHHI, 2006). Existem dois tipos de agenda: a política e a formal. A agenda política é o conjunto dos temas e problemas relevantes para uma comunidade, aqui a comunidade quilombola e a formal ou institucional é composta, justamente, pelos problemas definidos pelo poder público, para serem atacados.

2 - Formulação de Políticas. É o momento de apresentar as soluções e alternativas para os problemas elencados nas agendas. É o momento de estabelecer métodos, programas, ações e estratégias para objetivos e metas de enfrentamento dos problemas detectados.

3 - Processo de Tomada de Decisão. Esse processo da tomada de decisão equivale a um momento importante para a execução das políticas públicas, é de fundamental importância para os considerados tomadores de decisões, levarem em conta os interesses dos sujeitos envolvidos neste processo. É exatamente neste momento que se estabelecem as ações que serão realizadas para combater os problemas. Não é um momento harmonioso devido aos interesses dos diferentes sujeitos. Assim, a ação política conciliatória é de extrema importância nas tomadas de decisões.

4 - Implementação. Essa fase é caracterizada pela execução, propriamente dita, da política pública; nela os instrumentos de análise da política podem ter maior relevância, devido a possibilidade de visualizar melhor os obstáculos provindos da execução da mesma.

5 - Avaliação das políticas públicas. É o momento de reflexão e avaliação da política, bem como do sucesso ou insucesso das políticas nos campos de ações deliberadas. Cabe a este momento conhecer melhor o problema para compreender as ações e combate, e como essas ações intervirão diretamente no problema, a fim de reduzi-lo ou erradicá-lo.

A palavra política, no mundo atual, está relacionada ao Estado moderno capitalista, com seu modelo neoliberal de cunho empresarial, na perspectiva da qualidade total com

variáveis de agilidade, eficiência e eficácia, centradas nos resultados. Esse modelo neoliberal vem assumindo o papel de controlador e regulador sobre a estrutura socioeconômica, na qual pode tomar decisões, planejar, agir, legislar, policiar, fiscalizar e definir as políticas conforme critérios e demandas sociais. Por estes motivos surgem as diferentes designações para a expressão política do Estado, podendo originar outras formas de políticas como: políticas públicas, sociais e educacionais, além de outras classificações. (SANTOS, 2013; SILVA, 2017).

Entretanto, para Duarte (2008), as políticas públicas são definidas como formas concretas de implementação das diretrizes constitucionais para a efetividade de um determinado direito, que necessariamente se materializa na responsabilidade do Estado em atender aos direitos do homem camponês quilombola.

Como ação reparadora do Estado, o Governo Federal fez um mapeamento em 2002 onde constatou a existência de setecentos e quarenta e três (743) quilombos. Atualmente, este número subiu para três mil quinhentos e vinte e quatro (3.524) comunidades quilombolas, devido ao seu processo de auto reconhecimento, a partir das políticas provindas do Programa Brasil Quilombola. Destas, um mil trezentos e quarenta e duas (1.342) foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares. (BRASIL, 2007a).

O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988, garante o direito à propriedade definitiva às comunidades quilombolas que estivessem ocupando suas terras, e se caracteriza como norma de direito fundamental, uma vez que não apresenta marco temporal quanto à antiguidade da ocupação, nem determina que haja uma coincidência entre a ocupação originária e atual. Este artigo, bem como, o Artigo 231 do mesmo documento normativo, referente aos povos indígenas, atribui um status especial na legislação para terras que se constituem em outra perspectiva, uma vez que o uso da terra no Brasil é bastante heterogêneo.

Há outros artigos na CF de 1988 que fundamentam a aplicação dos direitos quilombolas, como é o caso dos Artigos 215 que diz, “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional e incentivará a difusão e a valorização das manifestações culturais”; e o Art. 216, no qual configuram patrimônio

> [...] as formas de expressão; os modos de criar; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; além de conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

A Seção II 7 da referida Lei trata, especificamente, da dimensão cultural das comunidades quilombolas e do direito à preservação de sua própria cultura.

É importante conhecer os diversos conceitos de cultura ao longo da história da humanidade. O primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere ao cultivo da terra, de plantações e de animais. Desse conceito, passa-se a entender o conceito de agricultura, suinocultura e floricultura. Outro significado passa a emergir no início do século XVI, ampliando a ideia de cultivo da terra e de animais para a mente humana, ou seja, passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se mesmo que, somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas, e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização. (CANEN; MIRANDA, 2003).

Contudo, no século XVIII o caráter da cultura e de classe estava bastante presente quando a valorização permanecia nas culturas distintas das elites, das classes privilegiadas, descaracterizando as culturas das classes populares. No século XX, o conceito de cultura passa a incluir a cultura popular. Candau (2008) afirma que "Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações".

De acordo com os autores supracitados, o terceiro sentido da palavra cultura, advindo do Iluminismo, a associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. Para eles (*Ibid.*, p. 98), "Esse significado é comum nas Ciências Sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, por meio do qual todas as sociedades inevitavelmente passam". A cultura se identifica com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. Um significado que tem sido considerado nas ciências sociais e nas humanidades, em geral e está relacionado à antropologia social e se refere a significados compartilhados. Diferente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem a partir das intervenções do homem e os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem.

Entretanto, esta defesa feita pelos autores não contempla a complexidade da produção humana dos camponeses quilombolas, a qual é a própria produção de cultura que não é

atribuída ao imaginário, mas, surgem a partir das necessidades que os homens têm de produzir seus modos de vida através da terra, produzindo, assim, cultura para seu pertencimento no mundo. A práxis está presente no modo de produção de sua existência para dialeticamente desenvolver a consciência de sua própria elaboração cultural que se materializa na sua ação no mundo, também através da linguagem, reproduzindo saberes, tradições e valores construídos de forma objetiva e consciente.

Contudo, nos artigos constitucionais se soma o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003b, a Instrução Normativa nº 49 do INCRA, e convenções internacionais ratificadas pelo Brasil. Dentre estas, estão a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), Genebra, 27 de junho de 1989, e a Convenção da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2007). O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988 é um marco importante para a atuação do Estado junto às comunidades quilombolas quanto a legitimação dos saberes, tradições e singularidades dos camponeses quilombolas produzidas materialmente por seus modos de vida, peculiar e específico. Vejamos como se configurou a inserção do negro no sistema educacional brasileiro.

2.2 A Inserção do Negro no Sistema Educacional Brasileiro

No que se refere às questões da escolarização dos negros, a Companhia de Jesus foi o primeiro modelo pedagógico e religioso de ensino utilizado no Brasil, com o seu projeto civilizatório, no momento em que começou a colonização portuguesa. Num período subsequente, atendendo às necessidades econômicas e materiais, inicia-se o processo de importação de mão de obra escrava para a consolidação do projeto de uma economia colonial escravista, com a intenção de tornar os negros, maleáveis para a colonização. Dessa forma, se fez necessária a criação de um modelo pedagógico direcionado para tornar o negro útil para o trabalho, fazendo com que os escravos absorvessem valores religiosos e morais cristãos.

Os jesuítas estabeleceram, inicialmente, uma proposta pedagógica para as duas demandas existentes no momento de fixação na colônia: uma para a educação das elites coloniais e outra para a catequização que visava à domesticação dos nativos indígenas. Posteriormente, como não havia um projeto educacional para os negros, houve a necessidade de um terceiro modo pedagógico, este voltado para civilizá-lo e adaptá-lo para o trabalho capitalista no novo mundo.

Lombardi (2010, p. 232) fundamenta-se em Marx para afirmar que é imprescindível o trabalho como princípio educativo, o que difere completamente do modelo pedagógico que se delineava no Brasil Colônia e, sobre isto ele afirma:

> [...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. Mas o sentido marxista de essência humana não é o da metafísica: como o conjunto das propriedades imutáveis e eternas do homem, como algo dado ao homem, uma dádiva divina ou natural. Ao contrário, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, sendo esta produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Lombardi (2010) salienta que o homem somente se torna homem na sua relação com o trabalho, pois o trabalho forma o homem na própria condição de construção dos meios de sanar suas necessidades humanas. O homem se faz homem, pelo trabalho, não para a exploração do homem pelo homem, mas para a sua emancipação humana como homem nas relações com outros homens. Assim, a educação que ora começa as e delinear para os negros e mulatos[4] no Brasil Colônia, é avessa a este princípio educativo, à medida que busca tornar os negros, mulatos e indígenas seres dóceis ao trabalho forçado, gerando a mais-valia, tornando o processo educacional como espaço de reprodução e manutenção do modelo capitalista.

Nessa totalidade citada, o sujeito que compõe o meio social, tem sua práxis limitada, à medida que sua transformação com a natureza, não é mais uma relação com o trabalho em seu sentido ontológico, é uma relação na qual os meios de produção são impostos, e seu trabalho torna-se objeto de uso e desuso, troca para receber, minimante, por aquilo que produziu, pois, "[...] com a expansão da maquinaria e da divisão do trabalho, o trabalho dos proletários perdeu toda a autonomia e deixou, assim, de interessar ao trabalhador" (MARX, 2010, p. 19). Essa relação exposta da divisão do trabalho é o gerador da relação de exploração do homem pelo próprio homem na sociedade capitalista.

Segundo Deito e Sobzinski (2015, p. 111),

> Esse processo como resposta ao desenvolvimento histórico instituído, no qual prevaleceu à divisão hierarquizada de submissão do trabalho ao capital,

[4] O conceito de mulato para Florestan Fernandes perpassa pela compreensão que o negro através da miscigenação, confluência entre negros e brancos, encontrou uma forma de inserção minimamente na sociedade, tornou-se mais aceito, contraditoriamente essa aceitação não descaracterizou o processo de exclusão, preconceito e discriminações sofridos.

> a partir da contradição entre duas classes fundamentais: burguesia e proletariado. Nesse contexto, as políticas educacionais são constituídas a partir de uma correlação de forças em determinado período histórico, que ganham legitimação e sustentação nessa forma de sociabilidade. Por isso, o Estado aparece como um instrumento, em determinados momentos, legitimador que tem a função de defender os interesses da classe burguesa. Nesta forma de organização, o Estado exerce função fundamental para a perpetuação do status quo, sendo assim, capital e Estado estão juntos, numa relação de interdependência, que subordina o trabalho à lógica da sociabilidade capitalista.

A compreensão que os autores destacam sobre a atuação do Estado está intimamente relacionada com a forma hierarquizada de como o trabalho é concebido na sociedade capitalista, sendo este gerador de mais-valia, pois, o Estado está para legitimar essa relação quando trata homens como força produtiva para a manutenção do capital. Neste contexto, as políticas públicas educacionais sofrem influências desses contextos históricos que nem sempre refletem aos anseios da classe trabalhadora, aqui materializada nas populações negras, mulatas e quilombolas desta mesma sociedade.

Sobre isso, Mészáros (2014, p. 48) salienta que

> [...] o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. No entanto, este inter-relacionamento íntimo também se mantém quando visto de outro lado, pois o Estado moderno em si é totalmente inconcebível sem o capital como função sociometabólica. Isto dá às estruturas materiais reprodutivas do sistema do capital a condição necessária, não apenas para a constituição original, mas para a sobrevivência continuada (e para as transformações históricas adequadas) do Estado moderno em todas as suas dimensões.

A ação do Estado compreendida por Mészáros perpassa pela formulação de políticas públicas de intervenção desse mesmo Estado para sustentação da própria base material do capital. Essa relação de interdependência do capital com o Estado se materializa neste debate através das políticas públicas educacionais que colaboram para o fortalecimento do modelo sociometabólico de reprodução do sistema capitalista sem mudanças estruturais significativas, mas, para a preservação da sobrevivência continuada do Estado moderno em todas as suas dimensões.

Assim, com a Reforma Educacional Leôncio de Carvalho[5], de 1879, instituiu-se a liberdade de ensino, de frequência, credo religioso, as criações de escolas, possibilitando o surgimento de colégio protestante e construtivista. Como já se passavam algumas décadas da abolição escrita da escravidão, a reforma trouxe o fim da proibição das matrículas de escravizados negros, mas não se constituiu como política pública capaz de tornar universal a participação dessa população.

O Decreto Leôncio de Carvalho caracterizou-se como um verdadeiro novo paradigma da política de educação. O traço marcante da novidade por ele trazida é a controvertida questão do "ensino livre". Os termos de Leôncio de Carvalho em sua apresentação à Assembleia Geral, em 1878, do que será a reforma pretendida, são dois os princípios que a norteiam: a liberdade de ensino e a liberdade de consciência.

> Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja permitido expor livremente suas ideias e ensinar as doutrinas que reputa verdadeiras pelo método que melhor entender. (*Ibid.*, p. 169).

Há aqui a formulação de duas liberdades distintas: a liberdade de ofertar o ensino sem as amarras de qualquer verificação pública do saber de quem oferece o ensino; e a liberdade de discernimento do que ensinar. Esse último princípio tem a sua justificativa num liberalismo de ideias que marcou, em ampla medida, essa fase final do Império, segundo diversos intérpretes. O argumento justificador do primeiro princípio liberal é a ampla vulgarização e multiplicação dos estabelecimentos de ensino e a própria população exercer a seleção dos mais competentes. Mesmo com o fim da proibição de matrículas para negros, a sua realidade educacional ainda era muito precária, dos poucos que conseguiam se matricular apenas os considerados mulatos ou os criados no meio dos senhores da Casa Grande conseguiam chegar à escola normal, porém, nenhum chegava ao nível superior. Na prática, adentravam em vagas de asilos de órfãos e nas escolas de improviso.

No começo da República a escolarização do negro foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares. Houve, ainda, a frequência de

[5] Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879–Carlos Leôncio de Carvalho Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império.

alunos negros à rede pública de ensino, contudo, pela ausência de estatísticas relacionadas a esse pertencimento, não foi possível afirmar a quantidade de negros inseridos no sistema educacional. (ARAÚJO, 2007).

Entre as décadas de 1920 e 1930 várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas de ensino, a exemplo da Reforma Fernando de Azevedo[6] no Rio de Janeiro e no Distrito Federal, caracterizavam os esforços anteriores em termos educativos como sem sucesso, descrevendo como caótico o quadro educacional brasileiro. A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%) eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira. Muito estava por fazer: esse era o diagnóstico reiterado nas grandes e pequenas imprensas e nos periódicos pedagógicos.

No caso do Rio de Janeiro, produzindo-se como marco na constituição de um sistema educacional, a Reforma Fernando de Azevedo constituía um discurso que ao mesmo tempo projetava um novo futuro para a educação pública, e pretendia romper com as iniciativas anteriores. Defasada da evolução da sociedade, após anos de ações isoladas e dispersas, e de intervenções pouco ou nada alicerçadas em conhecimentos científicos e pedagógicos, a escola deveria buscar outro rumo, guiada pelo saber da ciência. Nascia uma nova educação.

Finalmente, a Reforma Fernando de Azevedo agia de forma a instalar no território nacional um sistema educativo que, prevendo a obrigatoriedade, atingiria a maioria da população infantil e se propunha mantê-la na escola por um período de cinco anos. Num discurso articulado ora pela ideia de uma escola moderna, ora pela ideia de uma escola ativa, os reformadores mineiros se propunham a superar o passado e a construir um futuro grandioso.

No entanto, não o faziam a partir de uma ruptura com a tradição e com o passado educacionais. Mais do que isso, buscava-se afirmar a inovação dentro da tradição, o que dava lugar a uma leitura muito mais indulgente da escola antiga do que aquela de Fernando Azevedo. Nascia também uma nova educação com a tradição católica, a qual desde há muito tempo, vinha buscando formas discursivas e mecanismos pedagógicos de modernizar-se e de dialogar com as ciências e com os novos sujeitos sociais, cuidando, no entanto, para não ser confundida, por exemplo, com o escolanovismo. A Reforma Anísio Teixeira[7] na Bahia, em

[6] A Reforma Fernando de Azevedo tinha como objetivo reformar a instrução pública, no Rio de Janeiro e no Distrito Federal, na década de 1920.

[7] A Reforma Anísio Teixeira trouxe para o Brasil as ideias de John Dewey, da Escola Nova, em 1950, foi responsável por criar o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro na Bahia, depois também conhecido como

1925, foi promulgada, no âmbito da Administração Educacional da Bahia, a Lei nº 1846, de 14 de agosto, (Reforma da Instrução Pública); e o Decreto nº 4312, de 30 de dezembro que aprova o Regulamento do Ensino Primário e Normal, em que os estudantes iriam agora ter uma formação integral com atividades pedagógicas, artísticas, alimentação e esporte. Sobre as escolas normais estava garantida a formação continuada dos professores, na Reforma Francisco Campos[8] em Minas Gerais.

Esse período teve uma significativa influência progressiva na educação do negro, devido às mudanças no panorama econômico cultural e político do Pós-Guerra; o Brasil começou a repensar sobre seu potencial em diversos setores, e no educacional houve inovações pedagógicas de valorização cultural, com ênfase na diversidade, e nesse cenário a cultura africana passou a ser discutida nos espaços acadêmicos.

Silva e Araújo (2005) afirmam que todas as reformas educacionais dos séculos XIX e XX demonstraram que ao negro foi negada sua presença no sistema educacional, a universalização e a gratuidade escolar legitimaram uma aparente democratização do acesso à população negra aos espaços escolares, mas não se materializaram nas suas condições objetivas da falta de inserção do negro na escolarização de forma igualitária.

Assim, entende-se que a escola que a classe dominante se apropriou perpetuava-se com vantagens competitivas das elites, mantendo seu *status quo* em detrimento da educação das populações negras rurais e urbanas, cujas condições de trabalho e isolamento dificultavam, mas não eliminavam o seu descontentamento com aquela dada realidade.

Contudo, somente nos anos de 1980 é que começam a emergir nos movimentos sociais negros a luta pela democratização do ensino, a necessidade de uma constituição que contemple os anseios da população que ora lutam por uma possibilidade de materialização de seus processos reivindicatórios, e também do direito à educação.

Mészáros (2014) nos faz refletir sobre uma nova educação, mesmo que o sistema capitalista não esteja aberto a esta alternativa, é justamente o fato de a educação, tal como as concepções de mundo e a consciência dos homens, não ser determinada automaticamente

---

Escola Parque que visava a formação integral que incluía alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania. (ARANHA,2010).

[8]A Reforma Francisco Campos efetivou-se através de uma série de decretos. São os seguintes: 1. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação; 2. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; 3. Decreto nº 19.852, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; 6. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (ROMANELLI, 1999).

pelos interesses dominantes em cada momento histórico. Se assim o fosse, “o domínio da educação institucional e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital” (*Ibid.*, p. 50). Isso, portanto, confere à educação um caráter duplo: ao mesmo tempo constitui-se num dos momentos fundamentais da produção das condições objetivas de manutenção da ordem social do capital, pois, é o meio pelo qual os indivíduos “internalizam” as perspectivas, os valores e a moral do sistema do capital, legitimando-a; também, é necessária para se pensar em uma estratégia de transição para outra forma de organização social, que esteja “para além do capital”. (*Ibid.*).

Salienta ainda, que a efetiva transcendência da auto alienação do trabalho se dará através da universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto realizadora, essas atividades são inviáveis uma sem a outra, pois, os problemas acontecem no presente e precisam ser refletidas para a promoção de mudanças.

É importante ressaltar que na defesa de uma educação emancipatória para as populações negras, os movimentos negros tiveram grande importância na luta contra a falta de educação para este público por compreender que essa pauta era de interesse nacional, uma vez que os negros compunham a maioria da população no país e por isso, tornou-se importante forma de inserção na sociedade. Esta era uma maneira de apropriação do conhecimento e de inserção na sociedade como sujeito ativo, em busca da dignidade social e humana. Com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, as questões educacionais referentes à população negra brasileira passaram a ser tratadas nos debates públicos, em geral. Desde o seu manifesto primeiro até os desdobramentos, sofreu ao longo de 20 anos, com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo o país, o Movimento Negro pós 78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

A exigência feita agora pelos movimentos sociais negros era a reparação do Estado contra os danos provocados pela falta de inserção do negro no mercado de trabalho e no processo educacional. Neste período começaram a surgir a intervenção do Estado através das políticas educacionais com a temática do negro na educação escolarizada.

Aranha (2000) salienta que em 1980 o Estado reconhece o fracasso da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61, que se assentava em três pilares: educação e desenvolvimento - formação de profissionais para o atendimento da mão de obra especializada do mercado que ora estava em expansão, contando em grande parte com a população de imigrantes e dos negros e mulatos; educação e segurança - formação da população cidadã consciente com disciplinas, como Educação Moral e Cívica compondo o currículo escolar; e a educação e comunidade - criando conselhos entre empresários e mestres

para estabelecer a relação entre escola e comunidade. Além disso, modifica de maneira decisiva o modo de produção e de vida dos camponeses e quilombolas, os quais, na sua grande maioria, foram submetidos ao êxodo rural advinda da expansão industrial.

Romanelli (1999) e Aranha (2003) concordam quando afirmam que no Governo da Ditadura Militar, vários acordos foram realizados com os organismos internacionais de ajuda e cooperação no campo educacional. Vários convênios entre Ministério da Educação (MEC) e *Agency for InternationalDevelopment* (AID) para cooperação técnica e financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro, configurados como acordo do MEC/USAID. Partindo da compreensão da totalidade da realidade, todas essas medidas adotadas no estado brasileiro, de um projeto de consolidação da política econômica de desenvolvimento de cunho capitalista, encontraram no sistema educacional o mecanismo adequado para expansão do mesmo, e manteve a população pobre de maioria negra na mais perfeita desvantagem educacional com forte preconceito de cor e discriminações raciais em sua composição.

Sobre isso, Fernandes (1978) argumenta que o preconceito de cor contra negros e mulatos não aparece na vida social de maneira sistemática, atualiza-se socialmente como uma realidade difusa e ambígua. A cor é uma referência dúplice, associada, inseparavelmente, à raça e condição social, o que por vez, estigmatiza toda uma categoria racial. O autor sinaliza esse aspecto como sendo preponderante porque na verdade, essa categoria racial estigmatizada se vê condicionada a aceitar as formas de acomodação racial impostas, desenvolvendo nas pessoas atitudes, conceitos e comportamentos ambivalentes, alimentados por essa referência diferenciadora.

Contudo, com a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro vê na Lei uma forma de respostas às muitas reivindicações da sociedade brasileira sobre a situação da população negra. O Brasil possui uma dívida histórica com as populações afrodescendentes desse país, por lhes terem negado o direito de serem vistos como humanos. Autores como Gomes (2005) afirmam que os negros foram tratados como lixo humano e excluídos de forma cruel dessa sociedade. Para a maioria deles, as estatísticas mostram as mais elevadas taxas de analfabetismo, de negação do direito de ter acesso às universidades, estão entre os maiores índices de pobreza do país, ou seja, estão entre os grupos em situação de maior vulnerabilidade social e educacional.

Entretanto, no Artigo 205 da referida Lei, consta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e no Artigo 206, especifica que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> IV - Gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública. O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208, formulado nos seguintes termos: O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 76).

Não há nenhum Artigo na Constituição, até então, que detalhe como deve ser tratado pelo sistema educacional à população negra com seus antecedentes históricos que não começam aqui no Brasil, mas na África e em toda a sua diversidade cultural. Essa constatação é fundamentada por Marx (1997) ao afirmar que não existe conciliação entre a classe trabalhadora e a burguesia, pois, seus anseios e projetos de vida estão em campos opostos. A Constituição Federal de 1988 quando não explicita a forma como o sistema educacional irá reparar os séculos de negação, também da escolarização da população negra no Brasil, materializa o seu projeto de cunho neoliberal em atendimento ao mercado e não aos sujeitos construtores da sociedade.

2.3 Caminhos para a Formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Partindo da compreensão da totalidade da sociedade que o Brasil e o mundo passam por mudanças de ordem econômica com a globalização e a implantação do sistema neoliberal, que começa a se delinear através das reformas políticas, sociais e educacionais, um novo modelo de sociedade em que a lógica do mercado é o que prevalece em detrimento aos direitos civis, sociais, políticos e culturais das pessoas. A LDB nº 9394/96 também sofre as influências desse novo modelo econômico neoliberal que ora se consolida no Brasil, pois, é a Lei Orgânica e geral da educação brasileira. Esta Lei prevê diretrizes e bases do sistema educacional (público ou privado) do Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior.(SAVIANI, 1997).

Contraditoriamente, cabe a ela organizar toda a estrutura educacional no sentido de garantir a universalização e democratização do ensino. Todos esses direitos educacionais

passaram a fazer parte da escola, a qual recebeu no seu ambiente educativo, as camadas populares como os negros, não negros, crianças especiais, crianças em situação de risco, os indígenas, quilombolas, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, catadoras de coco babaçu e homossexuais, considerando as suas diferenças. (BRASIL, 2004b).

Compreendendo a totalidade da sociedade capitalista, por haver contradição; a LDB nº 9.394/96 preconiza sobre o trabalho de valorização, reconhecimento e reparação contra os preconceitos, racismo e discriminação racial desta sociedade em benefícios dos camponeses quilombolas.

O Estado, através da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 26-A prevê a obrigatoriedade do trabalho pedagógico nas escolas sobre os assuntos das Relações Étnico-Raciais e da História da África, desta forma, a LDB nº 9.394/96 reforça a necessidade deste trabalho, substituindo o Art. 26-A pela Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003a, sancionada pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva que amplia a obrigatoriedade de se trabalhar nos estabelecimentos de ensino público e privado as Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Logo após, é sancionada a Lei nº 11.645/08a que trata da obrigatoriedade do trabalho dos Estudos das Relações Étnico-Raciais História e Cultura Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas.Acrescenta-se agora, a necessidade de atendimento aos povos indígenas, os quais também tiveram seus direitos, inclusive da posse da terra, negados pela estrutura organizada na sociedade capitalista. (BRASIL, 2004b).

Azevedo (2008) afirma que na abordagem marxista, a Educação Básica é compreendida como um dos instrumentos de apoio na organização da luta do proletariado contra a burguesia, mesmo que se questione o papel do Estado como responsável pela educação popular. A autora argumenta que a política educacional parte de uma totalidade maior e deve ser pensada sempre em sua articulação com um planejamento mais global que a sociedade constrói com seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. As políticas públicas dão visibilidade e materialidade ao Estado, o que significa dizer que é o Estado em ação. A autora supracitada salienta que na social democracia os estudos dos sistemas de proteção social são classificados em três tipos básicos: o modelo residual de bem-estar-social em que a ação do Estado somente se dará se o sistema privado falhar, somente quando houver necessidades emergenciais; o modelo industrial de ampla realização em que o Estado intervém parcialmente, voltado para as correções dos efeitos do mercado e o modelo institucional e redistributivo, caracterizado pela produção e distribuição de bens e serviços públicos sociais que não teriam como referente os vínculos dos indivíduos com o mercado. Os

modelos basilares da social democracia não atendem as necessidades dos camponeses quilombolas por suas ações estarem interligadas à continuidade de um sistema capitalista que se renova constantemente, não podendo assim, conferir aos camponeses quilombolas condições de rompimento com a estrutura do capital.

Entretanto, estes dispositivos legais, originados das lutas pela garantia de direitos constitucionais das populações negras e, em especial, dos quilombolas no Brasil, se encontram em contradição com a sociedade capitalista compreendida como a totalidade dos fenômenos das múltiplas determinações da sociedade, bem como suas conquistas, que tiveram nos movimentos negros e organizações da sociedade civil, suas representações legítimas, a saber: A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONACNRQ); as manifestações de comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995; a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida" e o I Encontro Nacional, que aconteceu em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação. No processo de mobilização e da participação do Movimento Negro e Quilombola na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, o Brasil assumiu compromissos em defesa das populações negras. São inúmeras as ações advindas dos movimentos negros e quilombolas no Brasil e no mundo com o objetivo de lutar pelos sujeitos trabalhadores que por sua condição étnica acaba sofrendo todas as nuances de um modelo de sociedade excludente, preconceituosa e segregacionista. (GOMES, 2005).

Ainda sobre as normativas, o Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009, institui o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial e prevê objetivos para a melhoria educacional, também dos camponeses quilombolas, dentre elas estão:

> I - Estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica;
> II - Promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
> III - promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos étnicos raciais discriminados;

> IV - Promover formas de combate ao analfabetismo entre as populações negra, indígena, cigana e demais grupos étnicos raciais discriminados;
> V - Elaborar projeto de lei com o objetivo de garantir às comunidades ciganas a equivalente prerrogativa de direito contida no art. 29 da Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978, que garante a matrícula nas escolas públicas para profissionais que exercem atividade itinerante. (BRASIL, 2009).

Todos estes objetivos explicitados acima partem da compreensão de que as populações étnicas, historicamente discriminadas e marginalizadas pela sociedade capitalista, vêm agora normatizações a partir dos dispositivos legais, que garantem o direito à educação de qualidade contemplando assim, as suas especificidades socioculturais, políticas e econômicas, bem como o acesso e a permanência na Educação Básica, com professores formados para atuarem nesta realidade, e tendo formação continuada específica, além de promover ações para o combate ao analfabetismo.

No entanto, essas políticas ainda não foram devidamente apropriadas por todos os municípios e não se constituem como ação materializada nas realidades brasileiras. O Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), por exemplo, é composto por 12 eixos temáticos, sendo que o primeiro é sobre o trabalho e o desenvolvimento econômico das populações negras no Brasil.

De acordo com Marx (1985, p.149),

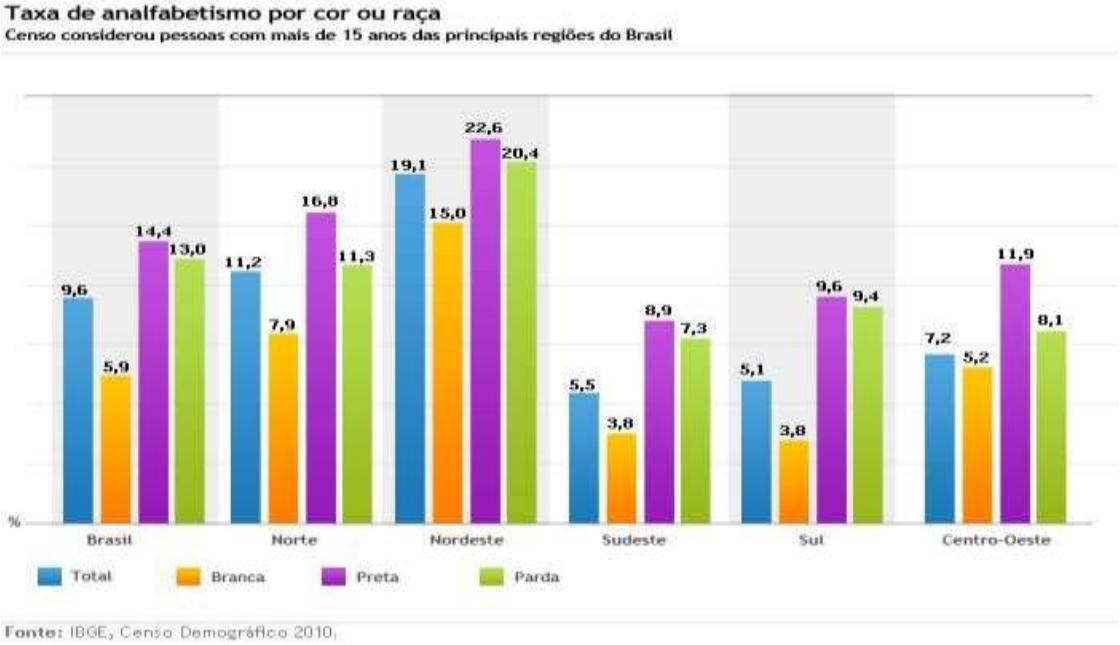
> [...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio.

O trabalho e o desenvolvimento econômico das populações negras no Brasil, somente serão emancipatórios se forem vivenciados, partindo das experiências do modo de produção dos sujeitos, pois, o trabalho é a essência ontológica da existência do homem e, é através do trabalho que o homem se educa e transforma a sua realidade tanto para a garantia da sua subsistência, como para a preservação e a manutenção de sua cultura.

O segundo eixo, por sua vez, trata da educação e apresenta como destaque a questão do analfabetismo. Os índices de analfabetismo no Brasil da população negra são alarmantes E

denotam uma realidade que precisa da intervenção do Estado, como demonstrado o gráfico abaixo.

GRÁFICO 01 - Taxa de Analfabetismo por Cor e Raça



Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem grandes diferenças na taxa de analfabetismo entre as categorias de cor e raça. Enquanto para o total da população, a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos é de 5,9%. Já entre pretos, o total sobe para 14,4%, e entre pardos para 13%. Os resultados do estudo mostram que 91 milhões de pessoas se classificam como brancas, correspondendo a 47,7% da população do País. Cerca de 82 milhões de pessoas declararam ter cor parda, o equivalente a 43,1%, e 15 milhões de cor preta, representando 7,6% do total. O Censo também revela que em relação à educação, a defasagem entre idade e nível de ensino que a pessoa frequenta, atingiu cerca de 50% das pessoas de 15 a 24 anos que estavam no Ensino Fundamental, quando já deveriam ter alcançado ao menos o Ensino Médio. A disparidade encontrada no gráfico reflete a negação do direito à educação para os negros até os dias atuais

O terceiro eixo aborda os objetivos acerca da promoção à saúde integral das populações negras e o quarto eixo destaca a diversidade cultural. A questão dos direitos humanos e da segurança pública é destacada no quinto eixo. Já no sexto, o destaque se volta para as comunidades remanescentes de quilombolas com os objetivos de:

> I - Promover o desenvolvimento econômico sustentável das comunidades remanescentes de quilombos, inserindo-as no potencial produtivo nacional;
> II - Promover o efetivo controle social das políticas públicas voltadas às comunidades remanescentes de quilombos;
> III - Promover a titulação das terras das comunidades remanescentes de quilombos, em todo o País;
> IV - Promover a proteção das terras das comunidades remanescentes de quilombos;
> V - Promover a preservação do patrimônio ambiental e do patrimônio cultural, material e imaterial, das comunidades remanescentes de quilombos;
> VI - Promover a identificação e levantamento socioeconômico de todas as comunidades remanescentes de quilombos do Brasil;
> VII - Ampliar os sistemas de assistência técnica para fomentar e potencializar as atividades produtivas das comunidades remanescentes de quilombos, visando o apoio à produção diversificada, seu beneficiamento e comercialização;
> VIII - Estimular estudos e pesquisas voltados às manifestações culturais de comunidades remanescentes de quilombos;
> IX - Estimular a troca de experiências culturais entre comunidades remanescentes de quilombos do Brasil e os países africanos;
> X - Incentivar ações de gestão sustentável das terras remanescentes de quilombos e a consolidação de banco de dados das comunidades tradicionais. (BRASIL, 2009).

O sexto eixo dispõe sobre os objetivos do PNPIR para as comunidades remanescentes de quilombos quanto ao seu desenvolvimento socioeconômico e cultural, reflete os fenômenos característicos pelas múltiplas determinações que ocorrem na sociedade, os quais se encontram em uma dialética que se configura na contradição dos anseios e direitos das populações quilombolas, também das particularidades e singularidades desse público que, historicamente, se encontra ainda distante da apropriação de seus direitos, mas permanecem buscando seu reconhecimento através das políticas públicas estatais.

O eixo sétimo reconhece a necessidade de promoção também dos povos indígenas em toda sua integralidade, compreende que não foram somente os quilombolas que tiveram o seu direito à terra, negado. O oitavo eixo trata das questões referentes às comunidades tradicionais de terreiros, reconhece a ancestralidade dos quilombolas e a sua religião de matriz africana. O eixo nono aborda a política internacional na parceira contra o racismo e toda e qualquer forma de discriminação racial, acompanhado do eixo do desenvolvimento social e segurança alimentar, infraestrutura e juventude que são eixos subsequentes deste plano.

Ocorre que todas essas políticas públicas previstas neste Plano, bem como as muitas outras existentes atualmente em defesa das populações negras e de toda a classe trabalhadora, tanto do ponto de vista social, cultural e educacional, encontram-se em constante disputa com o capital. Mészáros (2014) diz que para que a emancipação da educação atinja efeitos realmente duradouros, que possam materializar-se enquanto direito, ela precisa estar orientada

para “gerir as funções globais de decisão da sociedade, impedindo assim, que a negação da ordem atual das coisas se atenha condicionada por aquilo que nega”. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas buscam se materializar em ações para a classe trabalhadora, também as nega, visto que estão apenas nos documentos oficiais e não são materializadas para todos os camponeses quilombolas.

Contudo, é neste contexto de constantes disputas que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. O CNE/CEB nº 2/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração dessas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esta comissão teve a incumbência de, juntamente com intelectuais e especialistas na temática, elaborar um documento que pudesse contemplar todas as reivindicações dos movimentos negros e quilombolas do nosso país. Fizeram parte dessa comissão os seguintes conselheiros: Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes na condição de relatora, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente), assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), consultora e especialista no assunto. (BRASIL, 2012).

Essas Diretrizes, ação do Estado capitalista para reparação e reconhecimento da população negra, seguem também as orientações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).De acordo com o documento final da referida Conferência, 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).

Todavia, na compreensão da totalidade que é o geral caracterizado pelas políticas públicas educacionais, essas diretrizes asseguram, através da normatização, oito (08) objetivos para as populações quilombolas, os quais representam no campo de disputas, marcas do movimento dialético constitutivo das contradições advindas dos interesses antagônicos entre os camponeses quilombolas e o Estado brasileiro. Ocorre que esse mesmo Estado, mediado pelas lutas do movimento quilombola e dos movimentos negros, passa a reconhecer toda a diversidade cultural dessas comunidades, sua cultura, as questões étnico-raciais que permeiam todas as relações de produção material, dentro dos quilombolas e seus reflexos fora dele, bem como a necessidade de formação inicial e continuada para os professores, principalmente, os que atuam em áreas quilombolas, de adequação da infraestrutura das escolas quilombolas e da instituição do Plano Nacional de Educação Quilombola. (BRASIL, 2012).

As Diretrizes consideram os quilombolas como povos tradicionais, por serem possuidores de formas próprias de condição social e cultural e por utilizarem de seus conhecimentos históricos para a construção de sua identidade cultural. Rodriguez (2014) afirma que para o Materialismo Histórico e Dialético, a cultura e a identidade dos sujeitos, aqui denominados de camponeses quilombolas, estão intimamente relacionadas com o trabalho, pois, por meio do trabalho o homem é capaz de transformar a própria natureza e a partir daí transforma-se a si mesmo e as relações sociais, produtivas e econômicas, promovendo a construção da identidade e da cultura. Lavalle (2003) considera a relação entre igualdade e diferença como um tema polêmico, na medida em que impregna e ao mesmo tempo transborda a questão da cidadania. De acordo o autor supracitado, o potencial integrador da igualdade opera como ideia extraordinariamente potente para equacionar em registros distintos, tanto no que se refere à questão da desigualdade quanto à questão da diferença. A primeira é concebida no plano das disparidades socioeconômicas, das condições que perpetuam o acesso desigual aos recursos materiais; a segunda é entendida no terreno da atribuição do *status* da cidadania, da delimitação do conjunto de iguais que formam a comunidade política, isto é, da identidade.

Assim, como afirmar a diferença garantindo a igualdade? Como afirmar a igualdade sem negar a diferença materializada nas Diretrizes? Para o Materialismo Histórico Dialético

essas questões não estão isoladas, há uma relação dinâmica e dialética que se encontra em movimento constante, entre o singular e a totalidade. O que nos leva a compreensão de que, mesmo de forma discriminada e individualizada, atuam como elemento do sistema de relações que totalizam e se unificam em função deles, que envolvem tanto a diferença como a igualdade, o que seria para Marx a unidade na diversidade (RODRIGUEZ, 2014). Assim, a compreensão que fazemos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola perpassa por esse entendimento da totalidade para desvelamento do singular, através das suas múltiplas determinações que envolvem o fenômeno na sua essência.

Mészáros (2014, p. 36) afirma que

> [...] mais uma vez, a igualdade proposta não pode ser instituída sem observação do princípio orientador formulado por Marx na sua crítica ao programa *Gotha*, e reiterado por Lênin em várias ocasiões, segundo o qual a busca da igualdade substantiva, em nossa determinação de retificar a insustentabilidade das condições atuais, implica a aplicação conscienciosa de medidas desiguais. Aqueles privados até mesmo de suas necessidades elementares têm de ser - e merecem sê-lo - **preferencialmente** (ou seja, num sentido formal, desigualmente) tratados, até em seu desejo de crescimento necessário e avanço produtivo de seus respectivos países. É assim que, num momento de transição, há de prevalecer a dialética **da continuidade e da descontinuidade**, desde que seja firmemente guiada pelo **objetivo geral** de avançar na direção de uma ordem social **globalmente generalizável** *(grifos do autor)* [...].

O referido autor, faz uma reflexão exaustiva sobre o caráter legitimador do tratamento da diferença dentro do modelo capitalista implementado, historicamente, pela burguesia em nossa sociedade. Explica que o princípio marxiano da igualdade perpassa, necessariamente, pela aplicação de medidas desiguais àqueles que a própria estrutura do capital os reservou à condição de não terem nem mesmo o que é elementar para a sua existência. Neste contexto, os camponeses quilombolas almejam a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola princípios, como liberdade, diversidade e pluralidade, bem como, a legitimidade de sua existência partindo de suas especificidades históricas e socioculturais. Importante também nesta reflexão, a compreensão de que o objetivo da transformação da sociedade não poderá deixar o caminho a percorrer através das intervenções do homem no mundo objetivo. Dentro de uma sociedade fundamentada nas necessidades dos homens, a diferença será uma condição importante para a unidade na diversidade e não seria um problema, como vem sendo tratado pelo capital, mas a condição necessária à nossa existência.

Quanto aos princípios da Educação Escolar Quilombola contidos no Artigo 7º, merecem destaque:

> I - Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
> [...]
> XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
> [...]
> XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola. (BRASIL, 2012).

Estes princípios apontam para a compreensão de que os camponeses quilombolas são sujeitos históricos e, portanto, é imprescindível que se recorra aos antecedentes históricos para compreensão da totalidade da realidade dos quilombos no Brasil, e de todas as suas especificidades. O trabalho como princípio educativo reconhece o camponês quilombola como produtor do seu conhecimento, não cabendo separação entre o que é produzido como fruto de seu trabalho porque é a sua forma de intervenção no mundo. E sobre isso, Marx e Engels (1983, p. 85) asseguram que

> A expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos. A revolução era para eles o caminho para a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classes burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção. No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

Assim, Marx e Engels (*Ibid.*, 1993), explicitam como se deu o processo de expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores e como estes se tornaram dicotômicos por conta da divisão do trabalho na produção. Essa divisão do trabalho manual e o trabalho intelectual contribuiu para a burguesia definir qual seria a função de cada trabalhador neste novo modelo de produção capitalista. Assim, negros, mulatos, indígenas e quilombolas que, pelas próprias condições de não estarem com os meios de produção em mãos, mas somente a força de trabalho, eles acabaram por assumir na sociedade, o trabalho manual e quando se fez necessário à inserção destes povos no trabalho intelectual, estes

estiveram associados somente à qualificação elementar da mão de obra barata que se fazia necessária para aquele momento de desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, se essa educação fosse revolucionária, contribuiria para que os trabalhadores negros tivessem não somente acesso aos conhecimentos, mas também, apropriassem dos processos de produção desse mesmo conhecimento produzido a partir de sua intervenção no mundo.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições sociais e pressões contra as políticas neoliberais (BRASIL, 2003a). Estas pressões se manifestaram a partir da organização do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, os quais trouxeram essa problemática à cena pública e política, e a colocaram como importante questão social e educacional. Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada através das Diretrizes para a Educação do Campo (BRASIL, 2002). As normatizações que contribuíram significativamente para a Educação Escolar Quilombola tiveram respaldo na LDBEN n° 9.394/96 que alterou os Artigos 26-A e, de acordo com a Lei nº 12.796, de 2013,

> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema deensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2003).

Após alteração, a redação se apresenta da seguinte forma:

> Art. 26-A – Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º – Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e história brasileira.

Vale ressaltar que no artigo 79-B a alteração acrescenta que "[...] O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra‟", texto incluído pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003a. Todavia, o caráter obrigatório do Estudo das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, torna-se uma

conquista dos Movimentos Negro e Quilombola, através das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08a.

Após a Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, na qual houve a inserção em seus currículos da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A discussão sobre a realidade quilombola também contou com as reivindicações e deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Contudo, foi a primeira vez que o Conselho Nacional de Educação considerou a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino, e reconhece que deve haver uma regulamentação específica para os quilombolas no sistema educacional para ser consolidada nacionalmente, e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica perpassando por todas as modalidades de ensino. Nesse sentido, a consolidação dessa modalidade de ensino teve amparo nas seguintes legislações: Resolução do CEB/CP nº 07, de 14 de dezembro de 2010; Parecer do CNE/CP nº 16, de 05 de junho de 2012; Resolução do CNE/CP nº 08, de 08 de março de 2012 que trata do Plano Nacional de implementação das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, instituída pela Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

Destarte, o texto das Diretrizes compreende toda a organização necessária para a implementação da política pelos respectivos entes da federação (federal, estados e municípios) e apresenta concepção, princípios, objetivos, etapas e modalidades, Projeto Político Pedagógico, currículo, gestão, avaliação, formação de professores, dentre outros.

Na Bahia, as discussões sobre a necessidade de construção de uma política estadual de Educação Escolar Quilombola surgem quase que paralelamente a outros estados como Maranhão e Distrito Federal. Oliveira (2017) salienta que na Bahia, especificamente, essas proposições das políticas interestaduais se deram através da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a qual teve a responsabilidade de elaborar propostas conjuntas com estados e municípios para a aplicabilidade dessa política. Várias audiências públicas foram realizadas até chegar à proposta educacional para as comunidades quilombolas do estado da Bahia.

As reivindicações no estado da Bahia iniciaram com a luta dos Movimentos Negro e Quilombola para a implementação da Lei nº 10.639/03, que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e no Ensino Médio das instituições públicas e privadas do país. A Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) contribuiu para a implementação dessa política no

estado da Bahia, sob aplicação da Lei nº 10.639/2003a, também no município de Salvador. Oliveira (2017) contextualiza que

> [...] em 2005 foi realizado o Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial, na cidade de Salvador, por iniciativa da Coordenadoria Geral de Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). A partir deste evento foram criados Fóruns nos estados brasileiros para tratar da temática. (OLIVEIRA, 2017, p. 13-14).

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre o reconhecimento dos povos quilombolas como sujeitos do campo e define a localização das escolas do campo:

> I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, *os quilombolas* (grifo nosso), as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.
> II – Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010b).

O Decreto supracitado tornou-se um instrumento de fortalecimento da política de Educação do Campo e abre para a modalidade da Educação Escolar Quilombola quando situa quem são as populações originárias do campo, pois, dentre estas se encontram os quilombolas por terem seu modo de produção material associado ao trato com a terra e a resistência, bem como as especificidades culturais, sociais e ambientais do homem do campo.

Primeiramente, é necessário discutir a educação rural para depois adentrarmos na educação do campo e compreender que ela não é uma continuidade de educação rural. Esta primeira diferencia-se porser pensada pelo Estado para levar o ensino às populações rurais, seja ele em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não têm formação adequada, portanto, uma educação fundamentada somente no aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta (SIMÕES; TORRES, 2011, p. 02-03).

Destarte, há registro do conceito de educação rural desde 1889, com a Proclamação da República, época em que o governo cria uma pasta da "Agricultura, Comércio e Indústria" para atender os estudantes das áreas rurais. Contudo, esta fora extinta entre 1894 e 1906. Em 1909 voltou a ser discutida a educação para a população rural, no entanto, a escola como instituição de ensino para agrônomos (SIMÕES; TORRES, 2011).

Por volta de 1917 quando aumenta o fluxo de migração da zona rural para a urbana, este passa a ser entendido como problema, pois as aglomerações de pessoas analfabetas nos centros urbanos passaram a serem vistos como empecilhos para o desenvolvimento do país. Assim sendo, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011).

Entretanto, a escola para essas populações passa a ser planejada sobremaneira no espaço urbano e aplicada na área rural. Na década de 1930 inicia-se uma discussão com maior profundidade sobre os povos que residiam no campo. Na Constituição de 1934, no artigo 156, no parágrafo único é ressaltado que "Para a realização do ensino rural, a união reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual" (BRASIL, 1934). Isso fora um passo importante na discussão de oferta da educação para as populações do campo no âmbito da legalidade, no entanto, a efetividade tornou-se um processo moroso e de difícil concretização. Com a Constituição Federal de 1946, a proposta foi de responsabilizar as empresas privadas pelo provimento da educação das pessoas da zona rural que nelas trabalhavam. Isso significou uma desresponsabilização por parte do Estado pela oferta da educação para as populações do campo.

A partir dos anos de 1980, com movimentos sociais e conflitos desencadeiam-se mudanças de nomenclatura, de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser educação do/no campo. Para tanto, com a Constituição de 1988, a qual institui em suas bases a aprovação de políticas de direitos educacionais, enfatiza no Artigo 211 que "[...] a responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios em regime de colaboração, garantido uma educação de qualidade" (BRASIL, 1988), a qual também se destina à população do campo, pois conforme explicita o Artigo 205, a educação é um direito de todos e dever do Estado sua oferta (BRASIL, 1988).

Contudo, a Educação do Campo enquanto política estatal ganhou impulso após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) que aconteceu em Brasília no ano de 1997, e logo após com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que foi realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998, legitimando as lutas em prol da identidade da educação camponesa, nas diferentes ações desde então, envolvendo progressivamente, um conjunto maior de organizações e entidades. (FONEC, 2012).

Segundo Santos (2016, p. 168),

> Inicialmente, debate-se a Educação Básica do Campo, na Conferência Nacional de 1998. Mais tarde, amplia-se o debate para a Educação do Campo, incluindo a vertente escolar, a Educação Básica, a Educação Superior, Pós-Graduação e concursos públicos para docentes da Educação Superior. O que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública de Educação do Campo, que garantisse o direito das populações do campo à educação.

Santos (2016) ressalta ainda a relevância dos debates e das lutas dos trabalhadores do campo para tornarem realidade seus direitos a uma educação que atenda às suas especificidades, tornando-os sujeitos do campo e construtores da própria história onde residem. Sendo assim, problematizar as reais condições às quais o homem do campo teve que deixar suas origens, suas terras e buscar alternativas na cidade, são fatores preponderantes para o desvelamento desta lógica predatória do capitalismo que nega a identidade do homem campesino, completamente inversa à política de uma educação do campo emancipatória. Os camponeses quilombolas se inserem nessa realidade por serem esses sujeitos oriundos do campo com suas especificidades de preservação de sua cultura identitária, bastante presente e necessária nos dias atuais.

Munarim e Schmid (2013, p. 29) afirmam que

> É nesse quadro que vai se trabalhar, efetivamente, a perspectiva e os desafios da Educação do Campo. Isso não será possível sem um novo olhar sobre o "mundo rural" que considere as transformações socioeconômicas e culturais pela qual passa o cenário rural brasileiro. A escola do campo precisará considerar essas transformações se deseja ser transformadora: há de se pensar em um (re) posicionamento de seus objetivos, em função dos interesses daquelas (e das competências necessárias àquelas) pessoas que desejam permanecer, viver e trabalhar no campo.

Todavia, estes autores evidenciam que a implementação da Educação do Campo com um novo olhar sobre o mundo rural, que considere as transformações socioeconômicas e culturais, somente será possível se forem repensados os objetivos, em função dos interesses dos sujeitos do campo e, para isso, as especificidades assumem uma relevância considerável, pois, torna a política da Educação do Campo uma necessidade em meio às descontinuidades que existem no campo educacional como uma alternativa legitimadora dos sujeitos camponeses quilombolas.

De acordo com Souza (2012),

> [...] constatamos que a gênese da Educação do Campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e

> pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso. Essa luta teve início, no âmbito pedagógico, com as experiências do MST, cuja trajetória pode ser encontrada no Dossiê MST Escola, publicado em 2005.

A referida autora constata que a Educação do Campo tem sua gênese atrelada as lutas pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade, sendo assim, os quilombolas como sujeitos do campo, trazem consigo o modo de produção dos bens materiais e culturais a partir da família, não podendo ser fragmentada, bem como os dilemas de um grupo que estando no campo, não veem materializados os seus direitos de viver e conviver dignamente como pessoas. Garcia, Miditiero e Viana (2015) salientam que "Não obstante a sua heterogeneidade, a racionalidade camponesa e a luta por terra e por território garantiram as famílias negras um modo de vida, uma forma de organizar o espaço, o trabalho e a própria vida". Assim, essa racionalidade camponesa do modo peculiar de lidar com a terra lhe confere aqui a categoria de **camponês quilombola**.

Marx (1999) afirma que na história da humanidade o capital somente foi capaz de sua expansão quando promoveu a separação entre campo e cidade colocando o campo como lugar de atraso e retrocessos e a cidade como lugar de civilizações plenas e mais tarde, desenvolvidas. Com a existência da cidade, necessariamente é preciso administrar a política, os impostos, etc. A cidade torna-se referência de concentração de uma população que vive agora em uma espécie de comunidade para produção do capital, das necessidades e dos prazeres. E o campo torna-se o oposto, sendo assim, o lugar do isolamento e da dispersão entre as pessoas. Para Marx (1994, p. 107), "[...] A oposição entre cidade e campo só pode existir no quadro da propriedade privada; é a mais flagrante da expressão de subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, da subordinação de uma atividade determinada que lhe é imposta". E, é contra essa dicotomia produzida pelo capitalismo que a Educação Escolar Quilombola se encontra intrinsicamente imbricada com a Educação do Campo e torna-se instrumento de luta dos Movimentos Sociais e Movimentos Quilombolas na perspectiva do resgate histórico dessas populações campesinas e da valorização e respeito à sua cultura, aos seus modos de produção social e econômica. Para compreender melhor sobre isso, Santos (2016, p. 114) define campesinato da seguinte forma:

> [...] o conjunto de famílias camponesas existentes em um território, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas

> pessoas e aparatos infraestruturas tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.

O campesinato é ainda caracterizado por esta autora como o conjunto de famílias camponesas que pertencem a um determinado território e possuem seu modo de existência em harmonia com a natureza, compreendendo que a terra é um bem cultural imaterial e também uma forma de produção social e político muito peculiar. Abramovay (2007), contraditoriamente, ao analisar o conceito de campesinato afirma que é incompreensível definir campesinato sob a ótica do capital, pois, se ao camponês lhe for atribuído o lucro ele tornará um capitalista, quando recebe um salário torna-se operário, caso viva da terra é um proprietário fundiário. Assim, quais sejam as relações sociais e econômicas estabelecidas pelo capital, estará reduzindo a diversidade da dimensão humana dos camponeses.

O campesinato precisa ser analisado a partir do contexto histórico em que está inserido e da estrutura de sociedade em que se reproduzem. Esses fatores interferem nas formas de produção e na vida social. Dessa maneira, não se pode perder de vista que os sujeitos camponeses quilombolas aqui tratados estão vinculados ao desenvolvimento desigual e combinado do capital, ao desenvolvimento ampliado de reprodução do capital e às políticas de colonização. Esses sujeitos não são desconhecidos do capital, mas necessários para a sua reprodução. (ABRAMOVAY, 2007).

Sobre este paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA), Santos (2016) se ampara em Fernandes (2007) para salientar que, o primeiro paradigma compreende que os problemas que originam as desigualdades advindas do capitalismo podem ser resolvidos, partindo da intervenção do Estado por meio de políticas públicas que possam integrar a agricultura familiar ao mercado capitalista, enquanto que para o PQA, torna-se incompatível haver consenso com os interesses capitalistas, pois, os anseios dos camponeses são antagônicos aos interesses capitalistas e o termo agricultura familiar possui uma carga ideológica de valores que cresce na viabilidade do capitalismo, também no campo em meio ao agronegócio. Defendem o termo agricultura camponesa por sua abrangência para além das questões econômicas e de reprodução do capital, mas que se originam na compreensão do trabalho como essência do modo de produção da sua vida campesina, sem deixar de analisar as contradições que permeiam as relações socialmente construídas dessa realidade.

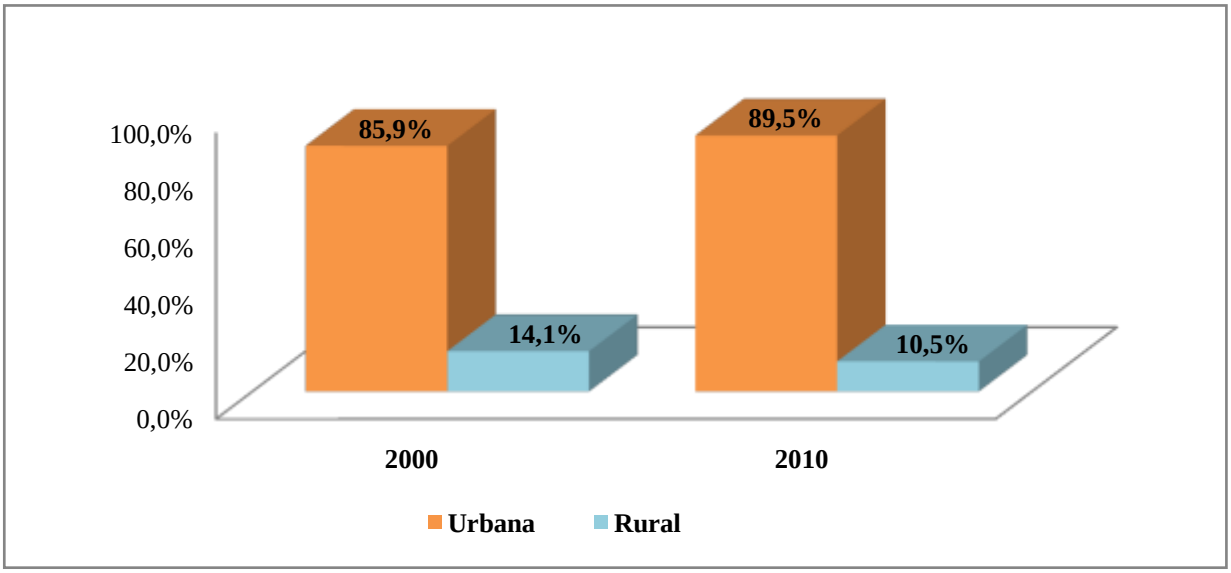
Entretanto, sobre o agronegócio, Santos (2016, p. 122) salienta que

> Para o agronegócio o objetivo da produção visa obter a máxima taxa de lucro e de acumulação em menor tempo possível, com uma reduzida quantidade de mão de obra. Observamos que esse modelo econômico do agronegócio representado pelos grandes proprietários de terra e latifundiários, além de setores do capital financeiro como bancos e empresas, se expandiu mundialmente por meio do cultivo na forma de monocultura, uso intensivo de agrotóxicos, produção de alimentos transgênicos e o domínio cada vez maior das terras férteis, expulsando os camponeses do campo.

O agronegócio é a expressão do capitalismo no campo quando o seu maior objetivo está em aumentar o lucro ao máximo e os grandes proprietários e alguns setores da sociedade que têm no mercado financeiro sua mais-valia, todos estes acabam por retirar de suas terras os agricultores camponeses e, esta é, pois, uma tendência mundial. Essa análise permite compreender que os camponeses quilombolas que vivem no campo sofrem com as intervenções desse modelo agrário, de caráter exploratório e excludente (*Ibid.*).

Em Vitória da Conquista, dados do IBGE (2010) revelam uma realidade que confirma o êxodo rural das populações do campo. O gráfico abaixo apresenta a realidade desse município quanto à distribuição da população em áreas urbana e rural:

GRÁFICO 02 - Distribuição da População de Vitória da Conquista entre as áreas Urbana e Rural nos anos de 2000 e 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000 e 2010.

Seguindo uma tendência nacional, a fixação da população do Município de Vitória da Conquista na zona urbana é evidenciada pelo gráfico, enquanto que a população campesina reduziu consideravelmente, principalmente, durante a última década, acompanhando uma disposição que pode ser verificada em todo o país qual seja a migração do homem do campo

para as cidades. Percebemos com isso, uma lógica inversa, pois a força do campo, mesmo com a migração excludente desse homem para a cidade e com a chegada do agronegócio de cunho capitalista que o retira do seu meio habitacional, faz-se necessário o retorno do homem ao campo para tornar possível as subsistências das cidades (SANTOS, 2016). Em Vitória da Conquista esse fenômeno não é diferente, visto que há urgência nas ações para a garantia de retorno desse homem ao espaço campesino às suas origens históricas e à retomada de suas terras.

Segundo Santos (2016, p. 63),

> A implantação do paradigma do agronegócio no campo brasileiro representou a exploração e/ou expropriação de muitos trabalhadores que não puderam mais retirar as suas condições de existência no campo. Esse modelo econômico ampliou e reconfigurou a capacidade de extração de mais-valia e de aumento nas margens de lucro da burguesia que atua/ na agroindústria, sendo mediada pelo aparato jurídico, político, econômico e ideológico de controle do grande capital sobre a terra e a força de trabalho, depreendendo dessas relações de produção entre capital e trabalho um aumento significativo de excluídos no país.

A autora, através de suas reflexões revela a política do capital de negação dos direitos do homem do campo e faz uma alerta acerca disso, situando o agronegócio como sendo este representante eficaz do capitalismo para explorar e expropriar os camponeses de suas terras, tornando os trabalhadores do campo excluídos da sociedade.

Partindo desta realidade, o movimento de luta por uma Educação do Campo vem invertendo essa lógica através de suas lutas, acumulando um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, sendo esta uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. Assim, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em conformidade com as Resoluções CNE/CEB n° 1/2002 e CNE/CEB n° 2/2008a, como fruto dessas lutas, bem como o Parecer CNE/CEB n° 1/2006a que reconhece os Dias Letivos da Alternância; a Resolução CNE/CEB n° 4/2010a que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (FONEC, 2012, p. 14).

Entretanto, todos os marcos legais existentes atualmente como ação política do Estado brasileiro em reconhecimento da Educação do Campo e Educação Quilombola, por mais

importantes que se fazem na atualidade, ainda representam uma dissociação entre as diversas lutas realizadas pelos trabalhadores.

Mészáros (2014, p. 64) afirma que:

> [...] o capitalismo outorga suas estratégias de dominação de forma alienante e desta maneira os grupos de trabalhadores não conseguem obter êxito justamente pelo fato de que suas lutas são solitárias, ao contrário disto seria a cooperação entre os povos, a luta da classe trabalhadora excludente, numa perspectiva da coletividade para contrapor a hegemonia do capital.

O referido autor compreende e reconhece as lutas dos trabalhadores, mas critica as lutas solitárias por favorecerem as formas de alienação do sistema capitalista e convoca a classe trabalhadora a buscar na coletividade, a força capaz de romper com a hegemonia do capital. Assim, os camponeses quilombolas buscam unificar as lutas em prol da classe trabalhadora, partindo da totalidade das múltiplas determinações que estão inseridos na realidade brasileira investigada, até chegar ao particular que media o singular para desvelar a política de educação escolar quilombola em Vitória da Conquista que é a realidade aqui pesquisada.

4. ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Educação Escolar Quilombola caracteriza-se como necessária para a compreensão de como o Município de Vitória da Conquista/Bahia vem desenvolvendo esse trabalho.

QUADRO 01 - Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução nº 8, CEB/CNE de 20 de novembro de 2012
(Continua p. 73-82)

Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução nº 08 CEB/CNE de 20 de novembro de 2012 Quadro Analítico			
Artigos	**Objetivos, princípios, organização curricular, nucleação e transporte escolar**	**Resultados do atendimento no Município de Vitória da Conquista/Bahia**	**Observações**
Art. 1º	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	Contempla o atendimento a 25 escolas quilombolas	
Art. 2º	Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; III) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas	O município disponibiliza apoio técnico aos professores e estudantes, mas de forma geral, não há um trabalho voltado para as especificidades dessa população.	
Art. 3º	Define o que é quilombo: I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; Ⅱ - Comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo	- Não encontramos nenhuma definição do que se entende por quilombo nos documentos municipais analisados.	Isto nos faz concluir que não há predominância do tratamento diferenciado aos camponeses quilombolas dentro das escolas

	direito a terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - Comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.		
Art. 4º	Trata da identidade cultural e do modo de vida dos quilombolas caracterizando-os como povos tradicionais.		
Art. 5º	Observado o disposto no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são: I - Aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros; Ⅱ – Espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.	Nada consta na legislação municipal.	Conclui-se com isso, que o município de Vitória da Conquista não cumpre os dispositivos legais existentes a nível nacional e estadual para adequação da política de Educação Escolar Quilombola.
Art. 6º	**TÍTULO I** **DOS OBJETIVOS** Trata dos objetivos da DCNEEQ tais como: elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; construção de documentos normativos que assegurem a educação escolar	O município tem um documento legal CME/CP nº 008/2016 e da Resolução n° 013/2006 que dispõe sobre a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para	

	quilombola; atender os estudantes oriundos de escolas quilombolas em suas práticas socioculturais, político e econômica; 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; 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; 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 brasileira	compor a parte diversificada do currículo das escolas municipais. A partir dessa Resolução começa a pensar a atuação da política de combate ao racismo e fortalecimento da identidade dos quilombolas também.	
Art.7º	**TÍTULO II** **DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -** Discutido e destacado no parágrafo acima.		
Art. 8º	Trata dos princípios da Educação Escolar Quilombola como: construção de escolas dentro das comunidades de quilombos; adequação da estrutura física das escolas; da implantação de um currículo aberto, flexível e o Projeto Político Pedagógico que considere as construções históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades.		
Art. 9º	**TÍTULO III**		

	DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA - A Educação Escolar Quilombola compreende: I - Escolas quilombolas; II - Escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único: Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.		
Art. 10º	**TTÍTULO IV** **DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -** Trata da organização da Educação Escolar Quilombola em cada etapa da Educação Básica: I - Séries anuais; II - Períodos semestrais; III - Ciclos; IV - Alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; V - Grupos não seriados.	Em Vitória da Conquista a organização do ensino da Educação Escolar Quilombola se apresenta da seguinte forma: séries anuais, multisseriadas ou bi modular e nucleadas.	
Art. 11º	O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá atender 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. Deve incluir o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro.	O calendário escolar aplicado para as escolas quilombolas é o mesmo aplicado para a cidade. Calendário unificado, com duzentos (200) dias letivos. Não há observância das condições climáticas, econômicas e socioculturais, o que nos leva a refletir que que em uma sociedade capitalista não há necessidade da observância dessas realidades, uma vez que para o capital a produtividade exploratória dos trabalhadores é o bastante. O dia 20 de	Conclui-se com isso, que as especificidadesda realidade local das comunidades quilombolas não se materializam no calendário difuso da rede municipal. Apenas inseriu o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no seu calendário anual.

		novembro está incluso no calendário anual.	
Art. 12º	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. 13º	Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para a produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades. Parágrafo Único: Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar Programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam Serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.		De acordo com a SMED (2017), a quantidade de refeições oferecidas aos alunos quilombolas ocorreu da seguinte forma: 2012 - 451.200 2013 - 646.800 2014 - 306.504 2015 - 354.024 2016 - 480.200 Não há diferenciação da merenda para este público, não atende as especificidades nutricionais e nem sociais, conforme previsto nas Diretrizes.
Art. 14º	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.	Não há produção de materiais específicos para subsidiar o trabalho do professor dentro das comunidades quilombolas.	Existe uma necessidade explícita por parte dos professores em ter material apropriado para a realização do seu trabalho pedagógico dentro das escolas quilombolas.
Art. 15º	**TÍTULO V**	No Município de	

e 16º	**DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.** - Trata da Educação Escolar Quilombola voltada ao atendimento da modalidade da Educação Infantil; dos programas e materiais pedagógicos específicos para o atendimento dessa modalidade.	Vitória da Conquista/Bahia as etapas da Educação Escolar Quilombola atualmente são: Fundamental I e II e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não há no Município o atendimento para a Educação Infantil dentro das escolas quilombolas multisseriadas e bi modular.	
Art. 17º	O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.	O Ensino Fundamental II é oferecido aos alunos quilombolas nos oito (08) Círculos Escolares Integrados, geralmente na sede dos onze (11) distritos e os alunos quilombolas são transportados até a escola na sede dos distritos.	
Art. 18º	Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.	Essa modalidade de ensino não está sob a competência da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, e sim, do Estado da Bahia.	
Art. 19º	Trata da estruturação dos projetos políticos pedagógicos das escolas para o trabalho com as relações étnico raciais, culturais e sociais.	Não existe Projeto Político Pedagógico das escolas Quilombolas, uma vez que as escolas utilizam o Projeto Político Pedagógico das escolas dos Círculos Escolares Integrados que atendem alunos dos quilombos, mas todos sem a estruturação específica dessa população.	
Art. 20º	O Ensino Médio na Educação	Responsabilidade do	

e 21º	Escolar Quilombola: I - Participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla; Ⅱ - Formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.	Estado	
Art. 22º	A Educação Especial do Atendimento Educacional Especializado, da acessibilidade nas escolas quilombolas.	Não há atendimento relacionado à Educação Especial nas escolas quilombolas. Quando necessitados eles vêm para a cidade com o intuito de agendar o atendimento. Não há Salas de Recursos Multifuncionais, nem acessibilidade nas escolas quilombolas. Somente nos Círculos Escolares encontramos Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento do camponês quilombola com deficiência.	
Art. 23º	Trata da oferta do ensino quilombola na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com proposta adequada às especificidades deste grupo.	O município atende essa modalidade de ensino. Entretanto, não possui proposta específica para este público.	
Art. 24º	A Educação Profissional	Responsabilidade do	

e 25º	Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais.	Estado	
Art. 26º à 30º	**TÍTULO VI** **DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR -** Tratam da nucleação e do transporte para os alunos das escolas quilombolas desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.	Somente os alunos do Ensino Fundamental II são transportados para os oito (08) distritos onde são atendidos.	
Art. 31º à 33º	**TÍTULO VII** **DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS** Destacam o princípio da autonomia, da participação da comunidade no processo de construção do projeto em atendimento às suas especificidades.	Não existe Projeto Político Pedagógico que atenda as especificidades, as questões voltadas para as populações quilombolas das escolas neste município.	
Art. 34º à 38º	**CAPÍTULO I** **DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -** O currículo da Educação Escolar Quilombola deve obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, implementando a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003a, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004b.		

Art. 39º e 40º	**CAPÍTULO II** **DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -** Deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas, diálogo aberto com todas da escola e da comunidade, com a participação das Instituições de Ensino Superior e convênios.	Existe atualmente uma gestora para o atendimento administrativo das vinte e seis (26) escolas e uma coordenadora pedagógica que atende as especificidades da Educação do Campo e da Educação Quilombola.	
Art. 41º à 46º	**CAPÍTULO III** **DA AVALIAÇÃO -** Deverá articular-se com o Projeto Político Pedagógico, as metodologias e os planejamentos, respeitando os estudantes no seu processo de aprendizagem. Na Educação Infantil deverá ser feito o registro do desenvolvimento de cada criança.		
Art. 47º à 56º	**CAPÍTULO IV** **DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -** **Parágrafo Único:** As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego. Deverá dar preferência aos professores que são das comunidades quilombolas. A formação inicial dos professores deverá atender as especificidades também, dos estudantes quilombolas, incentivando ao estudo e à pesquisa dos professores quanto às formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação		Outras especificidades encontram-se detalhadas nas próprias Diretrizes, aqui a análise corroborou com as entrevistas realizadas.

	dada pela Lei nº 10.639/2003a, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004b.		
Art. 57º e 58º	**TÍTULO VIII DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA** CAPÍTULO I - Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração		
Art. 59º à 64º	**TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**		

Fonte: Quadroconstruído pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2018.

Esta análise do Quadro 01 sintetiza a correlação de força do Estado através da DCNEEQ e a materialidade da política delineada no município. Nos primeiros artigos, do 1º ao 5º, analisamos o atendimento dos alunos quilombolas nas vinte e cinco (25) escolas, atualmente em funcionamento. Sobre a temática dos quilombos não há definições na Resolução sobre as especificidades das comunidades remanescentes de quilombos, apenas uma referência da necessidade de valorização das mesmas. Nos demais Artigos, do 6º ao 64º que se seguem, constatamos que não há consonância na aplicabilidade das Diretrizes Curriculares (2012), pois, apesar de os alunos serem atendidos em parte pela política municipal, esse atendimento encontra-se deficitário a exemplo do Programa de Alimentação Escolar, o qual atesta que os valores nutricionais para esta população devem ser de, no mínimo 30%, e o que é disponibilizado são de apenas 10% como destacaremos baixo.

Partimos da compreensão da totalidade de que os camponeses quilombolas vivem em uma sociedade capitalista com interesses antagônicos, os quais aparecem nas contradições de suas lutas em prol de uma Educação Escolar Quilombola de qualidade a partir das políticas públicas educacionais institucionalizadas pelo Estado brasileiro, contrariando aos interesses do próprio Estado.

Santos (2016, p. 67) afirma que

> Com a mudança da política econômica a partir a década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo. Ou seja, se na primeira metade do século XX as políticas públicas do Estado brasileiro tinham como meta a fixação do homem no campo para atender aos interesses da classe

> dominante, na segunda metade do mesmo século, a intencionalidade dos defensores das políticas educacionais conservadoras vão à direção contrária, no intuito de expulsar o homem do campo, para atender aos interesses do agronegócio. Com o êxito alcançado na implementação dessa política, muitos camponeses passaram a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência, mas, acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino.

A autora reflete sobre a política econômica do Estado brasileiro que desde a década de 1980 tem como meta a migração dos camponeses para os centros urbanos, possibilitando assim, que a terra fosse utilizada pelos latifundiários; logo após este período, no século XX, vê-se a necessidade de para o bem do capital, lançar mão de políticas educacionais conservadores para proporcionar aos camponeses uma educação, também conservadora a serviço agora do agronegócio.

A partir dessa análise é correto afirmar que os camponeses quilombolas aqui pesquisados pertencem a essa gama de excluídos, que sofrem todas essas mazelas do capitalismo que disponibiliza políticas públicas educacionais não para a emancipação dos sujeitos, mas para torná-los qualificados para o agronegócio. Mas, contraditoriamente ainda resistem em seus territórios com seus modos de vida peculiar e almejam uma Educação Quilombola que os retratem a partir de suas próprias experiências, historicamente construídas nas relações sociais cotidianas.

Assim, a proposta de realizar uma pesquisa sobre como se encontra estruturada a Política de Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista no período de 2012 à 2017, surgiu com um recorte das pesquisas realizadas pelos membros deste Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPEMDEC/CNPq), o qual faz parte do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas (CEPECH/CNPq), do Departamento de Ciências e Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (DCIE/UESC), localizada no Município de Ilhéus, Estado da Bahia. A saber, a pesquisa do GEPEMDEC está intitulada como "As Políticas educacionais do PAR em Municípios da Bahia", registrado na Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP/UESC), por meio do número 00220.1200.161, o qual versa sobre as Políticas do PAR em Educação do Campo nos Municípios de Ilhéus, Itabuna e Vitória da Conquista.

Contudo, essa pesquisa investigativa de Mestrado é um recorte da pesquisa maior, citada anteriormente e requer do pesquisador a capacidade de análise do objeto de estudo em observância dos fatores teóricos metodológicos, imprescindíveis para a compreensão das políticas públicas municipais em execução para os sujeitos camponeses quilombolas.

Os questionamentos que percorreram o desenvolvimento das análises realizadas por esta pesquisa na rede Municipal de Vitória da Conquista/Bahia foram conduzidos dentro de um rigor metodológico pautado no MHD, já explicitado no capítulo anterior dessa dissertação, e dentre os questionamentos estão: A Política de Educação Escolar Quilombola está em consonância com as exigências legais estabelecidas para essa modalidade de ensino? De que forma? Quais as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para o cumprimento das legislações referente à Educação Escolar Quilombola? Como elas estão organizadas administrativa e pedagogicamente? Assim, iniciamos situando o Município.

Vitória da Conquista está localizada na região econômica do Sudoeste da Bahia, possui a 5ª maior economia do Estado, com participação de 2,29% no Produto Interno Bruto (PIB) estadual. A população total é de 315.884 habitantes, sendo 10% rural. Quanto à cor, 9,8% dos habitantes são classificados como negra e 55,2% como pardos. A População de Vitória da Conquista possui trinta (30) comunidades remanescentes de quilombos certificadas e localizadas pela Fundação Cultural Palmares, em área rural do município, concentradas em cinco (05) dos onze (11) distritos da região, distantes, em média, 31,2Km da sede do município. Suas origens remontam a permanência de pessoas escravizadas negras na região após a falência de empreendimentos agrícolas.

Assim, o Município de Vitória da Conquista possui uma população de 65% de ascendentes negros. Destes, estima-se que nove mil (9.000) vivem nas comunidades quilombolas rurais. Estas comunidades são formadas, majoritariamente, por pequenos produtores rurais com baixo nível de escolaridade e com baixa renda. A média de membros por família é de cinco (05) pessoas e a oferta de acesso à escolarização às comunidades negras rurais não alcança duas décadas, e logo são extintas. (IBGE, 2010).

Até o ano de 2008 eram apenas vinte e cinco (25) comunidades nas quais estavam inseridas dezoito (18) escolas que formavam um conjunto de unidades de ensino específicas, denominadas de Núcleo das Escolas Quilombolas, onde se propunha um trabalho pedagógico diferenciado com uma gestão e supervisão específica e orientadas pela SMED através do seu Núcleo Pedagógico (SMED, 2012). Atualmente, são trinta (30) comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas pela Fundação Palmares e vinte e cinco (25) escolas dentro dos quilombos, com um total de um mil quinhentos e vinte e nove (1.529) alunos atendidos no Ensino Fundamental I e II e na EJA. (SMED, 2017a).

A Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/Bahia é composta atualmente, de quarenta e dois mil alunos (42.000) matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, distribuídos no campo e na cidade. O mesmo conta com um quantitativo

de unidades escolares num total de cento e oitenta e nove (189) unidades escolares no campo e na cidade, destas, cento e dezessete (117) escolas estão localizadas no meio rural, das quais vinte e cinco (25) estão em áreas quilombolas, devidamente reconhecidas pela Fundação Palmares, com oitenta e dois (82) professores que atendem o Ensino Fundamental I e II e a modalidade da EJA. (SMED, 2017a).

Estes dados já evidenciam que o Município de Vitória da Conquista é eminentemente rural, o que o torna responsável por desenvolver políticas educacionais específicas para o atendimento dessa realidade.

A Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista surge em 2006, a partir da implementação da Lei nº 10.639/03. Sua criação foi devidamente aprovada pelo Conselho Municipal de Educação através do CME/CP nº 008/2016 e da Resolução n° 013/2006 que dispõe sobre a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para compor a parte diversificada do currículo das escolas municipais.

Está descrito no CME/CP nº 008/2016 que

> A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, como forma encontrada, pela equipe de Educação para a Diversidade do Núcleo Pedagógico da SMED, para o cumprimento do disposto na Lei nº 10.639/2003a e nos demais instrumentos legais, apresenta os diferentes procedimentos pedagógicos a serem adotados para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.
> 1. Criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para compor a parte diversificada do currículo escolar, das séries finais do ensino fundamental;
> 2. Tratamento da temática, nas séries finais do ensino fundamental, que não optarem pela disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, na parte diversificada do currículo escolar, por meio de: desenvolvimento de projetos étnico-culturais com conteúdos de disciplinas ao núcleo comum; implantação da Hora do Conto Afro-Brasileiro, nos Espaços de Leitura; desenvolvimento de eventos pertinentes à temática história e cultura Afro-Brasileira; pesquisa orientada sobre cultura e história Afro-Brasileira.
> 3. Tratamento da temática, nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou ciclos I e II, por meio de: implantação da Hora do Conto Afro-brasileiro, nos Espaços de Leitura; reconhecimento de comunidades quilombolas.
> 4. Tratamento da temática, nas classes de Educação de Jovens e Adultos, por meio de: desenvolvimento de projetos étnico-culturais com conteúdos de disciplinas ao núcleo comum; implantação da Hora do Conto Afro-Brasileiro, nos Espaços de Leitura; desenvolvimento de eventos pertinentes à temática história e cultura Afro-Brasileira; pesquisa orientada sobre cultura e história Afro-Brasileira.
> 5. Tratamento da temática, nas classes de Educação Infantil, por meio de atividades integradas com o plano didático-pedagógico das unidades escolares, sob orientação do Núcleo Pedagógico da SMED. (VITÓRIA DA CONQUISTA, CME/CP, 2006).

A partir desta normativa o município inicia seu trabalho de organização da Rede Municipal de Ensino para o atendimento desta política pública exigida pela Lei nº 10.639/03 na qual há obrigatoriedade dos municípios da implementação dos estudos das Relações Étnico-Raciais História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas unidades de ensino da Educação Básica. A estratégia adotada pela rede municipal de ensino na gestão da Prof.ª Drª Ester Maria de Figueiredo Souza foi organizar a criação de uma disciplina para ser ministrada no Ensino Fundamental II, com professores da área de História, Artes e Língua Portuguesa.

Entretanto, há uma contradição explícita em relação à referida Lei quanto à adoção de uma disciplina, pois, não define o conteúdo previsto a ser trabalhado no âmbito de uma disciplina, e sim, um trabalho de cunho transdisciplinar envolvendo desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. No Art. 1º da Lei nº 10.639/03 define em seus primeiros Parágrafos que:

> § 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003a).

Dialeticamente há uma contradição quanto à aplicabilidade da Lei, uma vez que o previsto nesta acaba por ser implementado, atendendo apenas o Ensino Fundamental II, revelando a correlação de forças entre os que estão à frente da implementação das políticas públicas e quem as exige e anseiam por sua aplicabilidade.

Todavia, apenas recomendações são sinalizadas para as demais etapas e modalidades da Educação Básica em que os camponeses quilombolas estão inseridos, porém, desprovidos desta obrigatoriedade. No item 3 do CME/CP nº 008 de 2006, aparece um subitem o qual, atesta que será dada atenção ao reconhecimento de comunidades quilombolas na perspectiva do trabalho do estudo das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentro das comunidades quilombolas. E, para este trabalho foi organizada uma formação inicial de cento e vinte (120) horas com o título de “Brasil de Todas as Áfricas”, cujos temas perpassaram pela origem do mundo na visão Iorubá, religiosidade, Educação Quilombola, Cultura Afro-Brasileira, construção social do racismo e das discriminações correlatas existentes na sociedade capitalista brasileira.

Importante salientar que é nesta conjuntura que começa a ser organizada no município em questão, a Educação Escolar Quilombola. A princípio realizou-se um mapeamento da quantidade de escolas que estavam dentro dos quilombos de Vitória da Conquista, como forma de reconhecimento destas comunidades para a formação de um núcleo de atendimento específico, com a demanda do trabalho voltado para a valorização e reconhecimento dos quilombolas e das relações étnico-raciais e o combate ao racismo através da educação. Administrativamente, a organização ficou da seguinte forma: uma gestora específica para a administração das escolas quilombolas, uma gestora pedagógica e uma coordenadora pedagógica.

A partir do ano de 2012 é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram instituídas, com a obrigatoriedade do trabalho para atendimento das peculiaridades e especificidades dos saberes, o modo de produção e de existência que são próprios dos camponeses quilombolas que vivem e sobrevivem ainda hoje em seus territórios, marcados pelas desigualdades advindas do sistema capitalista em vigência.

Assim, partindo da totalidade e tendo a compreensão da necessidade do desvelamento deste fenômeno que ainda se encontra no estágio de aparência, é que a pesquisadora realiza seu trabalho de pesquisa, utilizando a abordagem qualitativa com enfoque nas entrevistas do Grupo Focal e nas entrevistas individuais, bem como as análises documentais para a compreensão da essência deste fenômeno que é a Política da Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/Bahia, com recorte temporal no período de 2012 a 2017. Esses processos metodológicos não são apenas para adquirir conhecimento da realidade investigada, mas para contribuir com a gestão municipal na adequação da política ao atendimento das necessidades dos camponeses quilombolas, de verem legitimados através do sistema educacional os seus processos históricos e cotidianos de aprendizagens existentes dentro dos quilombos.

A análise teve como parâmetros o calendário escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas e assim, buscamos observar as políticas implementadas nesse contexto sobre a formação continuada dos professores das escolas quilombolas, o material didático pedagógico, o transporte escolar para os alunos quilombolas do Ensino Fundamental II, que se deslocam para os Círculos Escolares Integrados (CEIs) dos distritos, e a merenda escolar. A Figura abaixo demonstra como estão organizadas essas políticas para o atendimento educacional dos camponeses quilombolas no referido município.

FIGURA 02 – Distribuição das ações administrativas e pedagógicas da EEQ no Município de Vitória da Conquista/Bahia

Fonte: Organograma organizado pela autora a partir dos dados da pesquisa. 2017.

Esta demonstração sobre o atendimento da Política da Educação Escolar Quilombola foi organizada pela pesquisadora para facilitar a compreensão dessa organização administrativa e pedagógica desenvolvida pela SMED. Importante salientar que existem outras políticas educacionais executadas pelo município, mas para este estudo de pesquisa nos debruçamos sobre estas sinalizadas acima.

4.1 Calendário Escolar e Transporte Escolar

No centro encontra-se a Política da Educação Escolar Quilombola organizada a partir do calendário anual da rede municipal de ensino, o qual é o mesmo para as escolas da área urbana e as escolas do meio rural e onde estão localizadas as escolas quilombolas.

Contudo, encontra-se garantido na legislação a adequação às especificidades do homem do campo quilombola, por meio da LDBEN nº 9.394/96 em seu Art. 28 ao sinalizar que

> [...] os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às

> condições climáticas e o III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Em entrevista com a Coordenadora Pedagógica das escolas quilombolas, quando perguntada sobre a organização do calendário das escolas quilombolas e as que atendem também os alunos, a mesma afirmou que "[...] não tem um calendário diferenciado, é o mesmo calendário da rede com o atendimento dos duzentos (200) dias letivos" (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA COORDENADORA, 2018).

Aqui se encontra a primeira contradição: o calendário não retrata a realidade dos alunos quilombolas, pois, uma das características do meio rural do Município pesquisado é que, no período da colheita do café grande parte dos alunos fica sem poder frequentar as aulas porque seus pais saem dos seus territórios para outras áreas onde a colheita do café acontece. Esta é uma alternativa encontrada pelas famílias para garantia de um meio de subsistência e sobre isso Abramovay (2007) afirma que a existência camponesa perpassa pelo equilíbrio entre trabalho e consumo, o que é diferente de uma empresa capitalista em que o lucro é o fator maximizante, para o camponês, a preponderância está em satisfazer as necessidades de sua família, portanto, precisa encontrar meios de subsistência dentro da sociedade capitalista. Há aqui, um descumprimento do que dispõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola em seu Art. 11º quando afirma que o calendário escolar deverá atender às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério dos respectivos sistemas de ensino e do PPP da escola, sem com isso, reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

Sobre isso, em entrevista com a Coordenadora Pedagógica da Educação para Diversidade que atende a política de Educação Escolar Quilombola, o município revela outra preocupação quanto ao descumprimento do calendário:

> A questão é porque o calendário é diferenciado quando há necessidade, as Diretrizes preveem, mas é quando há a necessidade, o que eu percebi das comunidades quilombolas é que a sua maioria não vive da agricultura, da pequena agricultura, geralmente são comerciantes. Por exemplo, ali mesmo em Simão é uma comunidade quilombola, mas [...] basicamente, comerciantes; lá em Lagoa Maria de Clemência também observei que eles não têm essa coisa de cultivar a terra, [...] mas, comerciantes que fazem aquele pequeno comércio ou que vivem em Conquista, no CEASA, que vendem esses produtos, mas até o momento eu não vi essa característica de ser pequeno agricultor, de ter aquele período intenso de plantio de colheita. Então, eu não observei [...] talvez por isso, não houve a necessidade desse calendário diferenciado. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA COORDENADORA DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS, 2018).

O depoimento da Coordenadora revela, primeiramente, que os camponeses quilombolas por sofrerem as contradições do sistema capitalista, se distanciam dos seus modos de vida característicos de sua formação e para garantia de seus meios de subsistências são forçados a encontrar alternativas diversas para sua sobrevivência. Ora comercializam seus produtos, ora comercializam outros produtos, criam e recriam cotidianamente suas relações de produções e, do ponto de vista da práxis, esses sujeitos encontram em suas relações de produções mecanismos de fortalecer, através dessas práticas, sua permanência em seus territórios. A luta de classe é constatada por meio das disputas por reconhecimento e pelo direito de serem tratados com dignidade pelo estado brasileiro.

A continuação da entrevista releva também, o estágio de alienação pelo qual a mesma se encontra, pois, não percebe a necessidade da diferenciação do calendário sob a alegação de que os mesmos não estão colhendo e nem plantando, supondo que o trabalho educativo dentro dos quilombos só existe na relação de comercialização dos produtos da terra e dos valores simbólicos, de uma moralidade, de uma ética e de uma hierarquia social que não existe efetivamente e, por isso mesmo, não há necessidade de diferenciação de calendário.

O calendário não garante as especificidades socioculturais, econômicas e educacionais, negando assim, o direito a uma educação de qualidade em observância às condições para o acesso, permanência e sucesso dentro das escolas quilombolas, mesmo no órgão gestor da educação do município que argumenta a efetivação da política da Educação Escolar Quilombola.

Bogo (2010) afirma que a condição essencial para a existência e a dominação das elites representadas pela burguesia é justamente a concentração de quase toda riqueza nas mãos de poucos, e que o trabalho assalariado acaba sendo a condição existencial do capital. E isso é visível a nós, quando os camponeses quilombolas para sobreviverem precisam vender sua força de trabalho para os defensores do agronegócio, que os exploram. Essa realidade é também vivenciada pelos camponeses quilombolas em Vitória da Conquista, por isso existe a necessidade da Educação Escolar Quilombola atender essa necessidade, garantindo um calendário flexível aos sujeitos do campo para atendimento de suas especificidades.

Vale ressaltar que o calendário se encontra no centro da execução da política da Educação Escolar Quilombola, e que é a partir dele que o transporte é pensado para os alunos do Ensino Fundamental II que precisam descolar dos quilombos para os distritos mais próximos, para assistirem as aulas do 6º ao 9º ano. No Quadro abaixo estão organizadas as escolas localizadas dentro dos quilombos que atendem o Ensino Fundamental I, mas estas não utilizam dos transportes.

QUADRO 02 – Quantidade de escolas municipais quilombolas e de alunos quilombolas atendidos no Ensino Fundamental I

ESCOLAS QUILOMBOLAS	QUILOMBO	Nº ALUNOS ATENDIDOS
1º- Antônio Francisco Vasconcelos	Alto da Cabeceira	473
2º - Alfredo Brito	Lagoa de Maria Clemência	91
3º- Belmiro Braga	Quatis dos Fernandes	45
4º- Benedito Fortunato da França	Velame	15
5º- Carlos Gomes	Fazenda Batalha	15
6º- Casimiro de Abreu	Juazeiro	47
7º- Cassiano dos Santos Silva	Baixa Seca	15
8º- Corredor do Rio Pardo	Barreiro do Rio Pardo	14
9º- Dom Climério de Almeida Andrade	São Joaquim	48
10º - Gustavo Alves da Silva	Boqueirão	19
11º- Inocêncio Santos	Fazenda Escrivão	09
12º- Jesuíno José de Deus	Malhada	52
13º- Joaquim Manoel de Macedo	Lagoa dos Patos	12
14º- Jorge Amado	Fazenda Oiteiro	33
15º- José de Alencar	Furadinho	31
16º- Juvêncio Rocha	Cachoeira dos Porcos	56
17º- Lagoa do Arroz	Lagoa do Arroz	23
18º- Laranjeiras	Laranjeiras	27
19º- Lírio dos Vales	Boqueirão	60
20º-Teófilo Lemos	Riacho de Teófilo	33
21º- Virgílio Ferraz de Oliveira	Lagoa de Melquíades	103
22º- Nestor Fonseca	Barrocas	84
23º- Orlando Spínola	Baixão de Melquíades	86
24º-Ovídio Santos Lemos	São Joaquim	87
25º- Padre Luiz Soares Palmeiras	Corta Lote	51
TOTAL DE ALUNOS		**1.529**

Fonte: SMED, 2017a.

Verifica-se a partir dos dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação (SMED), o quantitativo de vinte e cinco (25) escolas com atendimento de um mil quinhentos e vinte e nove (1.529) alunos do Ensino Fundamental I, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. As turmas são organizadas em classes multisseriadas, compreendendo do 1º ao 5º ano numa mesma classe, facilitando assim, a interação entre os sujeitos, bem como a troca de experiências e de aprendizagem. A faixa etária vai de seis (06) até (15) anos de idade no diurno, até alunos jovens e adultos que estudam na EJA. (SMED, 2017a).

Na entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica das escolas quilombola é possível verificar equívoco na fala da mesma com relação aos dados da SMED:

> [...] nós temos vinte e seis (26) escolas quilombolas, elas estão em territórios quilombolas e nós temos oito (08) escolas que recebem alunos quilombolas que são consideradas escolas polo, escola de Fundamental II que recebem

> esses alunos que saem dessas escolas em território quilombola. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2018).

A fala da Coordenadora apresenta um desconhecimento e isso demonstra a contradição do que está atualmente previsto nos dados escolares para o ano de 2017, onde constam (25) vinte e cinco escolas e não (26) vinte e seis. O desencontro de informações por parte da gestão municipal se materializa no distanciamento dos objetivos preconizados nas DCNEEQ e que por hora carecem de aplicabilidade dessa política.

Os Círculos Escolares que atendem alunos quilombolas do Ensino Fundamental II em Vitória da Conquista são: Cabeceira, Bate-Pé, Capinal, Gameleira, Iguá, José Gonçalves, Pradoso, Inhobim**,** São João da Vitória e Veredinha, e a Ridalva Correia de Melo situada no Bairro Ibirapuera, na sede em Vitória da Conquista, sendo esta a única escola que recebe alunos quilombolas do Ensino Fundamental II na zona urbana.

QUADRO 03 - Quantidade de Alunos Transportados para os Círculos Escolares do Ensino Fundamental II

(Continua)

ESCOLA SEDE	QUILOMBO	QUANTIDADE DE ALUNOS
Tobias Barreto (Veredinha)	Velame	10
	Lagoa de Melquiades	66
	Baixa seca	08
	Faz. Pau de Leite	00
Maria Leal (Capinal)	Barrocas	93
	Goiabeira	28
	São Joaquim	86
Eurípedes Peri Rosa (Bate-Pé)	Baixão	00
	Laranjeiras	00
	São Joaquim	42
José Rodrigues do Prado (Pradoso)	Malhada	34
	Outeiro	09
	Laranjeiras	27
	Baixão de Melquíades	04
	São Joaquim	06
Erathosthenes Menezes (Iguá)	Quatis da fumaça	24
	Lagoa do juazeiro	09
	Furadinho	18
Paulo Setúbal (Inhobim)	Corredor do Rio Pardo	05
	Barreiro	00
Moisés Meira (José Gonçalves)	Boqueirão	70
	Escrivão	04
	Lagoa dos Patos	11

	Lagoa da Visão	03
Antônio Machado Ribeiro (São João da Vitória)	Poço Verde	11
	Corta Lote	35
Ridalva Correa de Melo (Zona Urbana)	Lagoa do Arroz	02
	Batalha	00
TOTAL DE ALUNOS		**601**

Fonte: PMVC/SMED, 2017a.

Verifica-se, portanto, que com relação ao transporte dos alunos do Ensino Fundamental II, seiscentos e um (601) alunos são transportados para dez (10) CEIs e uma escola localizada na zona urbana. A partir dos dados da pesquisa, o município cumpre, em parte, com a legislação normatizada pelos Artigos 28º, 29º e 30º da Resolução nº 08/2012 quando trata da oferta do transporte escolar para os alunos quilombolas e, no âmbito do regime de colaboração ao atendimento aos alunos do Fundamental I e II, este é, pois, de responsabilidade dos municípios. Integram também as orientações a respeito do cumprimento ao Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. E, para a manutenção e o atendimento dos alunos quilombolas as escolas em 2016 e 2017 contaram com uma frota de duzentos e vinte (220) veículos, distribuídos em ônibus, micro-ônibus, vans, carro pipas, automóveis, Kombi e caminhão.

Todavia, quando essas políticas públicas chegam aos quilombos, não são materializadas como o previsto em Lei. As condições para o atendimento das mesmas são desfavoráveis, legitimando as contradições existentes entre os anseios dos camponeses quilombolas e o Governo Municipal, Estadual e Federal.

4.2 Formação Continuada

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Estado capitalista e neoliberal aponta através de suas reformas legislativas, mudanças significativas no que tange a formação inicial e continuada do professor. Começam a se delinearem orientações mais explícitas e precisas quanto à obrigatoriedade dos entes federados. Os professores precisam agora adequar-se aos níveis e modalidades da Educação Básica, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio e quanto as modalidades da Educação Básica são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Profissional, Educação Especial, Educação do Campo e como parte dela os Povos

Quilombolas, no sentido do atendimento às suas especificidades (BRASIL, 1996). Essa adequação se faz necessária pelo atendimento das especificidades culturais, sociais, econômicas, de territorialidades e da identidade de todos esses povos. Esse elemento da formação inicial e continuada do professor caracteriza-se como sendo importantíssimo porque parte da premissa de:

> Que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19).

A autora ressalta a importância da significação social da profissão do professor que carece de constante reflexão sobre a teoria e a prática, para a construção de novas teorias geradoras de novas práticas. O que somente poderá ocorrer quando for disponibilizada aos professores uma formação continuada em serviço, que lhes garantam atuar na prática para a formação da consciência e sobre isso, Marx (*apud* MÉSZÁROS, 2014) vai dizer que não é a consciência que determina os sujeitos e sim a sua intervenção no mundo que torna as ideias em instrumentos de produção desse homem. Partindo dessa compreensão, a formação do professor, em especial das áreas quilombolas, é fator preponderante e precisa ser continuada fazendo com que os sujeitos possam, através da sua prática educativa, apropriar-se de suas experiências, as quais irão materializar a sua intervenção no mundo educacional, sem perder de vista a totalidade dos problemas oriundos do sistema capitalista, ao qual estamos inseridos e assim, poder intervir na realidade desvelada.

De acordo com Mészáros (2008), a solução para se combater o capital não pode ser apenas formal, mas essencial com a capacidade de abarcar a totalidade das práticas institucionais da sociedade estabelecida. O autor destaca que a educação institucionalizada nos últimos cento e cinquenta (150) anos, serviu para fornecer conhecimentos e pessoal necessário para a produção do sistema capitalista, bem como para gerar valores para a legitimação da ordem estabelecida na sociedade de um capitalismo que domina e necessita de indivíduos educados, para aceitar com naturalidade tudo que provem deste mesmo sistema. Assim, a formação continuada dos professores do campo de áreas quilombolas somente terá validade e representatividade na vida dos sujeitos do campo se conseguir escapar da lógica do capital, rompendo com os formalismos e construindo a emancipação da pessoa.

Martins e Duarte (2010, p. 20) afirmam que:

> Urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores.

Os autores afirmam ainda que a formação continuada dos professores do campo de áreas quilombolas, com vistas ao desvelamento da realidade, combatendo a alienação dos sujeitos e contribuindo para a emancipação humana, precisa superar os princípios que norteiam na atualidade, a formação escolar e a formação de professores. (*Ibid*).

Entretanto, é urgente a pauta de exigir do Estado que se cumpra o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional bem, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, através da Resolução CNE/CEB nº 03, de abril 2002, Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o Art. 13 da LDB devem promover a formação dos professores de escolas do campo no exercício de suas funções em caráter permanente.

> Art. 13 sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
> I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

O Art. 13 explicita a obrigatoriedade da Lei quanto à formação continuada do professor das escolas do campo, com o devido respeito à diversidade cultural do homem do campo, bem como suas práticas sociais. E neste sentido, os quilombolas por serem sujeitos oriundos do campo com caraterísticas específicas, estão amparados também nesta normativa, cabendo à gestão dos municípios garantirem aos professores o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, adequando-o à legislação vigente. Outras orientações também estão disponíveis abaixo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro 2010, salientam que deverá:

> 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;
> Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas;
> Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. (BRASIL, 2010a).

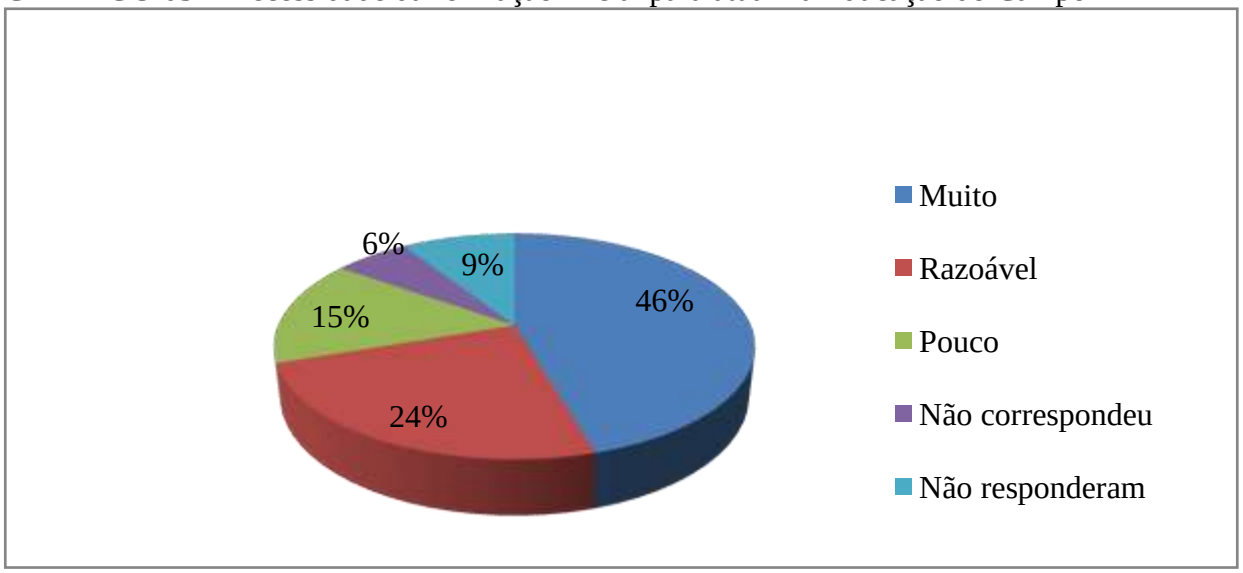
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola destacam como preponderante a formação inicial e continuada dos professores para que estes sejam capazes de elaborar seus próprios materiais pedagógicos, contextualizando com a questão da identidade étnico-racial do grupo. Também salientam que os cursos, programas de licenciatura e a formação em serviço para quilombolas sejam capazes de garantir a valorização e a preservação da diversidade cultural e as riquezas produzidas socialmente por estes povos.

Para tanto, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) é regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e pela Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007, que altera as Resoluções nº 29 e a CD/FNDE nº 46, de 31 de outubro de 2008, no tocante a alguns itens da Resolução nº 29. O PAR é um instrumento de planejamento educacional previsto para ser executado de quatro em quatro anos e a sua elaboração é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira pelo Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE). Ele é estruturado em quatro dimensões: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação e 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos para os municípios. (BRASIL, 2007b).

Essas normativas demonstram que quanto à formação inicial e continuada do professor ainda há um déficit muito grande. Assim, o Município de Vitória da Conquista/Bahia, o qual fez a adesão ao PAR, destinará ações de implementação de todas as dimensões, mas nesta Dissertação a ênfase está na dimensão de formação continuada para os professores do campo e quilombolas que atende as normativas supracitadas até então.

Os questionários aplicados com questões referentes à formação inicial e continuada do professor em serviço trouxeram à tona essa realidade:

GRÁFICO 03 – Necessidade da formação inicial para atuar na Educação do Campo

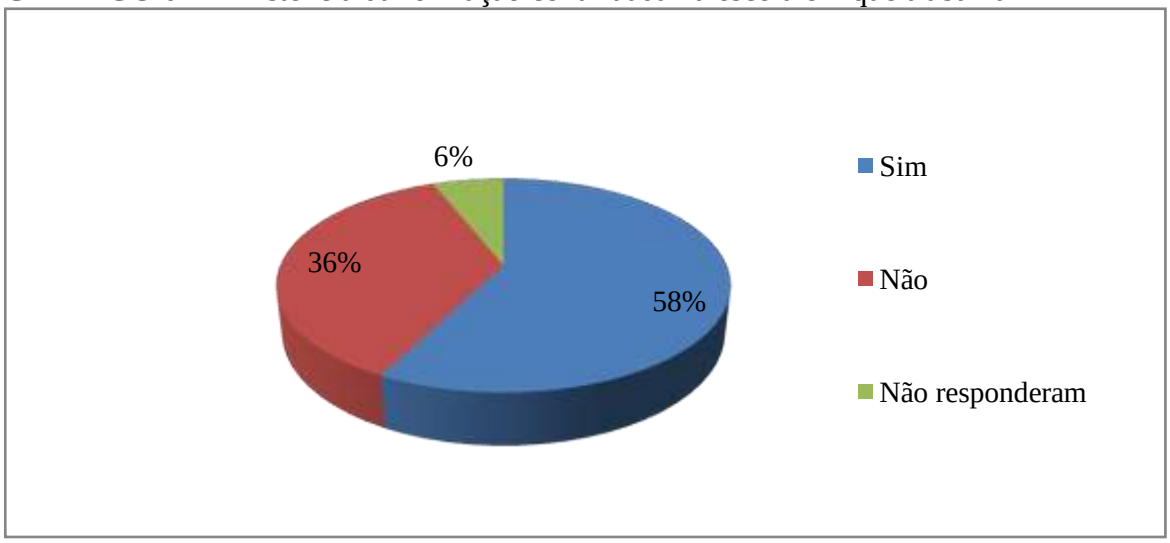


Fonte: Resultado de tabulação de questionários aplicados com professores do campo, 2016.

Quanto às respostas dadas pelos professores sobre a formação inicial e continuada, se esta é necessária para atuar na Educação do Campo, os mesmos responderam da seguinte forma: 46% responderam muito; 24% responderam ser razoável; 15% pouco; 9% não responderam e 6% acreditam que essa formação não correspondeu com o esperado. Se somarmos o quantitativo dos que responderam ser muito necessária a formação inicial e continuada dos professores para atuar na Educação do Campo, com os que responderam razoavelmente, teremos uma porcentagem de 70%, o que caracteriza que a maioria dos professores está consciente e compreende a necessidade de uma formação inicial e continuada específica e adequada para atuação na Educação do Campo, pois, essa modalidade possui características próprias que demandam de conhecimentos específicos.

A práxis se releva aqui na compreensão dos professores de que através dessa ação prática humanizadora e real, a educação como atividade humana, por meio da qual o homem modifica o mundo e a si mesmo, sugere uma apropriação dos professores, de que sua práxis se encontra permeada por aquilo que os seres humanos realmente fazem na vida prática. E no contexto escolar, o ensino pode legitimar os saberes, práticas e o modo de produção dos sujeitos aprendizes.

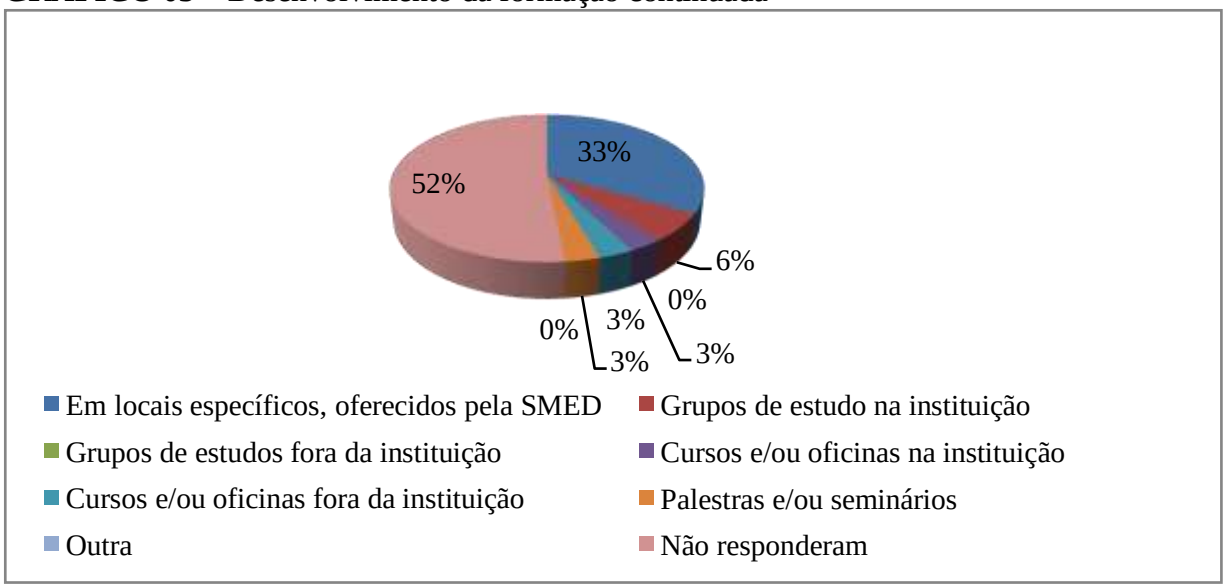
GRÁFICO 04 - Existência da formação continuada na escola em que trabalha



Fonte: Resultados da tabulação de questionários aplicados com professores do campo, 2016.

No Gráfico 04 a questão em destaque está na existência de formação continuada na escola em que trabalha. 58% dos professores responderam que sim, 36% responderam que não existe e 6% não responderam. Esses dados revelam ainda uma discrepância muito grande em relação à formação continuada em serviço porque 36% desses profissionais estão desassistidos pela gestão municipal da educação, que não compreende que a formação continuada do professor precisa emergir da sua prática educativa. Sem dúvida, como afirma Saviani (2007, p. 45), "[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria se constituiu e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade".

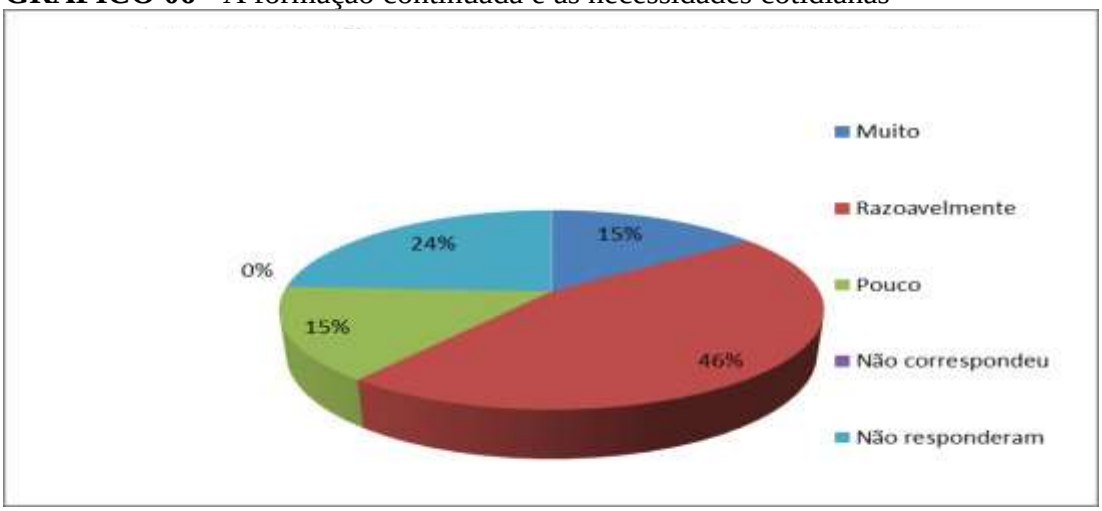
GRÁFICO 05 – Desenvolvimento da formação continuada



Fonte: Resultado de tabulação de questionários aplicados com professores do campo, 2016.

Já no Gráfico 05, quando questionados sobre como desenvolve a formação continuada, 52% não responderam, 33% responderam em locais específicos, oferecidos pela SMED, 6% responderam em grupos de estudos na instituição, 3% em cursos e/ou oficinas fora da instituição. Não responderam em cursos e/ou oficinas na instituição e 3% responderam, outra. Existe um indicativo que aponta, através dos dados, de que 52% não responderam sobre como desenvolve sua formação por não conviverem com essa prática cotidiana, se distanciando de sua realidade. Esse distanciamento provoca um estágio de alienação dos sujeitos e sobre isso, Marx e Engels (1998) afirmam que "[...] os trabalhadores são expropriados dos seus meios de produção da vida material e do saber do qual dependia a fabricação de um produto e a própria posição social do artesão". O capitalismo acaba reduzindo o professor a um mero executor de tarefas simples, parciais e repetitivas, isto é, a alienação.

GRÁFICO 06 - A formação continuada e as necessidades cotidianas



Fonte: Resultado da tabulação de questionários aplicados com professores do campo, 2016.

No Gráfico 06 o questionamento feito sobre a correspondência entre a formação continuada e as necessidades do cotidiano, aponta que 46% responderam razoavelmente, 24% não responderam, 15% não corresponderam e 15% responderam que pouco corresponde às necessidades do cotidiano. Os dados apontados nos Gráficos 03 e 04 demonstram que existe formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/Bahia, contudo, os professores não estão sendo atendidos em suas necessidades e demandas de suas realidades e isso é revelado quando 46% respondem que as formações atendem de forma razoável a suas inquietações providas de suas práticas educativas e, 24% nem sequer responderam, também porque não acreditam mais no poder público de modo geral. A prática educativa e social do professor está intimamente relacionada com a sua formação continuada.

Como explica Saviani (2007, p. 76),

> [...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma no sentido de que a transformação das formas de pensar e agir em face dos conteúdos escolares (a partir de sua apropriação em atividades universalizantes, conscientes e livres) não significa uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Essa transformação precisa se dar em todas as instâncias da prática social, especialmente no âmbito da produção da existência material. Ao mesmo tempo, a prática social já não é a mesma uma vez que professor e alunos transformaram-se nesse processo, o que se reflete nas outras instâncias da sociedade.

O autor considera de suma importância que exista uma transformação no modo de pensar e agir dos professores e alunos, em relação aos conteúdos escolares a partir de atividades universalizantes que lhes possibilitarão mudanças nesse processo que reflete também, em outras instâncias da sociedade. Assim, a formação continuada do professor terá que se materializar em condições de produção da existência material capaz de atender as especificidades do cotidiano em especial, dos professores que atuam em áreas quilombolas, pois, a sua realidade cultural, de valorização e identidade, de apropriação de sua condição social não está sendo trabalhadas pelas escolas quilombolas do Município de Vitória da Conquista, uma vez que os dados revelam um distanciamento do que é preconizado em Lei e o que de fato é implementado nas escolas do referido município, refletido pela falta de formação continuada de qualidade e que atenda a demanda revelada nos dados coletados.

Sendo assim, realizamos um seminário de formação para todos os professores que atuam na Educação do Campo e dentro dos quilombos, para divulgação dos dados da pesquisa, com deliberações que foram utilizadas na construção do Caderno de Subsídios Pedagógico, produto desta pesquisa, específico para esse público.

4.3 Alimentação Escolar

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido como Merenda Escolar, consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar, conforme Lei nº 11.947, de 16 de julho de 2009.

O PNAE teve sua origem na década de 1940, mas foi em 1988 com a promulgação da nova Constituição Federal, que o direito à alimentação escolar para todos os alunos do Ensino Fundamental foi assegurado. Os beneficiários da Merenda Escolar são os alunos da Educação Infantil (Creches e Pré-escolas), do Ensino Fundamental, da Educação Indígena, das áreas remanescentes de Quilombos e os alunos de Educação Especial, matriculados em escolas

públicas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, ou em estabelecimentos mantidos pela União, bem como os alunos de escolas filantrópicas, em conformidade com o Censo Escolar realizado pelo INEP, no ano anterior ao do atendimento. A Resolução FNDE/CD nº 32 de 2006, no Art. 14, recomenda que o cardápio da alimentação escolar deve cobrir, no mínimo, 15% das necessidades nutricionais diárias dos alunos do ensino regular e para os estudantes indígenas e quilombolas, no mínimo 30%. (BRASIL, 2006b).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, é o responsável pela normatização, assistência financeira, coordenação, acompanhamento, monitoramento, cooperação técnica e fiscalização da execução do programa. Os recursos financeiros da União são transferidos em dez parcelas mensais, para a cobertura de duzentos (200) dias letivos, às entidades executoras (estados, Distrito Federal e municípios) em contas correntes específicas, abertas pelo próprio FNDE, no Banco do Brasil, na Caixa Econômica Federal (CEF) ou em outra instituição financeira oficial, inclusive de caráter regional. Não há necessidade de celebração de convênio, ajuste, acordo, contrato ou qualquer outro instrumento. (BRASIL, 2006b).

As entidades executoras (estados, Distrito Federal e municípios) têm autonomia para administrar o dinheiro repassado pela União e compete a elas a complementação financeira para a melhoria do cardápio escolar, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988:

> Todos os Estados, o Distrito Federal e municípios podem participar do programa, bastando, para isso, o cumprimento das seguintes exigências: Aplicação dos recursos exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios; Instituição de um Conselho de Alimentação Escolar (CAE), como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento; Prestação de contas dos recursos recebidos; Cumprimento das normas estabelecidas pelo FNDE na aplicação dos recursos. (BRASIL, 2006b).

A Entidade Executora não pode gastar os recursos do programa com qualquer tipo de gênero alimentício. Deverá adquirir os alimentos definidos nos cardápios do programa de alimentação escolar, que são de sua responsabilidade, elaborados por nutricionistas capacitados, com a participação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), respeitando os hábitos alimentares de cada localidade, sua vocação agrícola e preferência por produtos básicos, dando prioridade, dentre esses, aos semielaborados e aos *in natura*. Caso o município não possua nutricionista capacitado, deverá solicitar ajuda ao Estado, que prestará assistência técnica aos municípios, em especial na área de pesquisa em alimentação e nutrição e na elaboração de cardápios. (BRASIL, 2006b).

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, instituirão, por instrumento legal próprio, um Conselho de Alimentação Escolar (CAE) constituído por sete membros assim distribuídos: um (01) representante do poder Executivo; um (01) representante do poder Legislativo; dois (02) representantes dos professores; dois (02) representantes de pais de alunos, indicados formalmente pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares; um (01) representante de outro segmento da sociedade civil, indicado formalmente pelo segmento representado; e cada membro titular do CAE terá um suplente da mesma categoria. (BRASIL, 2006b).

TABELA 01 - Número de escolas quilombolas e alunos atendidos

Discriminação	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Quantidade de Escolas	21	26	25	26	27	25
Números de alunos	1.128	1.617	1.548	1.788	2.400	1.529

Fonte: SMED, Vitória da Conquista, 2017a.

Na tabela apresentada podemos perceber o quantitativo variado de alunos atendidos no campo oriundos da Educação Escolar Quilombola do referido município e estes alunos são atendidos também, pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, através do Setor de Merenda Escolar, são oferecidos por ano, um quantitativo de refeições com cardápio diversificado para alunos das escolas quilombolas, cujo valor nutricional é maior para sanar possíveis problemas de saúde ocasionados pela falta de uma alimentação balanceada, conforme explicita a Tabela abaixo:

TABELA 02- Quantidade de refeições oferecidas aos alunos quilombolas

Discriminação	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Número de refeições	451.200	646.800	306.504	354.024	480.20	470.000

Fonte: Documentos da SMED, Vitória da Conquista, 2017b.

Nessa tabela consta a quantidade de refeições que são oferecidas pelo município de Vitória da Conquista, através do setor de merenda da SMED, para os alunos das escolas quilombolas. Se compararmos a Tabela 01 com a Tabela 02 percebemos que existe uma oscilação quanto à quantidade de alunos atendidos e à quantidade de refeições oferecidas, isso

ocorreu devido à redução do número de escolas entre os anos de 2012 e 2014, o que fez com que a quantidade de alunos distribuídos por ano, também tivesse alteração.

De acordo com as informações fornecidas pelo Setor de Merenda da SMED, o cardápio oferecido aos alunos das escolas quilombolas no ano de 2016 e 2017 está organizado da seguinte forma:

TABELA 03- Cardápio oferecido aos alunos quilombolas

Horário do lanche	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª semana	Café com leite + Cuscuz de milho	Farofa de arroz com frango e cenoura + suco	Mungunzá + Biscoito de maizena	Macarronada com proteína de soja + laranja	Iogurte + biscoito de polvilho
2ª semana	Baião de dois com charque e laranja	Achocolatado + pão com manteiga	Risoto de frango + melancia	Vitamina de banana com aveia + biscoito de maisena	Sopa de feijão e macarrão + pão
3ª semana	Mingau de milho + biscoito creme cracker	Macarronada com proteína de soja + laranja	Café com leite + cuscuz de milho	Farofa de feijão com carne cenoura + suco	Vitamina de aveia + biscoito de maizena
4ª semana	Baião de dois com charque + laranja	Suco com leite + pão com manteiga	Arroz com proteína de soja, cenoura e ovo + banana da prata	Mugunzá com biscoito Cremer Cracker	Macarronada a bolonhesa + suco

Fonte: SMED, Vitória da Conquista, 2017b.

A Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/Bahia através da Secretaria de Comunicação (SECOM) divulgou uma nota em 2017 com o seguinte conteúdo:

> Aos alunos que vivem em regiões quilombolas, a Prefeitura garante um cardápio diferenciado, com aproximadamente 10% a mais de calorias do que a merenda consumida pelo restante do público estudantil. E, caso algum estudante apresente alguma patologia, sendo esta informada à direção da escola e comprovada por atestado médico, ele também será alimentado de forma individualizada, tendo direito a um cardápio cujos nutrientes estejam de acordo com suas necessidades. (PMVC/SECOM, 2017).

A Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/Bahia através da Secretaria de Comunicação publica uma nota que na verdade não contempla as exigências da Resolução

FNDE/CD nº 32 de 2006b, no Art. 14, que recomenda um cardápio da alimentação escolar com cobertura, de no mínimo, 15% das necessidades nutricionais diárias dos alunos do ensino regular e para os estudantes indígenas e quilombolas, no mínimo 30%. Isto significa dentro das unidades de ensino quilombolas essa alimentação escolar encontra-se deficitária, distante das normativas legais.

Quanto a isso, nas falas das professoras durante a conversa no Grupo Focal, encontra-se uma contradição com o que diz o poder público municipal através desta nota:

> E a merenda, a gente já sabe [...] que tem direito, os alunos têm direito, porque o que está chegando para a gente não nos contempla. Uma merenda diferenciada. Tem escola que recebe a merenda [...], eu acho que são dois lanches, [...] a quantidade de merenda não está sendo suficiente para fornecer os dois lanches, sempre acaba. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DE MARIA DE JESUS, 2018).

Luciana Oliveira (2018), também reafirma essa questão ao sinalizar que "Neste caso a gente não está recebendo a merenda quilombola".

> Mas algumas situações, a quantidade de merenda fornecida pelo setor de merenda não foi suficiente para contemplar esses dois cardápios [...]; a merenda não contempla os dois cardápios, mas em algumas situações a quantidade de merenda não dá para oferecer almoço, tem até esse outro cardápio que eu estou falando. Tem o café da manhã e o lanche dez horas, são duas. Eles chegam, toma o café, e dez horas tem outro lanche, é só, não almoçam não. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA PROFESSORA JOANA ANGÉLICA PRADO, 2018).

Em outra fala aparece um dado muito importante quando a professora afirma que:

> Lá na escola nós oferecíamos nos anos anteriores a merenda diferenciada para os alunos quilombola, porque eles saíam cedo demais de suas casas, mas, eram eles que não queriam; eles se sentiam discriminados porque lá na escola a gente recebe os meninos do Fundamental II dos quilombos e o almoço era só para eles. Então eles preferiam a mesma merenda dos outros. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA PROFESSORA MARIA PAULA CARDOSO, 2018).

As professoras revelam a partir de suas falas que existe um cardápio diferenciado com café da manhã, lanche e almoço e outro constando de café da manhã e lanche, o que diferencia das demais escolas da rede municipal de ensino, em que somente é servido o lanche às 10h e às 15h. Ocorre que esse cardápio, muitas vezes, não se materializa porque a quantidade de gêneros alimentícios não é suficiente para contemplar as necessidades dos

alunos quilombolas e por esse motivo, também, uma das professoras atesta que não existe cardápio diferenciado para os quilombolas.

Uma contradição que ocorre na aplicabilidade da Lei de alimentação escolar para os alunos quilombolas, aparece materializada na fala da última professora ao revelar que os próprios alunos quilombolas, por se sentirem diferenciados, discriminados e estigmatizados, são obrigados a abrir mão do seu direito. A fala revela que a condução dessa política pela escola é equivocada e geradora de preconceito e racismo, fazendo os alunos quilombolas se sentirem culpados por serem tratados de forma adequada pela política de alimentação escolar. Nesta perspectiva, a escola que deveria promover a unidade na diversidade, reforça desigualdades, preconceitos e discriminações.

Quando analisada a Tabela com o cardápio acima, constatamos que o cardápio oficial para os alunos quilombolas apenas tem para cada dia uma combinação de alimentos, ou seja, equivale dizer que tanto no café da manhã e no lanche oferecido a cada dia, são os mesmos alimentos. Exemplo: se na segunda-feira é oferecido café com leite e cuscuz de milho, e assim sucessivamente, esse será também o lanche das 10h, não havendo variação nutricional nesta combinação.

4.4 Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas

As escolas quilombolas necessitam legitimar os saberes, as relações étnicas e culturais, bem como o modo de produção dos camponeses quilombolas e, para isso, torna-se de grande relevância a construção coletiva do PPP nestes espaços onde abrigam sujeitos que, contraditoriamente, reivindicam a manutenção da sua própria história.

Entretanto, ainda estamos distante desta realidade quando o que temos visto são práticas tradicionais, regulatórias e centralizadas das ações pedagógicas, por parte do Estado e das gestões municipais.

Veiga (2003, p. 10) afirma que

> A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir.

A autora critica o que temos visto no cenário educacional brasileiro em que a ação do Estado em promover inovações e técnicas regulatórias com bases epistemológicas conservadoras, não possui o caráter emancipatório do PPP, e sim, seu atrelamento a um processo de mudança dentro das escolas brasileiras de umas práxis fragmentada, limitada e autoritária a serviço da quantificação dos resultados obtidos pela escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Resolução 08, de 20 de novembro de 2012, versa sobre os princípios desta Educação Quilombola com ações para o fortalecimento e legitimação no Art. 8º e Parágrafo VIII reiterando que a "[...] implementação de um Projeto Político Pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas", acrescido do Artigo 31º que "[...] compreende o Projeto Político Pedagógico como a expressão da identidade e da autonomia da escola".

Contudo, há uma constante disputa entre os camponeses quilombolas, suas reivindicações e as definições do Estado representante da sociedade capitalista que prioriza os dados quantitativos, engessados pela burocracia, desvinculados com a realidade empírica e social na construção do PPP, sem uma materialização ao que prevê a normatização em análise.

Na obra "Manifesto do Partido Comunista", escrita entre 1847 e 1848, Marx (2010) já defendia a educação pública e gratuita para todas as crianças, baseadas nos princípios da eliminação do trabalho destas na fábrica; da associação entre educação e produção material; da educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos;da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e da articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer.

São estes princípios explicitados acima que devem se materializar na construção coletiva do PPP das escolas quilombolas para que não haja dissociação entre o trabalho manual e o intelectual, sendo que a participação da comunidade escolar e local é preponderante para esse desafio da construção coletiva, dentro das escolas quilombolas do município de Vitória da Conquista/Bahia.

O Artigo 31º das Diretrizes em questão compreende o PPP como a expressão da identidade e da autonomia da escola. No Artigo 32º do § 2º explicita que o PPP deve estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o PPP deverá considerar:

> I - Os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
> II - As formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012).

Porém, na execução desta política no município há uma contradição em relação a construção do PPP, o qual encontra-se afastado das exigências legais. Isso demonstra que a legitimação desta educação produzida dentro dos quilombos não é materializada, pois, segundo a fala da Coordenadora Pedagógica, nenhuma das vinte e cinco (25) escolas possui PPP próprio e que as escolas utilizam o PPP dos dez (10) CEIs que atendem os alunos oriundos das comunidades quilombolas.

> Elas possuem o Projeto Político Pedagógico do Círculo e esse PPP há previsão dessa discussão e do trabalho com essas questões étnico-raciais, mas como geralmente as escolas quilombolas elas são escolas multisseriadas, escolas de uma sala, às vezes escolas de duas salas, então, tanto podem ser multisseriadas, ou bi modulares: duas séries em uma, dois anos em uma turma. Elas não têm aquele PPP específico daquela escola, mas tem um Projeto do Círculo, das escolas na qual a escola faz parte. O PPP é um só, porém nesse projeto tem a previsão do trabalho com questões étnico-raciais. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2018).

A fala da Coordenadora Pedagógica retrata uma realidade até então desconhecida, pois, se as escolas não possuem PPP próprio, e se elas utilizam o PPP de escolas dos CEIs, questionamos: como legitimar uma história específica daquela comunidade quilombola, seus saberes, sua práxis que, por essência é educativa, sem a participação desses sujeitos nesta construção? Gadotti (2000 p. 35) salienta que "[...] a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu Projeto Político Pedagógico". Assim, a fala revela a contradição e o estágio de alienação da gestão que compreende a gestão democrática a partir das experiências de outras realidades e não das especificidades dos quilombolas pertencentes nestas localidades.

Destarte, essas especificidades destacadas pelas Diretrizes Curriculares que preconizam uma totalidade de ações com o reconhecimento e a valorização das peculiaridades dos camponeses quilombolas encontram-se negadas, pela fala da Coordenadora que representa a gestão municipal das escolas quilombolas.

Na entrevista realizada com a professora Laura é notória a discrepância de objetivos da gestão e dos professores:

> A gente sabe que a construção do Projeto Político Pedagógico, não é individualizado, ele é coletivo, se a gente tem essa noção de que ele tem que ser construído de forma coletiva, e justamente dar a essa própria comunidade respaldo para eles estarem participando, então assim, em algumas comunidades, na nossa mesmo, as pessoas participam, são pais que já estão participando. Claro que para a construção de um projeto também teria que ter uma formação, explicação; a própria comunidade compreende a importância desse documento para a vida deles. Então assim, eu acredito que seria esse engajamento que as escolas, principalmente, novas que são chamadas de escolas nucleadas e as escolas isoladas. Outra coisa é que nós não temos tempo nem mesmo para estarmos [...] participando das coisas que acontecem, tem reuniões na comunidade mesmo que são reuniões interessantes da própria associação quilombola e que nós não podemos participar, [...] nós não temos esse tempo de participar, eu acho que essa junção da própria associação, do próprio núcleo, do próprio município deveria estar preocupado com as políticas para implementar as Diretrizes na prática, aí sim , as pessoas daquela comunidade iriam ter esse conhecimento, de que forma essas políticas poderiam melhorar a própria comunidade. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA PROFESSORA LAURA, 2018).

A Coordenação atesta a existência de um PPP construído nas escolas sedes que são desenvolvidos pelas escolas quilombolas. No entanto, a fala da professora aponta a necessidade da construção de um PPP que tenha uma participação direta da comunidade, que os participantes possam compreender que através desta construção coletiva, o projeto poderá melhorar a vida de todos nesta mesma comunidade. A professora demonstra o desejo do envolvimento político pedagógico com a comunidade, mas a carga horária de atividades a ser cumprida e as exigências da gestão não permitem sua participação na vida da comunidade, elevando a contradição entre o que é compreendido como PPP no campo das ideias, e a negação da sua materialidade, quando a compreensão de construção do mesmo está completamente dissociada da realidade da comunidade. Não há escola autônoma se nela não se reconhece esses sujeitos autônomos para a construção, necessariamente coletiva.

4.5 Material Didático-Pedagógico

O material didático-pedagógico é uma política delineada nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2012) para auxiliar a prática pedagógica dos professores quilombolas, vislumbrando um trabalho educativo que atenda a realidade específica desse público, prevista no Artigo 2º, inciso II acerca dos recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e

literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas. No Artigo 14º destaca ainda que 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.

Sobre isso, na entrevista realizada com a professora da escola quilombola, esta é enfática ao dizer que:

> Nós nunca tivemos materiais didático-pedagógicos para trabalhar, feitos por nós. Uma vez a gente recebeu do MEC um kit para trabalhar nas escolas quilombolas, era muito bom: tinha os heróis do mundo inteiro, as histórias sobre as crianças negras, mas hoje não temos nada. Bom seria se a gente pudesse criar nosso próprio material pedagógico. (TRANSCRIÇÃO DA FALA DA PROFESSA LUIZA BRITO, 2018).

A fala da professora revela uma realidade encontrada dentro das escolas quilombolas de Vitória da Conquista, a inexistência de material específico que atenda ao caráter identitário dos quilombolas, sua diversidade cultural e seus saberes campesinos e quilombolas, que não são e nem estão sendo disponibilizados para a prática pedagógica dos professores, descumprindo ao previsto na legislação. Compreende-se nesta fala o desejo e a necessidade dos professores em construírem materiais pedagógicos para subsidiarem a prática educativa. Visando contribuir para modificar essa realidade no município pesquisado e, como produto desta pesquisa, construímos um Caderno de Subsídios Pedagógicos (Anexo18), que foi precedido da realização de um Seminário e de encontros com os professores das escolas quilombolas, no intuito de que estes sujeitos pudessem contribuir com essa construção. A seguir, destacamos como esses momentos aconteceram.

4.5.1 Realização do Seminário de Políticas Públicas Municipais da Educação Escolar Quilombola e a construção do Caderno de Subsídios Pedagógicos para os professores em Vitória da Conquista

Partindo da compreensão de que os processos históricos e sociais contribuem com o avanço nas discussões que articulam dialeticamente os saberes dos camponeses quilombolas, de um lado, o mundo do trabalho e as respectivas mutações históricas que ele vem sofrendo no âmbito das relações sociais produtivas, e de outro lado, o mundo da educação. O presente Caderno de Subsídios Pedagógicos objetiva analisar criticamente e subsidiar essa articulação através da prática educativa dos professores quilombolas, a partir de um posicionamento

contra hegemônico que vai ao encontro de uma educação comprometida com a superação do sistema capitalista de produção.

Segundo Rodriguez (2014), fundamentado nas obras clássicas de Marx e Engels, compreende-se que a educação pode ser vista sob dois ângulos: educação X alienação e educação para emancipação. Se por um lado a educação reforça as desigualdades entre as classes, ao ser instrumento de intensificação e reprodução de exploração da classe dominante sobre a classe dominada, e de fragmentação entre o saber e o fazer, por outro lado ela é vista enquanto instrumento de emancipação do homem, justamente, por constituir o processo de formação humana para a vida e para o trabalho. Entretanto, é através da educação que se vislumbra também, possibilidades de mudanças estruturais e significativas na sociedade, na qual estamos inseridos. De acordo com Marx (*apud* SAVIANI, 1997 p. 32), "Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada. É preciso, pois, partir da situação atual".

Dessa forma, dentro das escolas quilombolas do município de Vitória da Conquista estão as possibilidades de os sujeitos se apropriarem criticamente, partindo da legitimação dos saberes, crenças e identidades, como estratégias da garantia de uma educação que seja realmente emancipatória e transformadora também, pela via escolar. E, o Caderno de Subsídios Pedagógicos, construído a partir dos anseios e contribuições dos sujeitos que produzem seus modos de vidas como no campesinato, torna-se um mecanismo de mediação entre o que é trabalho e educação, dentro das comunidades remanescentes de quilombos, que se revela através da problematização, realizada pelos sujeitos quilombolas em defesa do trabalho como princípio educativo, a partir de uma sociedade pluriétnica, em que a diversidade cultural é vista como elemento agregador entre os povos.

O primeiro momento de construção deste caderno aconteceu no dia 14 de abril de 2018, no qual foi realizado o 1º Seminário de Políticas Municipais para a Educação Escolar Quilombola no Município de Vitória da Conquista/BA, desencadeado pela pesquisa de Mestrado, e realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a participação de oitenta e dois (82) professores das escolas quilombolas, além de lideranças dos quilombos e representantes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), (Anexo 15). Este Seminário foi amplamente divulgado pelo site da PMVC[9], TV Sudoeste[10], TV UESB[11] e blog local[12]. Houve

[9] Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista<http://www.pmvc.ba.gov.br/prefeitura-promove-1o-seminario-de-politicas-municipais-para-educacao-escolar-quilombola;http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao-escolar-quilombola-e-tema-de-seminario-e-de-caderno-didatico-pedagogico>

uma mesa redonda para discussão do tema "A Educação Quilombola no Campo na Perspectiva Emancipatória" que contou com a participação da Prof.ª Drª Arlete Ramos dos Santos (UESC); Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB) e Jamile Santos Melo (Quilombola), a mediadora da mesa foi a Prof.ª Ms. Greissy Leôncio Reis (PMVC/UFBA). No segundo momento houve a apresentação dos resultados da pesquisa de Mestrado da Professora Niltânia Brito Oliveira, mostrando o que os dados evidenciaram acerca da organização da Política Municipal de Educação Escolar Quilombola, bem como os entraves e desafios que o município ainda tem na implementação dessa política educacional.

Contudo, foram realizados mais dois encontros para a construção coletiva do Caderno de Subsídios Pedagógicos, que ocorreram nos dias 17 de maio e 11 de junho, respectivamente. Seguimos a seguinte programação: Dinâmica das mãos para acolhimento e reflexão sobre a importância da unidade na diversidade, seguido da explanação dos marcos legais sustentadores da Política da Educação Quilombola no Brasil. Logo após, dividimos as equipes por disciplina, e nesse momento foi socializada uma variedade de materiais pedagógicos, livros, coletâneas, dentre outros, voltados à temática para consulta. Contamos com a participação de oitenta e dois (82) professores, sendo quarenta e dois (42) em cada momento para a construção do Caderno de Subsídios Pedagógicos. Os professores organizaram uma sequência didática do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, foram divididos em seis (06) Grupos de Trabalhos (GTs), e cada GT ficou responsável por uma disciplina, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Artes.

Assim, passaram a elaborar o Caderno de Subsídios Pedagógicos através de sequências didáticas, respeitando a modalidade das classes multisseriadas, em observância do tempo escola e tempo comunidade[13]. Diversas sugestões saíram desses dois momentos que se concretizaram na produção e publicação deste material pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/Bahia, numa demonstração de que a materialidade da Política da Educação Escolar Quilombola no município supracitado vem se tornando uma realidade em meios aos desafios da implementação da mesma. Abaixo fotos do Seminário e da construção coletiva do Caderno de Subsídios Pedagógicos.

---

[10]TV Sudoeste é o canal de transmissão local que atua em todo Sudoeste baiano e que cobriu o evento do início ao fim.<http://g1.globo.com/bahia/batv/videos/t/tv-sudoeste/v/batv-tv-sudoeste>

[11]A TV UESB <http://www.pmvc.ba.gov.br/prefeitura-promove-1o-seminario-de-politicas-municipais-para-educacao-escolar-quilombola>

[12]Site do blog <https://siga.news/2018/04/04/educacao-quilombola-sera-tema-de-seminario-em-vitoria-da-conquista/>

[13]O tempo escola e o tempo comunidade é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Art. 10, inciso IV - Alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

I SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

FIGURA 03 - Mesa redonda com o tema "A Educação Quilombola no Campo na perspectiva Emancipatória"

Fonte: Acervo da autora, 2018.

FIGURA 04 – Plenária do Seminário

Fonte: Acervo da autora, 2018.

FIGURA 05 – Apresentação dos resultados da Pesquisa

Fonte: Acervo da autora, 2018.

FIGURA 06 - Apresentação do grupo de dança do Pilão de Aroeirado Quilombo dos Quatis do Fumaça

Fonte: Acervo da autora, 2018.

4.5.2 Título do Caderno de Subsídios Pedagógicos

O Caderno de Subsídios Pedagógico recebeu o nome de “A Trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas Escolas Municipais de Vitória da Conquista/BA: entre contradições, perspectivas e desafios coletivos[14]”. Logo abaixo estão imagens referentes aos momentos de construção coletiva do Caderno.

FIGURA 07 – Momentos de Construção Coletiva

Fonte: Acervo da autora, 2018.

[14]Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao-escolar-quilombola-e-tema-de-seminario-e-de-caderno-didatico-pedagogico/>

A primeira imagem apresenta o momento de sugestões para a construção de materiais didático-pedagógicos e a segunda enfatiza os Jogos Africanos para o trabalho com Matemática. A terceira mostra um dos GTs, esses foram momentos de construção em equipes que favoreceram um diálogo transformador da realidade.

FIGURA 08 – Diálogo sobre a sequência didática e o tripé ação-reflexão-ação para a prática educativa

Fonte: Acervo da autora, 2018.

A realização coletiva deste Caderno nos fez compreender que o fazer pedagógico fundamentado numa concepção de mundo transformadora, é possível. E como sujeitos históricos, nossa contribuição se materializa para melhorar a vida dos camponeses quilombolas. Durante todo o processo de elaboração do caderno constatamos o envolvimento dos professores em sugerir atividades que fossem compatíveis com a realidade dos seus

alunos e com a necessidade de tornar acessíveis os conhecimentos, historicamente acumulado pelos nossos antepassados.

As contradições existentes entre a sociedade capitalista e os interesses dos camponeses quilombolas foram desveladas pelos professores ao considerarem que a prática educativa deve ser pautada na ação-reflexão-ação, a qual será extremamente necessária para sair do estágio de alienação e fazer uma tomada de consciência.

A construção do Caderno de Subsídios Pedagógicos aponta a relevância de abordar temas como: a história do povo negro e quilombola desde a África, passando pela diáspora até os dias atuais, bem como a importância do homem do campo quilombola, seu pertencimento étnico, sua diversidade cultural, seus modos de existência e singularidades, sua identidade, as questões socioculturais e econômicas, isso tudo com muito cuidado para um trabalho pedagógico fincado nas raízes em que os alunos sentem prazer de estar na escola, porque a escola é o lugar da troca com os saberes local da comunidade e as possibilidades de ir além. Um desdobramento deste trabalho foi o comprometimento por parte da PMVC/SMED em fazer a publicação do Caderno de Subsídios Pedagógicos e disponibilizar a todos os professores das escolas quilombolas, materiais de relevância didático-metodológicas com abordagens das realidades dentro da universalidade, com base nas contradições encontradas na sociedade capitalista, assegurando as especificidades dos camponeses quilombolas. Outro desdobramento não menos importante foi o Ministério da Educação (MEC) que, ao tomar conhecimento da minha pesquisa, reconheceu-a como fundamental para dar continuidade à política de implementação da Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia.

Meszáros (2007, p. 76) afirma que,

> No momento presente, se olharmos para o mundo como um todo, perceberemos que o capital detém o comando em todos os lugares. Mas, será que ele é capaz de resolver os graves problemas constantemente criados pelo funcionamento de seus próprios modos de reprodução sociometabólica? Ao contrário, dadas as suas condições antagônicas insuperáveis, o capital é incapaz de atacar esses problemas. Em lugar disso, continua a engendrá-los numa escala sempre crescente. É isso o que mantem na agenda histórica a questão do socialismo.

O autor salienta que o capitalismo por sua essência destruidora é incapaz de resolver os problemas criados por ele mesmo. Mas, esse antagonismo é o que mantem na agenda da classe trabalhadora a necessidade de buscar o socialismo. Ora, estamos diante de uma estrutura que opera na totalidade e desta forma, é necessário que nos apropriemos dos elementos indispensáveis neste campo de disputa para também atuar na totalidade. O campo

educacional, a Educação do Campo e a Educação Quilombola são elementos extremamente privilegiados para iniciarmos este confronto.

Todavia, o sistema educacional institucionalizado sempre atuou na defesa dos interesses da elite brasileira em detrimento da classe trabalhadora. Com as normativas advindas da luta dos trabalhadores dentro dos Movimentos Sociais e Movimentos Quilombolas, poderemos ocupar um espaço que é nosso por direito. Assim, a estratégia de construção de materiais didático-pedagógicos, a exemplo do Caderno de Subsídios Pedagógicos é uma arma contra a propagação de uma educação tradicionalista e homogeneizada para dar lugar a heterogeneidades do homem, numa disputa que precisa ser conjunta com outros setores da sociedade, com vistas na transformação da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Quilombola é preponderante para o reconhecimento e o resgate da identidade dos quilombolas, seu sentimento de pertencimento ao território, sua produção cultural, social e econômica historicamente construída, seus modos de vida, bem como seus saberes, sua ancestralidade, no sentido de preservá-la, significa analisar de forma constante a realidade de exclusão a qual a sociedade capitalista nos conduz. A carência de políticas públicas que propicie a qualidade na educação e em outras áreas sociais difunde as desigualdades e distancia os camponeses quilombolas de verem materializadas todas as suas demandas, por uma educação que respeite e legitime o que é construído dentro dos quilombos.

A conjuntura histórica e social da situação dos negros no Brasil após o período escravista nos direcionou para a investigação, através da pesquisa, objetivando um aprofundamento nas análises das produções existentes sobre o conhecimento dessa realidade, bem como o estudo das normativas que orientam para a materialização da Educação Escolar Quilombola no nosso país. Destas análises, tornou-se possível vislumbrar um novo conhecimento por meio da Política Municipal da Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia no período de 2012 a 2017. O objetivo foi analisar se as ações administrativas e pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Os resultados têm demonstrado uma discrepância entre o previsto nas normativas e o que vem ocorrendo dentro dos espaços escolares quilombolas.

Em sua totalidade, a Educação Escolar Quilombola não reflete e não atende as Diretrizes Curriculares que a orientam no Município de Vitória da Conquista/Bahia. As análises realizadas desvelam as contradições oriundas das lacunas existentes na execução da política municipal para implementação da Educação Escolar Quilombola. São elas: a formação continuada inadequada e insuficiente, calendário escolar, alimentação escolar e Projeto Político Pedagógico sem as especificidades exigidas em Lei e a inexistência de material didático-pedagógico que valorize a identidade cultural dos camponeses quilombolas.

O transporte escolar é disponibilizado para os alunos do Ensino Fundamental II que necessitam ser transportados e, quanto à alimentação escolar, esta atende, em parte, a realidade do campo e dos quilombos. Enquanto militante das questões étnico-raciais e dos povos quilombolas, compreendo que necessitamos cotidianamente, de uma postura firme e determinada para denunciar as injustiças sociais e através da luta organizada dos trabalhadores, encontrar saídas para a prevalência da igualdade.

A construção do Caderno de forma coletiva nos deu a certeza da importância da ação-reflexão-ação modificada e transformada. O que se espera desta produção é que ele possa ser instrumento de ação reflexiva transformadora, com possibilidade de uma transposição didática dos espaços escolares para melhorar a vida dos sujeitos do campo, uma vez que um material didático construído a partir dos anseios de mudanças da prática educativa dos professores é mecanismo de enfrentamento constante às receitas prontas que o capital insiste em disponibilizar aos professores para aliená-los, devido a incapacidade de torná-los sujeitos atuantes e construtores de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. Revista Ampliada. São Paulo: Moderna, 2003.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. In: Santos Júnior, Orlando A. dos(Et.al). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: Fase, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ARAÚJO, Márcia Luiza Pires de. **A escola primária da Frente Negra Brasileira em São Paulo (1931- 1937).** São Paulo/SP: Ação Educativa, 2007.

BOGO, Ademar. (org.) **Teoria da Organização Política:** Escritos de Engels, Marx, Lênen, Rosa, Mao. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. **Reforma Francisco Campos.** 1 - Decreto nº 19.850: **Cria o Conselho Nacional de Educação.** 11 de abril de 1931.

_____. 2 - Decreto nº 19.851**: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.** 11 de abril de 1931.

_____. 3 - Decreto nº 19.852: **Decreto sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.** 12 de abril de 1931.

_____. 4 - Decreto nº 19.890: **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** 18 de abril de 1931.

_____. 5 - Decreto nº 20.158: O**rganiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.** 30 de junho de 1931.

_____. 6 – Decreto nº 21.241: C**onsolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.** 14 de abril de 1932.

_____. Decreto nº 7. 247. Carlos Leôncio de Carvalho. **Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império.** 19 de abril de 1879.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Constituição (1946). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em:>. Acesso em 28 de ago. de 2018.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: >. Acesso em 28 de ago. de 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE nº 01, de 03 de abril de 2002. (Educação do Campo – cultivando um Brasil melhor). Brasília, 2002.

_____. Lei nº 10.639/03. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2003a.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 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. Presidência da RepúblicaCasa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 20 de nov. 2003b.

_____. Parecer CNE/CP nº 03/2004, 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília, 2004a.

_____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília,** 2004b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. **Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. Brasília, 2006a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 32, de 10 de agosto de 2006**. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), 2006b.

_____. **Decreto nº 6.261/2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Relatório Público, 2007b. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Lei nº 11.645/08**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena.** Brasília, 2008a.

_____. Resolução nº 2/2008, 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**. Brasília, 2008b.

_____. Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Secretaria Especial de políticas de promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2009.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010a.

por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da RepúblicaCasa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 20 de nov. 2003b.

_____. Parecer CNE/CP nº 03/2004, 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília, 2004a.

_____. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília,** 2004b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. **Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. Brasília, 2006a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução FNDE/CD nº 32, de 10 de agosto de 2006**. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), 2006b.

_____. **Decreto nº 6.261/2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Relatório Público, 2007b. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Lei nº 11.645/08**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena.** Brasília, 2008a.

_____. Resolução nº 2/2008, 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**. Brasília, 2008b.

_____. Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009. **Institui o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial.** Secretaria Especial de políticas de promoção da Igualdade Racial. Brasília. 2009.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010a.

_____. 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, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução CNE nº 08, de 20 de novembro de 2012.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13- 37.

CANEN, A**.** Metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa. In: SALGADO, Maria UmbelinaCaiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de. **Veredas:** Formação Superior de Professores – Módulo 4. Belo Horizonte, 2003. p. 216-238. v. 1.

CHEPTULIN, Alexandre. **ADialética Materialista:** Categorias e Leis da Dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz, Coleção Filosofia. São Paulo: Editora Alfa - Ômega, Série 1, vol., 02, 2004.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. (orgs), **O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Coleção. Políticas Públicas de Educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

DIETOS, Juliano Marcelino. SOBZINSKI, Janaína Silvana. **O Materialismo Histórico e Dialético:** Contribuições para Análise de Políticas Públicas. São Paulo: Impulso, 2015.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ESCOBAR, Marcus Vinicius de Matos. A Incompletude explicativa do Materialismo.**Revista Eletrônica de Filosofia.** São Paulo. Vol. 11, nº. 1, janeiro-junho, 2002,p. 24-33

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Ática,1978.

_____. O Negro no Mundo dos Brancos. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2007.

FONEC**.** Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Brasília, novembro de 2012. Disponível em: <http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5>. Acesso em: 01 set. 2016.

GARCIA, Maria Franco; MIDITIERO, Marco Antônio Junior; VIANA, Pedro Costa Guedes. (orgs). In: MONTEIRO, Karoline dos Santos. **A Questão Agrária no Século XXI:** escalas, dinâmicas e conflitos territoriais.1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015, p. 309-362.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOMES, Nilma,Lino*et al.***Identidad e Corporeidades Negras:** Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000.

HEIDEMANN, F. G; SALM, J. F(orgs). **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília: Editora da UnB, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010/IBGE**. Vitória da Conquista, BA, 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2013/IBGE.** Vitória da Conquista, BA, 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2015/IBGE**. Vitória da Conquista, BA, 2015.

KOSIK, K**. Dialética do Concreto**. 6. ed. Trad. de Célia Neves e AldericoToríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LASSWELL, H**.** La orientaciónhacialas políticas. In: AGUILAR VILLANUEVA, L.F. **El estudio de las políticas públicas.** México: Miguel ÁngelPorrúa, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels** / José Claudinei Lombardi. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

MARK, Karl. **Contribuições à Crítica da Economia Política**. São Paulo Martins Fontes, 1977.

_____. **A origem do capital(a acumulação primitiva).** Tradução de Walter S. Maia. Col. Bases 3. 4. ed. São Paulo: Global Editora e distribuidora LTDA, 1981.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Texto integral, tradução Alex Martins. 2. ed. São Paulo: Martim Claret, 2006.

_____. Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon. Texto integral, Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 77. Tradução Paulo Roberto Benhara. São Paulo: Editora Escala, 2007.

_____. **Contribuição a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Lícia Ehlers. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia Alemã:** Teses de Freubach. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a Política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, H. H. T. D. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago 2004.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias[*online*]. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. <http://books.scielo.org.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da Alienação em Marx.** Tradução Isa Tavares**.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Educação para Além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. O poder da ideologia. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **A Montanha que devemos conquistar.** Tradução Maria Izabel Lagoa. Revisão Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (Orgs.) FERREIRA, Deslandes. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social Teoria, método e Criatividade**. 25. ed. Revista e atualizada, Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2007.

MORGAN, D. **Focus group as qualitativeresearch**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, (1997).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Cadernos PENESB. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Niterói, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15-23, 2004.

MUNARIN, A. SCHMIDT, W. Educação do Campo e Políticas Públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 15, n. 31, p. 21-43, jul./dez., 2013.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade Étnico-racial no Currículo Infantil:** o estudo das práticas educativas em uma EMEI da cidade de São Paulo. s. n., 2017.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SILVA, Adriana Bispo. Educação para Diversidade. PMVC/SMED, **Comunicações Livres**, VI Congresso de Educação. Uma escola para todos pensando em cada um. Vitória da Conquista, BA, 2008, p. 33.

O‟DWYER, Eliane Cantarino (org**). Remanescentes de quilombos no Brasil**. *Boletim da ABA - Terras de Quilombos*. Rio de Janeiro, ABA/CFCH/UFRJ, jul. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira**.** O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. **Ensino Médio:** Ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SETEC, 2004.

REIS, João José dos; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 332-372.

RODRIGUEZ, Margarita Victória. A pesquisa Social . Contribuições do método Materialista Histórico Dialético. In: CUNHA, SOUSA E SILVA (orgs.).**O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Coleção Políticas Públicas. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 131-152.

ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos17** – CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro de 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Bras**il: 1930-1973. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

ROMANELLI, **Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil** (1930/ 1973). 22ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo:** movimentos sociais e reforma agrária do consenso. Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Ocupar, Resistir e Produzir também na Educação!** O MST e a Burocracia Estatal: Negação do Consenso. Jundiaí: Ed. Paco, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogias:o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 1997, v.37, n. 130.

SECCHI, L. **Agenda Building in BrazilianMunicipalities: WhenHowCitizesParticipati**. 1. ed. Editora da Universidade de Postsdam, 2006, p. 109-124.

SILVA, Maria Nilza. **Nem para todos é a cidade:** segregação urbana racial na cidade de São Paulo. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
_____. População Negra: segregação e invisibilidade em Londrina. In: Tânia Mara P. Muller (coord.); Renato E. Santos (org.). **Questões urbanas e racismo.** Petrópolis, RJ: DP *et alii*; ABPN, 2012.

SILVA, A. G. Freire. **A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro.** REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.** In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1. Acesso em 12 de abr. de 2017

SOUZA, M.A. **Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais**.**Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set., 2012.

TEIXEIRA, A. **Relatório da Inspetoria Geral do Ensino do Estado da Bahiaapresentado como Anuário do Ensino do Estado da Bahia.** Salvador, 1925. Manuscrito disponível em:<www.bvanisioteixeira.ufba.br/produtecn.htm> Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>Acesso em: 19 jun. 2017.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

VENDRAMINI, Celia R. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo**. São Luis: Edufma, 2009.

VITÓRIA DA CONQUISTA**.** Resolução n° 013/2006. **Dispõe sobre a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para compor a parte diversificada do currículo das escolas municipais.** Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, 2006.

_____. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Dados Estatísticos. Disponível em:< www.pmvc.ba.gov.br/v2/dados-estatísticos> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Secretaria Municipal de Educação**. Núcleo Pedagógico da SMED. Vitória da Conquista, 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Setor de Legalização e Estatística da SMED.Vitória da Conquista, 2016.

_____. **Secretaria Municipal da Educação.** Setor de Legalização e Estatística da SMED. Vitória da Conquista, 2017a.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Dados do Setor de Merenda. Vitória da Conquista, 2017b.

WOORTMANN, Klaas. **O Trabalho da Terra:** a lógica e a simbologia da lavoura camponesa. Brasília: Editora UNB, 1997.

ANEXOS

ANEXO 01 - Quadro com a quantidade de escolas quilombolas e o atendimento dos alunos no diurno e noturno

(Continua)

Escolas Quilombolas	Quilombo	Quantidade de alunos atendidos	Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Noturno
1º Antônio Francisco de Vasconcelos	Alto da Cabeceira	473	190	192	91
2º Alfredo Brito	Lagoa de Maria Clemência	91	66	25	0
3º Belmiro Braga	Quatis dos Fernandes	45	27	18	0
4º Benedito Fortunato da França	Velame	15	0	15	0
5º Carlos Gomes	Fazenda Batalha	15	15	0	0
6º Casimiro de Abreu	Juazeiro	47	27	20	0
7º Cassiano dos Santos Silva	Baixa Seca	15	0	15	0
8º Corredor do Rio Pardo	Barreiro do Rio Pardo	14	14	0	0
9º Dom Climério de Almeida Andrade	São Joaquim	48	14	34	0
10º Gustavo Alves da Silva	Boqueirão	19	19	0	0
11º Inocêncio Santos	Fazenda Escrivão	09	09	0	0
12º Jesuíno José de Deus	Malhada	52	15	37	0
13º Joaquim Manoel de Macedo	Lagoa dos Patos	12	12	0	0
14º Jorge Amado	Fazenda Oiteiro	33	13	20	0

15º José de Alencar	Furadinho	31	14	17	0
16º Juvêncio Rocha	Cachoeira dos Porcos	56	20	36	0
17º Lagoa do Arroz	Lagoa do Arroz	23	23	0	0
18º Laranjeiras	Laranjeiras	27	0	27	0
19º Lírio dos Vales	Boqueirão	60	25	35	0
20º Teófilo Lemos	Riacho de Teófilo	33	18	15	0

ANEXO 02 – Programação do Seminário e dos encontros para a elaboração do produto da pesquisa

✓ 1º Encontro em 14 de abril com todos os oitenta e dois (82) Professores quilombolas, a Diretora e a Coordenadora dessas escolas.

Programação:

✓ 08h00minh - Abertura com as boas vindas da pesquisadora e a "dinâmica das mãos";

✓ 8h15min - Explanação sobre os dados evidenciados na pesquisa pela pesquisadora;

✓ 9h15min - Divisão de oito (08) GTs e cada GT ficará com uma deliberação das Diretrizes para discussão já com sugestões de como organizá-las pedagogicamente;

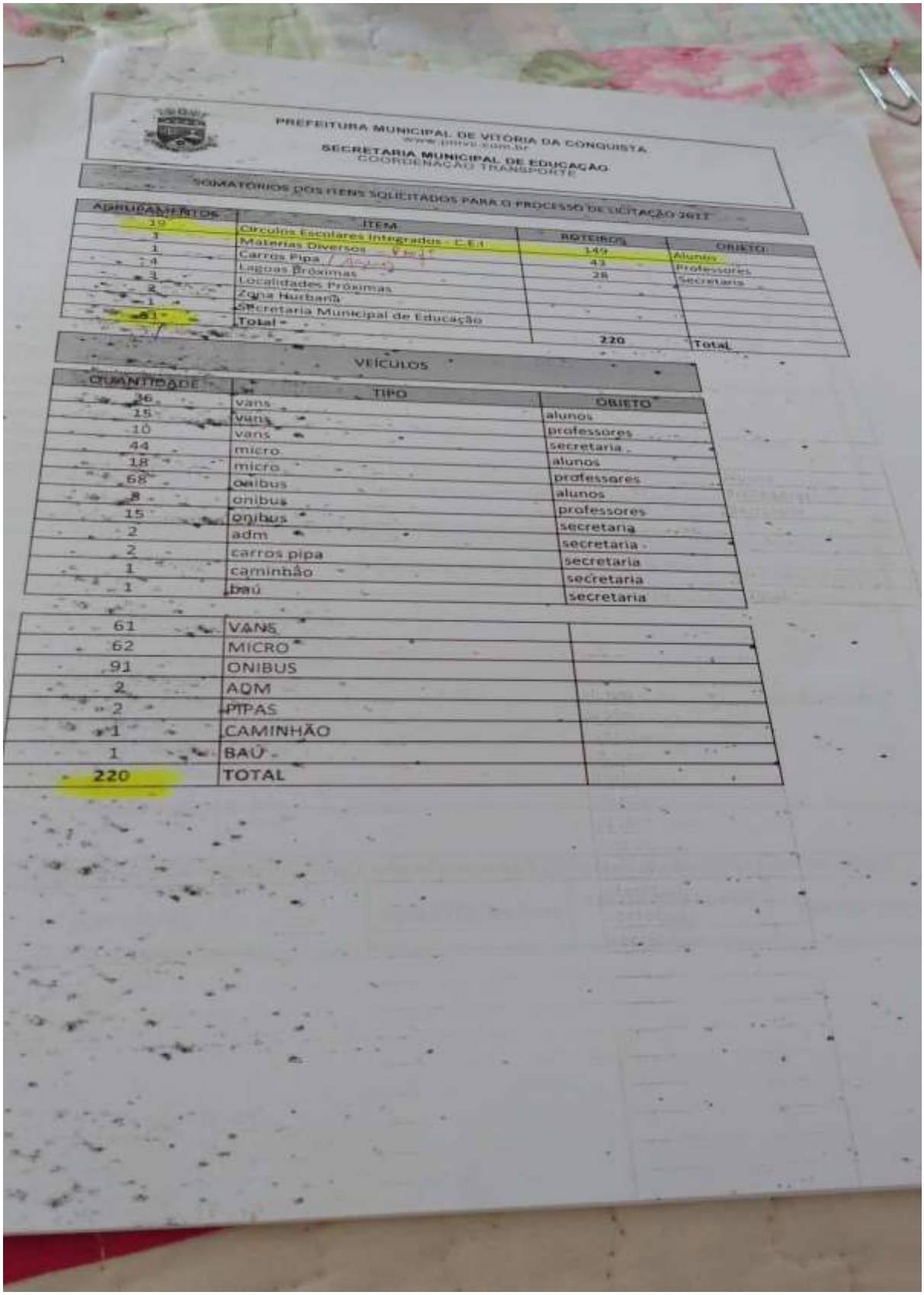
✓ 10h15min – Intervalo

✓ 10h30min - Plenária dos grupos para exposição das proposições para a construção do Caderno Pedagógico em observância às Diretrizes e a realidade do município;

✓ 11h30min - Sistematização das propostas pela pesquisadora;

✓ 12h00minh - Encerramento

ANEXO 03 - Relação do quantitativo da frota de transporte da SMED



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA
www.pmvc.com.br
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO TRANSPORTE

SOMATÓRIOS DOS ITENS SOLICITADOS PARA O PROCESSO DE LICITAÇÃO 2011

AGRUPAMENTOS	ITEM	ROTEIROS	OBJETO
19	Círculos Escolares Integrados - C.E.I	149	Alunos
1	Materias Diversos	43	Professores
1	Carros Pipa	28	Secretaria
14	Lagoas Próximas		
3	Localidades Próximas		
2	Zona Hurbana		
1	Secretaria Municipal de Educação		
61	Total	220	TotaL

VEÍCULOS

QUANTIDADE	TIPO	OBJETO
16	vans	alunos
15	vans	professores
10	vans	secretaria
44	micro	alunos
18	micro	professores
68	onibus	alunos
8	onibus	professores
15	onibus	secretaria
2	adm	secretaria
2	carros pipa	secretaria
1	caminhão	secretaria
1	baú	secretaria

61	VANS	
62	MICRO	
91	ONIBUS	
2	ADM	
2	PIPAS	
1	CAMINHÃO	
1	BAÚ	
220	TOTAL	

ANEXO 04 - Quantidade de Quilombos em Vitória da Conquista/Bahia

Vitória da Conquista

1. Alto da Cabeceira
2. Baixa Seca
3. Baixão
4. Barreiro do Rio Pardo
5. Barrocas
6. Batalha
7. Boqueirão
8. Cachoeira das Almas
9. Cachoeira do Rio Pardo
10. Cachoeira dos Poços
11. Corta Lote
12. Furadinho
13. Lagoa de Maria Clemência
14. Lagoa de Melquiades
15. Lagoa de Vitorino
16. Lagoa do Arroz
17. Lagoa dos Patos
18. Lamarão
19. Laranjeiras
20. Malhada
21. Manoel Antonio
22. Muritiba
23. Oiteiro
24. Poço de Aninha
25. Quatis dos Fernandes
26. Ribeirão dos Paneleiros
27. São Joaquim de Paulo
28. São Joaquim do Sertão
29. Sinzoca
30. Velame

Tremedal

37. Quenta Sol
38. Agreste

Barra do Choça

39. Sossego (não reconhecida)

Belo Campo

40. Bomba

Tanhaçu

41. Tucum

Poções

42. Lagoa do João
43. Pimenteira
44. Vassouras

Bom Jesus da Serra

45. Mumbuca
46. Samambaia

Cândido Sales

47. Lagoa do Jatai (não reconhecida)

Ribeirão do Largo

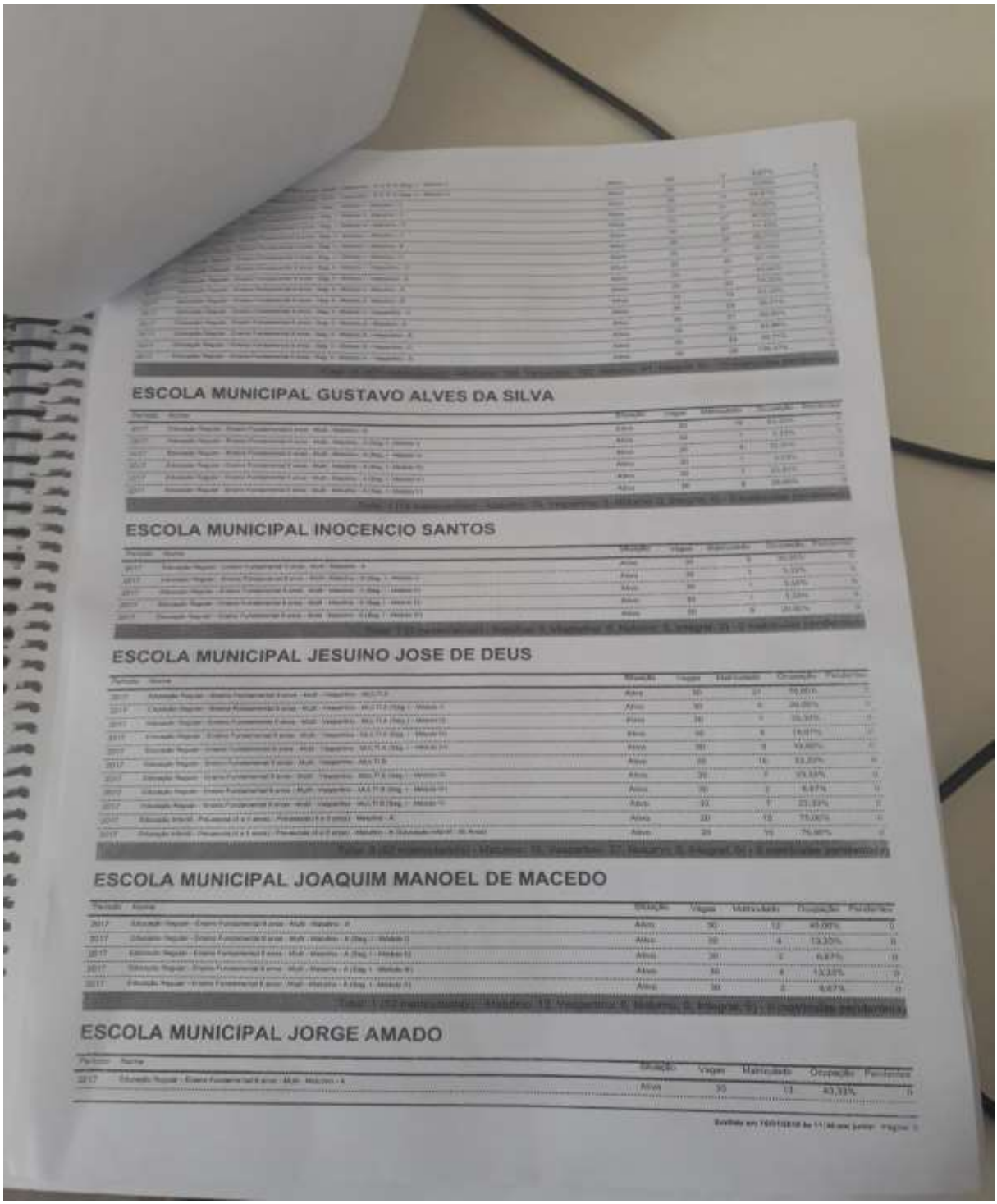
48. Thiagos

Itambé

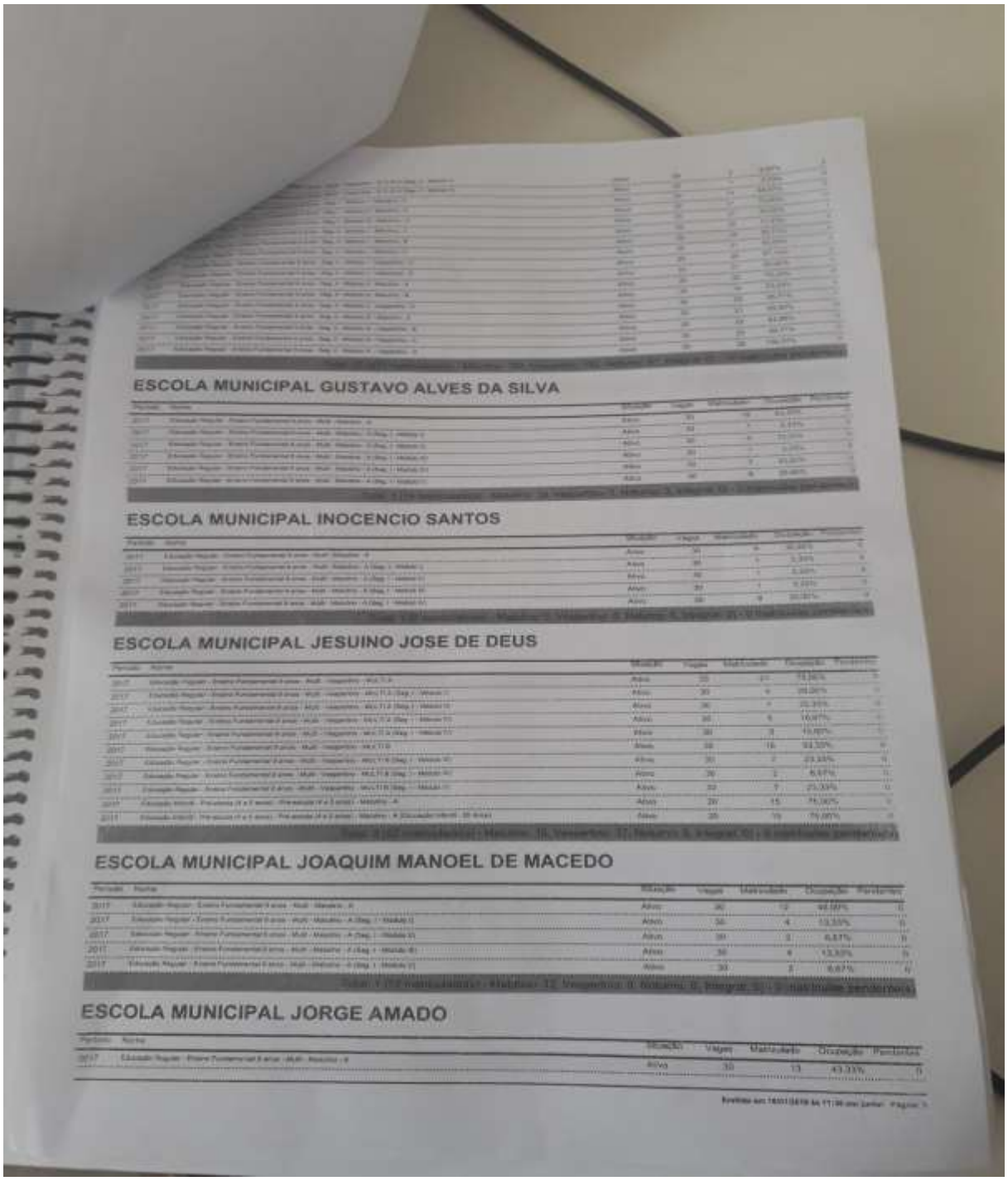
49. Quilombo da Pedra

Nova Canaã

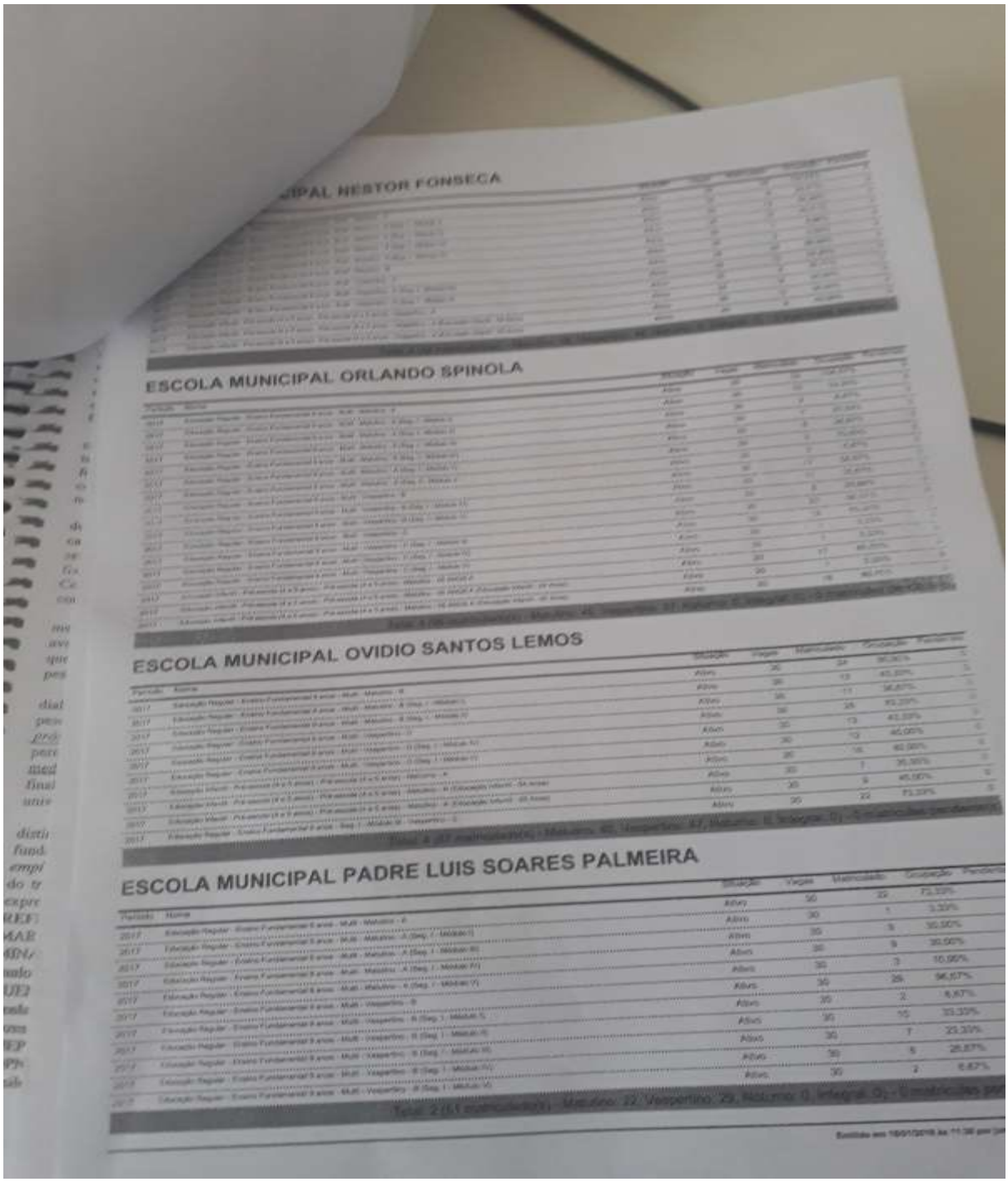
ANEXO 05 - Relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas



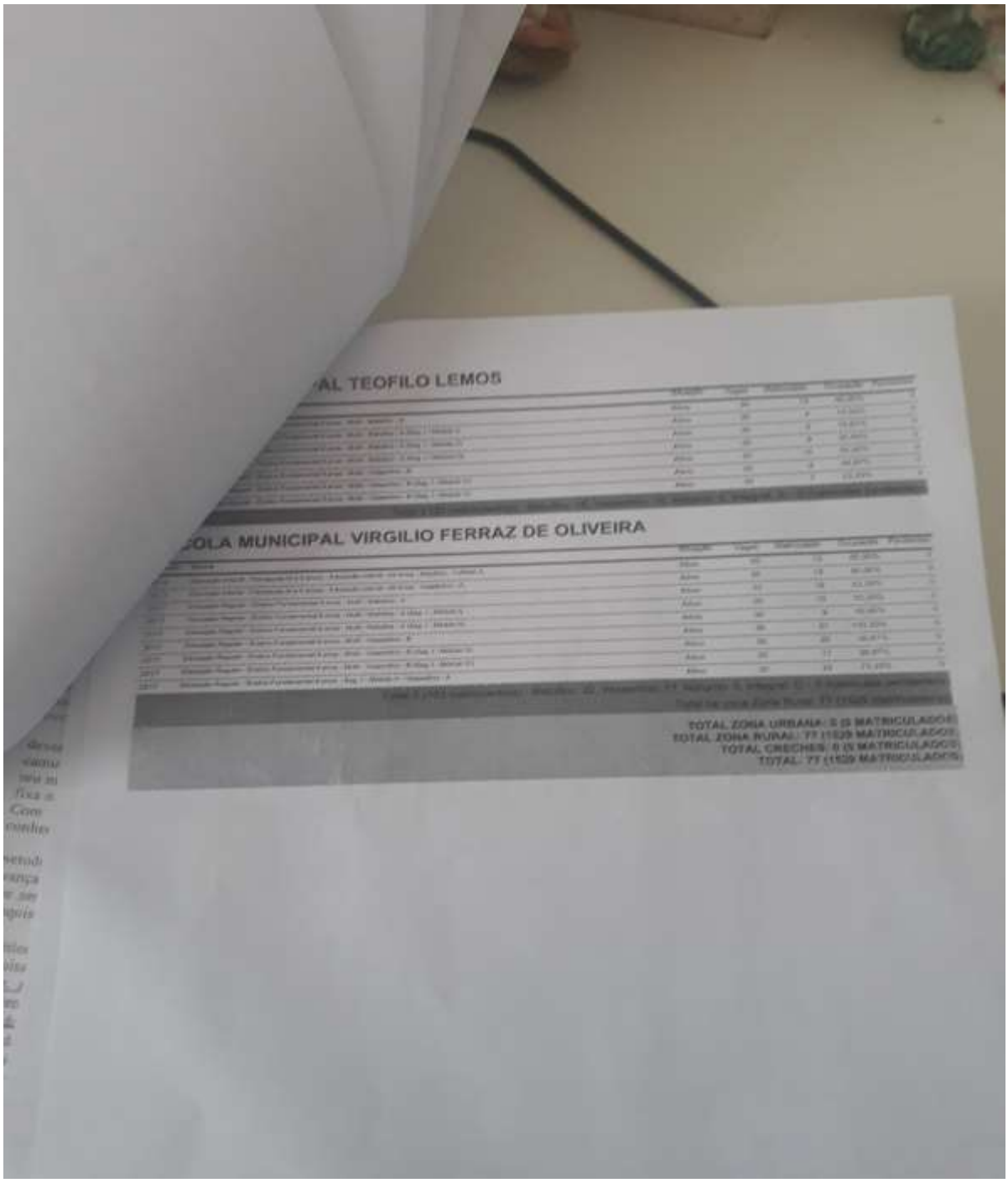
ANEXO 06 - Continuação da relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas



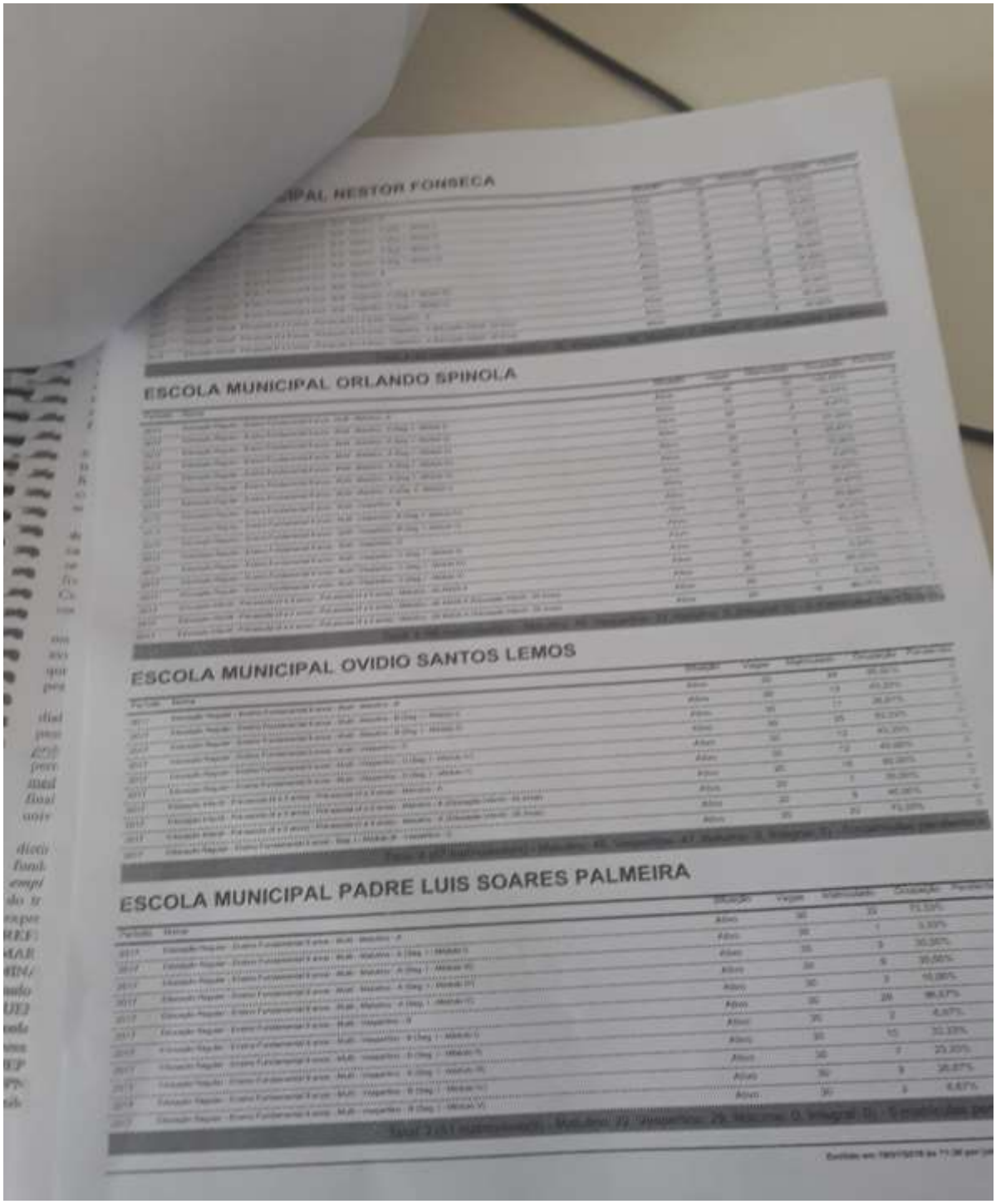
ANEXO 07 - Continuação da relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas



ANEXO 08 - Continuação da relação detalhada da quantidade de escolas e turnos de atendimentos dos alunos quilombolas



ANEXO 09 - Continuação da relação de escolas quilombolas



ANEXO 10 - Calendário anual da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, ano de 2016

ANEXO 11 - Calendário anual da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, ano de 2017

ANEXO 12 - Parecer de criação da Disciplina História e Cultura Afro-Brasileira

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Interessado: Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista		
Assunto: Criação da Disciplina História e Cultura Afro-Brasileira		
Relatora: Conselheira Célia Tanajura Machado		
Conselho Pleno	**Sessão –** 20/12/2006	**Expediente**
Parecer 008/2006	**Proc. CME -** Nº4006007-00P	**Data:** 30/10/2006

I – RELATÓRIO

A Sra. Ester Maria de Figueiredo Souza, Secretária Municipal de Educação, encaminha, por despacho no corpo do documento, ofício nº. 340/2006, do Núcleo Pedagógico da SMED, o qual apresenta proposta de criação da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira.

Segundo ofício do Núcleo Pedagógico, a proposta atenta para o cumprimento da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a qual 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".

Após análise do processo, em 22 de novembro, como conselheira relatora, apresentei parecer preliminar à Câmara de Legislação e Normas, solicitado o encaminhamento de diligência ao Núcleo Pedagógico, a fim de que a SMED realizasse estudos para cumprimento dos marcos legais, por meio de:

a) apresentação de alternativas pedagógicas, para as séries finais do ensino fundamental, nas escolas da rede municipal que não optarem pela inclusão da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no âmbito do seu currículo;
b) detalhamento de sugestões pedagógicas para o tratamento da temática nas séries iniciais do ensino fundamental ou ciclo I e II;
c) apresentação de proposta pedagógica para o cumprimento do previsto em Lei nas modalidades de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

Ainda no dia 22 de novembro, solicitei à Secretaria do Conselho que anexasse ao Processo Cópia da Lei Federal 10.639/2003; Cópia da Resolução CNE/CP Nº. 01/2004; e Cópia do Parecer CNE/CP Nº. 003/2004.

No dia 20 de dezembro, a secretária do Conselho anexou o ofício 434/06 do Núcleo Pedagógico da SMED, em reposta à diligência encaminhada pela Câmara de Legislação e Normas no dia 22 de novembro.

Dessa forma, instruem o Processo CME 4006007-00P, datado de 30/10/2006, os seguintes documentos:

- Ofício nº. 340/2006, oriundo do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação;
- Documento do Núcleo Pedagógico – Educação para a Diversidade, que apresenta a Disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira, com os seus objetivos, ementa justificativa e propostas de conteúdo para a 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental;

- Um segundo Documento do Núcleo Pedagógico, que apresenta a disciplina Literatura e Cultura Afro-brasileira, contendo objetivos, ementa, conteúdos, avaliação e metodologia; e
- Relatório das atividades realizadas pelo Núcleo de Educação para a Diversidade durante os anos de 2005 e 2006, de autoria dos Professores Adriana Bispo, Aldinei Cândido e Flávio Passos;
- Parecer preliminar apresentado à Câmara de Legislação e Normas, contendo diligência ao Núcleo Pedagógico, apresentado em 22/11/2006;
- Cópia da Lei Federal 10.639/2003;
- Cópia da Resolução CNE/CP Nº. 1/2004;
- Cópia do Parecer CNE/CP Nº. 003/2004;
- Ofício 434/06, do Núcleo Pedagógico da SMED, apresentando respostas à diligência encaminhada pela Câmara de Legislação e Normas, datado de 17 de dezembro de 2006.
-

II – FUNDAMENTAÇÃO

a) Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são tratadas em três importantes instrumentos legais organizados desde o ano de 2003, dentro de um contexto de estabelecimento de políticas de ação afirmativa de reparação racial, a saber: Lei 10.639/2003 (que altera Lei Federal 9.394/96, acrescentando o Art. 26A); Parecer CNE/CP 003/2004; e Res. CNE/CP 01/2004.

De acordo com esses instrumentos legais, as diretrizes "constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática" (Res. CNE/CP 01/2004, art. 2º).

Como consequência dessas diretrizes, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve passar a ser observado por todas as instituições de ensino e em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, objetivando "o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas" (Res. CNE/CP 01/2004, art. 2º, § 2º).

De acordo com o Art. 3º da Resolução CNE/CP 01/2004, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana serão desenvolvidos, por meio de "conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004".

O Parecer CNE/CP 003/2004, atenta que a "obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores" e ressalta que a "relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática".

Além disso, o Parecer lembra, também, que o acréscimo do Art. 26A à Lei 9394/1996 "provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos" aos currículos escolares, mas exige que sejam repensadas as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem e os objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Parecer CNE/CP 003/2004, p. 8).

Para que isso ocorra, ainda de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004 (p. 11), o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais devem se desenvolver

> [...] no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

b) *As alternativas encontradas pela SMED para o cumprimento dos marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista*

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, como forma encontrada, pela equipe de Educação para a Diversidade do Núcleo Pedagógico da SMED, para o cumprimento do disposto na Lei 10.639/2003 e nos demais instrumentos legais, apresenta os diferentes procedimentos pedagógicos a serem adotados para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, a saber:

3. Criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para compor a parte diversificada do currículo escolar, das séries finais do ensino fundamental;
4. tratamento da temática, nas séries finais do ensino fundamental, que não optarem pela disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, na parte diversificada do currículo escolar, por meio de:
    a. desenvolvimento de projetos étnico-culturais com conteúdos de disciplinas ao núcleo comum;
    b. implantação da Hora do Conto Afro-brasileiro, nos Espaços de Leitura;
    c. desenvolvimento de eventos pertinentes à temática história e cultura afro-brasileira;
    d. pesquisa orientada sobre cultura e história afro-brasileira.
5. tratamento da temática, nas séries iniciais do ensino fundamental ou ciclos I e II, por meio de:
    a. implantação da Hora do Conto Afro-brasileiro, nos Espaços de Leitura;
    b. reconhecimento de comunidades quilombolas.
6. tratamento da temática, nas classes de educação de jovens e adultos, por meio de:
    a. desenvolvimento de projetos étnico-culturais com conteúdos de disciplinas ao núcleo comum;
    b. implantação da Hora do Conto Afro-brasileiro, nos Espaços de Leitura;
    c. desenvolvimento de eventos pertinentes à temática história e cultura afro-brasileira;
    d. pesquisa orientada sobre cultura e história afro-brasileira.

7. tratamento da temática, nas classes de educação infantil, por meio de atividades integradas com o plano didático-pedagógico das unidades escolares, sob orientação do Núcleo Pedagógico da SMED.

Quanto à proposta de criação da Disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, apresentada pelo Núcleo Pedagógico – Educação para a Diversidade, para compor o quadro de disciplinas diversificadas do currículo escolar, das séries finais do ensino fundamental, esta possui objetivos, ementas, justificativa e proposta de conteúdo detalhada para as séries finais do ensino fundamental, sendo que todas as partes da proposta abordam a temática requerida pela Lei 10.639/2003 (e tratada, detalhadamente, pelo Parecer CNE/CP 01/2004), de forma precisa e bastante didática, no que se refere ao grau de complexidade de cada série e o encadeamento lógico dos conteúdos distribuídos em cada unidade de ensino.

No que se refere às propostas pedagógicas apresentadas, para as demais séries e modalidades, a SMED, apresenta alternativas pedagógicas específicas e se compromete em desenvolver "ações integradas com o coletivo da escola e da comunidade local, a fim de resguardar e garantir o estudo da temática afro-brasileira para a formação de educandos e educandas em todos os níveis e modalidades de ensino da rede municipal de educação" (Ofício 434/06 – Núcleo Pedagógico).

O relatório das atividades realizadas nos anos de 2005/2006 pelo Núcleo de Educação para a Diversidade (conforme prevê o Parecer CNE/CP 01/2004 e a Resolução CNE/CP 003/2004, em seu art. 8º) revela que, desde agosto de 2005 até dezembro de 2006, a SMED/Núcleo Pedagógico promoveu uma série de atividades de formação e informação junto a professores da rede, para discutir e divulgar a temática, o que, necessariamente, ajudou na organização e sistematização destas propostas.

III - CONCLUSÃO E VOTO

Diante do exposto e considerando a necessidade do cumprimento dos atos legais relativos às políticas de reparações, voltadas para a educação brasileira, valorizando o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, somos de parecer que o Conselho Municipal de Educação:

a) aprove a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, para compor a parte diversificada do currículo escolar, das séries finais do ensino fundamental;
b) aprove as demais alternativas pedagógicas apresentadas pela SMED/Núcleo Pedagógico – Educação para a Diversidade para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, nas demais classes e modalidades;
c) dê ciência à Secretaria Municipal de Educação deste Parecer.

Este é o nosso Parecer, salvo melhor juízo.
Vitória da Conquista, 20 de dezembro de 2006.

Consa. Célia Tanajura Machado
Relatora

ANEXO 13 - Resolução de criação da Disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N° 013/2006

Dispõe sobre a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para compor a parte diversificada do currículo das escolas municipais.

O **Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista**, Estado da Bahia, no uso de suas atribuições legais e regimentais, e considerando o parecer nº 008/2006, emitido pela Câmara de Legislação e Normas e aprovado em Sessão Plenária em 20 de dezembro de 2006,

RESOLVE:

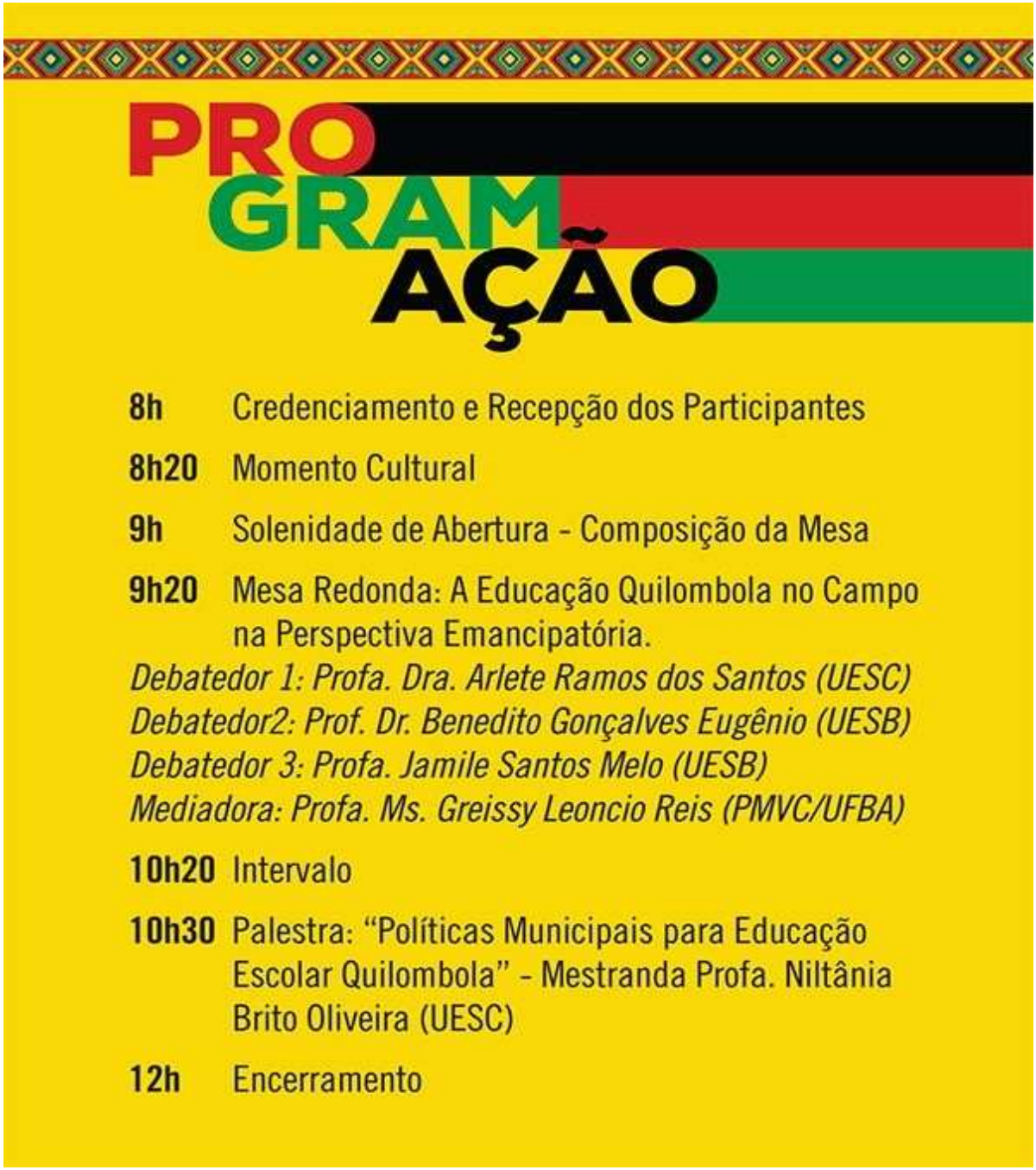
Artigo lº - Fica aprovada a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para compor a parte diversificada do currículo das escolas municipais.

Artigo 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

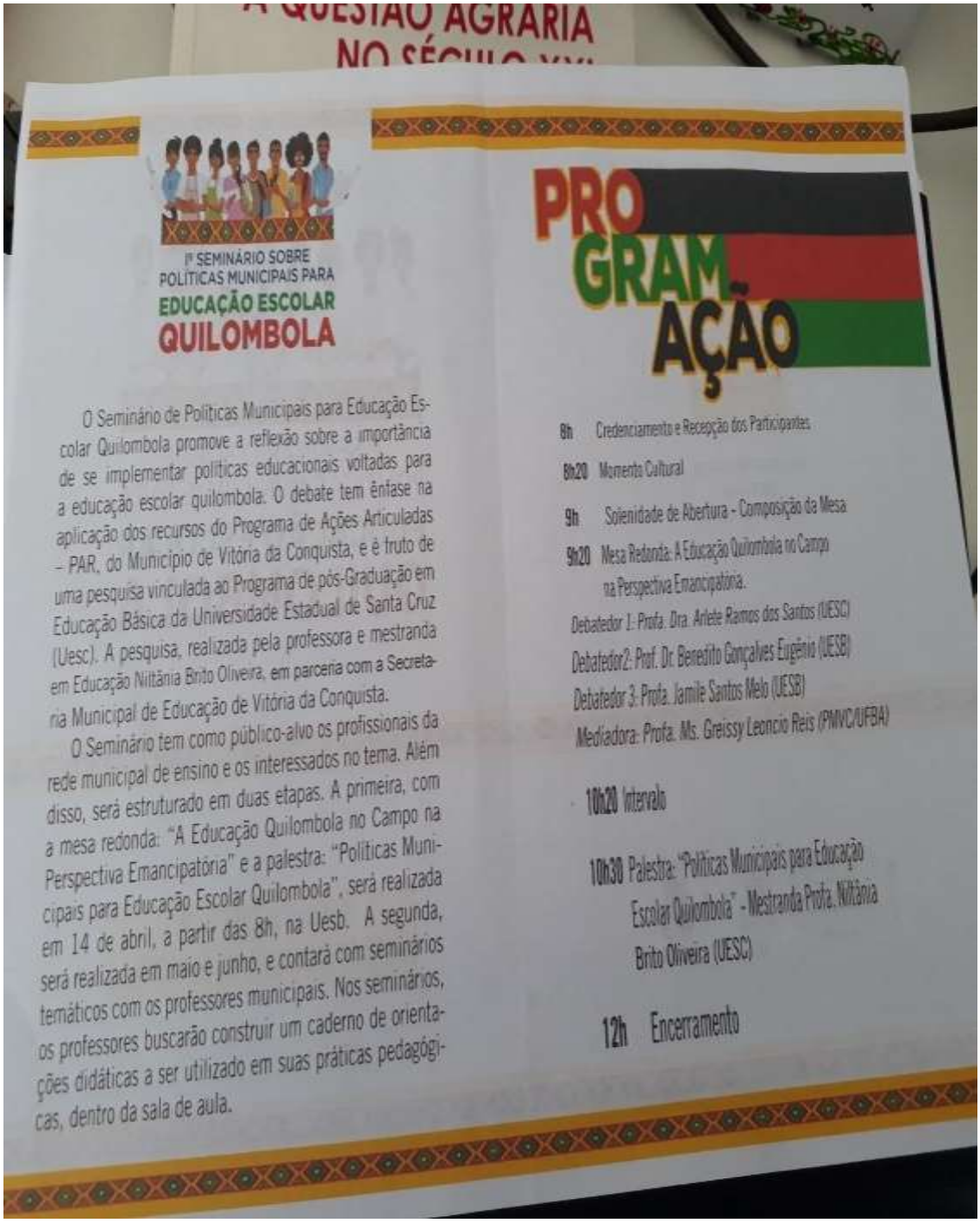
Sala das Sessões Frei Serafim do Amparo do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 20 de dezembro de 2006.

Ester Maria de Figueiredo Souza
Presidente

ANEXO 14 - Programação do Seminário sobre Políticas Municipais para a Educação Escolar Quilombola



ANEXO 15 - Folder do Seminário



A QUESTÃO AGRÁRIA
NO SÉCULO XXI

I° SEMINÁRIO SOBRE
POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA
EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA

O Seminário de Políticas Municipais para Educação Escolar Quilombola promove a reflexão sobre a importância de se implementar políticas educacionais voltadas para a educação escolar quilombola. O debate tem ênfase na aplicação dos recursos do Programa de Ações Articuladas – PAR, do Município de Vitória da Conquista, e é fruto de uma pesquisa vinculada ao Programa de pós-Graduação em Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). A pesquisa, realizada pela professora e mestranda em Educação Niltânia Brito Oliveira, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

O Seminário tem como público-alvo os profissionais da rede municipal de ensino e os interessados no tema. Além disso, será estruturado em duas etapas. A primeira, com a mesa redonda: "A Educação Quilombola no Campo na Perspectiva Emancipatória" e a palestra: "Políticas Municipais para Educação Escolar Quilombola", será realizada em 14 de abril, a partir das 8h, na Uesb. A segunda, será realizada em maio e junho, e contará com seminários temáticos com os professores municipais. Nos seminários, os professores buscarão construir um caderno de orientações didáticas a ser utilizado em suas práticas pedagógicas, dentro da sala de aula.

PRO
GRAM-
AÇÃO

8h Credenciamento e Recepção dos Participantes.

8h20 Momento Cultural

9h Solenidade de Abertura - Composição da Mesa

9h20 Mesa Redonda: A Educação Quilombola no Campo na Perspectiva Emancipatória.

Debatedor 1: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos (UESC)
Debatedor2: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Debatedor 3: Profa. Jamile Santos Melo (UESB)
Mediadora: Profa. Ms. Greissy Leoncio Reis (PMVC/UFBA)

10h20 Intervalo

10h30 Palestra: "Políticas Municipais para Educação Escolar Quilombola" - Mestranda Profa. Niltânia Brito Oliveira (UESC)

12h Encerramento

ANEXO 16 - Lista de presença do Seminário – Local: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

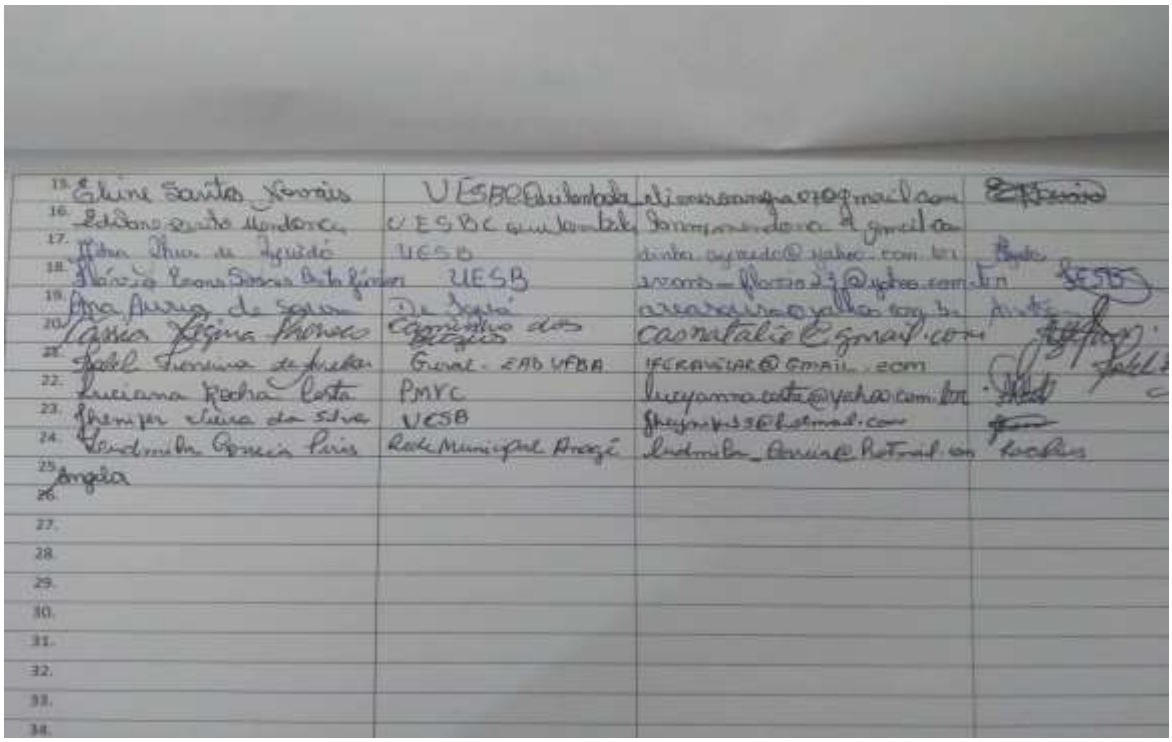
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

7º SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

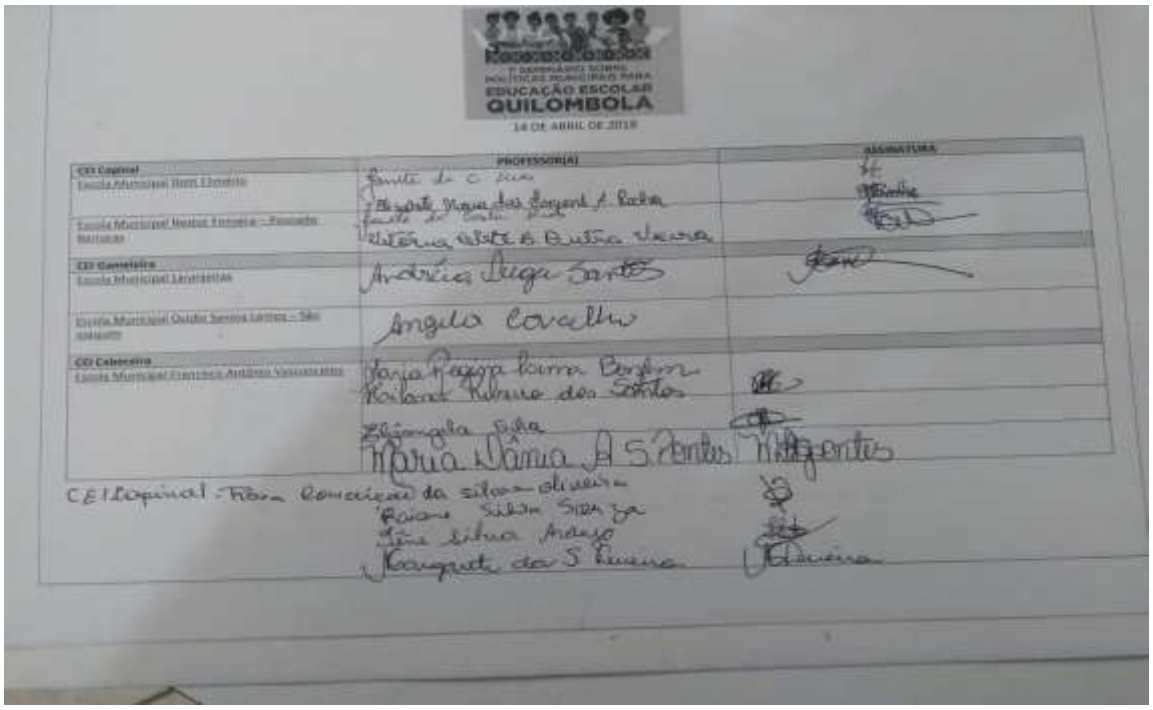
14 DE ABRIL DE 2018

CREDENCIAMENTO PÚBLICO EXTERNO

NOME	INSTITUIÇÃO	EMAIL	ASSINATURA
1. Rodrigo Pia Dos Santos	UESB	Rodrigo.pia1@gmail.com	Rodrigo Pia
2. Jamile S. M. Silva	UESB	[illegible]@gmail.com	[illegible]
3. Carla Morais da S. Mendes	UESB Quilombola	Carlinhamorais@gmail.com	Carla M. S. Mendes
4. [illegible]	UE Caboclo	[illegible]@hotmail.com	[illegible]
5. [illegible]	UESB	[illegible]@gmail.com	[illegible]
6. Diane Souza Ferraz	CEI - IGUÁ	[illegible]@gmail.com	[illegible]
7. Rosimary Souza Santana	UESB	[illegible]@HOTMAIL.COM	[illegible]
8. Michelle X. Santos	UFBA	[illegible]@gmail.com	[illegible]
9. Silvia Rocha Silva	UESB Jaz Gonçalves	[illegible]@hotmail.com	[illegible]
10. [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
11. [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
12. [illegible]	UESB	[illegible]	[illegible]
13. [illegible] de O. S. Santos	UNEB	[illegible]	[illegible]
14. [illegible]	1º Vala de Bacia	[illegible]@Hotmail.com	[illegible]



15. Eline Santos Novais	UESB Quilombola	[illegible]@gmail.com	[illegible]
16. Edilano Santos Mendonça	UESB Quilombola	[illegible]@gmail.com	
17. [illegible]	UESB	[illegible]@yahoo.com.br	[illegible]
18. [illegible]	UESB	[illegible]@yahoo.com.br	UESB
19. Ana Aurea de Souza	De Jesus	[illegible]@yahoo.com.br	[illegible]
20. Cassia Regina Thomaz	Caminho dos Brazios	casnatalia@gmail.com	[illegible]
21. [illegible]	Geral - EAD UFBA	IFERAVELAR@GMAIL.COM	[illegible]
22. Luciana Rocha Costa	PMYC	lucyanna.costa@yahoo.com.br	[illegible]
23. Jheniper Vieira da Silva	UESB	[illegible]@hotmail.com	[illegible]
24. Ludmila Gomes Pires	Rede Municipal Anagé	ludmila_[illegible]@hotmail.com	[illegible]
25. Angela			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			
31.			
32.			
33.			
34.			



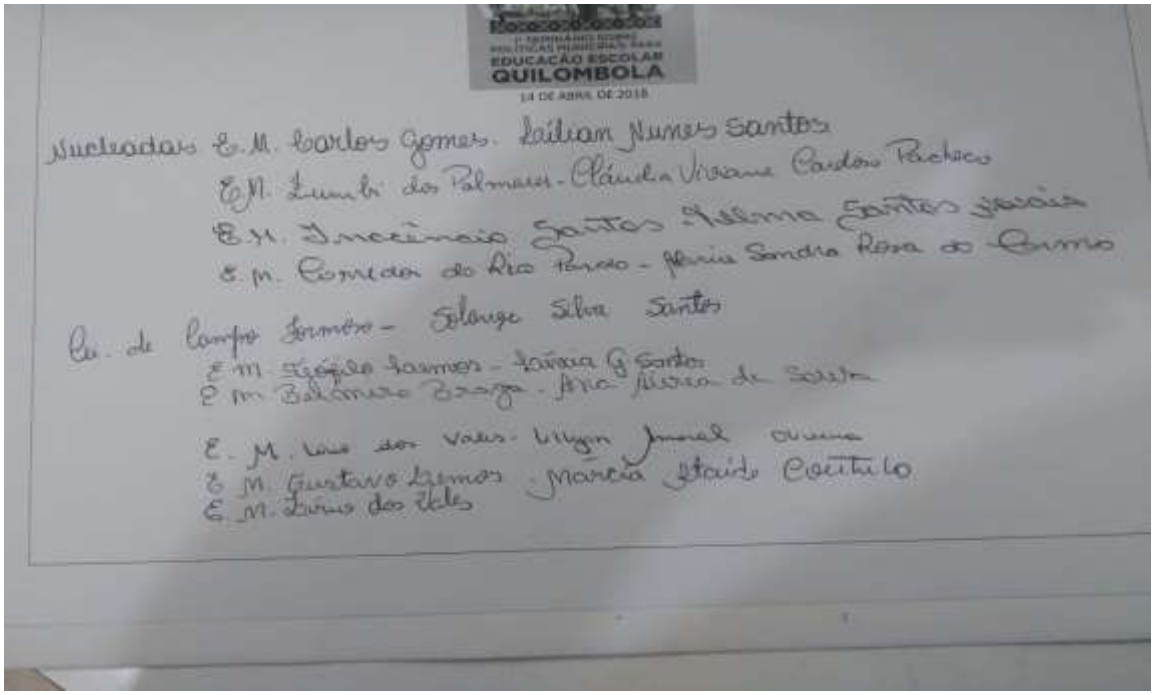
Fórum Nacional Sobre Políticas Municipais para Educação Escolar Quilombola

14 DE ABRIL DE 2018

	PROFESSOR(A)	ASSINATURA
CEI Capinal Escola Municipal Bom Limeiro	[illegible]	[illegible]
Escola Municipal Nestor Ferreira – Pescado Barracas	[illegible]	[illegible]
	Vitória [illegible] Outra Vieira	
CEI Gameleira Escola Municipal Lavrinhas	Andréia Luiza Santos	[illegible]
Escola Municipal Quido Santos Lemos – São Joaquim	Angela Carvalho	
CEI Cabeceira Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos	Maria Regina Lima Bonfim	[illegible]
	Roilana Ribeiro dos Santos	[illegible]
	Elângela Silva	[illegible]
	Maria Dânia A S Pontes	[illegible]

CEI Capinal: Flávia Conceição da Silva Oliveira
Roiane Silva Siraza
Jêne Silva Araújo
Margarete da S Ribeiro

CREDENCIAMENTO
PARTICIPANTES EM GERAL
EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE:
REPENSANDO PRÁTICAS, RESSIGNIFICANDO SABERES


EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA
14 DE ABRIL DE 2018

ANEXO 17 - Fotos da Construção do Caderno de Subsídios Pedagógicos[15]

[15]Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/educacao-escolar-quilombola-e-tema-de-seminario-e-de-caderno-didatico-pedagogico

ANEXO 18 - Lista de Presença do momento de Construção do Caderno Subsídios Pedagógicos

ANEXO 19 - O Caderno de Subsídios Pedagógico

RECEBIMENTO DOS MANCALAS
Data: 11/06/2018 – VESF

	ESCOLAS	PROFESSOR(A)	ASSINATURA
1.	Escola Municipal Alfredo Brito – Lagoa Maria Clemencia – CEI Pradoso		
2.	Escola Municipal Jorge Amado – Lagoa Maria Clemencia – Pradoso (Nucleada)		
3.	Escola Municipal Teófilo Lemos – Lagoa Maria Clemencia – Pradoso (Nucleada)		
4.	Escola Municipal Orlando Ignácio – Batalha de Melquíades – CEI Pradoso		
5.	Escola Municipal Isouino José de Deus – Povoado Malhado – CEI de Pradoso		
6.	Escola Municipal Carlos Gomes – Batalha (Nucleada)		
7.	Escola Municipal Lagoa do Anoc/Pedra Branca – Campo Formoso (Nucleada)		
8.	Escola Municipal José de Alencar – Povoado Furadinho – CEI de Campo Formoso		
9.	Escola Municipal Joelécio Rocha – Povoado de Cachoeira – CEI de Campo Formoso		
10.	Escola Municipal Casimiro de Abreu – Povoado Juazeiro CEI de Campo Formoso		
11.	Escola Municipal Leite dos Valles – José Gonçalves/ Boqueirão (Nucleadas)		
12.	Escola Municipal Gustavo Alves da Silva– José Gonçalves/ Boqueirão (Nucleada)		
13.	Escola Municipal Inocêncio Santos – Sitiosa – José Gonçalves (Nucleada)		
14.	Escola Municipal Joaquim Viana Andrade – Lagoa da Viuka – José Gonçalves (Nucleada)		

RECEBIMENTO DOS MANCALAS
Data: 11/06/2018 – VESF

	ESCOLAS	PROFESSOR(A)	ASSINATURA
1.	Escola Municipal Alfredo Brito – Lagoa Maria Clemencia – CEI Pradoso		
2.	Escola Municipal Jorge Amado – Lagoa Maria Clemencia – Pradoso (Nucleada)		
3.	Escola Municipal Teófilo Lemos – Lagoa Maria Clemencia – Pradoso (Nucleada)		
4.	Escola Municipal Orlando Ignácio – Batalha de Melquíades – CEI Pradoso		
5.	Escola Municipal Isouino José de Deus – Povoado Malhado – CEI de Pradoso		
6.	Escola Municipal Carlos Gomes – Batalha (Nucleada)		
7.	Escola Municipal Lagoa do Anoc/Pedra Branca – Campo Formoso (Nucleada)		
8.	Escola Municipal José de Alencar – Povoado Furadinho – CEI de Campo Formoso		
9.	Escola Municipal Joelécio Rocha – Povoado de Cachoeira – CEI de Campo Formoso		
10.	Escola Municipal Casimiro de Abreu – Povoado Juazeiro CEI de Campo Formoso		
11.	Escola Municipal Leite dos Valles – José Gonçalves/ Boqueirão (Nucleadas)		
12.	Escola Municipal Gustavo Alves da Silva– José Gonçalves/ Boqueirão (Nucleada)		
13.	Escola Municipal Inocêncio Santos – Sitiosa – José Gonçalves (Nucleada)		
14.	Escola Municipal Joaquim Viana Andrade – Lagoa da Viuka – José Gonçalves (Nucleada)		