



SEÇÃO TEMÁTICA



A Educação Escolar Quilombola como mecanismo de efetivação de direitos nas comunidades remanescentes de quilombos do município de Central – BA

Lenice Trajano da Costa. *Faculdade Irecê – FAI.*

Leonellea Pereira. *Faculdade Irecê – FAI (orientadora).*

Resumo. Este artigo busca demonstrar que a Educação Escolar Quilombola é um direito dos quilombolas e que deve ser efetivado considerando a legislação e os textos orientativos próprios da modalidade. Aborda-se o tema a partir da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, e como política de ações afirmativas. O trabalho foi realizado por meio de análise documental e bibliográfica, partindo da investigação dos objetivos e características da EEQ que emerge dos textos legais e normativos nacionais e da produção de teóricos que indagam e refletem sobre o tema, para posterior realização de uma análise temática da abordagem relativa à modalidade nos documentos oficiais da política municipal de educação, Plano Municipal de Educação – PME e Diretrizes Curriculares Referencial de Central – DCRC, buscando apresentar/compreender a proposta desenhada nesses textos normativos e suas contribuições para a efetivação do direito educacional das comunidades remanescentes quilombolas da cidade de Central – BA.

PALAVRAS-CHAVE: Direito. Educação. Quilombolas



INTRODUÇÃO

O lento e excludente processo de expansão na oferta de educação formal no Brasil é uma das causas que contribuíram para a manutenção e ampliação da hierarquia das classes sociais do país. Não é custoso perceber que a rápida inserção dos filhos da elite brasileira nas instituições de ensino possibilitou a formação e preparação desses sujeitos para a perpetuação no gerenciamento das riquezas que, desde os primeiros momentos de nossa história, já se encontrava sob o domínio desse pequeno grupo, cuja formação predominante celebra sua ascendência europeia.

Por outro lado, a população composta de indígenas, mestiços e negros, visibilizados apenas como força de trabalho dentro de uma engrenagem social desumanizadora de seus corpos, tinham a sua intelectualidade negada e, conseqüentemente, a interdição do seu acesso à escola era naturalizado na sociedade e na legislação brasileira.

Dessa realidade se firmou o sistema educacional brasileiro que nasceu e cresceu sob a influência desse pensamento excludente, fortemente marcado pela existência de uma engrenagem social criadora de mecanismos de desigualdades e indiferente à exclusão da maioria da população brasileira das instituições de ensino. Acrescente-se ainda, a inexistência de projetos educacionais minimamente comprometidos com uma educação que reconheça as múltiplas identidades nacionais, e que segue impondo a todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica e vivências, a assimilação acrítica dos conhecimentos e um modelo de sujeito universal, cujos valores se fundamentam única e exclusivamente na cultura europeia de base cristã.

Em busca de superar esses entraves do processo educacional e, embalada pelos princípios e valores da Constituição de 1988, que celebra a origem multiétnica e pluricultural de seu povo, foi editada em 1996, a Lei 9493, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, na qual já era possível vislumbrar a possibilidade de um projeto político educacional menos excludente, propiciando possibilidades de pensar a escola a partir dos sujeitos diversos que a compõem.

Em 2003, com a alteração da LDB, proposta pela Lei 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Historiografia africana e afro-brasileira no Currículo da Educação Básica, fortalece-se o amparo legal para a promoção ao nível nacional de uma educação comprometida com a história e o legado cultural da população negra



que, segundo dados do IBGE de 2021, corresponde a 56% da população brasileira.

Não há dúvida de que a escravidão alijou a população afro-brasileira de seus direitos, perpetuando seus reflexos, inclusive no que diz respeito ao acesso e aos meios para a permanência de negros e negras nos sistemas educacionais ainda hoje. Dessa forma, o Estado brasileiro mais do que ofertar educação pública, tem para com essa população o dever moral e legal de assegurar em seus sistemas de ensino, independente da esfera, a implementação de programas que contribua para uma inserção efetiva desses sujeitos.

Nesse sentido, a modalidade Educação Escolar Quilombola – EEQ, mostra-se um caminho possível para o desenvolvimento de um fazer pedagógico no espaço de educação formal capaz de atender a demandas e reivindicações dos movimentos negros organizados que buscam, incansavelmente, o reconhecimento da trajetória e legado histórico do povo negro na formação da cultura brasileira, bem como, a partir desse espaço escolar validador de narrativas, visitar e contestar narrativas eurocêntricas que anulam e inferiorizam a existência de negros e indígenas na história do Brasil.

Entendida como uma modalidade alargada, a EEQ, abarca todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Sua base legal e normativa é ampla, além do amparo constitucional e de tratados internacionais, possui orientações específicas por meio de diretrizes próprias, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQ, documento instituído por meio da resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, indispensável para a organização de ações pedagógicas para cada etapa de ensino, destacando-se como norteador para os sistemas de ensino e suas instituições. Apresenta um conjunto de princípios e orientações a serem observadas na construção de documentos e nas ações práticas no cotidiano escolar.

A despeito dessa modalidade de ensino possuir um arcabouço legal e normativo e de estar em discussão, como política pública nacional de educação formalmente estabelecida como modalidade a mais de uma década, os sistemas de ensino e as escolas quilombolas não têm conseguido se organizar para garantir a sua implementação.

Em 2023, na rede municipal de ensino do município de Central – BA essa realidade reproduz o panorama nacional, mesmo com a existência atualmente de quatro escolas quilombolas ativas nos territórios de suas comunidades remanescentes de quilombos, e dessas



unidades estarem sinalizadas para o MEC como escolas quilombolas desde (ano), não existe ainda no município uma política de educação escolar quilombola implementada na rede. No entanto, não se ignora as iniciativas de professores e unidades em desenvolver projetos e abordar conteúdos a partir da perspectiva da natureza da comunidade onde estão inseridos.

Diante desse cenário, a pesquisa investigara a abordagem do Plano Municipal de Educação – PME e do Documento Curricular Referencial de Central – DCRC, documentos norteadores da política educacional do município, buscando compreender a proposta desenhada nesses textos normativos e suas contribuições para a efetivação do direito educacional das comunidades remanescentes de quilombolas. Considerando a existência da legislação que assegura a esses povos o direito a uma educação pautada em suas identidades, bem como de textos orientativos que auxiliam na construção de propostas pedagógicas adequadas à modalidade.

Partindo da investigação dos objetivos e características da EEQ que emerge dos textos legais e normativos nacionais e da produção de teóricos que indagam e refletem a educação numa perspectiva da educação étnico-racial e das políticas públicas educacionais como ações afirmativas e de reparação, dentre eles Gomes (2021; 2022), Pereira (2007), Silva (2018), entre outros, para posterior realização de uma análise temática da abordagem relativa a modalidade nos documentos oficiais da política municipal de educação, PME e DCRC, buscando identificar em seus conteúdos, a compreensão e os compromissos assumidos pelo município acerca da modalidade.

O tema em questão se mostra relevante não apenas em função do cumprimento da imposição legal e do atraso na implementação da modalidade no sistema de ensino municipal, mas principalmente em função da necessidade de ressignificação do processo de ensino nas escolas quilombolas, que deverá ser pautado, necessariamente, na história, vivências e realidades das comunidades, buscando a valorização do legado cultural do povo negro. Para tanto, é imprescindível conhecer a abordagem dos documentos oficiais da política educacional do município e a compreensão que emerge desses textos sobre a EEQ.

É com base nesse conhecimento, considerando suas limitações e potencialidades, que serão construídas a base documental, principalmente o Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições de ensino que norteará as ações pedagógicas no cotidiano escolar que, devem ser, necessariamente, concretizadoras de uma proposta educativa



comprometida com os aspectos relevantes da identidade, história, vivências e cotidiano dos sujeitos e suas comunidades, a fim de garantir o direito educacional de cada uma das comunidades.

2 METODOLOGIA

Considerando o objetivo ora proposto, foi adotada a pesquisa documental e bibliográfica, partindo de uma abordagem qualitativa que visa, a partir do mapeamento do conteúdo textual de tópicos e fragmentos relativos à temática, compreender a base normativa municipal em suas limitações e potencialidades.

Sendo essa uma pesquisa de objetivo descritivos e exploratórios, cuja pretensão consiste em compreender a realidade ainda não estudada, lançaremos mão dos procedimentos técnicos da análise documental, compreendendo a legislação educacional relativa ao tema e, principalmente documentos oficiais da política municipal de educação, PME e DCM.

Dada a complexidade do tema e visando melhor domínio da técnica, será realizada também a pesquisa bibliográfica com foco na compreensão da temática. Considerando a sua interdisciplinaridade, busca-se um amparo em base teórica que contemple o assunto abarcando o aspecto educacional, sem descuidar da perspectiva do direito, visto ser o tema matéria de Direito Educacional, com previsão legal a nível nacional e local, sendo o objetivo geral dessa pesquisa mostrar o conteúdo de leis municipais em suas limitações e possibilidades.

3 CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Educação Escolar Quilombola – EEQ se constitui como modalidade de ensino alargada, pois comporta as demais modalidades e etapas da educação básica. Na definição apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a modalidade é apresentada nos seguintes termos:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente,



observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010).

A definição apresentada aponta a territorialidade e etnicidade como elementos estruturantes para o desenvolvimento da proposta educacional nessa modalidade. É necessário compreender que esse enfoque estrutural visa a possibilidade de ressignificar o processo de ensinar e aprender nas e para as comunidades. Assim, a proposta de EEQ não pretende o esvaziamento curricular dos conhecimentos culturalmente valorizados, pois a lei assegura que serão observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Dessa forma, é imprescindível conceber percursos formativos capazes de estabelecer diálogos entre conhecimentos validados pela tradição escolar e outras formas de conhecimentos.

A partir das deliberações na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília, em 2010, foi organizada uma intensa agenda de consultas públicas oficiais realizadas pelo CNE/MEC, bem como de consultas públicas a partir de iniciativas locais e autônomas para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), estabelecendo, em seu art. 1º que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (Brasil, 2012, p. 03).

As DCNEEQ reafirma o compromisso da oferta educacional pautada nos valores étnico-culturais dos remanescentes de quilombolas, não apenas quanto aos conteúdos, mas principalmente na forma, pois, adverte o texto que a EEQ requer pedagogia própria pautada no respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade,



baseando-se em valores civilizatórios afro-brasileiros e na política de pertencimento étnico, político e cultural desse povo.

Para a concretização de propostas pedagógicas que contemplem a educação quilombola é imprescindível que as práticas efetivadas no espaço escolar ou por ele validada, sejam desenvolvidas numa perspectiva diferenciada, considerando a comunidade e seus valores, tradições, formas de trabalho, memórias, manifestações e expressões artístico-culturais, oralidade e as diversas maneiras de lidar com a terra, entre outros aspectos. Nesse sentido, Carril traz importante alerta ao mencionar que:

A presença de quilombolas no Brasil contemporâneo, contudo, não se resgata como ruínas do passado pela pesquisa arqueológica, pois mesmo aqueles agrupamentos sempre abarcaram indígenas, camponeses e outros sujeitos, o que torna a questão complexa. Ao mesmo tempo, novas pesquisas trouxeram a formação de quilombos não somente a partir de fugas e insurreições, mas de diversos outros contextos, como heranças de terras de antigos senhores, abandono das plantações e das terras em razão da decadência econômica ou pela compra de alforria e manutenção de um território próprio e a produção autônoma (Carril, 2017, p. 05).

É importante considerar essas múltiplas possibilidades de formação dessas comunidades, bem como seus singulares processos de constituição de identidade, e autoatribuição relativa ao seu reconhecimento enquanto comunidade quilombola, assim, as escolas não podem ignorar os movimentos e tensões, porventura existente, nesse processo. Sob pena de abordagens superficiais e generalistas que não abarcarão aspectos significativos para a população que compõem, frequente e é a razão da existência da instituição de ensino. É, portanto, o reconhecimento da trajetória histórica da constituição do quilombo respaldando a Educação Escolar Quilombola, pois, trata-se de lutas, conquistas e perdas, retratando e delineando a valorização dessas comunidades historicamente constituídas.

A proposta educacional abordada tem como fator base a territorialidade, considerando suas formações históricas e composição de sua população em um processo permanente de mobilidades e transformações. Por isso, é indispensável a compreensão dos conceitos de comunidades quilombolas e território para o desenvolvimento de práticas e propostas pedagógicas que dialoguem com as vivências dessas comunidades, compreendendo que, para além da noção limitada de



espaço, o território possui dimensão política, relações econômicas e culturais. Pois, como bem explica Raffestin, citado por Picheth e Chagas:

O espaço antecede o território e este se forma por meio daquele. O território resulta de uma ação conduzida por um ator que, ao se apropriar de um espaço, o territorializa. Assim, território e espaço são diferentes, o território se apoia no espaço, mas configura-se como uma produção por meio dele. Conseqüentemente, a territorialização do espaço ocorre por processos de apropriação, seja concreta ou simbólica (Raffestin, 1993 *apud* Pichet; Chagas, 2018, p. 03).

Nesse sentido, as comunidades remanescentes de quilombolas são territórios que comportam em sua existência processos de apropriação concreta e simbólicas, na medida em que correspondem a espaços geográficos cuja apropriação ocorreu, como já destacado acima, por diferentes fatores situacionais e, simbolicamente, representa espaço de luta e resistência do povo negro.

No que tange a uma conceituação legal, o Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras de quilombos, no art. 2º impõe que: “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para as finalidades citadas, os grupos étnicorraciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003). Esse conceito abarca critérios amplos que possibilitam pensar a educação nas comunidades a partir de uma abordagem local.

O direito educacional das comunidades quilombolas é indissociável do direito à terra, e reflete o reconhecimento dos quilombolas como sujeitos de direito (art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) e garantia de suas práticas, saberes e fazeres (art. 215 e 216) pela Constituição Federal de 1988, e pela Lei 9.394/96 (LDB), na qual foram acrescentados – por pressão do movimento negro brasileiro – os arts. 26-A, 79-A e 79-B, referentes à Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras nos conteúdos curriculares. As inovações na legislação educacional, portanto, podem ser vistas como mecanismo para efetivação de um direito constitucionalmente garantido, e que ao povo negro tem sido precarizado pelas propostas excludentes e de apagamento cultural presentes nas práticas e nos currículos escolares.



3.1 Direito e Direito à Educação

O direito se concretiza na sociedade a partir das relações de natureza econômica, política, ética e ideológica dos indivíduos. É, portanto, um fenômeno social e cultural. A positivação de direitos historicamente negados aos grupos marginalizados, as chamadas minorias, reflete, de certa forma, no amadurecimento da visão social de um povo sobre a importância da tutela do Estado para garantir e assegurar as ações necessárias ao bem-estar de todos e ao desenvolvimento nacional.

Numa sociedade marcada pela diversidade, em que os grupos étnicos que a compõem encontram-se, historicamente, hierarquizados numa estratificação social de difícil mobilidade, não é difícil concluir que sua legislação seja o resultado do processo de enfrentamentos necessários para que todos sejam abarcados pela proteção legal que se espera de um Estado Democrático de Direito, comprometido com as garantias de direitos fundamentais para todos.

É a partir dessa perspectiva que se busca compreender o direito à educação das comunidades remanescentes de quilombolas, compreendendo a educação como um direito fundamental. No entanto, faz-se necessário abordar inicialmente, acerca da importância da educação formal e do seu processo de universalização para a garantia de direitos e a superação da injustiça social sofrida pela população brasileira pobre, e que atinge de forma ainda mais acentuada a população negra.

O processo de educação formal é um meio eficiente para socialização, reprodução, compreensão e produção da cultura letrada e socialmente valorizada. No entanto, a escola como espaço privilegiado desse processo precisa estar comprometida com a multiculturalidade dos sujeitos que a compõem, integrando em seu projeto ações permanentes e cotidianas que contribuam para a formação de uma consciência coletiva de busca e valorização das diversidades enquanto elemento de formação e valorização das culturas.

Os currículos escolares devem ser pensados numa perspectiva ampla e contextualizada, fomentando discussões que contemplem as demandas atuais, sem, contudo, abrir mão da contextualização local que implica em abordagens particularizadas decorrente das peculiaridades de cada comunidade escolar e, principalmente dos alunos.



Há que se reconhecer que a sociedade mudou e os paradigmas antes adotados como indicadores de progresso social também. Sendo assim, se antes os discursos eram feitos a fim do povo brasileiro se ver como povo mestiço que, “superou a origem africana”, “diluiu as referências indígenas” e assimilou valores, crenças e hábitos europeus para forjar uma cultura nacional, hoje a nação se reconhece multirracial e multicultural.

As políticas educacionais precisam estar de acordo com essa visão atualizada da sociedade brasileira, propondo ações que contemplem a valorização e resgate da herança cultural africana e indígena na formação do Brasil. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 já estabelecia no art. 215, §1º e art. 242 o compromisso do Estado com a multiculturalidade do seu povo, reconhecendo a legitimidade e garantindo proteção as diversas manifestações culturais a serem livremente praticadas. É uma imposição para que se construa um modelo educacional brasileiro que inclua temáticas referentes às culturas de todos os grupos étnicos da formação do povo brasileiro.

No entanto, para que seja de fato universal e cumpra seu papel quanto ao tipo de formação que apregoa em seus documentos legais, a escola deverá ser um ambiente de aprendizagem para a convivência com a diversidade e o respeito às diferenças, colaborando para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Além de incorporar em seu fazer pedagógico os modos diversos de conhecimentos que permeiam a cultura nacional, apesar de ter sido, durante muito tempo, rejeitados e que, de alguma forma, permanecem ainda hoje relegados a abordagens fragmentárias e superficiais, pois, a escola tende a reproduzir a valorização de conhecimentos euro centrados. Negando com essa prática a existência da intelectualidade negra e indígena.

As práticas educacionais escolares precisam considerar que o país não possui uma população homogênea. Por isso, é necessário que o currículo escolar abarque conteúdos que expressem a riqueza da multiplicidade histórica e cultural do Brasil como um processo complexo de heranças culturais de suas matrizes formadoras, qual seja, a indígena, a africana e a europeia, desconstruindo o caráter hierárquico que foi cultivado ao longo de séculos com relação à contribuição de cada uma dessas matrizes.

A escola parece ignorar a existência de movimentos da população negra de resgate da consciência e do orgulho de seu pertencimento



étnico, se mostra indiferente e, até certo ponto, resistente em reconhecer a urgência de rever suas práticas e adequá-las a uma nova realidade. Dessa forma, ela tem negligenciado sua contribuição na luta hercúlea para se corrigir séculos de injustiças sócias e de violências, inclusive simbólicas, cometidas contra o povo negro.

3.2 Educação Escolar Quilombola como concretização de ação afirmativa

As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (CONAE, 2001). Quando foram incorporadas no Direito brasileiro, essas ações já eram amplamente utilizadas no sistema jurídico norte-americano. Por aqui, mesmo após décadas de inserção e divulgação ampla dessa política, ainda permanece um certo desconhecimento que se revela pela incompreensão e rejeição de muitos brasileiros às medidas reparativas. Não é raro pessoas questionarem ações governamentais, acusando os grupos receptores de se beneficiarem de tratamento privilegiado em detrimento dos demais cidadãos.

Compreender a gênese, alcance e reflexos das ações afirmativas possibilita enxergar a importância desse mecanismo para reparação de injustiças seculares perpetradas contra grupos formadores da riqueza econômica e cultural desse país. Esse é um passo indispensável para se concretizar o projeto de nação justa e democrática, que só é possível se ancorado em efetiva justiça social.

As ações afirmativas são mecanismos de integração social (Gomes, 2001). No entanto, é necessário compreender que a integração deverá ocorrer em bases de igualdade, sendo necessário uma atuação efetiva do Estado na implementação de mecanismos capazes de abolir, ou ao menos minimizar, o abismo social entre a população negra e a elite brasileira composta, quase que exclusivamente, por brancos. “A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias” (Gomes, 2001, p. 95).

Na educação, as ações afirmativas se configuram como mecanismos para assegurar o direito ao acesso, permanência e sucesso dos grupos outrora excluídos do sistema educacional, devendo abranger



todos os níveis e modalidades de educação. Isso implica na efetivação de compromisso constitucional assumido pelo Estado Brasileiro.

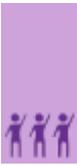
As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes, 2001, p. 90).

Nesse sentido, busca-se romper barreiras e criar condições para concretizar o objetivo constitucional da igualdade material, na medida em que institui mecanismos para assegurar o direito educacional de todos e neutralizar os efeitos da discriminação racial. Cientes de que a exclusão histórica do povo negro dos sistemas educacionais constitui-se em óbice para a superação da condição socioeconômica vulnerável em que se encontra grande parcela dessa população.

Existe no país uma dívida educacional, afirmação que encontra respaldo na história e na organização do sistema educacional brasileiro, que se limitava inicialmente a atender a elite branca e economicamente favorecida. Posteriormente, quando outros grupos passaram a ser admitidos, lançou-se mão de outros artifícios para manter a vantagem da classe privilegiada nos sistemas de ensino, sendo a exclusão simbólica dos recém-chegados uma das formas de tornar o ambiente escolar pouco acolhedor à população negra.

Não é custoso reconhecer que o status atual de negros e brancos é resultado da distinta e antagônica condição histórica que os dois grupos aportaram no Brasil. Enquanto o primeiro chegava na condição de escravizado, o segundo era dono e senhor de terras, riquezas e escravos. E, mesmo quando para alguns indivíduos brancos sua condição financeira não reflete a posição historicamente privilegiada do grupo ao qual faz parte, ele usufrui de uma suposta superioridade branca, espécie de herança simbólica atribuída a pessoas com esse tom de pele em sociedades marcadamente racistas.

Para que ocorra de fato a integração da população negra na sociedade brasileira é necessário romper o abismo socioeconômico que a separa da população branca. Nesse contexto, a educação ganha contornos ainda mais relevantes, considerando sua importância não só



para a formação cultural como também profissional dos sujeitos, pois, é por meio dela que ocorre a instrumentalização para a atuação no mercado de trabalho e, via de regra, determina a sua colocação. Assim, o fracasso escolar de alunos negros tem sido um dos fatores que impede a alteração na dinâmica da composição das classes sociais no país, pois, diante de sua precária escolarização, acaba ocupando as funções de baixa remuneração no mercado de trabalho, além de ter dificuldade de acesso às universidades.

A escola não é ambiente neutro, ela revela sua visão de mundo por meio de seu currículo explícito e implícito e, a partir dele fundamenta suas práticas. Nas escolas brasileiras, o currículo tem evidenciado o pacto das instituições com a cosmovisão europeia, perpetuando, dessa forma, mecanismos de exclusão que resulta no fracasso escolar de parte do seu alunado, que não se sente acolhido, nem encontra propostas educacionais que valorizem, promovam e construam conhecimentos que dialoguem com as vivências e potencializem uma formação escolar adequada, capaz de contribuir para a mobilidade social de indivíduos que, historicamente foram relegados e forçados a permanecer nas classes sociais economicamente inferiores.

Urge a concretização de propostas educacionais verdadeiramente inclusivas, capazes de repensar valores e práticas arraigadas para cumprir sua função de promover a formação integral, contribuindo para o resgate e a valorização das identidades diversas. Comprometidas com a transformação social que implique na melhoria das condições de vida de todos os brasileiros. Nesse sentido, considerando a EEQ em sua proposta, princípios e objetivo, ela se configura como meio adequado para promover a base educacional dos remanescentes, e contribuir para as transformações econômicas e sociais capazes de integrar essas comunidades no cenário nacional numa perspectiva de valorização desse povo e de reconhecimento das suas tradições e cultura como fatores de desenvolvimento e riqueza da nação brasileira.

3.3 Educação para as Relações Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola

Tanto a Educação para as Relações Étnicorraciais quanto a Educação Escolar Quilombola têm seu ponto de partida na luta e iniciativa do povo negro. Os movimentos populares impulsionam os



legisladores e o poder público para a elaboração de leis e desenvolvimento de agenda administrativa que contemple suas demandas. Essa relação ocorre num campo de conflitos e tensões, as vezes imperceptível, mas que é responsável pela evolução da sociedade.

No que se refere aos avanços da Legislação Educacional relacionada à temática em questão, a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 26, § 4º reafirma o compromisso já estabelecido no texto da constituição, declarando que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, alterando a Lei nº 9.394/96, que tornar obrigatório a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Além dessas medidas legais, administrativamente, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação editou pareceres, resoluções e outros documentos orientativos para a implantação de planos e projetos educacionais voltados a atender essas orientações de implantação e implementação de educação comprometida com a inclusão e a diversidade.

O movimento de transformação e evolução na Política Educacional Brasileira tem reflexos direto das lutas protagonizadas pelos movimentos que buscaram do governo brasileiro o cumprimento dos compromissos assumido na Convenção da Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 1989, mas que passou a valer no território nacional apenas bem mais tarde, sob força do decreto legislativo de nº 5.051, de 19 de abril de 2004. É nessa linha a afirmação de Silva:

... ante as dificuldades internas de aprofundar e cumprir as regras previstas na Constituição federal do Brasil de 1988 sobre as terras dos antigos aquilombados, os movimentos buscaram judicializar a questão, inclusive em instancias internacionais, obtendo o importante documento que foi subscrito e ratificado pelo Brasil, que reconheceu a autonomia e os direitos, inclusive à educação, das comunidades tradicionais. Trata-se da Convenção da OIT nº 169, que reconhece a existência e os direitos (inclusive à educação) e determina que só ocorra com a participação dos próprios povos tradicionais (Silva, 2018, p.31).



A participação do Brasil na Convenção OIT nº 160, firmou para com a comunidade internacional, o seu compromisso com o combate ao racismo e outras formas de preconceitos, constituindo-se juntamente com a abordagem da Constituição em vigor, a base para a criação dos principais parâmetros legais para o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil, tornando possível o enfrentamento no campo educacional.

Para os educadores, a lei 10.639/03 surge como uma referência inicial para pensar a história do Brasil, sua cultura e formação como um processo complexo de contatos entre povos de culturas ricas e diversas. As temáticas propostas por essa lei coadunam com a nova visão que a sociedade brasileira vem construindo sobre sua formação.

É esse percurso legislativo apresentado acima, juntamente com o Estatuto da Igualdade Racial e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola que compõem uma base legal nacional, que possibilita desenhar programas e projetos que tornam possível educar na perspectiva da educação para as relações étnico-racial e, nessa vertente, empreender esforços para a concretização da modalidade EEQ nos sistemas e estabelecimentos de ensino.

Na esfera municipal, Central – BA dispõe de dois documentos base para nortear sua política educacional, o PME e o DCRC, que, mesmo com suas limitações, possibilitam a construção de percursos pedagógicos que atendam as especificidades da Educação Escolar Quilombola.

4 Plano Municipal de Educação – PME: metas e estratégias que contemplam a EEQ

O Plano Municipal de Educação é um documento que define metas educacionais para o município por um período de 10 anos. Sua elaboração atende a uma exigência prevista na Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Dessa forma, os documentos municipais seguem, tanto na estrutura quanto na matéria o modelo do PNE, contextualizando, a partir de suas demandas locais, o estabelecimento de suas metas e a elaboração das respectivas estratégias.

No município de Central – BA, o PME 2015/2025, teve início no segundo semestre de 2014 com a criação de uma comissão para estudar, discutir e planejar a metodologia de elaboração do documento que



ocorreu em 2015, a partir de uma dinâmica democrática de participação e colaboração. Dessa forma, contou-se com a ajuda de diversos órgãos e agentes no levantamento de dados para análise situacional do município, da sociedade, no debate e proposições nas reuniões e fóruns, e na escrita, por meio da coautoria de diversos educadores: professores, gestores, coordenadores e equipe técnica da secretaria municipal de educação. Concluído, o documento foi aprovado pela Lei Municipal nº 617, 12 de julho de 2015.

O texto do PME apresenta um panorama geral do município, abordando aspectos populacionais, socioeconômicos e culturais para delinear a realidade do sistema educacional. No entanto, não menciona a existência das comunidades remanescentes quilombolas, nem apresenta subtítulo referente à modalidade EEQ a ser implementada na rede de ensino municipal. Apesar dessa omissão, a existência dessas comunidades é realidade fática e inegável, e o reconhecimento da identidade quilombola, a partir da certificação pela Fundação Cultural Palmares, em 20 de agosto de 2014, lhes assegura direitos, inclusive educacionais, que deverão ser efetivados por meio da política municipal de educação.

O silêncio referente à EEQ como modalidade a ser implementada, foi, de certo modo, amenizado através da inserção de algumas estratégias propostas para alcançar as metas estabelecidas no PME, visando a democratização e melhoria na qualidade do ensino.

Para análise dos dados e melhor compreensão do tema é importante salientar que o PME é construído a partir de um diagnóstico que norteia a fixação das metas e, para que essas sejam alcançadas, constrói-se um conjunto de estratégias que indicam ações a serem executadas visando melhoria na qualidade da educação do município. Nesse sentido, o documento prevê ainda o processo de monitoramento e avaliação do plano a ser realizado a cada dois anos, dando origem a um relatório. Esse foi o instrumento utilizado para a verificação das ações propostas para a efetivação da educação quilombola no município, considerando a atualidade dos dados fornecidos.

A partir da análise do relatório anual de monitoramento de 2021, foi possível verificar que em 11 das 20 metas que compõem o documento, tem ao menos uma das estratégias que menciona o termo quilombola. Esse conjunto de 13 (treze) estratégias trazem a expressão quilombola/quilombolas relacionadas à comunidade, escola, alunos e/ou professores, enfatizando sua relação com o contexto, a cultura e a



natureza da comunidade quilombola na execução ou proposição de ações.

O quadro a seguir possibilita visualizar as metas e as respectivas estratégias, apontando os seguimentos, etapas, nível, modalidade e outros aspectos determinantes para a melhoria na qualidade do ensino ofertado. Além de identificar a situação atual da estratégia, indicando avanço ou estagnação na política educacional de atendimento as comunidades remanescentes quilombolas.

Item	Foco da meta	Meta	Estratégia	Situação atual
01	Educação Infantil	01	1.5	Não executada
02	Ensino Fundamental	02 e 05	2.9 e 2.15, 5.10	Não executadas
03	Ensino Médio	03	3.5	Não executada
04	Educação Profissional	11	11.8	Não executada
05	Educação Jovens e Adultos	10	10.11	Não executada
06	Educação do Campo	-	-	Inexistente
07	Educação Especial	04	4.2	Não executada
08	Ensino Superior	12,13,14	12.3 e 12.4, 13.4, 14.3	Não executadas
09	Gestão da Educação	18	18.2	Não executada
10	Valorização do Magistério	-	-	Inexistente
11	Recursos Financeiros	-	-	Inexistente

Tabela elaborada pela autora com dados do Relatórios de Monitoramento 2020/2021 do PME.

Os dados apresentados acima sinalizam a existência de estratégias que contemplam a EEQ em todas as etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, da graduação a pós-graduação, lato senso e stricto senso. Além das modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Profissional e Educação Especial.

Em relação ao tópico sobre gestão educacional, a meta 18, apesar de não trazer expressamente o termo quilombola, apresenta elementos discursivos que apontam para a construção de uma proposta de EEQ ao afirmar que serão assegurados cursos de aperfeiçoamento e avaliação de desempenho dos profissionais da educação para verificar a qualidade do



trabalho que desenvolve, levando em consideração as especificidades socioculturais das escolas (Central, 2015).

Desenvolver um trabalho que considere especificidades socioculturais das escolas numa comunidade remanescente quilombola, necessariamente conduz para a efetivação da proposta de EEQ prevista na legislação educacional e nos documentos norteadores para essa política educacional. A estratégia 18.2, dessa meta, confirma textualmente que serão ofertados cursos voltados para as especificidades socioculturais das escolas do/no campo, assentamentos, das comunidades quilombolas.

Em relação à ausência de estratégias nas metas referentes à Educação do Campo relativas à EEQ, é necessário explicar a recorrência da construção apontada acima “especificidades socioculturais das escolas do/no campo, assentamentos, das comunidades quilombolas.” Essa opção textual evidencia a importância de se perceber a natureza da comunidade quilombola para além da sua localização territorial, campo/cidade. Pois, sua configuração comporta elementos particularizantes que a identifica enquanto comunidade negra rural, o que não se aplica a todas as comunidades do campo.

É necessário ainda abordar a inexistência de metas e estratégias com foco na valorização do magistério e relacionadas aos recursos financeiros que contemplem a EEQ.

Quanto à valorização do professor, é necessário compreender que o docente das unidades escolares dessas comunidades, vivencia sua atuação profissional, via de regra, em duas situações distintas: ou ele se desloca e atua fora da sua vivência cultural, daí a importância da formação específica e continuada; ou ele é quilombola e a vivência a partir de suas experiências como minoria, sendo essencial a formação teórica para compreensão e desenvolvimento de didática e trato pedagógico apropriado. Nesse sentido, uma política de valorização do magistério na perspectiva da EEQ, deverá pautar-se nas DCNEEQ, principalmente quanto à orientação da gestão escolar ser ocupada prioritariamente por professores quilombolas.

Para concluir a análise dos dados referentes ao PME 2015/2025, é necessário observar, mais uma vez, a tabela 1 para verificar a situação atual quanto à execução das estratégias mapeadas no documento que abordam ações para a implementação da EEQ na rede municipal. A sinalização de não executadas apontada no relatório de monitoramento 2020/2021, evidencia o resultado da ausência de investimentos mínimos nas ações, conforme comprova o vácuo referente a metas no item 11-



Recursos financeiro. Mesmo com a falta de investimento, algumas estratégias apontadas no documento poderiam ter sido executadas, pois demandavam apenas orientações pedagógicas e decisões administrativas, institucional ou governamental, para reorganização da rede, buscando assegurar as comunidades quilombolas o direito educacional de acordo com o que a legislação lhe confere.

4.1 Documento Curricular Referencial de Central: limitações e possibilidades de implementação da EEQ na rede municipal

O Documento Curricular Referencial de Central – DCRC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi construído ao logo de 2020 e em 2021 foi disponibilizado para consulta e orientação do planejamento pedagógico nas unidades escolares. Conforme o texto de apresentação, o documento resulta de uma construção coletiva envolvendo os professores de todos os segmentos educacionais e a sociedade civil, e visa referenciar o currículo a ser trabalhado nas escolas municipais. Sua construção baseia-se no diagnóstico da realidade educacional atual do município, no contexto nacional, na legislação vigente e nas necessidades apresentadas pela sociedade contemporânea.

O currículo em contexto educacional e, tomando-se o termo de forma mais direta, é uma organização para a administração do conhecimento escolar. Compreende, de modo concreto, a eleição e distribuição de conteúdo a serem ministrados em cada etapa de ensino. No entanto, não é possível falar de currículo sem alertar para a importância e as tensões inerentes a sua constituição, visto que, a eleição de conteúdos escolares reflete e expõe a ideologia dos sujeitos envolvidos nesse processo, promovendo a valorização e validando conhecimentos com base na visão de mundo que julga adequado. Por outro lado, pode dificultar, ou mesmo inviabilizar abordagens múltiplas e diversas que ofereçam possibilidades de acesso a conhecimentos relevantes para a formação de sujeitos que compreendam a multiculturalidade como valor.

Considerando o currículo nessa perspectiva tensionada, o DCRC apresenta uma compreensão acerca da composição e abrangência do currículo que elege a cultura local, o território e seus elementos – grupos humano, geografia, história, etc., como aspecto central e contextualizador para a abordagem pedagógica e a construção de conhecimentos no cotidiano escolar. Dessa forma, o documento adota a compreensão de currículo como:



... rede de saberes e fazeres dos sujeitos que o praticam de diferentes modos em múltiplos espaços e tempos, com reflexões sobre a realidade local agregada ao território, sendo que este, deve ser considerado de maneira mais ampla, incorporando o lugar à identidade e conseqüentemente ao sentimento de pertencimento (Central, 2022, p. 21).

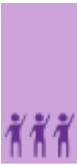
Essa compreensão dialoga e aproxima as orientações curriculares do município dos direcionamentos normativos para a educação escolar quilombola pela eleição dos elementos identitários e territoriais como base para o fazer pedagógico. Esses territórios são formados pelas especificidades de espaços e grupos que se individualiza pela interação dos indivíduos entre si e com o ambiente no decorrer da sua própria história, essa dinâmica é responsável pela construção de identidades coletivas que caracterizam os diferentes grupos.

Importante destacar que as comunidades remanescentes quilombolas do município trazem elementos comuns que as aproximam, mas, apresentam também características que as particulariza. Considerando esse contexto, a identidade local é apresentada e defendida como matéria fundamental para a construção e contextualização de conteúdos escolares que permeiem o ensino e as vivências escolar, mas que deverão ser abordadas considerando sua riqueza e dinamicidade.

Desta forma podemos elencar para política curricular de Central, elementos identitários como, aspecto social, ambiental, político, econômico, cultural e histórico, que precisam ser vistos como possíveis de redefinições, considerando as dinâmicas históricas de sua produção (Central, 2022, p.22).

O fragmento a cima, além de enfatizar a escolha dos elementos identitários como substrato para a prática docente, textualiza a opção do município para a política curricular, elencando os aspectos a serem abordados, bem como alertando para a importância de abordagens críticas, de releituras e ressignificações. Essa alerta ganha total sentido se considerarmos a abordagem relativa à própria constituição das comunidades quilombolas marcados por diferentes fatores e trajetórias.

É imprescindível que as instituições escolares considerando o contexto histórico do surgimento dos quilombos no Brasil e da formação das comunidades remanescentes locais, mas não se limitem a isso, pois, a releitura dos fatos e a ressignificação desses territórios são essenciais para a compreensão da identidade coletiva desse povo, bem como para a



construção de uma subjetividade de pessoas pretas baseada em aspectos positivos de sua história e cultura, além da necessidade de valorização dessa comunidade nas suas próprias narrativas, abordando seus feitos para o desenvolvimento da economia, cultura e sociedade centralenses.

A EEQ reconhece a estreita relação da identidade quilombola com o território e a cultura local. É também nesse sentido que a política curricular municipal de Central orienta para a realização do trabalho na escola:

As unidades escolares devem inserir nas suas práticas formativas, o estudo e investigação de elementos da territorialidade presentes no seu entorno, tais como, bacias hidrográficas, áreas naturais, grupos culturais locais, as associações e pontos de encontro da comunidade, para que seus discentes tenham a oportunidade de desenvolver a consciência sócio espacial de pertencimento, ou seja, se reconhecer enquanto sujeito em relação ao seu território e a sua comunidade (Central, 2022, p.23).

Mesmo celebrado o enfoque dado no texto de apresentação do DCRC por trazer uma perspectiva de abordagem didática e pedagógica que nos permite vislumbrar diretrizes para a implementação da EEQ na rede municipal, o subtópico que trata especificamente da modalidade é breve e bastante superficial, considerando as 3 (três) páginas incompletas no documento de mais de 800 (oitocentas) páginas. Sem apresentar nenhuma contextualização acerca de informações locais sobre suas comunidades, limita-se a uma breve introdução teórica a respeito da modalidade. No entanto, o pequeno texto sintetiza informações de extrema importância e devem ser consideradas na elaboração do trabalho didático a ser desenvolvidos nas escolas.

Exemplificando a afirmação acima, o subtópico traz a articulação dos movimentos sociais e, especialmente, a luta dos movimentos negro, como responsáveis pela inclusão dessa modalidade na organização da política educacional, considerando sua importância para assegurar o direito educacional dos quilombolas. O texto afirma que as diretrizes curriculares na área educacional visam o reconhecimento, a valorização e, ao mesmo tempo, buscam implementação de política reparatórias para essa população (Central, 2022), reconhecendo o prejuízo secular da população negra brasileira que teve seus direitos educacionais cessados por muitos anos.

Apesar da ausência de um conteúdo mais denso e devidamente contextualizado, abordando saberes e vivências, ou mesmo de dados das comunidades de remanescentes quilombolas locais, o DCRC assume uma



compreensão da modalidade que permite ao educador construir propostas e posicionamentos didáticos cujo enfoque abarque a compreensão da realidade social e histórica do povo negro no Brasil, forjada na exploração da força de trabalho, na tentativa de seu extermínio simbólico por meio do apagamento identitário, da desvalorização de sua cultura, da demonização religiosa, entre outros artifícios. Dessa realidade, acumulou-se uma dívida histórica passível de ser minimizada por meio de políticas públicas. É nesse contexto que se insere a política nacional de EEQ e sua natureza de política reparatória.

É imprescindível discutir, celebrar e acolher as pedagogias de cada comunidade no documento cujo objetivo é nortear o projeto pedagógico desenvolvido nas escolas da rede municipal de Central. Nesse sentido, o texto apresenta fragmentos que destacam a importância de se compreender as formas próprias como se concebe o ensinar e o aprender nas escolas quilombolas, destacando ainda o objetivo e a importância dos elementos culturais próprios das comunidades como conteúdo a serem contemplados no currículo de suas unidades escolares:

A Educação Quilombola é a modalidade da Educação Básica que se objetiva em promover uma educação escolar apropriada às suas comunidades, que levem em consideração suas peculiaridades, valorizando seus saberes, as práticas geradas e vividas em seu território e o fortalecimento de suas identidades, cultura, trabalho, linguagens e práticas religiosas. Desta forma busca-se priorizar e conservar em todos os aspectos o patrimônio histórico-cultural (Central, 2020, p. 53).

Em consonância com o estipulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola, o DCRC alerta que a oferta educacional para essas comunidades deve ser proposta em todas as etapas da educação básica e acontecer em estabelecimentos de ensino localizados em suas comunidades ou em escolas próximas. Para isso, é necessário atentar para fatores que vão desde infraestrutura dos prédios escolares a manutenção de estradas e segurança no transporte escolar, além de uma organização didático-pedagógica própria que contextualize as especificidades desse povo, garantindo condições essenciais para que todos os alunos tenham acesso aos objetos da cultura quilombola e possam agir sobre eles com competência (Central, 2020).

O DCRC traz ainda em seu corpo textual os temas intercurriculares que correspondem a um conjunto de temáticas a serem abordadas e consideradas nas propostas pedagógicas das unidades escolares e atuam como temas integradores no currículo municipal de Central. Alguns



desses temas guardam relação direta com a proposta de EEQ, seja pelo conteúdo didático ou pela perspectiva e objetivos perseguidos. Dentre eles podemos citar: Educação em Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Aspectos Históricos de Central e Agroecologia.

A discussão trazida no texto de apresentação do DCRC, no subtópico referente à modalidade EEQ, bem como alguns dos temas intercurriculares, sinaliza nesse documento a opção de uma política educacional de valorização dos conhecimentos da cultura local, possibilitando aos educadores um respaldo na legislação municipal que, não apenas permite, mas incentiva e orienta o desenvolvimento de práticas educacionais comprometidas com as especificidades das comunidades atendidas. Sendo assim, não restam dúvidas de que efetivação da proposta educacional para as comunidades remanescentes quilombolas ampara-se também nesse imperativo legal próprio do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e análises realizadas mostram que, a despeito da existência de uma mobilização ativa e permanente dos movimentos negros e quilombolas, a formação de um arcabouço legislativo nas últimas décadas que possibilita a política educacional brasileira assegurar a todos o direito ao acesso, permanência e sucesso na vida escolar, a efetivação desse direito para as comunidades remanescentes de quilombos e aos estudantes quilombolas mostra-se ainda como um território a ser conquistado. Permanece a luta cotidiana desses povos para que o ensino que lhes é oferecido nos espaços de educação formal dialogue com sua cultura e valores, tornando-se significativo e capaz de contribuir para o resgate positivo da trajetória histórica dos sujeitos negros.

Os documentos locais da política educacional de Central – BA, o Plano Municipal de Educação – PME 2015/2025 e o Documento Curricular Referencial de Central – DCRC são de naturezas jurídicas distintas. O primeiro, instituído pela Lei n.º 617, de 12 de junho de 2015, deve assegurar, por meio de um conjunto de metas e estratégias, a melhoria contínua da educação municipal; quanto ao segundo, homologado por meio da Portaria n.º 062, de 30 de dezembro de 2020, compreende discussões e propostas de organização curricular que



influencia diretamente no cotidiano escolar, no fazer pedagógico em sala de aula.

Esses documentos foram elaborados em momentos distintos e, apesar de apresentarem uma abordagem ainda tímida e generalista a respeito da Educação Escolar Quilombola, tanto as estratégias do PME que contemplam essa modalidade, como o subtópico do tema no DCRC e fragmentos em outros subtópicos ao longo do texto, evidenciam a compreensão da política educacional local quanto a importância e necessidade da implementação da modalidade na rede municipal de educação.

No entanto, a ausência de investimentos, na formação docente, em material didático específico, e de orientações pedagógicas para o desenvolvimento de projetos e ações adequadas ao ensino nessas comunidades, bem como a não observância das orientações das DCNEEQ ao escolher os profissionais para a composição das equipes escolares, cuja preferência para gestão e docência nessas escolas deve ser por professores quilombolas, tem sido obstáculos constantes ao direito educacional dessas comunidades.

Nesse sentido, as estratégias apontadas no PME, mesmo com abordagens que apenas tangenciam a modalidade aqui discutida, se executadas ainda na vigência desse plano, possibilitam, a curto prazo, um avanço real em aspectos de extrema importância para a efetivação da EEQ. Quanto ao DCRC, mesmo com o pouco aprofundamento da temática no subtópico que trata da modalidade, traz nos temas integradores (Educação para os Direitos Humanos, Educação para as Relações Étnico-racial e História de Central), possibilidades múltiplas para a construção de currículos na perspectiva da EEQ. Esses temas permitem a construção de propostas e posturas, que visem ao reconhecimento e valorização da trajetória histórica e do legado cultural do povo negro.

A EEQ que se vislumbra na legislação, nos textos orientativos da política educacional em âmbito federal e municipal e nos teóricos que refletem e problematizam o tema, não apontam para o esvaziamento curricular dos conteúdos básicos. O que se pretende é estabelecer diálogos entre o conhecimento escolar historicamente privilegiado e os saberes comunitários, ancestrais. O objetivo da modalidade é que os sujeitos desse processo educacional se vejam como seres históricos e sociais, produtores de conhecimento.



Os caminhos visíveis nos textos legais e orientativos aqui analisados, para além do reconhecimento do direito educacional das comunidades remanescentes de quilombo e da imposição legal que evidencia, representa o legado das lutas da população negra brasileira na busca incessante pelas condições de vida digna para existir. Garantir um processo de ensino afro e negro referenciado é condição essencial para o resgate do reconhecimento da intelectualidade negra que foi tirada para legitimar a escravização do seu corpo e que permanece sendo questionada a fim de justificar preconceitos e exclusões.

REFERÊNCIAS

ANGHER, Anne Joyce (org.). **Vade Mecum Acadêmico de Direito**, 35^a. Edição. São Paulo: Rideel, 2022.

APARECIDA DE MIRANDA, Shirley. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências** Revista Brasileira de Educação, vol. 17, núm. 50, mayo-agosto, 2012, pp. 369-383 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620007>. Acesso em: 28 de abril de 2023.

BENTO, Cida. **Educação escolar quilombola traz potencial transformador: Manter o alunado nas escolas com ensino de qualidade deve ser prioridade dos candidatos.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-escolar-quilombola-traz-potencial-transformador/>. Acesso em: 08 de abril de 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.** Brasília, MEC/CEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. 19/09/2022.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** 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". Disponível em [L10639 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 19/09/2022.



_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

CARRIL, L. D. F. B. (2017). **Os desafios da educação quilombola no Brasil**: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira De Educação*, 22(Rev. Bras. Educ., 2017 22(69)).
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>, Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

CENTRAL – BA. **Lei nº 617, de 12 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. Diário oficial da prefeitura municipal de Central. Central – BA.

_____. **Portaria n.º 062, de 30 de dezembro de 2020**.

Homologa a aprovação do Documento Curricular de Central com base no parecer do Conselho Municipal de Educação. Diário oficial da prefeitura municipal de Central – BA. Disponível em:
<http://www.ipmbrasil.org.br/visualizar-publicacoes>

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. In: Seminário Internacional as Minorias e o Direito – 2001: Brasília. As minorias e o direito. Brasília: Conselho da Justiça Federal; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council, 2003. p. 95-132. Acesso em 30 de março de 2023.

GOMES, N.L. **As ações afirmativas descolonizam a educação e reeducam o Brasil** [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2022 [viewed 05 April 2023]. Available from:
<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2022/01/19/as-acoes-afirmativas-descolonizam-a-educacao-e-reeducam-o-brasil/> . Acesso em 05 de abril de 2023.

_____, SILVA, P.V.B. da; BRITO, J.E. de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação**: lutas, conquistas e desafios. *Educ Soc [Internet]*. 2021;42(Educ. Soc., 2021 42):e258226. Available from: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acesso em 05 de abril de 2023.



PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola:** questões sobre culturas afrodescendentes e educação. 2^o edição. São Paulo. Editora Paulinas, 2007.

SILVA, Gilmar Bittencour Santos. **Direito dos Remanescentes de Quilombolas:** dimensão de um direito constitucional. 1^o edição. Salvador: Ed. Do autor, 2018.

PEREIRA, José Matias: **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica.** Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/>



Quilombola School Education as a mechanism for realizing rights in the remaining quilombo communities in the municipality of Central – BA

This article seeks to demonstrate that the Quilombola School Education is a right of the quilombolas and that it must be made effective considering the legislation and the guiding texts of the modality. The theme is approached from the perspective of education for ethnic-racial relations, and as a policy of affirmative action. The work was carried out through documentary and bibliographic analysis, starting from the investigation of the objectives and characteristics of the EEQ that emerges from the national legal and normative texts and from the production of theorists who inquire and reflect on the theme, for a subsequent thematic analysis of the approach related to the modality in the official documents of the municipal education policy, Municipal Education Plan – PME and Curricular Guidelines Referential de Central – DCRC, seeking to present/understand the proposal drawn in these normative texts and their contributions to the realization of the educational right of the remaining quilombola communities of the city of Central – BA.

Keywords: Law, education and quilombolas.

Lenice Trajano da COSTA

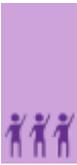
Graduada em Direito pela Faculdade Irecê – FAI. Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XVI Irecê. Pós-Graduada em Produção Textual, Gramática e Literatura pela FAC (2017). Professora da rede pública municipal em Central – BA.

E-mail: lenicetrajano@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2093606860261359>

Leonellea Pereira

Orientadora. Doutoranda em Direito (UnB). Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismos (UFBA, 2019). Especialista em Ciências Penais (UNIDERP, 2013) e Gestão de Políticas



Públicas de Gênero e Raça (UFBA, 2014). Graduada em Direito (UEPB, 2010). Advogada (OAB/BA 32.346) na Presidência da OAB Subseção Irecê – BA (2022-2024). Coordenadora e Professora do Curso de Direito da Faculdade Irecê – FAI. Técnica de Nível Superior da UNEB Campus XVI – Irecê.

Recebido em: 14/01/2024

Aprovado em: 10/06/2024