

Negligência/Negação à Escolarização em Quilombos da Região de Guanambi/Bahia

Negligence/Denial to Schoolization in Quilombos (Inhabitants of Black Communities) of the Guanambi/Bahia Region

Leila Maria Prates Teixeira Mussi¹

Ricardo Franklin de Freitas Mussi²

Alexandre Garcia Araújo³

Resumo

A escolarização deve ser garantida e aproximar-se das características identitárias-culturais dos seus respectivos grupos populacionais. Destarte, este texto discute a presença da escola em comunidades quilombolas de região baiana. Trata-se de análise quanti-qualitativa desenvolvida a partir de informações de inquérito regional desenvolvido no ano de 2016. Os resultados indicam que dos 14 quilombos contemporâneos de nove cidades, seis tinham escolas funcionando em seus territórios, com turmas multisseriadas das séries iniciais do ensino fundamental. Apenas uma seguia a proposta educacional identitário-formativa quilombola. Quatro comunidades apresentavam escolas desativadas. Os demais quilombos não tinham escolas. Cerca de 20% dos adultos quilombolas eram analfabetos e aproximadamente 40% concluíram o Ensino Fundamental I. É percebida a permanente negligência e/ou negação ao acesso à escolarização ao povo

¹ Doutoranda em Memória, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGMLS/UESB). Mestre em História Regional e Local pela Universidade do Estado da Bahia (PPGHIS/UNEB). Licenciada em História e em Filosofia. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Saúde (GEPEECS/CNPq). Docente na Faculdade Santo Agostinho (FASA/Vitória da Conquista/Bahia), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus VI) e no Colégio Sêneca (Vitória da Conquista/Bahia). ORCID: 0000-0002-9673-1216.

² Pós-doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC). Licenciado em Educação Física. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Cultura e Saúde (GEPEECS/CNPq). Docente no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia (PPGELS/UNEB). E-mail: rimussi@yahoo.com.br - ORCID: 0000-0003-1515-9121.

³ Advogado. Mestre e doutorando em Memória, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGMLS/UESB). Integrante do Grupo de Pesquisa Direito e Sociedade (GPDS/CNPq). Docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XX). Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/Subseção de Vitória da Conquista). ORCID: 0000-0003-3249-372X.

quilombola baiano. Também preocupa que, mesmo quando presente, há baixa adesão escolar à curricularização das questões étnico-raciais e culturais para valorização da identidade quilombola, portanto, capaz de contribuir na formação antirracista.

Palavras-chave: População Negra. Educação. Racismo. Políticas Públicas Antidiscriminatórias. Direitos Humanos.

Abstract

Schooling must be guaranteed and must be brought closer to the identity-cultural characteristics of the irrespective population groups. Thus, this text discusses the presence of the school in quilombola communities of Bahia region. This is a quantitative-qualitative analysis based on information from a regional survey conducted in 2016. The results indicate that of the 14 contemporary quilombos in nine cities, six had schools operating in their territories, with multi-series classes in the initial series fundamental. Only one followed the quilombola educational-identity-formative proposal. Four communities had disabled schools. The other quilombos had no schools. About 20% of quilombola adults were illiterate and approximately 40% completed Elementary School I. The permanent neglectand / ordenial of access to schooling to the Bahian quilombola people are perceived. It also worries that even when present, there is low school adherence to the curricularization of ethnic-racial and cultural issues for the valorization of the quilombola identity, therefore, capable of contributing to anti-racist formation.

Keywords: Black population. Education. Racism. Antidiscriminatorypublic policies. Humanrights.

1 Introdução

A condição de vida dos povos negros no continente americano pós-escravidão depende da nação em que residiam/residem, conforme o tempo que perdurou, as variações nos graus/tipos de violências impostos durante o sistema escravocrata e, talvez, principalmente, da efetividade das ações corretivas e/ou emancipatórias assumidas e/ou fomentadas pelas diferentes nações. No caso brasileiro é importante ressaltar que o período escravagista, o mais duradouro do mundo, emergiu e perdurou como política de Estado a serviço da elite econômica branca (SANTOS et al, 2019), condição que continua impondo condições negativas na estrutura social até a contemporaneidade.

É nesse contexto de enfrentamentos políticos históricos, relativos à diáspora africana, ao racismo, à resistência negra e à territorialidade, que se organizam as

populações afro-brasileiras (MIRANDA, 2018). Mais ainda, a história do povo negro brasileiro é costumeiramente contada sob a perspectiva da elite branca egocêntrica, que pretende enaltecer exclusivamente seus feitos (MEDRADO, 2019).

Neste sentido, ações corretivas de uma sociedade brasileira racista, caracterizada pelo genocídio policial da população negra, negação do direito à terra, negligência ou negação do acesso aos serviços de saúde e educação, parecem tardiamente legislada e em processo lento de efetivação.

Somente na Constituição Federal de 1988 é iniciado o frágil processo de reconhecimento dos direitos quilombolas, população reconhecidamente negra, mas, que não mereceu um capítulo inteiro nesta carta, o que reflete o posicionamento dos legisladores. Assim, na Carta constitucional subsistem apenas alguns artigos que tratam diretamente da questão quilombola, quais sejam: o 215, § 1º; 216, § 5º e o artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, que, respectivamente, aduzem:

Art. 215, §1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

[...]

Art. 216, §5º: Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

[...]

Art. 68 ADCT: Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Regulamentações posteriores criaram órgãos e políticas públicas direcionadas as populações tradicionais negras brasileiras, como o Programa Brasil Quilombola que foi lançado em 12 de março de 2004, com o objetivo de consolidar os marcos legais apresentados nas políticas de Estado que direcionavam atenção equânime as áreas e povos quilombolas.

Como seu desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola, por meio do Decreto n.º 6.261/2007, direcionada para o desenvolvimento integrado pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas residentes em comunidades quilombolas de todo o Brasil.

A Coordenação do Programa é de responsabilidade da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que atua em conjunto com mais 11 órgãos que compõem o seu Comitê Gestor: Casa Civil, Secretaria Especial

de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério de Minas e Energia, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Ministério da Integração Nacional, Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil e Ministério das Cidades e parcerias com outros órgãos do Governo Federal.

São quatros os eixos da Agenda Social Quilombola: 1) Acesso à Terra; 2) Infraestrutura e Qualidade de Vida; 3) Desenvolvimento Local e Inclusão Produtiva e 4) Direitos e Cidadania. É justamente neste último eixo que se inserema discussão proposta nesse estudo, pois, nele estão previstos: ampliação e melhora da rede física escolar (Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação); formação continuada de professores e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de educação escolar quilombola (Ministério da Educação); capacitação de gestores para implementação das Diretrizes Curriculares Quilombolas para educação escolar quilombola (Ministério da Educação); produção, aquisição e distribuição de material didático específico da educação escolar quilombola (Ministério da Educação); Programa Nacional de Alimentação Escolar (Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação); programa Dinheiro Direto na Escola – Campo (Ministério da Educação); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (Ministério da Educação); Programa Bolsa Família (Ministério do Desenvolvimento Social); Programa Saúde da Família (Ministério da Saúde); Programa Saúde Bucal (Ministério da Saúde); Telecentros BR e rádios comunitárias (Ministério das Comunicações); Documento Básico e Registro Civil (Ministério de Direitos Humanos).

No mesmo sentido, o Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/2010 – posteriormente à Lei 10.639/2003 – estabeleceu uma seção inteira sobre o tema educação, que previu reforços à legislação sobre a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos afrobrasileiros, a formação de professores e a elaboração de material didático a esse fim, a participação dos movimentos negros em datas comemorativas nas reflexões feitas nas escolas, que os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação criem incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra; na seção sobre cultura, reafirma os dizeres constitucionais de que é assegurado aos remanescentes das

comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados e, por fim; numa sessão sobre acesso à terra, diz que os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

As comunidades remanescentes de quilombos são um dos vinte e nove os povos tradicionais reconhecidos pela legislação brasileira. Destarte, o Decreto n.º 8750/2016 estabelece que

Art. 4º [...] § 2º: I - povos indígenas; II - comunidades quilombolas; III - povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; IV - povos ciganos; V - pescadores artesanais; VI - extrativistas; VII - extrativistas costeiros e marinhos; VIII - caiçaras; IX - faxinalenses; X - benzedeiros; XI - ilhéus; XII - raizeiros; XIII - geraizeiros; XIV - caatingueiros; XV - vazanteiros; XVI - veredeiros; XVII - apanhadores de flores sempre vivas; XVIII - pantaneiros; XIX - morroquianos; XX - povo pomerano; XXI - catadores de mangaba; XXII - quebradeiras de coco babaçu; XXIII - retireiros do Araguaia; XXIV - comunidades de fundos e fechos de pasto; XXV - ribeirinhos; XXVI - cipozeiros; XXVII - andirobeiros; XXVIII - caboclos; e XXIX - juventude de povos e comunidades tradicionais.

A realidade, entretanto, permite o entendimento de maior multiplicidade desses grupos, que a legislação não consegue abarcar, culturalmente diferenciados, com formas próprias de organização, nos quais utilizar a tradição de ocupação e uso territorial e os recursos naturais é condição específica para sua existência cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, conforme conceituado no Decreto n.º 6040/2007, influenciado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Até então fica demonstrado como o direito estatal é limitado e limitador, desconsiderando outras maneiras de normatividade que não seja a sua própria, rejeitando identidades e cosmovisões que fujam às hegemônicas, eurocêntricas e brancocêntricas, construídas sobre as marcas negras e indígenas, dentre outras que foram forçosamente subalternizadas, mas, que fizeram e fazem o existir brasileiro enquanto país e nação. Dentre essas expressões de normatividades monológicas e estáticas está o conceito de escolarização, que quando se refere aos povos e comunidades tradicionais adquirem outra significação e amplitude, relacionando-se com identidade e pertencimento, e muitas vezes ao sagrado.

Um importante marco jurídico favorável foi a aplicação, por meio de decisão judicial, da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho como garantidora de direitos quilombolas. A sentença foi proferida no ano de 2007, em conflito envolvendo a Base Aeroespacial de Alcântara no Maranhão, que tentava impedir que agricultores quilombolas cultivassem lavouras no espaço da base. A Justiça Federal reconheceu com base no artigo 14 da Convenção que às comunidades remanescentes de quilombos “deverão ser reconhecidos os direitos de propriedade e posse dos povos em questão sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Mandado de Segurança n.º 2006.37.00.0052222-7).

Diante de sua importância sociohistórica, o processo/sistema de escolarização, emerge como campo de disputa, que interessa aos mais diferentes seguimentos comunitários. Sua efetivação deve considerar adequações aos contextos sociais, contribuindo no fortalecimento de identidades e valorização das diferenças, auxiliando na composição e recomposição de memórias dos povos e segmentos sociais.

É fundamental que a escola reconheça que os sujeitos e povos historicamente excluídos são produtores de saberes, fundamentais na constituição identitária geradoras de suas (re)existências, materializadas em práticas pedagógicas próprias (ALMEIDA; MESQUITA, 2019). Então, relações raciais, sobre as gerações, relativas ao meio ambiente, aos povos e territórios tradicionais devem ser consideradas na construção de uma educação escolar que inclua situações sociais concretas da realidade em que se insere (COSTA; DIAS; SANTOS, 2016) ou seja, discutindo a realidade quanto a diversidade/proximidade das maneiras de estar no mundo.

Além disso, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os povos e comunidades tradicionais constituem aproximadamente 5 milhões de brasileiros e ocupam 1/4 do território nacional. Os processos históricos impostos a essas populações reverberam em condições específicas de pobreza e desigualdade, muitas vezes obrigando a esses povos que vivam em isolamento geográfico e/ou cultural, com restrição de acesso às políticas públicas de cunho universal, lhes colocando em constante situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de serem alvos de discriminação racial, étnica e religiosa.

Um ponto interessante de análise dessas regulamentações é o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I), publicado em 1996. O referido documento foi fruto de diversas conferências, e teve como objetivo “eleger prioridades e apresentar propostas concretas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural que busquem equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a sua plena realização” (BRASIL, 1996). Apesar de existir um Capítulo denominado “População Negra” e ali existirem metas de combate à desigualdade racial, a palavra quilombola sequer é mencionada.

Somente com a publicação do PNDH-II é que o Estado especifica 7 propostas de ações governamentais direcionada a este seguimento, tais como, “assegurar aos quilombolas e povos indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sociocultural e linguístico” (Proposta nº 326 do PNDH-II). Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2006, trouxe apenas duas propostas genéricas de ações que envolvessem as comunidades quilombolas.

De maneira complementar, a regulamentação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) foi apresentada em um único artigo da Resolução 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, nasce fragilizada, o que dificulta sua implementação e legitimação. Assim, grupos e/ou perfis populacionais negros ainda carecem de ações em prol da garantia de acesso à educação que valorize suas características socioculturais e contribuam na correção de sua negação histórica.

No ano de 2012 ocorre a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, presentes na Resolução n.8/2012 CNE/CEB. Essa resolução define que as escolas de educação básica presentes nos quilombos, ou que recebem estudantes originários dessas comunidades, em espaços rurais ou urbanos, garantam em seus currículos questões/informações relativas à memória, línguas, práticas e patrimônio cultural, tecnologias relativas a produção do trabalho, acervos e repertórios orais, territorialidade próprios aos quilombolas.

Dessa maneira, o Estado tem justificado a ausência ou a má qualidade da prestação de serviços públicos, característicos da presença do racismo institucional, que replicam sistematicamente as desigualdades pela dificuldade de bens e serviços ‘intencionalmente’ de baixa qualidade (SANTOS, 2012) e, assim não há um efetivo combate ao racismo, mas, a serviço da reprodução do sistema opressor e excludente da população negra.

O Brasil vivenciou profunda melhora no acesso à escolarização em todas as faixas etárias representativas das etapas do ensino básico nos anos 1990, que permitiu a universalização do acesso ao ensino fundamental nos anos 2000. No entanto, é possível identificar que, ao final do período analisado, ainda existem discrepâncias entre diferentes grupos, em especial em relação à população negra e aos residentes de áreas rurais. Neste sentido, é fundamental que seja entendido que a escola é um projeto comprometido com modelo de sociedade que se deseja alcançar (DIAS, 2017).

Nesse sentido, o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2010) indicou que a população brasileira não alfabetizada é marcadamente adulta, idosa, feminina, afrodescendente, indígena, residentes em espaços rurais e no Nordeste. Essas informações evidenciam os grupos que permanecem, mesmo que parcialmente, excluídos do sistema escolar brasileiro. Assim, explica-se a demanda por investigações que discutam a presença e características da escolarização em populações específicas, como a quilombola. Ou seja,

os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhes confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (SOUZA, 2011, p.80).

Assim, não é ao acaso que a população negra está entre aquelas regularmente negligenciadas diante de suas demandas culturais e identitárias no processo de escolarização. Nessa perspectiva, o percurso histórico educacional brasileiro demonstra uma dupla função: ao mesmo tempo a escolarização representa importante veículo para a ascensão social, também é um forte instrumento de reforço de discriminação (PERES, 2011).

Neste sentido, o preconceito racial pode ser reconhecido pela desconsideração da temática negra equanto ao relato das experiências históricas da escolarização dos afrodescendentes brasileiros. Há intencionalidade preconceituosa na carência de informações quanto ao processo da inserção negra no sistema escolar formal, os mecanismos para acesso à escolarização alternativa, as vivências negras iniciais em escolas oficiais quando passaram a matricular de

pessoas negras e o avanço para o modelo de educação quilombola (RIBEIRO, 2016).

No sentido contrário, a Constituição, já mencionada, indica importante mecanismo de combate à exclusão negra do cenário sociohistórico ao reconhecer a possibilidade de autorreconhecimento das comunidades negras quilombolas. Desde então, ocorreu um fortalecimento identitário afirmativo negro no território nacional, confirmado pela ampla solicitação de certificação quilombola, junto à Fundação Cultural Palmares. Esta fundação foi criada por meio da Lei 7668/88, com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. Todavia, somente com a publicação da Medida Provisória 2216-37/2001 que a FCP passou a ter atribuição de realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e proceder o reconhecimento, delimitação e demarcação das terras quilombolas – podendo conferir titulação.

Ressalta-se que as análises históricas relacionadas aos povos quilombolas são, diversas vezes, balizadas pela ação silenciadora de elites contrárias à subversão do sistema racista. Os quilombos emergiram como respostas contra-aculturativa dos negros escravizados, ou seja, os negros, submetidos à uma “cultura branca” pela sociedade colonial brasileira (portugueses e demais colonos europeus), se agruparam para defender suas tradições africanas (CONCEIÇÃO, 2016).

As comunidades quilombolas contemporâneas são habitadas por grupos populacionais com ancestralidade negra, marcadas por características sociais, culturais e religiosas próprias, localizadas predominantemente em espaço rurais e geograficamente isolados (MUSSI, QUEIROZ, PETROSKI, 2018), ressaltando-se que não há obrigatoriedade de descendência direta daqueles grupos fugidos do sistema escravagista (MUSSI et al., 2015). Mais ainda, os quilombos, em qualquer momento histórico, representam organizações sociopoliticoculturais insurgentes aos modelos sociais racistas opressores (MOURA, 1987).

Apesar do reconhecimento constitucional da educação para todos na década de 1980, apenas no século XXI, após longa e intensa mobilização e debate sobre a importância de políticas educacionais antirracistas, como as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” e proposição da “Educação Escolar Quilombola”, a população negra brasileira, historicamente relegada ao

analfabetismo, passou a ser mais e melhor atendida quanto à educação básica (SILVA; ROCHA, 2016).

A escola quilombola é uma ação insurgente contra a pedagogia colonial, ao direcionar sua atenção para a estética negra, fundamentada no debate étnico-racial, ou seja, perspectivando a efetivação de uma formação antirracista. Destarte, para além da sua função na construção e partilha de conhecimentos, essas escolas atuam na reafirmação de valores histórico-culturais e identitários quilombolas, desenvolvendo, com a participação estudantil, ações de ensino/aprendizagem democrático, inclusivo, antirracista e emancipatório, pretendendo a formação para participação igualitária na sociedade de maneira geral e transformadora da comunidade em que vive (CASTILHO; CARVALHO, 2015). Ressaltando-se que os docentes, muito provavelmente, também terão que desafiar a baixa qualidade e/ou superficialidade com que as temáticas quilombolas são apresentadas nos materiais didáticos (CUSTÓDIO; FOSTER, 2019), isso quando conseguirem acessá-los.

Apesar do avanço legislativo das políticas públicas brasileiras direcionadas à população quilombola, há uma importante carência de estudos que evidenciem os desafios e avanços da EEQ (SANTOS et al, 2019). A carência de informações impede que sejam explicitados os impactos dessas políticas educacionais quilombolas e seus desafios frente ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001).

Essa falta de informação estatal invisibiliza populações em situação de vulnerabilidade, gerando intervenções inadequadas (López, 2012), devendo ser compreendida como expressão do racismo institucional, pois dificultam a estruturação de estratégias adequadas para enfrentamento das dificuldades e viabilização de melhorias na qualidade de ensino direcionada aos negros quilombolas. Nesse sentido, é fundamental que a educação quilombola confronte o modelo tradicionalmente presente na escola, para a promoção de uma identidade afrodescendente (MIRANDA, 2018).

Diante da restrita disposição de informações sobre a escolarização quilombola, emerge a incapacidade de apresentação de um panorama educacional desta população e seus impactos na sociedade brasileira. Destarte, é relevante a execução de investigações sobre as diversas questões que se relacionam diretamente ao processo de escolarização nas comunidades quilombolas. Neste sentido, o objetivo deste texto é analisar como o direito à educação vem sendo contemplado em comunidades quilombolas de uma região geográfica baiana.

2 Métodos

O campo empírico da presente investigação é representado pela microrregião geográfica de Guanambi/Bahia, que durante o período da investigação, entre fevereiro e novembro de 2016, contava com 42 comunidades quilombolas contemporâneas certificados pela Fundação Palmares, distribuídas em 10 dos 18 municípios da região (BRASIL, 2016).

O desenho amostral da pesquisa maior, do tipo inquérito epidemiológico, consistiu em duas etapas: inicialmente foi realizado sorteio para determinação dos quilombos que seriam contactados e convidados para solicitação de autorização para as visitas relativas a execução da pesquisa e, em seguida, diante do aceite, desenvolvimento de coleta de dados censitária. Neste sentido, é relevante a citação que das 17 comunidades sorteadas, três não consentiram a realização das atividades. Assim, as associações de moradores de 14 comunidades permitiram visitas da equipe de pesquisadores para a realização das coletas.

As informações da presente análise foram obtidas mediante aplicação de entrevista estruturada a um integrante da diretoria de cada Associação de Moradores das Comunidades Quilombolas participantes. Neste sentido, o instrumento continha perguntas relativas à presença de infraestrutura física escolar no espaço geográfico da respectiva comunidade e, se a mesma se encontrava em funcionamento como escola durante o momento da investigação. Ainda foi considerada a resposta sobre ser alfabetizado, que foi direcionada a todos os participantes.

Esta análise utiliza dados do estudo de base populacional intitulado “Perfil Epidemiológico dos Quilombolas baianos”, que foi previamente autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, sob o parecer nº 1.386.019/2016.

3 Resultados e Discussão

Diante da carência de informações, sejam de caráter oficiais e/ou de cunho acadêmico-científica sobre os processos de escolarização nas comunidades negras quilombolas, é difícil desenvolver comparações e/ou correlações entre os resultados

da presente investigação com os achados de outras pesquisas. Assim, esses resultados tornam-se importantes diante de sua contribuição no preenchimento de lacuna de conhecimento relativo à presença e perfil escolar quilombola em região baiana, estado com o maior quantitativo de quilombos certificados pela Fundação Palmares.

Ressalta-se a problemática diante da percepção que os direitos das comunidades quilombolas só começaram a receber contornos legais no final do século XX, com sua inserção na Carta Constitucional citada, ainda ficaram à mercê de regulamentações futuras. No entanto, a partir dos anos 2000, os movimentos negro passaram a atuar fortemente contra os esquecimentos e tornaram-se audíveis, contrariando os silenciamentos que lhes foi historicamente imposto.

A insurgência negra contemporânea, rural e urbana, se contrapõem ao apagamento material e simbólico a que foi submetida (MIRANDA, 2018), um forte movimento contrário à imposição do padrão de poder racial e social, inicialmente adotado pelo sistema colonial, que foi mantido pelo padrão capitalista (QUIJANO, 2011), não sendo mais aceito de maneira passiva.

Como resultado desse processo, emergiram legislações educacionais específicas que buscam o atendimento de necessidades específicas e/ou diferenciadas (CASTILHO; CARVALHO, 2015), mesmo que de maneira inicial. Há de se reconhecer o avanço legislativo e jurisprudencial no que tange à promoção e afirmação de direitos, todavia, não se pode olvidar que a maioria destas vitórias só foram possíveis graças à luta da população, e essencialmente pela sua articulação a nível nacional que se expressa na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).⁴

A Educação Escolar Quilombola representa uma dessas conquistas, resultante da ampla mobilização social em prol do atendimento das especificidades históricas e culturais dessas comunidades (SANTOS *et al*, 2019), que culminou com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012). Neste sentido, inicia-se, conforme Freire (1996) o importante processo de aproximação entre “os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (p.34).

⁴ Para mais informações sobre a entidade, acessar o site <http://conaq.org.br/>

No entanto, levantamento realizado no nordeste brasileiro cita a dificuldade quanto a identificação de escolas que desenvolvam educação quilombola (SANTOS *et al*, 2019), considerada e aceita como a estratégia didático-pedagógica desejada para o melhor desenvolvimento educacional dos residentes em quilombos. Neste sentido, parece relevante uma reflexão sobre manobras legais adotadas por municípios para insuflar estatísticas específicas, indicando a citação da presença de Escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ) como quaisquer instituições que recebem os escolares residentes em comunidades remanescentes de quilombos, sem uma maior preocupação com o ensino da Educação Escolar Quilombola (EEQ), abordagem educacional caracterizada pela valorização da identidade étnico-racial e ensino pautado do antirracismo.

Observa-se que a EEQ representa importante ação exatamente por propor que ocorra avanço na perspectiva da simples transposição de conhecimento de materiais didáticos pré-definidos no modelo urbano caucasiano para o desenvolvimento de proposição que contemple as características de ambientes escolares voltados para pessoas negras residentes em espaços rurais.

A EEQ trata-se de uma “prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre” (PIMENTA, 1997, p.19), que viabilize o ensino carregado de significados para os sujeitos e para a comunidade. É fundamental que as especificidades e contextos sejam considerados na proposição e desenvolvimento educacional escolar, em especial seu potencial colaborativo antirracista. Assim, propostas pedagógicas e regimentos escolares devem garantir o senso de justiça, o princípio da identidade pessoal e coletiva docente e estudantil que convivem nesse espaço (CUSTÓDIO; FOSTER, 2019).

Contrariando o reconhecimento da importância da escola quilombola localizada no território quilombola, a presente investigação identificou que somente seis, dos quatorze, quilombos da região baiana investigada apresentavam unidade escolar em funcionamento. Portanto, fica evidenciado que não há comprometimento do poder público na promoção do acesso à escolarização quilombola da região, o que compromete a efetivação do direito à educação, contrariando a legislação constitucional estabelecida em 1988.

Também foi identificado que todas as unidades escolares presentes em territórios quilombolas desenvolviam práticas educacionais a partir da composição de turmas multisseriadas, que contemplavam até a conclusão das séries iniciais do

ensino fundamental. Apesar das críticas que podem ser destinadas a este modelo é cabível o reconhecimento do seu potencial inicial para ampliar o acesso à escolarização pelos residentes em comunidades rurais, como os quilombolas.

Entende-se que os currículos escolares devem contemplar conhecimentos, tratados pedagógica e didaticamente, relacionados aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais significativos para os estudantes (BAHIA; NASCIMENTO; FARIAS, 2016). Assim, a educação quilombola demanda o reconhecimento da legitimidade das narrativas identitárias e memorialística das populações negras (MIRANDA; ARAÚJO, 2019).

A identificação de que apenas uma das comunidades participantes da presente análise tinha escola que seguia a proposta educacional identitária-formativa para escola quilombola percebe-se a fragilidade quanto a afirmação e/ou valorização cultural específica entre os escolares dessas comunidades. Mais que isso, é reforçada a proposição de uma escola iminentemente excludente das questões negras e, portanto, mantenedora de uma sociedade racista.

Conforme indicado pela Carta Internacional da UNESCO para a Educação no século XXI, a escola deve "formar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, por um intermédio de um melhor conhecimento do mundo". Destarte, é fundamental a ampliação da escola quilombola, pois, esta deverá intencionalmente agir em prol do empoderamento e afirmação identitárias dos povos negros e quilombolas.

Os docentes quilombolas devem atuar em prol do desvelamento do intencional silenciamento historicamente imposto às questões étnico-raciais discriminatórias. Apesar da Educação Escolar Quilombola ter sido instituída legalmente pela Resolução nº08/2012, sua presença efetiva ainda é pouco referenciada no cotidiano escolar, possivelmente ainda mais distante de ser implementada nos quilombos do semiárido baiano. Mas, é importante reforçar que, mesmo sendo poucas as escolas nos quilombos, estas deveriam atuar mais na valorização das características culturais, sociais, históricas e vínculo ao pertencimento comunitário, a partir de ações antirracistas e debate sobre territorialidade (SILVA; ROCHA, 2016).

Esse quadro restrito de escolas que desenvolvem a abordagem da EEQ demonstra uma intenção para continuidade da falta de efetividade do Estado na execução das políticas educacionais eminentemente antirracistas (SANTOS et al, 2019). Aquase ausência da perspectiva nos quilombos participantes do estudo

corroborar o papel estatal contrária ao enfrentamento da cultura racista, que acaba por contribuir para sua permanência. Neste sentido, ressalta-se que

Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades da sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas (BRASIL, 2003, p.15).

De maneira complementar, cita-se que a permanente desvalorização do profissional-trabalho docente dificulta a condução do processo educativo ético e moral que perspective o compromisso da formação cidadã (DIAS, 2017). Assim, gera-se um importante comprometimento da atuação educativa para o enfrentamento do modelo de sociedade racista, apresentada pela insistente exploração de classe a partir de uma camuflada discriminação racial, que pretende manter a subalternidade social ao povo negro (MEDRADO, 2019).

Foi identificado que entre as comunidades participantes da investigação, quatro apresentavam infraestrutura escolar desativada por decisão das respectivas gestões municipais. Essa informação contraria a resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, nº1/2002 (BRASIL, 2002). Apesar do documento indicar que sejam evitados processos de nucleação de escolas, parece que esta ação tem sido regularmente utilizada pelas gestões municipais brasileiras, desencadeando a desativação de unidades escolares dos espaços rurais.

Neste sentido, parece confirmado que o Estado continua desrespeitando legislações capazes de gerar ampliação da justiça social para a população negra (SANTOS et al, 2019). Apesar de alguns avanços legislados, o Estado brasileiro parece pouco efetivo, ou mesmo agente de negação, no seu papel institucional corretivo de problemas dos quais é um dos agentes criadores, atuando contrariamente na garantia ao acesso pleno à escolarização contextual para comunidades eminentemente negras.

Ainda é importante destacar que esta realidade estatal omissa não se restringe às escolas quilombolas, fazendo parte de uma estatística maior, que se refere à educação do campo. Entre 2000 e 2014 cerca de 30 mil escolas do espaço rural foram fechadas no Brasil, “se dividirmos esses números ao longo do ano,

temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país” (TAFFAREL; MUNARIM, 2014).

De maneira ainda mais preocupante, verificou-se que não havia disponibilidade de infraestrutura/serviço educacional institucional local em quatro comunidades quilombolas investigadas, nem mesmo unidades inativas. É importante sinalizar que a educação básica é responsabilidade dos municípios e estados. No entanto, esta análise demonstra a despreocupação das gestões públicas para a implantação de escolas nos espaços rurais, condição que se relaciona diretamente com a permanente demanda para transporte dos estudantes residentes nestas localidades para as escolas em espaços urbanos.

A ampliação e/ou continuidade da dificuldade de acesso escolar para quilombolas pode ser entendida como representação do racismo institucional (VENTURI; BAKANY, 2005), ou seja, o evidente fracasso estatal na prestação de serviço às pessoas devido à sua cor da pele, que

Se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultados do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p. 22).

Por exemplo, análise brasileira do começo do século XX indicou que 1/3 das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram escola, principalmente devido às distâncias das instituições de suas casas, aos graves problemas de infraestrutura em suas instalações, aos meios de transporte insuficientes e inadequados e aos currículos desconectados às suas realidades (BRASIL, 2003).

A recorrente ausência de escolas nos quilombos indica importante prática colonialista estatal, que visa impedir o desenvolvimento autônomo de toda uma população. Esta saída dos escolares do campo para a cidade é um caminho na direção contrária ao legislado e teorizado, porque negligencia o importante papel que a escola exerce nas comunidades. A escola do campo (e aqui inclui-se desde os agricultores familiares, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo) possui um papel que vai além da sala de aula. Discute-se ali políticas públicas para

a comunidade, afinal a escola não está e nem pode ficar alheia ao que acontece ao seu redor. A educação do campo é importante porque visa a valorização da diversidade cultural, o reconhecimento e orgulho da história e de se fazer parte dela.

Ir à escola deveria ser algo seguro e capaz de proporcionar o desenvolvimento qualificado do estudante. No entanto, a negação da presença escolar local aos quilombolas acaba tornando a experiência difícil, diante da péssima logística quanto ao deslocamento e também referente a estrutura descontextualizada para recebimento desses escolares, ou seja, recorrentes violências simbólicas, que impõem aos quilombolas um processo de negação/negligência estudantil afirmativa de sua cultura e identidade. Portanto, identificasse mais uma expressão racista institucional, a confusão informacional que permite/pretende a continuidade do desfavorecimento da população negra.

Analisando a problemática por outro viés, parece cabível a interferência negativa da dependência econômica dos municípios de pequeno porte, até 50 mil habitantes (marcadamente presente na região participante dessa pesquisa), do Governo Federal (SANTOS *et al*, 2019). Para que essas cidades recebam as descentralizações de verbas da União ocorre menor autonomia na gestão, que pode contrariar demandas locais. Assim, setores com legislações mais fragilizados, como à Educação Quilombola, são secundarizados. Mais uma vez percebe-se a forte presença do racismo institucional imposto por legislação incompleta e por agentes do executivo que não às contestam. Assim, o Estado pode assumir o papel de agente vulnerabilizante da população quilombola, exatamente contrário ao de correção que deve ser a prioridade.

É necessário destacar inclusive que existe um valor de repasse diferenciado para os municípios onde existem comunidades quilombolas. A União investe, por meio do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, um valor específico por dia letivo para cada aluno, sendo definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino. Atualmente o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação informa que o valor desembolsado por cada estudante do ensino fundamental e médio (comuns) é de R\$ 0,36 (trinta e seis centavos), ao passo que escolas indígenas e quilombolas recebem R\$ 0,64 (sessenta e quatro centavos).

No mesmo sentido, a Resolução FNDE 26/2013, prevê que o cardápio elaborado para escolas inseridas em comunidades indígenas e/ou quilombolas deve atingir no mínimo 30% das necessidades nutricionais diárias dos alunos, o que

significa um percentual superior em 10% ao estipulado para o cardápio destinado aos demais alunos da rede pública de educação matriculados em período parcial.

Face ao exposto fica evidente que a ampliação da educação quilombola não é benéfica somente para o cidadão e sua comunidade, mas para o Município como um todo, que recebe uma maior quantidade de repasses federais, possibilitando o desenvolvimento local e a geração de renda.

Mas o que se percebe é a permanência histórica do restrito acesso à escolarização nas comunidades negras, constatada pela baixa escolaridade encontrada na população adulta nos quilombos da região de Guanambi, com cerca de 20% de analfabetismo e aproximadamente 40% de adultos que atingiram a conclusão do Ensino Fundamental I.

Esse quadro problemático corrobora indicativo do Panorama da Educação do Campo (IBGE, 2007), ao demonstrar que a população rural brasileira apresentava aproximadamente metade dos anos de escolarização da urbana. Ressaltando-se que, no ano de 2015, enquanto a taxa de distorção idade-série dos anos finais do ensino fundamental na população brasileira era de 24,5%, na população negra o índice atingia aos 28,6%, e para residentes de áreas rurais do sexo masculino alcançava 42,4% (RUEDIGER et al, 2018).

Além disso, ressalta-se que o processo de valorização da alfabetização desencadeou a desvalorização da oralidade (GARCIA, 2004, p.18), relegando o saber oral das populações tradicionais à situação de subalternidade. Neste sentido, é necessário desvincular a compreensão de “sucesso escolar e escolaridade dos pais” na população negra (GONÇALVES, 2000, p.325).

3 Considerações Finais

A análise identificou a permanência da negligência à escolarização para os quilombolas da região de Guanambi/Bahia. As principais limitações ao acesso escolar são a marcante ausência de estruturas e/ou desativação de unidades. Certamente, essa situação impacta negativamente na valorização identitária destas comunidades, prejudicando a luta antirracista, além de participar na promoção de vulnerabilidade socioeconômica pela importante presença de analfabetismo entre os adultos.

A escolarização quilombola torna-se relevante ao assumir a modalidade educacional conforme apresentado nas Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Ou seja, propositiva de valorização étnica-cultural e, principalmente, atuante na perspectiva antirracista. No entanto, ao serem identificados problemas básicos de acesso, fechamento e inexistência de escolas nos territórios quilombolas, percebe-se que o racismo institucional tem proporcionado estagnação ainda na fase inicial de promoção da igualdade social e racial às comunidades remanescentes de quilombo da região participante da presente investigação.

Não é admissível que o sistema educacional público continue a ignorar a representatividade da população quilombola no cenário identitário brasileiro. E, muito menos, continue negando-lhes o direito a uma educação que atenda suas demandas socioculturais e, principalmente, que respeite os seus contextos territoriais.

Então, é necessário a implementação de escolarização para as comunidades rurais quilombolas, que deve ser pensada como espaço-tempo para além da sala de aula. Este espaço deve ser interligado aos sujeitos daquela localidade e para tanto estes precisam se reconhecer como sujeitos participantes de suas histórias de luta antirracistas, seja individual ou comunitariamente.

Referências

ALMEIDA, Mirianne Santos de; MESQUITA, Ilka Miglio de. Identidade negra, educação e práticas de resistência: uma leitura decolonial num quilombo urbano. **Perspectiva**, v.37, n.2, p.480-498, 2019.

BAHIA, Cristiano de Sant'anna; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Formação em educação física e a intervenção na escola. *In*: FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. **Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física**. Ilhéus: Editus, 2016.

BRASIL. **Fundação Palmares**. Brasília: Fundação Palmares, 2016. [acessado 2016 nov 24] Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>

BRASIL. **Resolução n. 1 de 2002**. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012. Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº. 8, de 20 de novembro de 2012

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos I**, Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**, Decreto Nº 4.229, de 13 de Maio de 2002.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 5051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <https://sur.conectas.org/direito-terra-como-direito-humano/>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 6040/, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 8.750, de 9 de maio de 2016**. Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8750.htm. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, 2003. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pop_negra/estatuto_racial.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Relatório Sobre o Trabalho Infantil no Mundo**. Brasília: Unicef, 2003.

CONCEIÇÃO, Silvano da. **Estratégias de permanência e desenvolvimento social na Comunidade Rural Quilombola de Velame, Bahia**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

COSTA, Candida Soares da; DIAS, Maria Helena Tavares; SANTOS, Zizele Ferreira dos. Educação Escolar Quilombola: experiência sobre formação de professores em mato grosso (Brasil). **Revista da ABPN**, v.8, n.18, p.90-106, 2016.

CRI. **Articulação Para o Combate ao Racismo Institucional**. Identificação e Abordagem do Racismo Institucional. Brasília: CRI, 2006.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, v.35, n.74, p.193-211, 2019.

DIAS, Dorothea Bittencourt. o TRABALHO DOCENTE, DESAFIO INTELLECTUAL OU DESAFIO IDEOLÓGICO? **VEREDAS - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v.1, n.1, p.145-173, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **XII Censo Demográfico–Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama da educação do campo**. Brasília: IBGE, 2007.

CASTILHO, Suely Dulce; CARVALHO, Francisca Barbosa de Andrade. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. **Quaestio**, v.17, n.2, p.353-69, 2015.

GARCIA, Regina Leite. **Novos Olhares sobre alfabetização**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O Conceito de Racismo Institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface**, v.16, n.40, p.121-34, 2012.

MEDRADO, Tatiane Felix da Cruz. SANTOS, Gevanilda. Relações raciais e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2009. **VEREDAS - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v.2, n.3, p.158-161, 2019.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, v.34, n.69, p.193-207, 2018.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Perspectiva**, v.37, n.2, p.378-397, 2019.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1987

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; QUEIROZ, Bruno Morbeck; PETROSKI, Edio Luiz. Excesso de peso e fatores associados em quilombolas do médio São Francisco baiano, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 1193-1200, 2018.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; et al. Atividades físicas praticadas no tempo livre em comunidade quilombola do alto sertão baiano. **Licere**, v.18, n.1, p.157-87, 2015.

RIBEIRO, Cristiane Maria. A escolarização da população negra e a história da educação de Goiás. **Poíesis Pedagógica**, v.14, n.1, p.49-63, 2016.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade e Estado**, v.26, n.3, p.631-62, 2011.

PIMENTA, Selma Garido. Para uma re-significação da didática – ciência da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. *In*: _____. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Contextualizaciones Latino americanas**, v.3, n.5, p.1-33, 2011.

RUEDIGER, Marco Aurélio; et al. **Políticas públicas para o desenvolvimento sustentável**: dos mínimos sociais dos objetivos de desenvolvimento do milênio à agenda multisectorial e integrada de desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2018.

SANTOS, Edimilson Santos; et al. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro. **Educação & Realidade**, v.44, n.1, e81346, 2019.

SILVA, José Bezerra; ROCHA, Max Silva da. Um estudo sobre a educação escolar quilombola no estado de Alagoas. **Diversitas Journal**, v.1, p.380-9, 2016.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v.1, n.3, p.77-87, 2011.

TAFFAREL, Celli Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Pesquisando Discriminação Institucional e Identidade Racial. SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira. (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p.17-36.