UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ADERALDO SANTOS DE LIMA

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO PARTICIPATIVO DE CONSTRUÇÃO E MONITORAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

SALVADOR
2019

ADERALDO SANTOS DE LIMA

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO PARTICIPATIVO DE CONSTRUÇÃO E MONITORAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Contemporaneidade. Área de Concentração: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder.

SALVADOR
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Dados fornecidos pelo autor

Santos de Lima,, Aderaldo

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO PARTICIPATIVO DE CONSTRUÇÃO E MONITORAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA. / Aderaldo Santos de Lima,.-- Salvador, 2019.

169 fls : il.

Orientador(a): Prof.Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Fórum de educação quilombola. 2.Quilombo. 3.Racismo. 4.Política púbica. 5.Ações afirmativas.

CDD: 007

FOLHA DE APROVAÇÃO

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO PARTICIPATIVO DE CONSTRUÇÃO E MONITORAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

ADERALDO SANTOS DE LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 28 de maio de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia e Antropologia
Universite Lumiere Lyon 2, U.LYON 2, França

Profa. Dra. Maria de Fátima Novaes Pires
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em História Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil

Prof. Dr. Valdélio Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas para agradecer que poderia fazer uma dissertação só de agradecimentos. Começo falando da pessoa mais forte, mais poderosa e perseverante que já conheci na vida, me pergunto como ela pode aguentar tanto e conseguir criar 9 (nove) filhos, enfrentando uma luta que nem todo soldado treinado seria capaz de ganhar. Falo de Maria Onice Lima dos Santos, aquele tipo de sertaneja que é mais forte que a seca, mais poderosa que a chuva e para nós representou o verde, a nossa esperança de que haveria algo melhor reservado para nós naquela vida tão sofrida. Minha mãe de alguma forma me fazia acreditar que desistir não era uma opção, desacreditar não era o caminho para ela, portanto, não poderia ser para nós. Ver aquela mulher acordar todos os dias antes do sol e chegar ao cair da noite se preocupando quem de nós havia se alimentado, nos fez fortes até hoje. Portanto, minha “véia”, a senhora é a principal inspiração desse trabalho!

Aos meus irmãos e irmãs agradeço o amor puro e sincero que jorra sobre nós todas as vezes que os/as vejo, um amor recíproco que nos une sobre todas as circunstâncias, cada linha desse trabalho tem um pouquinho de cada um e cada uma de vocês, Adélia (Avelha), Alzira (Coqueiro), Adeilson (Borrega véia do Benedito), Derivaldo (Bambá Feminha), Jorge (Carrapato/capa preta), Eva (Jararaca), Paula (Nego do Pedro), Gabriela (Cú de Porco), vocês são parte de todos os meus planos e projetos, de alguma forma vejo vocês todos os dias.

Os meus amores, as minhas pequeninas agradeço a maior alegria que poderia existir na vida, minhas filhotas Abayomi de Jesus Lima e Inah Uckonn Lima, esses pedacinhos de felicidade me fazem ver flores, borboletas, arco íris e todas as coisas coloridas e felizes que possam existir. É por vocês que não perco a esperança de um mundo melhor, de uma sociedade mais justa e feliz, e tudo que faço é por vocês primeiro.

A minha Tia Mãe Stela, pelos anos de acolhimento e por todas as coisas que fez por mim, por todas as esperanças e energias que depositou em minha vida pensando no meu bem-estar, o respeito e o amor que lhe tenho é imensurável, assim como a sua generosidade e o amor que sempre teve pelo próximo.

Ao bigodão “Zé Vermelho” – vulgo José Florêncio – meu pai, que, apesar dos erros colossais que cometeu no exercício de sua paternidade, no passado, continua sendo meu pai e sei que só nos deseja o melhor.

Aos meu primos e primas que me acolheram como irmãos, Ari, Andréa, Aristélia, Adriana e Ariene, agradeço os anos de convivência e as alegrias que tivemos. Que se multipliquem por toda a vida.

A minha galeguinha Mamaya que tanto afeto me traz. O brilho das crianças me traz todo dia uma alegria diferente na vida e essa alegria é indispensável para a vida.

A minha companheira e amiga de muitos anos Karla Uckonn pelo afeto e companheirismo presente em todas as lutas que enfrentamos, pelo presente que a vida nos deu, nossa filhota Inah e por sua valiosa ajuda nessa tarefa, desde a escrita às correções textuais, a organização de estrutura.

As pessoas maravilhosas que Deus colocou no meu caminho para serem os vovôs e as vovós de minhas filhas. Não tenho palavras para expressar o tamanho do meu agradecimento a Seu Carlinhos e Dona Magnólia, vovô e vovó de Abayomi, sem a ajuda de vocês não conseguiria terminar essa tarefa. Ao vovô de Inah Antônio Carlos e a vovó Yara Uckonn, tão fundamentais, sem vocês muitas coisas essenciais não seriam possíveis, inclusive essa dissertação. Muito obrigado.

Às minhas eternas educadoras Nádia Barreto e Nádia Cardoso, pelas palavras de sempre, pelas orientações e carinho.

Aos amigos que sempre me incentivaram, em especial ao camarada “minha cor” Robenilson Barreto, o “Parabaiano” que tanto me dizia para escrever sem parar. Agradeço muito a co-orientação junto com a companheira Débora Linhares, nunca esquecerei irmão.

À Carla Cristina, minha comadre, pela valiosa ajuda e pelas dicas.

A Bruna Santos pela anos em que dividimos a vida e luamos juntos e pelo presente que Deus nos trouxe, nossa filha Abayomi.

A todos os Professores do PPGeduc/UNEB e ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Luciano Messeder pela valiosa ajuda.

A todos os membros do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia pela ajuda, acolhida carinhosa e por acreditarem nesse trabalho.

Ao companheiro José Ramos pela valiosa ajuda me encaminhando documentos.

Agradeço a todos e todas que de alguma forma me ajudaram nesse processo árduo, deixo aqui meus agradecimentos sinceros!

“Os homens constroem
no tempo o lastro,
laços de esperanças
que amarram e sustentam
o mastro que passa
da vida em vida.
no fundo do calumbé
nossas mãos sempre e sempre
espalmam nossas outras mãos
moldando fortalezas e esperanças,
heranças nossas divididas com você:
malungo, brother, irmão.”
(Conceição Evaristo, 2008)

RESUMO

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica*, há extensa movimentação no cenário político social brasileiro, visando a implementação de políticas de promoção da igualdade racial na educação. Essa mobilização perpassa reivindicações advindas dos movimentos negro e quilombola e se integra às ações afirmativas em políticas públicas que vinham se concretizando desde o início dos anos 2000 no Brasil. Há, nesse contexto, a criação de Fóruns de Educação específicos à temática quilombola, sendo a Bahia um dos primeiros estados do país a fomentar tais espaços. Na presente dissertação, objetivamos estudar o *Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia* para compreender seu processo de constituição e quais suas contribuições à construção da política pública para educação quilombola no estado no ano de sua criação. Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa. O locus desta pesquisa foi o *II Fórum Baiano de Educação Quilombola* - 2010 e integraram a pesquisa os participantes do Fórum. Os procedimentos metodológicos foram: observação participante e análise documental. A obtenção dos dados se deu através de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Pudemos, a partir dos dados analisados, observar e analisar algumas das principais demandas advindas das comunidades quilombolas quanto à implementação de políticas e de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, tais como as relacionadas à infraestrutura, adequações nos currículos, representatividade das comunidades, metodologias de ensino, capacitação docente e acesso ao ensino superior. Foi premente a interlocução das demandas com a Lei Nº 10.639/03 bem como com o processo de valorização das histórias e culturas locais. Os Fóruns Baianos de Educação Quilombola, bem como o Fórum Permanente que era nosso foco inicial, apresentaram significativa relevância enquanto aparato institucional e espaço de proposições na interface Estado-sociedade civil, cumprindo seu papel de planejamento participativo, controle social e como espaço agregador de representantes do movimento negro baiano de diferentes instâncias.

Palavras chaves: Fórum de Educação. Quilombola. Racismo. Política Pública. Ação Afirmativa.

ABSTRACT

Since the enactment of Law 10.639 / 2003, which establishes the obligation to teach Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education, there is an extensive movement in the Brazilian social political scene, aiming at the implementation of policies to promote racial equality in education. This mobilization permeates demands from the black and quilombola movements and is part of the affirmative actions in public policies that have been taking place since the beginning of the 2000s in Brazil. There is, in this context, the creation of Education Forums specific to the quilombola theme, Bahia being one of the first states in the country to foster such spaces. In the present dissertation, we aim to study the Permanent Forum of Quilombola Education of Bahia to understand its constitution process and what its contributions to the construction of public policy for quilombola education in the state in the year of its creation. For this, we chose to conduct a qualitative research. The locus of this research was the II Bahian Forum of Quilombola Education - 2010 and integrated the research the participants of the Forum. The methodological procedures were: participant observation and documentary analysis. The data were obtained through bibliographic research and documentary research. For data analysis, we used the technique of content analysis, performing a whole process of systematization and categorization of the data to, from the discursive clusters, to carry out an analytical debate of these discourses. Based on the analyzed data, we were able to know the main demands of quilombola communities regarding the implementation of policies and Curriculum Guidelines for Quilombola School Education, such as those related to infrastructure, adaptations in curricula, community representativeness, teaching methodologies, teacher training and access to higher education. It was urgent the interlocution of the demands with the Law Nº 10.639 / 03 as well as with the process of valorization of the histories and local cultures. The Bahian Fora of Quilombola Education, as well as the Permanent Forum that was our initial focus, presented significant relevance as an institutional apparatus and space of propositions in the State-civil society interface, fulfilling its role of participatory planning, social control and as an aggregator space of representatives of the Bahian black movement of different instances.

Key words: Education Forum. Quilombola. Racism. Public policy. Affirmative Action.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Panfleto da Frente Negra Brasileira 41
Imagem 2 - Teatro Experimental do Negro ensaiando Sortilégio, com Abdias do Nascimento e Léa Garcia, 1957 43
Imagem 3 – Atribuições dos Fóruns de Educação 63
Tabela 1 – Grupos de Trabalho do II Fórum Baiano de Educação Quilombola 72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Gênero professores/professoras 98
Gráfico 02 – Raça/cor professores/professoras 101
Gráfico 03 – Escolaridade professores/professoras 103
Gráfico 04 – Gênero de lideranças, gestores e convidados 104
Gráfico 05 – Raça/cor lideranças, gestores e convidados 104
Gráfico 06 – Escolaridade lideranças, gestores e convidados 105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA Associação Brasileira de Antropologia
ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CDA Coordenação de Desenvolvimento Agrário
CEE/BA Conselho Estadual de Educação da Bahia
CED Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade
CNPIR Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CODES Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CONAPIR Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAQ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CRQ Comunidades Remanescentes de Quilombos
DIEESE Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicos
DIRE Diretoria Regional de Educação
DIREC Diretoria Regional de Educação
DIREM Diretoria de Inclusão e Diversidade
EIR Estatuto da Igualdade Racial
EJA Educação de Jovens e Adultos
FCP Fundação Cultural Palmares
FIPIR Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNB Frente Negra Brasileira
FNDE Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FNE Fórum Nacional de Educação
FORUMEIBA Fórum de Educação Indígena da Bahia
GT Grupo de Trabalho
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INGA Instituto de Gestão das Águas e Clima
MEC Ministério da Educação
MNU Movimento Negro Unificado
MP/BA Ministério Público do Estado da Bahia

MPF	Ministério Público Federal
NAQ	Núcleo de Ações em Quilombos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROGREDH	Programa de Educação em Direitos Humanos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEAGRI	Secretaria de Estado da Agricultura, Desenvolvimento Agrário e Pesca
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPROMI	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
SUDEB	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
SUPEC	Superintendência de Planejamento e Organização da Rede Escolar
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional;
TEM	Teatro Experimental do Negro
TOPA	Todos Pela Alfabetização
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

ITINERÂNCIAS DE VIDA: ENTRE A “ROÇA” E A UNIVERSIDADE 13
A PESQUISA E O PESQUISADOR: HISTÓRIAS E CAMINHOS CRUZADOS 23
OBJETIVOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS 28
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 30

1. A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL **31**
1.2 PERCURSOS ENTRE A ESCRAVIZAÇÃO, OS RACISMOS E A EXCLUSÃO SOCIAL NEGRA NO BRASIL 46

2. O RECONHECIMENTO DO RACISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL **52**
2.1 O (NÃO) ACESSO À EDUCAÇÃO: ENTRE LEIS E MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA 56
2.2 INSTITUIÇÕES, RACISMO E AS MUDANÇAS PAUTADAS PELAS AÇÕES AFIRMATIVAS 61
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E CONSTANTE REIVINDICAÇÃO 65
2.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 70

3. O FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DO ESTADO DA BAHIA: CONFIGURAÇÃO E ANÁLISES **75**
3.1 APRESENTAÇÃO E CARACTERISTICAS DO FÓRUM 75
3.1.1 Atribuições e Competências 78
3.1.2 Marco legal, Princípios e Finalidade 79
3.1.3 Composição e Estrutura Funcional 79
3.1.4 Estratégias de encaminhamento das deliberações ao poder público 83

3.2 PONTOS DE ANÁLISES 83
3.2.1 O processo de constituição do Fórum: o desenho de uma política de Ação Afirmativa de cunho participativo 84
3.2.2 A configuração de Grupos de Trabalho a partir do II Fórum 90
3.2.3 Gênero, raça e escolaridade: perfil dos(as) participantes do II Fórum Baiano de Educação Quilombola 96
3.2.3.1 Professores(as) Quilombolas 97
3.2.3.2 Lideranças Quilombolas, Gestores(as) e Convidados(as) 103
3.2.4 Contribuições do Fórum para as Políticas de Educação Quilombola na Bahia 106

4. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA BAHIA PÓS-CRIAÇÃO DO FÓRUM PERMANENTE **109**
4.1 OBSERVANDO DEMANDAS QUE ANTECEDEM O FÓRUM: NECESSIDADE DE MUDANÇAS 110
4.2 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA: PERCURSOS ENTRE OS ANOS DE 2013 E 2018 113

CONSIDERAÇÕES FINAIS **132**

REFERÊNCIAS **135**

ANEXOS
ANEXO 1 - ATA DE REUNIÃO DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA 144
ANEXO 2 - FICHAS DE CADASTRO E FREQUÊNCIA DO FÓRUM 145
PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA 146
ANEXO 3 - ATA DE REUNIÃO DO FÓRUM DE 13 E 14 DE AGOSTO DE 2012 147
ANEXO 4 - RELAÇÃO DE COORDENADORES EXECUTIVOS E TERRITORIAIS 148
DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA
ANEXO 5 - RELATÓRIO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DIVERSIDADE / ATIVIDADES FÓRUM BAIANO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA – 2010 149
ANEXO 6 - PLENÁRIA FÓRUM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA- SEABRA 2010 150
ANEXO 7 - GRUPOS DE TRABALHO II FÓRUM DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA 151
– SEABRA 2010
ANEXO 8 - APRESENTAÇÃO DE PESQUISAS - FÓRUM SEABRA 2010 152
ANEXO 9 - REUNIÃO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA – 153
SALVADOR, MARÇO DE 2018
ANEXO 10 - PROPOSIÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO DO II FÓRUM 153
BAIANO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA
ANEXO 11 - REGIMENTO INTERNO DO FÓRUM PERMANENTE DE 164
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA 169

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa o processo participativo de construção e monitoramento da política pública para educação quilombola tendo como referência o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia. Propõe-se estudar a referida organização para compreender seu processo de constituição, seu funcionamento e suas contribuições à construção da política pública para educação quilombola no estado desde a sua criação.

A questão da pesquisa situa-se no campo das políticas públicas educacionais de cunho reparatório a partir de contextos de exclusão sócio racial e da luta da sociedade civil organizada pelo direito ao acesso e permanência qualificada no processo de escolarização.

Os caminhos trilhados na minha itinerância de vida e formação me levaram ao encontro da questão da educação quilombola na Bahia. Hoje tenho 33 anos e sou pai de duas lindas garotinhas – Abayomi e Inah – e os traços que desenharam minha história não me deixam jamais esquecer os processos que me trouxeram até aqui. E se eu pudesse escolher algo para ser o mais importante de minha vida, (sem contar meus anjos Abayomi e Inah!), escolheria a escola, pois foi a educação que me oportunizou a vida, que me fez acreditar em um sujeito possível que existia dentro de mim e que antes não emergia por conta de minha baixa autoestima, da falta de conhecimento e da minha relação com o mundo, e, também, pela escassez de oportunidades.

Por esses e outros motivos, não posso iniciar este trabalho dissertativo sem antes me apresentar no meio dessa tarefa que tanto me enche de orgulho e esperança, por estar alçando voos que não imaginava há alguns anos atrás. Sei que sonhava, mas não tinha tanta confiança na concretização de algo que aos poucos foi se desenhando à minha frente.

ITINERÂNCIAS DE VIDA: ENTRE A “ROÇA” E A UNIVERSIDADE

Nasci no município de Araci na Bahia, localizado à 222km da cidade de Salvador, nas redondezas da Fazenda Gibão, área rural distante a cerca 150km da

sede do município. Logo cedo, foi-me apresentada uma enxada, instrumento conhecido por todas as famílias pobres sertanejas de partes diversas do nordeste Brasileiro. Minhas lembranças da infância estão todas ligadas ao trabalho e a questões muito comuns em famílias pobres do sertão: alcoolismo, fome, seca. Haviam ainda questões práticas, cotidianas, relacionadas à nossa sobrevivência como caçar, pescar em açude, plantar, colher e outros.

Nesse cenário, não tenho lembranças de experiências educacionais formais, pois o acesso à escola não era comum para nós na época. No entanto, tivemos acesso a outros processos de aprendizagem, como atirar de espingarda, andar na mata, caçar, montar, dentre outras habilidades que desenvolvemos na infância e que se interligavam à realidade e aos costumes que vivíamos ali.

Lembro-me de ter frequentado as sedes dos municípios de Araci, Tucano e Caldas do Jorro onde me chamava atenção as crianças que andavam de bicicleta e entravam em escolas. Aquilo me causava uma inveja tremenda e, para piorar meu sentimento de muita inveja, algumas crianças tinham calças jeans, o que era um outro desejo meu muito forte: ter uma calça jeans. Sempre me imaginava indo à escola de bicicleta e usando uma calça jeans, mas isso demorou um pouco para acontecer, pois frequentar a escola estaria fora de cogitação até os 12 anos de idade. Como pilhéria do tempo, hoje não gosto de calças, gosto de bermuda!

Aos 11 anos precisei ir à Salvador, para uma consulta médica por conta de dores na região dos rins (que só aos 24 anos descobriria que era cálculo renal!). Fui mandado à Salvador aos cuidados de uma irmã mais velha, Adélia, que já morava lá, para tentar realizar exames médicos. Chegando à Salvador, fiquei bastante confuso com a cidade e sua incrível dinâmica. Aos poucos fui me aproximando de outras crianças e em pouco tempo fui morar na casa de minha tia Stela, onde fiz algumas amizades.

Com o decorrer do tempo fui me enturmando e pegando os assuntos da cidade, logo já me sentia descolado, garoto da cidade, no entanto, alguns assuntos eu não entendia, os garotos falavam de “série” e eu me perguntava “que diabos seria isso?”. Eu tinha vergonha de perguntar às outras crianças o que era, pois podia ser algo sobre leitura e eu não sabia ler ainda, não era alfabetizado. Havia outra brincadeira que eu detestava, era a “salada de frutas”, onde tínhamos que sortear as letras do alfabeto e escrever nomes de países, filmes, cidades...

Diante de tantas novidades e de situações que se tornaram importantes para mim, resolvi que aprenderia a ler. Iniciei uma missão secreta, estava sempre de olhos nos colegas quando estavam lendo ou escrevendo e perguntava, discretamente, sobre como escrever tal palavra, como eram tais letras; também me valiam as perguntas feitas para as primas sobre letras. Minha tia Stela, vendo minha aflição, resolveu me colocar na escola, mas, naquele momento, eu já tinha um trunfo que ninguém sabia: já tinha aprendido a soletrar e a escrever meu nome e me arriscava até em poemas. Certa vez descobriram um poema meu que eu, claro, neguei a autoria. Era assim: “A vida é feita pra viver e a morte pra morrer”. E, apesar de não requerer os créditos da obra, a caligrafia me entregava.

Depois de alguns meses em Salvador, agora já com cerca de 11 anos e 8 meses de idade, voltei para a *roça*. “Roça” era como nos referíamos ao local de nossa moradia na época. A vizinhança, então, queria saber se eu “estava mais branco”, pois “estar mais branco” era sinônimo de que o sujeito foi bem-sucedido na sua viagem, que passou bem, que voltou mais bonito. Quando as pessoas viajavam para cidades como São Paulo ou Salvador e voltavam, anos ou meses depois, tinham os fogos que anunciavam a chegada e essa pessoa se tornava muito importante por um tempo, até ela se integrar novamente à rotina da roça, da enxada e perder o status, voltar a ser alguém daquele lugar.

Ali, nas proximidades de nossa casa, havia a família de Dona Carmita, família negra e bem retinta, uma das poucas da região. Muitos dos filhos de Dona Carmita viajavam para São Paulo, mas quando voltavam não estavam “muito brancos” como era a expectativa da vizinhança. Eles não eram bem vistos na região porque voltavam “iguais” de São Paulo, não ficavam brancos e não ostentavam a importância de quem esteve fora: os egressos da grande cidade poderiam ser reconhecidos em qualquer lugar, pois a “brancura da pele” denunciava o felizardo. E é aqui, no reavivar de memórias, que se dá o encontro de minha história com essa produção acadêmica.

Os termos/nomenclaturas raciais que são socialmente utilizados na atualidade para descrever os indivíduos têm uma história ainda recente de surgimento. No contexto da expansão marítima, quando os europeus estabeleceram seus primeiros contatos com americanos e africanos nativos, elaboraram-se termos genéricos para referir-se às características e diferenças físicas e à localização geográfica dos indivíduos.

Durante os séculos que antecederam o racismo científico, as explicações de cunho religioso foram sendo substituídas por ideias cientificistas. Isto ocorre no mesmo contexto de cisão das instituições Estado - Igreja, decorrente da ascensão das ideias iluministas. As primeiras concepções que se distanciam dos preceitos religiosos estão relacionadas à natureza, em seus aspectos observáveis e, portanto, comprováveis.

Porém, anterior a esse processo, a maneira como se pensava a relação com a natureza na Europa possibilitou o surgimento da crença de uma raça superior àquelas encontradas durante a expansão marítima mercantil. Acreditava-se que aqueles que fossem expostos aos clima, costumes e geografia europeus poderiam gerar indivíduos que gozariam de alguma superioridade em relação ao atraso de seus ascendentes.

Seguindo, então, o viés cientificista, no século XVII há a primeira classificação do ser humano em raças. Já no século XIX, há a publicação de vários estudos sobre as *raças humanas* feitas por pesquisadores naturalistas – como Georges Cuvier, James Cowles Pritchard, Louis Agassiz, Charles Pickering e Johann Friedrich Blumenbach. Assim, com a emergência do conceito de raça, as cores passam a determinar pertencimento a grupos humanos distintos racialmente, onde as características de tais grupos seriam condicionantes para a ocupação de lugares sociais também distintos.

Segundo Schwarcz (1993), a categoria *raça* foi elaborada em meio às revoluções burguesas e ao imaginário liberal, servindo, assim, aos interesses das elites brancas. Ajustou-se, portanto, como um modelo teórico viável para justificar os jogos de interesses entre brancos brasileiros e o grande número de libertos no país.

Os significados atribuídos à cor branca e, posteriormente à raça branca no pensamento ocidental não foram substancialmente modificados, mas ganharam caráter biologizante justificado pela ciência. Os sentidos naturalizados de cor instalaram-se no campo cientifico e, posteriormente, no imaginário popular, como essências sintetizadas dos conceitos de raça. A cada processo de naturalização – do religioso ao geográfico, do geográfico ao biológico – a condição de *ser branco* foi construída de modo a reforçar o que já se tinha como verdade: a superioridade daqueles que eram reconhecidos e se reconheciam como brancos.

Retomando o episódio de meu retorno à roça, quando de minha infância, um pouco “mais branco”, desfrutei do status de estar voltando da cidade grande. Porém,

logo percebi que aquele status nada me garantia, ali não teria a menor chance de continuar aprendendo a ler. No meu caso, “ser mais branco” não fazia realmente diferença.

Foi quando minha irmã resolveu me levar de volta à Salvador. Inicialmente fiquei meio triste, desnorteado, chorei, mas aceitei voltar, afinal, sonhava com a possibilidade de ainda entrar numa escola em Salvador... e assim foi feito!

Chegando à Salvador, fui morar de vez com minha tia Stela e essa começou a procurar a minha futura escola. Achamos o Colégio Estadual Dona Mora Guimarães, localizado em Cajazeiras 10, onde fui matriculado na 1ª série do ensino fundamental aos 12 anos de idade. Comecei a exibir meus conhecimentos na sala e logo a professora Salomé me disse: “vou te colocar na 3ª série, você é inteligente”. Achei uma beleza, pulei logo duas séries! Logo em seguida fui transferido para a 4ª série, ou seja, cursei as quatro primeiras séries no mesmo ano. A partir daí cursei a 5ª e, depois, a 6ª e 7ª séries no formato de aceleração, que me levou para a 8ª série.

Ao chegar à 6ª série, então um adolescente com 14 anos, já sabia ler bem, escrever medianamente e interpretava o que lia, e isso me fazia ser um “CDF” na sala e pensava: “finalmente me dei bem!”. Tinha inspiração em figuras de professores diferentes, a exemplo do prof. Adriano que ia dar aulas vestido de forma diferente, com cabelos pintados e, apesar de ser alvo de muitos apelidos desagradáveis, ele continuava do mesmo jeito, sem dar espaço aos que não lhe aceitavam. Ele era militante, mas eu nunca imaginaria que ele era representante de movimentos sociais, eu nem sabia o que era isso ainda. Continuei na escola e passei para 7ª série e, no ano seguinte, para a 8ª com 16 anos.

Certa vez um amigo chegou me dizendo que num lugar chamado Pelourinho estavam inscrevendo jovens em cursos. Fomos atrás e lá encontramos o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Decidimos fazer a seleção. Eu já me achava melhor informado, já tinha lido livros de Paulo Coelho e descoberto Raul Seixas, me sentia um intelectual! Fiz a seleção para o curso de design (nunca tinha escutado esse termo antes, mas era um curso gratuito...).

A seleção contava com uma auto apresentação e a interpretação da música “O meu guri” de Chico Buarque de Holanda. Fizemos em dupla e somente eu fui aprovado, o que me gerou certo desconforto, mas segui em frente. Ali começou um dos momentos mais importantes de minha vida, foi minha porta de entrada para os

movimentos sociais e que também me levaria a conhecer e entender melhor a diversidade que existia no meu universo.

Ingressei no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, uma instituição criada em 20 de outubro de 1872, em Salvador, com o objetivo de qualificar operários e artífices para o mercado de trabalho. A criação do Liceu de Artes e Ofícios na Bahia é inseparável de um contexto marcado pela progressiva substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, no qual os termos modernização e progresso passam a povoar o vocabulário das elites políticas. O perfil historicamente liberal do Liceu pode ser aferido pela proximidade do movimento abolicionista da cidade e as diversas conferências pró-abolição em sua sede, em 1882, e pela presença dos libertos nas salas de aula tornando-o, portanto, uma instituição historicamente ligada ao processo histórico das comunidades negras de Salvador.

Meu ingresso no Liceu foi em 2000, para participar de um grupo de adolescentes que receberiam uma formação básica em design. Até então não tínhamos a menor ideia do que esse termo significava e, ao longo da formação, o design não teve muita importância, pois a formação em si era um amplo processo de sensibilização e formação política que envolvia temas como identidade, raça, direitos humanos, educação popular, políticas públicas, gênero, história, história da arte, mobilização comunitária, mundo do trabalho, estudos acadêmicos. Aliavam-se a estes, técnicas de desenho, design gráfico e outros.

Foi, na realidade, um processo que nos transformou enquanto sujeitos, que nos traria à luz os problemas do nosso tempo, colocando-nos como parte do problema e da solução. Um intenso processo de aprendizado vivenciado por dois anos, oportunizando-nos momentos importantíssimos como palestras com Abdias do Nascimento, Prof. Ubiratan Castro, Prof. Gey Espinheira, Prof. Emanoel José e militantes de todos os tipos como Silvio Humberto, Hamilton Borges, Vilma Reis, Valdeci Nascimento, Nádia Cardoso, Nádia Barreto, militantes históricos do movimento negro na cidade Salvador e na Bahia.

Havia ainda os educadores e as educadoras extremamente comprometidos com a nossa formação, como Eduardo Soares – responsável pelas turmas de design, Zeca Santos e Gina Oliveira – responsáveis pelo acolhimento e formação das turmas de mobilizadores sociais, e muitos outros que foram importantes em nossa formação. Esse conjunto foi a base da nossa formação na adolescência e nos

colocaria no caminho da militância por direitos humanos, educação pública de qualidade e antirracismo.

Durante os processos vivenciados no Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, tínhamos a prática e podíamos atuar como multiplicadores de todo o conhecimento adquirido nas formações. Éramos espalhados por diversas escolas públicas de Salvador e ali ministrávamos formações diversas para outros jovens, sempre acompanhados de educadores mais experientes. Existia um grande investimento para que nos tornássemos educadores populares, Paulo Freire foi nosso patrono e assim concluímos a turma de design no ano de 2002.

Ainda no ano de 2002, fui convidado a fazer parte de um coletivo que seria fomentado no Liceu, uma turma que seria chamada de Mobilizadores Sociais, um intenso processo de formação política que pretendia nos transformar em militantes e educadores capazes de identificar questões sociais e propor intervenções, com elaboração de projetos, ações de incidência política e atuação como educador. Esse foi o momento mais importante da formação política, que nos colocaria não como jovens assistidos, mas como responsáveis diretos pela mobilização e formação de outros jovens. Assim foram articulados intercâmbios com várias instituições de Salvador, a fim de nos fortalecer em diferentes temas políticos que habitavam as rodas de debates naquele momento.

Fui encaminhado ao Instituto Cultural Beneficente Steve Biko para ser o representante do meu grupo em uma formação de direitos humanos e antirracismo. Lá fui apresentado ao processo histórico do negro no Brasil e ao racismo como uma relação que se perpetuava na sociedade brasileira de formas sutis e que não poderia ser visto senão pelo olhar atencioso diante da história de formação dos diversos setores da sociedade brasileira e suas instituições.

Passei alguns meses na Biko e voltei para o Liceu, só agora atentando que não existiam pessoas negras na gestão daquela estimada instituição. Na gestão do Liceu todos eram homens brancos, que vestiam roupas sociais, tinham carros muito bonitos e não eram vistos nas comunidades onde morávamos. Havia sim negros e negras nos serviços gerais, na portaria e alguns educadores nas áreas de dança e mobilização social, mas, na gestão, não existiam negros. E, apesar de não entendermos ainda os processos da gestão, já compreendíamos que ali havia uma questão racial importante e ser refletida.

Ainda em 2002, iniciou-se um movimento de juventude no Liceu que reivindicava ao menos uma explicação sobre não ter negros na gestão do Liceu. Apesar da movimentação diária nos corredores do Liceu, nenhum gestor deu importância aquele movimento, pois não questionariam jamais a sua própria legitimidade para gestar projetos para jovens pobres e negros das periferias de Salvador, mesmo não conhecendo tais periferias.

Diante de debates ferrenhos sobre negritude, legitimidade, racismo, desigualdades e um intenso questionamento sobre a falta de representatividade de negros nos quadros de alto escalão do Liceu, apareceu a oportunidade – que há tempos era uma reivindicação – de sermos contratados para trabalhar como educadores populares. Não sei se foi uma estratégia diante do que questionávamos, mas ter a carteira assinada e um salário mínimo como educadores nos deixou um pouco mais relaxados por um período.

Somente em um futuro próximo, com o surgimento de um escândalo que denunciava os desvios de mais de 25 milhões de reais da instituição, é que entendemos o que de fato se passava nos andares de cima do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Não tardou o fechamento da instituição, deixando de atender mais de 2000 jovens da cidade Salvador, uma perda muito grande para as famílias pobres e negras da cidade. Minha história no Liceu dura até o final de 2002, com o fim das formações, ano em que me engajei novamente em um projeto do Instituto Cultural Beneficente Steve Biko com a continuação da formação em direitos humanos e antirracismo.

A formação no Biko me colocou diante do real cenário existente na sociedade baiana sobre as questões raciais e como o racismo reverbera na vida dos jovens negros na cidade de Salvador. Aprendi a respeito da contribuição da ciência e de intelectuais brasileiros para construção de um pensamento baseado no evolucionismo que colocava negros e índios em condição de inferioridade.

> Basta refletir um instante em que só os africanos e os índios conservam, mais ou menos alterados, do novo meio social, os seus usos e costumes como ainda em que fazem deles com os novos um amalgama indissolúvel, para se prever que nas ações hão de influir poderosamente as reminiscências conscientes da vida selvagem de ontem, muito mal contrabalançadas ainda pelas novas aquisições emocionais da civilização que lhes foi imposta (RODRIGUES, 1957, p.79).

Nina Rodrigues, médico brasileiro do final do século XIX, se dedicou a diferentes campos da medicina, dentre eles a medicina legal. Nesse contexto publicou seu primeiro livro, intitulado *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* que, segundo o próprio autor, seria um estudo sobre as modificações que as condições da raça imprimem sobre a responsabilidade penal. O autor defendia tratamentos diferenciados para negros, índios e brancos.

Baseando-se em autores como Lombroso, Ferri, Garófalo e Lacassagne, Rodrigues (1957) defendia uma clara inferioridade intelectual e cultural de negros e índios em relação aos brancos:

> A concepção espiritualista de uma alma da mesma natureza em todos os povos, tendo como consequência uma inteligência da mesma capacidade em todas as raças, apenas variável no grau de cultura e passível, portanto, de atingir mesmo num representante das raças inferiores o elevado grau a que chegaram as raças superiores, é uma concepção irremissivelmente condenada em face dos conhecimentos científicos modernos (RODRIGUES, 1957, p. 28).

Ao estudarmos a história de luta do povo negro na Bahia e no Brasil, fomos descobrindo aos poucos que as comunidades que conhecíamos como “comunidades tradicionais” eram, na verdade, remanescentes dos quilombos como os que tanto ouvíamos falar no ensino médio. O Quilombo dos Palmares era apenas o mais famoso, mas podíamos visitar remanescentes próximos de nós, como o Quilombo do Rio dos Macacos, uma comunidade localizada na Base Naval de Aratu que, desde a década de 1970, luta contra a truculência da Marinha Brasileira que reivindica a posse das terras, mesmo já tendo o reconhecimento do território como sendo de remanescente de Quilombo instituído pela Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

À medida que os estudos sobre racismo, direitos humanos, movimento negro, quilombos e educação avançavam, me aguçava mais a curiosidade sobre Comunidades Quilombolas e seus processos de vivência, processo educacionais e como essas comunidades se enxergavam dentro de sua totalidade histórica, cultural e política.

Tive, além disso, a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nas formações no Núcleo de Direitos Humanos e Antirracismo através de uma parceria feita entre o Instituto Cultural Beneficente Steve Biko e o Ministério Público do Estado da Bahia – MP/BA para a execução do Programa de Educação em Direitos

Humanos – PROGREDH, que era uma ação voltada para jovens de escolas públicas, professores do estado e a polícia militar. Durante um ano, todos esses grupos passaram por formações que contemplavam as categorias de raça, gênero, políticas públicas, educação e direitos humanos.

Fui um dos educadores do PROGREDH e fiquei ainda mais apaixonado pela possibilidade de ser um sujeito que podia contribuir muito para processos de formação de outros sujeitos, principalmente jovens. A possibilidade de discutir educação com os professores de escolas públicas, sendo eu um jovem oriundo de tais escolas, foi fantástica! Tive a oportunidade de entender melhor a realidade do professor de escola pública em Salvador, suas dores, suas lutas, seus desejos e sonhos como educadores e também suas frustrações e desistências. Foi um ano onde firmei, de uma vez por todas, o meu compromisso como educador, essa seria minha luta, seria nesse campo que encontraria os motivos para continuar acreditando e continuar trabalhando almejando a minha utopia.

Nesse caminhar, decidi fazer vestibular para Licenciatura em História na UFBA e Pedagogia na UNEB, uma crise porque essas eram minhas duas paixões. Fui aprovado nas duas, no entanto a UNEB só me convocou na segunda chamada. Comecei, então, o curso de licenciatura na UFBA e, durante toda a licenciatura, o que mais me chamou atenção, além das coisas maravilhosas da formação, foi a *descontextualização* dos cursos de licenciatura, (no meu caso, de história) em relação aos diferentes contextos de atuação docente. Mesmo com disciplinas como História da Educação 1 e 2, Práxis Pedagógica 1 e 2, a discussão não comtemplava questões relacionadas à uma educação inclusiva e contextualizada. A exemplo, as discussões sobre a questão racial no Brasil limitaram-se apenas a uma contextualização histórica na disciplina Escravidão no Brasil.

A formação de professores não contemplava a diversidade envolvida nos processos educacionais, apesar de reconhecer a necessidade de uma melhor contextualização da educação, isso discutido na perspectiva da educação de jovens e adultos e da educação especial. No entanto, as complexidades culturais, políticas e territoriais não fazem parte da formação de professores na atualidade. Havia apenas possibilidades de ingressar nos cursos de Educação para Professores Indígenas, não havendo a mesma possibilidade para comunidades tradicionais, a exemplo de quilombolas. Diante das ausências apontadas no meu percurso formativo, outros caminhos foram traçados para meu acesso a experiências que

possibilitaram cruzar caminhos com questões fundamentais à minha formação professoral e a minha formação enquanto pesquisador, para além do militante das causas sociais.

A PESQUISA E O PESQUISADOR: HISTÓRIAS E CAMINHOS CRUZADOS

Durante o curso de Licenciatura na UFBA, fui convidado por Nádia Barreto, (que foi minha educadora no Liceu de Artes e Ofícios), para compor seu grupo de trabalho no Núcleo de Ações em Quilombos - NAQ, vinculado à Coordenação de Desenvolvimento Agrário – CDA da Secretaria de Estado da Agricultura, Desenvolvimento Agrário e Pesca - SEAGRI. Ali tive a oportunidade de viajar e conhecer a realidade de algumas comunidades quilombolas e, durante as visitas, passávamos nas escolas, naquelas onde existiam escolas. As escolas usualmente eram nas sedes dos municípios, longe das comunidades. Nas poucas comunidades onde encontramos escolas, algumas estavam completamente abandonadas, sem condições de uso, outras estavam em terrenos particulares, de fazendeiros, onde às vezes haviam conflitos envolvendo disputas de terras nos territórios quilombolas.

Conversando com diversos moradores de diferentes comunidades, percebíamos a resistência, principalmente dos jovens, em aceitar a sua identidade quilombola. Existiam diversos fatores associados a essa resistência, como ação das igrejas evangélicas que demonizavam o termo quilombolas, medo de fazendeiros ligados às disputas de terras e os jovens e adolescentes que tinham vergonha por conta dos apelidos e a forma negativa como eram tratados nas escolas por serem quilombolas. Recebiam apelidos pejorativos, ouviam piadas racistas e eram vistos como sinônimos de atraso, analfabetismo, selvagens e outros adjetivos ofensivos.

As escolas que existiam nas comunidades, ou no entorno, não contavam com professores das regiões, eram professores enviados das sedes dos municípios e esses não possuíam nenhum tipo de sensibilização (tampouco formação) para compreender as especificidades referentes às identidades territorial e cultural dessas comunidades. Os moradores reivindicavam a formação de professores locais e a construção de escolas que pudessem receber os alunos em seus próprios territórios.

Tendo esse contato e conhecendo tantas especificidades desses territórios, resolvi que faria minha monografia de conclusão de curso tratando a temática da Educação e das Comunidades Quilombolas[1]. Embora nesse momento ainda desconhecesse a construção das Diretrizes para Educação Escolar Quilombola, já estava ciente das discussões para a realização do Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia, um evento que estava sendo organizado pelo governo do estado visando a articulação de seus diversos territórios quilombolas, com a participação de gestores públicos, professores e lideranças comunitárias.

A ideia do Fórum, como instância que articula sociedade civil e governo, começa a partir da entrada de Nádia Cardoso na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA, para fazer a gestão da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade - CED[2], momento que culminava com a pressão exercida pelo Ministério Público do Estado da Bahia – MP/BA junto à Secretaria e, principalmente, pelos movimentos socais, lideranças quilombolas e movimento negro, para que se tomassem providências no sentido de implementar a Lei Nº 10.639/2003 no estado.

No mesmo período, foi articulado na Secretaria de Promoção da Igualdade - SEPROMI um Grupo de Trabalho de Quilombos, que convidava todos os setores do governo a pensar ações voltadas para as comunidades, cuja primeira iniciativa seria um diagnóstico sobre as comunidades quilombolas da Bahia. Nádia Cardoso, como representante da SEC/BA convidada a estar no GT de Quilombos, passou a conhecer as comunidades quilombolas junto a outros servidores da referida Secretaria. Estas comunidades eram pouco visitadas e, portanto, pouco conhecidas por estes servidores que, por sua vez, eram responsáveis pelas ações voltadas aos quilombos dentro da SEC/BA.

"Nessas visitas pude conhecer as comunidades quilombolas e me apaixonei, mas foi onde pude ver também a falta de acesso a direitos básicos, vi pessoas com

---

[1] O desejo de escrever uma monografia com o tema da Educação e das Comunidades Quilombolas não se concretizou, mas, estive envolvido na produção dos dois primeiros Fóruns e fiquei ainda mais empolgado com as possibilidades de uma pesquisa que poderia contribuir, de alguma forma, para fortalecer o movimento do Fórum Permanente, afinal, este começava a ganhar autonomia dentro das articulações da sociedade civil.

[2] A Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade – CED é vinculada à Diretoria de Inclusão e Diversidade – DIREM na Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – SUDEB da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA.

pouquíssima escolaridade, mas com uma articulação política e uma sabedoria que me encantou" (informação verbal)[3].

A estranheza gerada pelo termo "comunidade quilombola" nas secretarias do estado denunciava a evidente inércia do estado e a ausência de políticas públicas voltadas para educação quilombola. Tal estranheza e suas consequências são fruto do racismo institucional[4] que historicamente tem invisibilizado populações negras e indígenas no Brasil. A partir dessa experiência, cada vez mais se consolidava a necessidade de pensar educação para quilombos. Existiam solicitações na SEC/BA para a construção de escolas quilombolas, com educação contextualizada, como por exemplo nas comunidades Lage dos Negros e Pitanga de Palmares, que lutavam por escolas dentro das comunidades há anos.

Mas, a partir de todo esse processo que envolveu desde a criação de uma coordenação (CED) à realização de visitas aos territórios quilombolas para um mapeamento mínimo da situação dessas comunidades, surgiu uma série de mobilizações para discutir a educação quilombola dentro da SEC/BA e começou a estabelecer-se uma articulação política envolvendo o Estado – através da SEC/BA – e os povos tradicionais quilombolas.

Neste contexto de inúmeras mudanças e início de novas propostas voltadas à educação quilombola, inspirados também pelo Fórum de Educação Indígena da Bahia - FORUMEIBA[5], surgiu a ideia de criar o Fórum Permanente de Educação Quilombola no Estado da Bahia. A movimentação dos indígenas em torno da educação chamou muito a atenção da CED - SEC/BA e foi a partir do que pode conhecer, através das experiências dos indígenas, que esta mesma Coordenação articulou a criação do Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia.

A ideia inicial do Fórum era reunir quilombolas e pessoas compromissadas com a educação quilombola, não precisavam necessariamente ser os professores da rede, pois estar nas comunidades quilombolas, para alguns professores, era um tipo de punição sofrida por conta de desafetos políticos, e não um desejo. Por isso, a organização do I Fórum adotou a estratégia de reunir professores sempre acompanhados de lideranças quilombolas.

---

[3] Informação verbal fornecida por Nádia Cardoso em entrevista concedida ao autor no ano de 2010.
[4] Trataremos do conceito de racismo institucional nos capítulos seguintes.
[5] Criado em 1999 com a finalidade de defender a Educação Escolar através do Movimento Educacional em quaisquer instâncias de governos.

Em 2009, organizado pela SEC/BA, aconteceu o *I Fórum Baiano de Educação Quilombola* em Salvador, reunindo uma média de 300 pessoas, entre professores e lideranças quilombolas, para inicialmente discutir a educação e a realidade vivenciada pelos povos quilombolas.

> **I FÓRUM BAIANO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**
>
> **Objetivo Geral:** espaço de interlocução entre as comunidades quilombolas a e a Secretaria da Educação na construção coletiva de uma Política Pública Educacional para as Comunidades Quilombolas:
>
> **Objetivos específicos**
> Identificar e sistematizar junto com lideranças e professores/as quilombolas as demandas educacionais dessas comunidades;
> Subsídios/identificação de questões centrais para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola bem como a definição de sua concepção.
>
> Público: Professor@s quilombolas, lideranças quilombolas, e Secretários Municipais de Educação. (OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA, 2009, s/n)

Nesse encontro, surgiu a ideia de criar um *Fórum Permanente* para possibilitar que as comunidades quilombolas participassem das construções e ações de formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas voltadas à educação quilombola, criando estratégias para pressionar o poder público no sentido de tirar da invisibilidade dentro das políticas públicas os povos tradicionais.

O *II Fórum Baiano de Educação Quilombola* aconteceu em 2010, no município de Seabra/BA, e foi um encontro que se propôs a pensar a educação quilombola em seus diferentes níveis e modalidades.

> O Fórum é realizado pela Secretaria de Educação (Sec) do Estado da Bahia, pioneira no Brasil na promoção de discussões sobre a realidade educacional das comunidades quilombolas. Na pauta, estão propostas de políticas educacionais visando à alfabetização, à educação de jovens e adultos, à educação básica e profissional, ao ensino superior e à educação no campo. (OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA, 2010, s/n)

Nesse segundo encontro, foram convidados todas as coordenações e superintendências vinculadas à SEC/BA e se consolidou a constituição do *Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia*. O principal papel do Fórum é pautar a educação quilombola na Bahia, reivindicar investimentos específicos nessa área, além de fomentar e fiscalizar as políticas públicas em seus programas, projetos e ações para educação quilombola.

> Segundo a coordenadora de Educação para as Relações Étnico-Raciais da Sec, Nádia Cardoso, a iniciativa é uma oportunidade de consolidar as diretrizes para a construção de uma política pública que garanta aos povos remanescentes de quilombos o direito de terem suas origens reconhecidas também nas salas de aula. (OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA, 2010, s/n)

Uma das responsabilidades acordadas no II Fórum refere-se ao comprometimento tanto do recém-criado Fórum Permanente quanto da SEC/BA, juntamente com o Conselho Estadual de Educação da Bahia – CEE/BA, na elaboração e aprovação das Diretrizes Estaduais da Educação Quilombola na Bahia, que viria ser um documento inédito no Brasil.

Foram chamados consultores, em conjunto com os quilombolas, para debater e pensar as diretrizes para educação no contexto ou âmbito dessas comunidades. Com a percepção de que estas diretrizes deveriam ser construídas junto com as comunidades e lideranças quilombolas, iniciou-se um processo coletivo. A participação dos quilombolas nesse processo era a garantia de que aquela construção seria, acima de tudo, contextualizada, respeitando as identidades territoriais, culturais e políticas dessas comunidades.

A construção das diretrizes ocorreu através de audiências públicas realizadas nas comunidades, cujo objetivo era de que os próprios quilombolas pudessem dizer que educação queriam. A metodologia pautava-se na escuta dos quilombolas e os consultores especializados ali estavam como facilitadores das atividades, prezando pelo respeito ao posicionamento das comunidades. Realizou-se, assim, um mapeamento sobre a educação quilombola na Bahia.

> As audiências ocorreram de setembro a novembro de 2010, e a escolha dos territórios para a realização dessas escutas se deveu com o intuito de envolver uma maior representatividade dos quilombolas do estado, como também por não ter ocorrido cursos de formação de lideranças e de professores/as quilombolas pela SEC/BA, ou algum encontro do Fórum Estadual de Educação Quilombola. Assim sendo, foram escolhidos os municípios de Bom Jesus da Lapa, onde ocorreu a primeira audiência (setembro de 2010), Senhor do Bomfim, segunda audiência (outubro de 2010) e Maragogipe a terceira audiência (novembro de 2010). [...]
>
> Essas audiências tiveram os seguintes eixos de trabalhos: a) Identidade; Quilombola; b) Educação e escola Quilombola; c) Eixos pedagógicos da Educação Quilombola; d) Princípios da Educação Quilombola; e) Ações. O procedimento metodológico pautou através da escuta e identificação das demandas educacionais das comunidades quilombolas, debates e proposições por parte dos quilombolas. Em todas as audiências os quilombolas não perderam a oportunidade de expor as suas demandas às

> secretarias e órgãos do governo do estado e exigir os seus direitos (MACÊDO, 2015, p. 99-100).

Apesar dos Fóruns serem fomentados pelo governo do estado, os posicionamentos dos gestores naquele momento – a exemplo de Nádia Cardoso, que trazia a experiência da sociedade civil, do movimento negro, da militância de rua –, possibilitou que o Estado não fosse o ator mais importante desse encontro. Nesse sentido, lideranças de várias comunidades, de maneira autônoma, se articularam para fortalecer o braço da sociedade civil nos desdobramentos do Fórum e foram ganhando força no processo de construção do que viria a ser o nosso objeto de pesquisa: o *Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia.*

OBJETIVOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na presente dissertação, temos como objeto de estudo o *Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia,* sendo a análise dessa instância o objetivo principal. Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever e analisar o processo de constituição do Fórum Permanente de Educação Quilombola na Bahia; 2) Identificar as principais reivindicações a partir da configuração dos Grupos de Trabalho do Fórum; 3) Mapear e analisar o perfil identitário das pessoas que participaram do Grupo de Trabalho do II Fórum e 4) Apontar as principais contribuições do Fórum para a política educacional quilombola na Bahia;

Levando-se em consideração que a presente pesquisa perpassou diferenciados saberes, inserindo-se no campo social, buscamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Segundo Richardson (1989 *apud* MARCONI & LAKATOS, 2009), a pesquisa qualitativa fornece melhores indicadores do funcionamento de estruturas sociais, sendo adequada às situações complexas, pois permite analisar a interação entre variáveis e compreender processos dinâmicos envolvendo grupos sociais, portanto,

sendo a abordagem mais indicada para atender os objetivos desta pesquisa.

Num primeiro momento, a pesquisa teve um caráter exploratório, pois este foi mais adequado para a exploração dos documentos analisados e para iniciar um plano descritivo, processo que nos facilitou acessar as características do Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia.

No que se refere aos participantes e local da pesquisa, o *locus* desta pesquisa acabou sendo, principalmente, o espaço de realização do II Fórum Baiano de Educação Quilombola – 2010. A maior parte do que será apresentado aqui nessa pesquisa é resultado das produções decorrentes desse evento.

Os procedimentos metodológicos foram: **observação participante** e **análise documental**. A escolha da observação participante interliga-se à capacidade desta técnica de acessar com realismo a situação estudada (GHUNTER, 2003), permitindo a apreensão de condutas, códigos e normas sociais que não seriam apreendidos por meio de outras técnicas. Nesse sentido, o processo dessa pesquisa a observação participante se deu por meio da presença em reuniões territoriais e encontros do Fórum. Já para a análise documental, que consiste em analisar documentos que se constituem em fontes primárias de dados (MARCONI & LAKATOS, 2009), foram usados relatórios elaborados pela executiva do Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia, o regimento interno do Fórum, atas de reuniões, relações de componentes dos Fóruns, relação dos territórios envolvidos.

A obtenção dos dados de pesquisa deu-se por meio do uso de técnicas diretas e indiretas. As técnicas indiretas consistiram em adotar fontes de dados coletados por outras pessoas e se dividem aqui em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A primeira se refere ao levantamento da bibliografia publicada sobre o assunto e tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com a literatura pertinente, permitindo reforço na análise das informações (MARCONI & LAKATOS, 2009).

Os dados a serem apresentados foram categorizados a partir do que foi traçado como objetivos específicos para análise do Fórum e a maior parte dessa análise encontra-se no capítulo 3.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em 04 (quatro) capítulos, além da introdução, considerações finais e anexos. A introdução apresenta os passos dados para escolha do tema e está basicamente apresentada da seguinte forma: itinerâncias formativas – entre a roça e a Universidade; a pesquisa e o pesquisador – histórias e caminhos cruzados; objetivos e caminhos metodológicos..

No primeiro capítulo, intitulado “A questão racial no Brasil”, traçamos percurso entre escravização, racismo e a exclusão social negra no Brasil. Já o segundo capítulo encontra-se no cerne da discussão sobre as políticas de ações afirmativas com o seguinte título: O reconhecimento do racismo e as políticas públicas no Brasil. Nesse sentido o referido capítulo trata do (não) acesso à educação- entre leis e movimentos de resistência; as instituições; a educação escolar quilombola finalizando com o detalhamento dos caminhos metodológicos. O terceiro capítulo aborda o Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia apresentando a tessitura fundante dessa pesquisa com as análises. E, por fim, o quarto capítulo trata da Educação Quilombola na Bahia pós-criação do Fórum permanente.

1. A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

Para contextualizar de que maneira se constroem, perpetuam e naturalizam determinadas relações em nossa sociedade (ocidental, latino-americana, brasileira), é necessária a compreensão de alguns conceitos e/ou categorias sócio historicamente produzidos. Trataremos aqui daqueles que estão intrinsecamente ligados à questão racial no Brasil.

Iniciamos com os escritos de Seyferth (1995) quando discorre sobre “A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos”:

> "Raça" é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha das características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios (SEYFERTH, 1995, p. 175).

Os esquemas classificatórios tornaram-se, então, base para determinismos que balizavam quais seriam raças superiores e quais seriam inferiores a partir de características físicas/biológicas. Estes esquemas se disseminaram rapidamente e com grande facilidade nas sociedades e repercutem até a atualidade, mantendo fortemente a ideologia da desigualdade.

Ainda falando sobre raça, Seyferth (1995) apresenta uma breve distinção entre os conceitos de raça e racismo:

> Conceitos de raça e racismo são, pois, coisas distintas, embora este último tenha sido inventado no século XIX no âmbito de uma "ciência das raças" produzida por antropólogos, psicólogos, sociólogos, ensaístas, filósofos etc., cujo dogma afirmava a desigualdade das raças humanas e a superioridade absoluta da raça branca sobre todas as outras. Racismo é palavra surgida na década de 1930, segundo Banton (1977), para identificar um tipo de doutrina que, em essência, afirma que a raça determina a cultura. As crenças que levaram à afirmação da superioridade dos brancos e da determinação biológica da capacidade civilizadora, estão profundamente arraigadas no pensamento ocidental, por mais que a ciência do século XX tenha procurado destruí-las. Seu peso nas ideologias nacionalistas dos mais diversos matizes, e mesmo em muitas ideologias de classe, é incontestável e, por isso mesmo, as características raciais continuam produzindo significados sociais (SEYFERTH, 1995, p. 178).

Segundo Gomes & Silva (2003), o racismo é um conjunto de ideias, valores e imagens referentes à crença na superioridade de uma raça humana sobre outras e na existência de defeitos de ordem moral e intelectual de um determinado grupo humano. Já a discriminação racial está ligada às práticas e atitudes, advindos de processos sociais e políticos e que tem como foco a conquista ou continuidade de privilégios de um grupo em detrimento de outro.

Enquanto algo que permeia as relações sociais no Brasil, ou como "doutrina orgânica da história" (ARENDT, 1976 *apud* SEYFERTH, 1995)

> [...] o racismo chegou ao Brasil, na condição de ciência, nas últimas décadas do século passado [XIX]; e o pressuposto determinista contido na ideia de raça aqui divulgada foi aceito pelos homens de ciência e incorporado ao discurso político. Também neste nosso país tropical se manifestou a "vocação prática" do racismo para planejar a nação: um Brasil moderno, branqueado através do amplo incentivo à imigração europeia. [...]
>
> A ideia de raça no Brasil foi, contudo, uma invenção peculiar, inspirada nos vários determinismos raciais europeus e norte-americanos e na presunção da superioridade da civilização ocidental moderna. A mestiçagem e seus efeitos constituiu o tema central da interpretação orgânica da história do Brasil e das especulações acerca do futuro da nação (SEYFERTH, 1995, p. 179).

Buscando diferenciar racismo, preconceito racial e discriminação racial, Santos (2001) conceitua *racismo* e *preconceito* como modos de ver certas pessoas ou grupos raciais, enquanto *discriminação* seria a manifestação concreta de um ou de outro. A discriminação racial é definida pelo mesmo autor como uma ação, uma manifestação ou um comportamento que prejudica certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor.

Assim, quando o racista ou o preconceituoso expõe sua atitude, agora transformada em manifestação, ocorre a discriminação. Em que pese seu caráter comum de crença, o racismo e o preconceito também são entendidos por Santos (2001) como fenômenos diferentes. O racismo parte do pressuposto da "superioridade de um grupo racial sobre outro" assim como da "crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios". O preconceito racial, por outro lado, é a construção de uma ideia negativa sobre alguém, produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga sendo, portanto, uma expressão do racismo subjacente.

Sobre a discriminação racial, Santos (2003) afirma que:

> Discriminamos os negros, mas resistimos a reconhecer a discriminação racial que praticamos contra esse grupo racial, [...] o racismo está no outro bairro, na outra empresa, na outra universidade, na outra cidade, no outro estado, em outro país, entre outros, menos em nós mesmos. Nós, por mais que os dados estatísticos oficiais e não oficiais nos indiquem abismais desigualdades entre negros e brancos, achamos que não temos nada a ver com isso, pois a maioria absoluta dos brasileiros só vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos (SANTOS, 2003, p. 86).

Ainda nesse esforço, não apenas de conceituar, mas de publicizar os embates e desafios pertinentes ao racismo, preconceito e discriminação racial, os representantes do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura[6] - UNESCO e realizada no ano de 2001 em Durban - África do Sul, apresentaram um documento versando sobre tais temas e que foi incorporado à "Declaração e Programa de Ação" resultantes da Conferência.

É relevante demarcar que, desde 1948, o combate à discriminação racial e à violência étnica tem sido objeto de várias convenções, declarações e conferências das Nações Unidas, destacando-se as seguintes:

- Convenção para a prevenção e a sanção do crime de genocídio - 1948;
- Declaração sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial – 1963;
- Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial – 1965;
- 21 de março designado Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial – 1966;
- Convenção internacional para a supressão e castigo do crime de Apartheid – 1973;
- Primeira década do combate ao racismo e à discriminação racial: 1973-1982;
- Primeira Conferência Mundial para Combate ao Racismo e à Discriminação Racial. Genebra, 1978;

---

[6] Acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO*, é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

- Segunda Conferência Mundial para Combate ao Racismo e à Discriminação Racial. Genebra, 1983;
- Segunda década do combate ao racismo e à discriminação racial: 1983-1992;
- Terceira década do combate ao racismo e à discriminação racial: 1993-2002;
- Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância. Durban, 2001;
- Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância. Durban, 2009.

Buscando diferenciar preconceito de discriminação, o referido documento define *preconceito* como uma predisposição negativa dirigida às pessoas, grupos de pessoas ou instituições sociais. O preconceito tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo a priori aos membros de determinado grupo características estigmatizastes com as quais o grupo, e não o indivíduo, é caracterizado (PINHO & SANSONE, 2008).

O racismo, por sua vez, é conceituado como uma ideologia que preconiza a hierarquização dos grupos humanos com base na questão racial. Quanto ao conceito de discriminação, o relatório brasileiro adotou a definição elaborada pela *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, a qual versa o seguinte:

> PARTE I
>
> Artigo1º
>
> §1. Para fins da presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública. (BRASIL, 1968, s/n)

Retomando a questão do racismo, é importante pontuar que este apresenta-se de diferentes formas. No Brasil, o racismo institucional é uma de suas facetas mais perversas e exclusoras no âmbito social. É também por sua perpetuação que se mantem existentes os “não-lugares” para negros e índios no

país. Pautando-nos em Araújo (2017), entendem-se os “não-lugares” como aqueles que, historicamente, são marcados pela não presença da população negra e indígena, portanto, a ausência dessas populações é um traço característico nesses lugares-instituições: as universidades, no pouco número de alunos ou professores negros; as escolas, por não ensinarem sobre a herança e cultura negras nos seus espaços; o âmbito político, onde a população negra é representada por poucos deputados e vereadores; e o âmbito jurídico, por ser marcado notadamente como um espaço elitista, onde poucos negros e negras têm atuado em instâncias oficiais como os juizados, tribunais, procuradorias ou defensorias.

Em seu material orientativo intitulado “Relações Raciais”, o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2017) traz a seguinte definição para o termo racismo institucional:

> O termo racismo institucional foi cunhado e divulgado pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967. Refere-se ao nível político-programático das instituições, a ações amplas, voltadas à coletividade, cujo impacto no sujeito é posterior à ação maior, como consequência desta. Em outros termos, às prioridades e escolhas de gestão que privilegiam ou negligenciam determinados aspectos, infligindo condições desfavoráveis de vida à população negra e indígena e/ou corroborando o imaginário social acerca de inferioridade dessa população, e, na contramão, atua como principal alavanca social para os(as) brancos(as).
>
> A prática de racismo institucional pode ser considerada a principal responsável pelas violações de direitos dos grupos raciais subalternizados. Efetivada em estruturas públicas e privadas do país, essa prática é marcada pelo tratamento diferenciado, desigual. Indica, pois, a falha do Estado em prover assistência igualitária aos diferentes grupos sociais. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017, p. 48)

De maneira sucinta, Souza (2011, p. 79) diz que “A noção de racismo institucional explica a operação pela qual uma dada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições”. Nessa perspectiva, a exclusão socioeconômica a que está submetida a população negra no Brasil produz perversas consequências, como a natualização do racismo pela estigmatização dos negros e também da usurpação dos seus direitos civis de forma subrepiticia.

Resgatando, assim, a discussão inicial deste capítulo, sabemos que as teorias raciais que circularam pelo mundo, (produzidas por intelectuais europeus do século XIX), tiveram muitos seguidores no Brasil e trouxeram o aparato cientificista para estruturar o discurso do racismo. A classificação hierárquica de grupos

humanos, a partir da noção de raça, explicava as diferenças no campo da capacidade mental e comportamental. Em estudos sobre os cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870 a 1930, Schwarcz (1993), mostra como o argumento racial foi politicamente e historicamente construído, naquele momento, assim como o conceito de “raça”, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação sobretudo social. Nesse formato, vai se desenhando o papel do racismo científico no delinear desse imaginário.

Tomaremos aqui o conceito de “raça” como uma categoria relacional, no âmbito das relações sócio históricas, um conceito analítico nominalista, para além das conceptualizações de ordem biológica dos estudos científicos das décadas finais do século XIX e décadas iniciais do século XX. Nesse sentido,

> Se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (GUIMARÃES, 2003, p. 104).

Assim, apesar de não existir mais a diferenciação entre as raças humanas, do ponto de vista biológico, o racismo permanece no campo das relações raciais e se configura como um sistema de manutenção de poder e de exclusão. É a partir dessa realidade que políticas públicas para a promoção da equidade racial vêm sendo elaboradas e implementadas em diversos setores da sociedade brasileira nas últimas décadas.

Os processos de interiorização, através das pseudo representações raciais, que reproduziram um enorme fosso de desigualdades entre negros e brancos, brancos e índios, continuam cristalizados no âmbito da realidade social, portanto, o racismo ainda permeia as relações sociais em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

Os processos ideológicos, construídos em cima de esquemas classificatórios, baseados nas diferenças culturais e/ou fenotípicas como balizadores de inferioridade e superioridade, as práticas e sentimentos próprios do etnocentrismo e do racismo, segundo Seyferth (2002), configuram-se no pensamento ocidental muito antes da invenção do conceito de raça e do evolucionismo cultural no século XIX. Os europeus forçaram seu lugar no mundo,

alimentando as desigualdades para impor a dominação política, cultural e econômica aos povos colonizados.

O processo de escravização no período colonial, que trouxe através do tráfico milhares de africanos para o Brasil, (principalmente da África Ocidental e Meridional), transformou milhares de homens e mulheres – que como qualquer ser humano possuíam identidades e história – em mercadorias, após serem caçados para, enfim, serem escravizados. Assim, supostamente, formou-se a primeira "classe de trabalhadores" brasileiros. Não foi a passividade um legado destes, houve muita resistência empreendida de diversas formas para se rebelar contra o referido sistema.

As revoltas escravas e a formação de quilombos no Brasil, segundo Reis (1995-96), foram os mais importantes tipos de resistência, embora não tenham sido as únicas. Dentre essas revoltas e quilombos podemos citar a Revolta do Malês na Bahia, em janeiro de 1835; o Quilombo dos Palmares em Alagoas, da segunda metade do século XVII; o Quilombo do Buraco do Tatu em Salvador/BA, no século XVIII; e o Quilombo do Urubu, também na Bahia com registros do século XIX.

As alforrias e a abolição da escravatura não representaram igualdade de tratamento e de oportunidades para a população negra no período imperial e republicano. Abolicionistas brasileiros omitiam-se diante das questões raciais postas pela escravatura, a abolição era muito mais cobrada na perspectiva de tornar o país moderno do que como uma luta antirracista. Além disso, a abolição possibilitaria a saída do país do atraso econômico, de um modelo fortemente condenado por outras nações, e também seria uma espécie de oportunidade para o "embranquecimento" populacional, a partir de um processo evolucionista liberal de nação.

Grande parte dos abolicionistas acreditava no evolucionismo do perfil étnico-racial da população, no qual o elemento branco progressivamente triunfaria, sendo a imigração europeia uma via imprescindível para atingir tal processo ao mesmo tempo em que formaria o novo quadro de trabalhadores, não mais escravos, do país. Skidmore (2012) aponta os dois motivos defendidos pelos abolicionistas para a promoção imediata da imigração europeia a partir do fim do trabalho escravo:

> Em primeiro lugar os europeus poderiam contribuir para reduzir a carência de mão de obra decorrente da eliminação do trabalho escravo, tanto mais necessário porque a taxa de libertos era considerada insuficiente para atender as necessidades de mão de obra. Em segundo lugar, a imigração europeia ajudaria a apressar o processo de branqueamento do Brasil. Foi

> surpreendente ver Nabuco falar sem rodeios sobre essa questão. O que os abolicionistas queriam, explicou ele em 1883, era um país “onde, atraída pela franqueza das nossas instituições e pela liberdade do nosso regime, a imigração europeia traga sem cessar para os trópicos uma corrente de sangue caucásico vivaz, energético e sadio, que possamos absorver sem perigo (SKIDMORE, 2012, pp. 62-63).

A condição de igualdade legal, conferida aos negros escravizados, se configurava como ameaça aos que formavam o “topo da pirâmide” de uma sociedade altamente hierarquizada. Com a organização da Primeira República em 1889, e fim da escravatura legal, emerge na sociedade brasileira um projeto de nacionalismo, intimamente ligado às hierarquias de cor e raça, que estabelecia, de forma velada, critérios diferenciados de cidadania, embora existisse um projeto de nação que pretendia unificar sua população. Guimarães (2009) nos revela que

> Com a substituição da ordem escravocrata por outra ordem hierárquica, a “cor” passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para “raça”. O racismo colonial, fundado sobre a pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar, depois da independência do país, à ideia de uma nação mestiça, cuja cidadania dependia do lugar de nascimento (a nossa “naturalidade”) e não de ancestralidade. (GUIMARÃES, 2009, p. 48)

O pensamento progressista da elite e intelectuais, convergente para uma concepção eurocentrada de progresso e desenvolvimento, que excluía dos padrões civilizatórios populações indígenas e africanas, bem como seus descendentes, considerando-os como obstáculo para tal projeto de nação, divergia com a realidade onde o grande contingente populacional de negros ex-escravos ofuscava a brancura tão desejada e importada de tão longe. Para sanar a questão, a miscigenação parecia uma estratégia infalível, pois negava o legado identitário e cultural dos não-brancos.

> A pluralidade nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se [sic] o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (MUNANGA, 2008, p. 48).

As políticas imigratórias caíam como uma luva para os defensores da miscigenação e representavam um elemento a mais para a estratégia de “clarear” a população. Apesar da visão de certos pensadores que acreditavam que os mestiços

herdavam o lado ruim de cada uma das raças, pois a mistura gerava um processo de degeneração.

O Brasil, para o mundo, representava um exemplo emblemático de democracia racial. Intelectuais, como Silvio Romero, acreditavam que a mestiçagem originada do cruzamento entre as três raças (branca, negra e índia) tornava a composição populacional brasileira peculiar, uma nação de mulatos. Romero (*apud* MUNANGA, 2008) defendia, em suas teses, que a mestiçagem faria prevalecer, após algumas gerações, o tipo racial mais numeroso que, no caso do Brasil, era a raça branca, graças à intensificação da imigração europeia, ao extermínio dos índios e à diminuição da população negra com o fim do tráfico negreiro.

De acordo com Munanga (2008, pp. 49-50), a mestiçagem "[...] no pensamento de Romero, representa apenas uma fase transitória no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca [...]". Para ele, índios, negros e mestiços estavam fadados ao desaparecimento total após vários séculos de cruzamentos dos mestiços com parceiros brancos.

Já o médico Nina Rodrigues (1862-1906) não compactuava com o futuro étnico projetado pelo seu contemporâneo Silvio Romero (1851-1914). Para Rodrigues, a mestiçagem causava danos irreparáveis para o Brasil. Baseado na antropologia criminal, nas teorias sobre a natureza biológica da criminalidade de Cesare Lombroso, Rodrigues defendia a criação de uma responsabilidade moral e penal diferenciada entre a população, considerando que os negros, índios e mestiços eram mais propensos à criminalidade.

A partir dos anos de 1870, começa a se difundir o discurso científico como modelo de análise social. Os homens da ciência eram porta-vozes das análises deterministas das diferenças que justificavam as inferioridades raciais. Existia uma grande influência europeia na difusão de teorias como o evolucionismo social, o positivismo, o naturalismo e o darwinismo social. Por parte das elites intelectuais e de políticos brasileiros, as teorias raciais de análise da sociedade tinham primazia em relação a outras.

Schwarcz (1993) refere que isso se dava porque, ao discutir esse assunto, se pretendia uma aproximação ao mundo europeu, do seu progresso e civilização. O que implicava, no entanto, num certo mal-estar diante da realidade da composição racial brasileira, "[...] paradoxalmente, a introdução desse novo ideário

científico expunha, também, as fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado [...]".

Para Munanga (2008), a mestiçagem, como articuladora do pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo um modelo hegemônico racial e cultural branco, ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileira, resultante da mescla e da síntese das contribuições dos *stocks* raciais originais (MUNANGA, 2008, p. 85).

Oliveira Viana, autor do volume introdutório do censo de 1920 intitulado "O povo brasileiro e sua evolução", oferecia em sua obra evidências empíricas do progresso rumo ao branqueamento, chamado por ele de "arianização". Para o intelectual, o resultado do censo oficial de 1920, que demonstrava um crescimento da população branca, representava um sucesso do movimento migratório na contribuição para o aumento da população "ariana" e para elevação do "teor ariano do sangue" da população mestiça.

Contradizendo o pensamento de Viana, Gilberto Freyre elabora estudos sobre as relações raciais no Brasil, defendendo que a miscigenação possibilitou uma convivência harmônica entre os povos e um sincretismo cultural com forte influência das populações indígenas e africanas. Segundo Freyre (1933), existia uma permissividade e uma negociação entre os grupos étnicos que contrariava a suposta imposição de uma hierarquia sócio racial rígida. O livro Casa Grande e Senzala, de 1933, foi um marco para a crença de um Brasil racialmente democrático. O legado da obra de Freyre para o entendimento da questão racial no Brasil foi o exemplo positivo da mistura étnico-populacional em que uma parte significativa do ideário de nação apoiava-se no "imaginário cínico" de que aqui tínhamos um "paraíso das raças".

O parâmetro para entender o racismo à brasileira passa a ser o segregacionismo estadunidense. Entretanto, o racismo brasileiro se dava de forma diferenciada, velado no discurso da igualdade formal e da identidade mestiça do povo. O fato de ter uma formação populacional mestiça possibilitou que o país fosse

representado a partir de uma ideia de sociedade inclusiva. A diversidade de nuances de cor do povo brasileiro fazia com que muitos defendessem a existência de grupos de cor ao invés de grupos raciais e essa suposta inexistência de raças invalidava o racismo que estabelecia as regras de convivência e determinava os lugares sociais, culturais e econômicos na sociedade brasileira, onde brancos, a ferro e fogo, sempre se mantiveram no topo da pirâmide.

Os movimentos antirracistas combateram ferozmente o ideário de democracia racial brasileira e, assim, surgiram diversas medidas de enfrentamento à desigualdade, combate ao racismo e fortalecimento da autoestima do povo negro. Dentre estas iniciativas destaca-se a Frente Negra Brasileira (FNB), atuando de 1931 a 1937, buscando conquistar a inclusão do negro em todos os setores da sociedade brasileira, principalmente na educação, apelando para a união do povo negro em prol do empoderamento. Chegou a contar com milhares de associados e criaram-se diversos símbolos identitários, como a bandeira, o hino e a carteira de associado.

Imagem 1 – Panfleto da Frente Negra Brasileira

Aos elementos independentes

DA

Raça Negra

Homens, Senhoras e Senhoritas, estão convidados a comparecer na noite de 11 de Maio, do corrente, ás 20 horas, á rua Florencio de Abreu N. 20, para tratarem de assumptos de urgente interesse para a Raça.

Fonte: < https://en.wikipedia.org/wiki/Frente_Negra_Brasileira >

As lideranças da Frente Negra valorizavam a prática da leitura, pregavam a necessidade de o povo negro frequentar as bibliotecas e tinham a pretensão de criar um clube de intelectuais para reunir estudiosos e promover a publicação de jornais literários e livros dos intelectuais negros. Chegou a constituir-se enquanto partido político em 1936, entretanto, com o Estado Novo, que deu início à Era

Vargas em 1937, o partido político, assim como todos os demais partidos da época, foi extinto.

No início da segunda metade do século XX, a UNESCO promoveu a elaboração de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil; especificamente nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Contrariando as expectativas da época, que giravam em torno de um estudo que fizesse um elogio à mestiçagem, as pesquisas revelaram profundas desigualdades entre brancos e negros e um preconceito camuflado pelo mito da democracia racial, que mantinha a aparência de não existência de conflitos. Intelectuais como Thales de Azevedo, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes estavam ligados a essas pesquisas, que ficaram conhecidas como Projeto UNESCO ou Columbia, produziram análises que serviram de base para desmontar a crença na democracia racial.

> O Projeto de Pesquisa sobre Relações Raciais no Brasil, comumente designado Projeto Unesco, foi um conjunto de pesquisas patrocinadas pela UNESCO e desenvolvidas por cientistas sociais brasileiros e estrangeiros, nos anos de 1951 e 1952, sobre as relações raciais no Brasil. O Projeto contribuiu, decisivamente, para a institucionalização das ciências sociais no Brasil e para projetar pesquisadores nele envolvidos.
> Prevalecia, no cenário mundial, inquietação quanto às manifestações de racismo e, no âmbito dos chamados países subdesenvolvidos, profundas dificuldades socioeconômicas. A UNESCO estava especialmente preocupada em proceder à crítica, com vistas ao questionamento da validade científica do conceito de raça, e o Brasil se apresentava, devido ao que então se entendia como ´promissora experiência de miscigenação e assimilação´, como um laboratório socioantropológico privilegiado para esse fim (CARVALHO, 2003, p. 01).

Em relação ao racismo brasileiro, destacamos aqui as análises feitas por Florestan Fernandes e Oracy Nogueira no Projeto UNESCO. O primeiro demonstrou o caráter sutil e dissimulado do racismo brasileiro: “um preconceito de ter preconceito”. Segundo Fernandes, o preconceito racial era algo implícito e, embora os brasileiros condenassem tal pensamento e atitudes decorrentes dele, as discriminações continuavam acontecendo e ações não eram tomadas no sentido de atenuar a desigualdade de cunho racial.

Já Oracy Nogueira ocupou-se de diferenciar o racismo dos Estados Unidos do racismo do Brasil. Enquanto aquele se configurava como um preconceito de origem, esse se apresentava como um preconceito de marca. Segundo Nogueira, o preconceito de origem, o norte americano, leva em consideração a ascendência negra do indivíduo, é um preconceito de sangue. Já o preconceito de marca, o

brasileiro, baseia-se na aparência física, nos traços negroides do indivíduo. Com o avanço das pesquisas que visibilizavam as discriminações no país, bem como a mobilização coletiva de pessoas negras, indígenas, militantes e estudiosos, organizadas em movimentos, a representação do Brasil enquanto paraíso racial passava a ser problematizada de forma mais acirrada.

Também dentro de toda essa ressignificação das relações raciais no Brasil, em 1944 Abdias do Nascimento cria o Teatro Experimental do Negro (TEN) com o intuito de ascender a cultura negra e de atuar no fortalecimento da identidade negra e no combate ao racismo.

Imagem 2 - Teatro Experimental do Negro ensaiando Sortilégio, com Abdias do Nascimento e Léa Garcia, 1957

Fonte: Arquivo Nacional

Após os anos 1960, com a efervescência dos movimentos civis nos Estados Unidos e sua repercussão pelo mundo, a política de identidade passou a ser o principal foco do ativismo negro no Brasil, embora estivéssemos em um período de forte repressão política com a instauração da Ditadura Militar em 1964. Afirmar-se enquanto negro era uma forma política de denunciar a situação dos não-brancos no Brasil, reivindicar a igualdade de oportunidades e incentivar a população negra a tomar consciência da sua situação e a lutar pela equidade.

Esse foi o papel exercido pelo Movimento Negro Unificado (MNU), que passou a existir em 1978, reivindicando a ancestralidade e a origem africana no processo de identificação e autoafirmação dos negros brasileiros. O MNU retoma o conceito de raça para discussão da nacionalidade brasileira, de forma a ressignificar

a identidade racial negra, sucumbida pelo mito da democracia racial. As análises sociológicas, a partir de dados do IBGE daquela época, reafirmam as desigualdades de oportunidades e de tratamento dispensados aos negros quando comparados aos brancos para explicar o fosso das desigualdades existentes entre brancos e negros. Eles percebem que os declarados pretos e pardos, nas categorias de cor do IBGE, apresentavam similaridades nas condições de vida, e sugeriram, diante dessa realidade, que os dados de pretos e pardos fossem agregados, transformando-os analiticamente em negro.

A mestiçagem brasileira possibilitou um sem fim de termos classificatórios, baseados, principalmente na cor, para definição étnico-racial das pessoas. Segundo Guimarães (2009), “cor” funciona como uma imagem figurada de “raça” em um sistema racial bipolar no qual se estrutura o racismo brasileiro já que, segundo o autor, “[...] alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado, isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais [...] (p. 47).”. O autor defende o uso de “raça” como categoria sociológica analítica, como um recurso para ressignificação da dignidade e autoestima da população negra brasileira e como base conceitual que serve para orientar estudos sobre as desigualdades na sociedade brasileira e a luta por políticas públicas compensatórias.

A análise do pensamento racial brasileiro, aqui, se faz importante para entendermos o contexto contemporâneo de implementação de políticas públicas para educação de negros e quilombolas, para o desafio de implementar uma educação formal baseada na reeducação das relações étnico-raciais, já que a legislação educacional orienta para essa perspectiva no sentido de incluir os saberes, histórias, cosmovisões e epistemologias das culturas afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 reconhece a diversidade cultural e étnica da população brasileira, elencando para as minorias étnicas, como indígenas e quilombolas, direitos de serem reconhecidos e amparados pelo Estado.

As comunidades quilombolas brasileiras foram reconhecidas pelo Estado através do Artigo 68 da Constituição de 1988, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, que, ao garantir-lhes a posse de terra, evocou questões socioeconômicas, fundiárias, jurídicas e culturais, trazendo a representatividade dos quilombos à sociedade. Além disso, influenciado por convenções internacionais e sob a pressão de movimentos sociais, o Estado

brasileiro passou a planejar políticas públicas direcionadas a garantir a sobrevivência sociocultural de grupos minoritários destituídos de plena cidadania.

É nesse cenário que emerge o debate em torno da implementação de políticas públicas no campo da educação, subsidiadas pelos institutos responsáveis pela produção e análise dos indicadores socioeconômicos e estudos acadêmicos sobre as desigualdades raciais no Brasil, assim como as pressões reivindicatórias dos Povos Remanescentes de Quilombo e do Movimento Negro Brasileiro por políticas efetivas para a promoção da equidade sócio racial e de uma educação que seja de fato inclusiva, considerando aspectos culturais e territoriais.

O Estado brasileiro tem avançado em relação à adoção de políticas reparatórias, principalmente nas instituições de natureza pública de ensino superior. No entanto, os movimentos pela discussão, criação e aprimoramento de diretrizes para uma educação quilombola tem sofrido com as dificuldades encontradas para se pensar de forma conceitual sobre o “que seria uma educação quilombola”.

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país, por exemplo, abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que os povos remanescentes de quilombos se reconheçam como afrodescendentes em sua formação humana e cultural.

Considerando, finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil, em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, o Projeto de Resolução N° 0045143-8/2013, define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação da Bahia:

> Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola, na Educação Básica: I – organiza, precipuamente, o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e h) da territorialidade.

No momento atual, é importante avaliar os resultados dessa política, pois já temos um contingente de 638 comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares - FCP no território baiano, sendo 20 com os títulos estadual e federal das terras. A certificação da FCP é suficiente para que a comunidade seja território de implementação das diretrizes, no entanto, a política para educação escolar quilombola continua inexpressiva do ponto de vista das práticas pedagógicas na escola, apesar da constante militância de entidades governamentais, da sociedade civil, intelectuais e lideranças. Por isso, questiona-se, com base no cenário encontrado no sistema estadual baiano de educação, a real possibilidade para que essa seja uma política pública possível e aplicável para a educação escolar quilombola, além das particularidades diante do contexto estrutural físico e pedagógico encontrado nas escolas públicas quilombolas nos territórios titulados.

As políticas públicas de caráter afirmativo[7], segundo Santos (2001), podem ser entendidas como ações públicas e privadas que tem a finalidade de eliminar desigualdades, promover a ascensão social e a igualdade de direitos entre negros e brancos, fazendo valer, assim, o princípio constitucional da igualdade material e do combate à discriminação. Sua adoção se justifica pela necessidade de corrigir os efeitos cumulativos da escravidão do passado e combater os diversos mecanismos pelos quais, ao longo da nossa história, a sociedade brasileira logrou proceder, através das mais variadas formas de discriminação, à exclusão e ao alijamento dos negros do processo produtivo e, consequentemente, do conjunto da vida social.

1.2 Percursos entre a escravização, os racismos e a exclusão social negra no Brasil

O ativista negro e Prof. Dr. Hélio Santos (2001), ao tratar da discriminação racial no Brasil e da invisibilidade do negro, faz uma analogia entre o racismo no Brasil e o avião bombardeiro norte-americano B-2 “Stealth”:

> Nada é pior em uma batalha do que não saber por onde vem o inimigo - a sua verdadeira posição. Uma das maiores invenções do arsenal de guerra dos Estados Unidos é o avião bombardeiro B-2 “Stealth” (furtivo), o qual não é notado pelos radares. O poder bélico desse avião é imenso, pois este

[7] Trataremos mais à frente das políticas públicas e das ações afirmativas.

> chega de forma invisível até o território inimigo e por isto é temido pelos estragos que pode causar aos adversários. O negro brasileiro enfrenta em seu cotidiano um oponente deste porte. Poucos têm um radar que consiga captar de maneira precisa de onde partem as dificuldades que bombardeiam continuamente os negros. A invisibilidade da questão racial do negro brasileiro é incontestável. Inúmeros estudiosos a confirmam em seus trabalhos (p. 01).

Essa invisibilidade é naturalizada e, portanto, reproduzida cotidianamente nas mais variadas práticas e discursos, seja nos programas de TV e mídias sociais ou nos conteúdos ensinados nas escolas; seja nos padrões estéticos ou nas mensurações de inteligência. É como se houvesse um fosso divisório no Brasil, que se expressa drasticamente também através do racismo institucional, onde a única instituição de “fácil acesso” aos negros é o sistema prisional:

> Concernente ao sistema prisional, diferentemente de outras políticas públicas, nesse caso, em vez de escassez, há excesso: negros(as) são excessiva e brutalmente perseguidos pela polícia, sobretudo os homens. São eles os principais presos do Brasil, lembrando que há um número significativo de pessoas aprisionadas que não passaram por processos de julgamento e aquelas que foram autoras de atos “transgressores” irrisórios, voltados para a manutenção da sobrevivência. Ou seja, são encarcerados sem que tenham feito algo que efetivamente justifique o aprisionamento, estão nessa condição pelo simples fato de serem (em sua maioria) pessoas negras e pobres. Trata-se, assim, de racismo e classismo. (CFP, 2017, p. 49-50)

Apesar dos discursos racistas sobrepujarem brancos à negros e índios, nestes mais de três séculos de escravização, estes – negros e índios – é que tornaram o país possível. Foram os negros e os índios que, vias de fato, deram forma aos trópicos brasileiros e que aqui geraram uma infinidade de riquezas, mesmo que isso, até hoje, não lhes seja acessível. E, nesse cenário, instituições como o Estado e a Igreja fizeram-se presentes como agentes que corroboraram a exploração do sistema escravocrata.

Segundo Santos (2001),

> [...] o tráfico existiu por cerca de 320 anos! Este período representa 64% do tempo de vida do país - cuja idade é meio milênio. Isso significa que para cada 3 anos de vida do país, 2 estavam preenchidos pelo comércio vil, que negociava o corpo e a vida dos negros. Estudos atestam que cerca de 10% da carga humana não chegava ao seu destino. Isto é, aproximadamente, 400 mil pessoas raptadas da África não chegaram ao Brasil e tiveram por túmulo o oceano Atlântico (p. 5).

Era comum os raptados se suicidarem durante a travessia, afinal, a vida

que lhes era destinada no Brasil era tudo que alguém poderia imaginar de cruel, de ruim. Simplesmente as pessoas passavam de sujeitos para objetos que poderiam ser comprados, negociados, doados, descartados ou o que desse na cabeça de seus algozes.

> A denominação dada aos navios negreiros - tumbeiros; de tumba (sepultura ou caixão) - já sinalizava bem o que poderia se transformar a travessia para os negros. Tudo na Terra de Santa Cruz tinha de ser construído: edificações, açudes, estradas, plantações. A mão negra tudo fez. Entretanto, a ação do africano escravizado não iria se restringir apenas àquilo que a vista percebe a olho (SANTOS, 2001, p. 05).

A reação ao processo de escravização manifestava-se através da rebeldia e as reações violentas e organizadas foram marcas constantes entre homens e mulheres escravizados(as) durante todos os séculos de exploração. Nesse período, ocorreram diversas rebeliões que resultaram nos *aquilombamentos* e nos atos de resistência em partes diversas do Brasil.

Pensando o processo de abolição da escravatura e a forma como foi feita a transição nos sistemas de produção no país, nossa leitura nos permite dizer que o povo negro no Brasil foi condenado à imobilidade social, logo, as possibilidades de ascensão econômica e educacional foram historicamente travadas, colocando os sujeitos sempre na marginalidade das oportunidades e isso se tornou uma correnteza que vem resistindo há séculos, gerando estatísticas estarrecedoras sobre a qualidade de vida da população negra, como os baixos números de jovens negros nas universidades, os elevados números de jovens negros mortos pela polícia, índices estrondosos de evasão escolar, desigualdade salarial entre negros e brancos e as diversas formas de manifestação do racismo.

Para entender melhor, vamos refletir sobre a instituição do trabalho no Brasil e seus mitos, como a crença de que os imigrantes foram os primeiros trabalhadores brasileiros, como diziam as centrais sindicais do final do século XX, não entendendo ou desconsiderando que cerca de 350 anos antes do acontecimento da imigração europeia para o Brasil, na sua forma mais larga, negros e índios já trabalhavam (sob condições que nenhum outro trabalhador haveria de trabalhar nessa terra), assim formando o primeiro grupo de trabalhadores em terras brasileiras, deixando legados de tecnologia e um patrimônio gigantesco em riquezas que nunca usufruíram, nem direta ou indiretamente.

Após a abolição, mais de setecentas mil pessoas (aproximadamente 5% da população da época) estavam a mercê de um mercado de trabalho que não existia ou que não as aceitaria, afinal, não fazia sentido à elite escravagista ter que pagar a um negro, a um (ex)escravo. Aliava-se a isto o ideário de superioridade intelectual dos imigrantes europeus e também o fato de que estes, diferentemente dos negros, eram seres humanos, o que, de algum modo, justificaria o pagamento pelos seus serviços.

Um século após a abolição, na década de 1990 – mais precisamente no Censo Demográfico de 1991 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS – IBGE, 1991), dados apontavam que o Brasil possuía mais de 7 (sete) milhões de pessoas colocadas diretamente na rua, sem trabalho e sem expectativa econômica ou social. Estes dados corroboram heranças de todo esse processo escravagista e pós-abolição, em que estruturas da sociedade brasileira dos dias atuais reverberam racismos e preconceitos. Esse emaranhado de opressões, em certa medida, impulsiona a população negra a se organizar e lutar pela garantia de direitos constitucionais básicos, como educação, saúde, trabalho, saneamento básico, moradia, segurança, dentre outros.

> Levando em conta ainda o fato de que a escravidão durara três séculos e meio, pode-se calcular que para cada 4 anos de trabalho, apenas 1 ocorreu sob o signo do trabalho livre. Isto é: tem-se 75% de tempo de escravismo e só 25% de tempo de trabalho livre! Todos hão de convir: é muito tempo de trabalho escravo. Esse fato, como já foi visto, marcou profundamente a forma pela qual as relações humanas se dão no Brasil (SANTOS, 2001, p. 07).

O mercado de trabalho no Brasil nos apresenta um cenário onde o trabalhador negro, independentemente de sua formação ou do cargo que ocupa, ganha menos que o trabalhador branco. Pessoas com as mesmas capacitações são excluídas pela cor da pele na hora de disputar uma vaga de trabalho.

Santos (2001) destaca três tipos básicos de discriminação que os negros sofrem no mercado de trabalho: ocupacional, salarial e pela imagem. A *discriminação ocupacional* relaciona-se às dificuldades de obter vaga para aquelas funções melhor remuneradas e valorizadas, questionando em grande medida a capacidade do negro para executar tarefas mais complexas. Já a *discriminação salarial* evidencia-se pela diferença salarial, que é deduzida pela cor da pele: negros e brancos desenvolvem as mesmas funções, porém, recebem salários

diferenciados, passando a ideia de que o trabalho do negro vale menos. Por fim, a *discriminação pela imagem,* que é tão perversa quanto as outras duas, pois revela a forma como a sociedade nega o que não é branco. Todas as formas de negação do negro e do índio no Brasil referenciam o repúdio aquilo que destoa da tão sonhada sociedade branca, perseguida pela elite e pensada pelos intelectuais do racismo cientifico (século XVII-XIX), e que se perpetuam no imaginário social até os dias atuais.

> Outra forma de evidenciar e exemplificar as desigualdades existentes entre brancos e negros é por meio da análise do diferencial salarial. Percebe-se que, à medida que um(a) negro(a) se encaminha rumo ao topo da hierarquia de renda, é crescente o grau de discriminação, e o déficit salarial das(os) negras(os) em relação aos(às) brancos(as) é evidente. [...].
>
> A discriminação racial também se faz presente e forte dentre a classe de operárias(os) (Bento, 1995), principalmente no que tange ao racismo interpessoal, isso é, ao tratamento dado às(os) negras(os) e às relações estabelecidas entre trabalhadoras(es) brancas(os) e negras(os), demonstrando que, para aqueles que estão na base da sociedade, diante das mesmas condições de exploração e escassez de recursos, a brancura é o elemento diferencial, o privilégio em si (CFP, 2017, p. 50).

É nesse sentido que a criação e efetivação de políticas públicas específicas, bem como as nominadas ações afirmativas tornam-se prementes para o mínimo de mudanças nas relações sociais no Brasil. Reparar os anos de massacres e exclusão requer, por conseguinte, anos de investimentos em educação, ciência, tecnologia, formação técnica, leis e investimentos.

Findamos este tópico com dois excertos de Seyferth (2002), onde a mesma discorre sobre os temas do racismo, preconceito e discriminação e de que maneira estamos ainda arraigados em discursos que tão somente fortalecem e naturalizam os processos de exclusão.

> Ao construir uma identidade fundamentada na luta contra o preconceito e a discriminação, os negros, especialmente nas últimas décadas, denunciaram a falácia da imaginada formação nacional. Abolição e miscigenação (ato legislativo e processo social), por si mesmas, não acabam com as desigualdades sociais decorrentes do racismo. E racismo continua sendo, até hoje, forjar uma explicação natural para diferenças sociais e étnicas, supondo uma hierarquia herdada das classificações raciais deterministas gestadas nos últimos séculos (SEYFERTH, 2002, p. 38).
> [...]
> Em resumo, para um racista não deve ser difícil racializar o DNA, pois as antigas metáforas de sangue, consagradas na vulgarização científica, podem ser substituídas por outros símbolos interpretativos das desigualdades sociais. As teses deterministas nunca estiveram confinadas

> aos meios acadêmicos que as produziram: chegaram aos leigos, têm versões de senso com um, populares, que interferem nas relações sociais. A desigualdade concedida como beneplácito é a própria essência do racismo. (SEYFERTH, 2002, p. 41)

2. O RECONHECIMENTO DO RACISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

O século XXI no Brasil caracteriza-se pela efetivação de algumas políticas públicas, programas e ações voltados às populações negra e indígena, como processo não apenas de reconhecimento das desigualdades sociais fomentadas pelo racismo, mas principalmente por um percurso de lutas e reivindicações pautadas por movimentos sociais, dentre os quais, o Movimento Negro. E, nesse sentido, a organização desses movimentos é fruto do fortalecimento, conscientização e (auto) reconhecimento identitário dessas populações, que fez emergirem inúmeras demandas até então veladas pelo mito da democracia racial.

Durante as décadas de 1980 a 1990, existiram algumas iniciativas nas instâncias governamentais: em seus níveis estadual e federal apresentando-se na forma de conselhos e, em 1988, cria-se a Fundação Cultural Palmares. A referida Fundação é ligada ao Ministério da Cultura e tem por objetivo a promoção e preservação da cultura negra na sociedade brasileira. Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI de Valorização da População Negra, que surge com a reponsabilidade de responder às demandas apresentadas pela Marcha Zumbi dos Palmares, que trazia para as ruas a mobilização nacional em prol da igualdade racial.

A *Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* fazia alusão aos 300 anos de morte de Zumbi e foi articulada pelo Movimento Negro.

> Mais de uma década depois [do surgimento do MNU], no dia 20 de novembro de 1995, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que reuniu cerca de 30.000 (trinta mil) pessoas em Brasília, ocasião na qual representantes do Movimento Negro entregaram ao presidente da República um documento no qual se afirmava não bastar ações e discursos contra a discriminação, mas, mais do que isso, urgia a necessidade de se criar políticas de promoção da igualdade. A propósito, essa terminologia foi cunhada na Marcha, sendo que a noção de promoção da igualdade busca não políticas pontuais de inclusão racial, mas uma transformação social radical (Silva Júnior & Bento *apud* CFP, 2017, p. 64)

Já discorremos no Capítulo I sobre as três principais fases do Movimento

Negro no Brasil, representadas pela FNB, TEN e o MNU, tendo este último surgido em 1978, e que é considerado a base do movimento tal qual o conhecemos na atualidade. Nas palavras de Domingues (2007):

> Uma Carta Aberta, distribuída à população, concitava os negros a formarem "Centros de Luta" nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé e umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, a fim de organizar a peleja contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra. Na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada a palavra Negro ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCD). No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; **luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares** [grifo nosso], bem com a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Já a III Conferência Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Outras Formas de Intolerância sobre a qual já discorremos anteriormente, possibilitou ampla discussão nos âmbitos político, acadêmico e social sobre o mito da democracia racial no Brasil e, por conseguinte, reforçou a necessidade de discussões mais incisivas sobre o racismo e suas diferentes manifestações. Essa movimentação, então, gerou certo impacto no país incitando debates quanto à criação de instâncias executivas para o enfrentamento das desigualdades raciais e do racismo.

A partir de 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou-se a estruturar, de forma mais efetiva, as políticas afirmativas através da criação de instâncias governamentais, como, por exemplo, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Tal Secretaria é reconhecidamente fruto das lutas do Movimento Negro brasileiro[8]. São pertinentes à SEPPIR as seguintes competências:

> I - Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;

[8] "Fundada em 21 de março de 2003, a secretaria nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville.". Maiores informações: <http://www.justica.gov.br/news/conheca-melhor-o-trabalho-da-seppir>.

> II - Formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
>
> III - Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial;
>
> IV - Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;
>
> V - Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
>
> VI - Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica (SEPPIR, s/d).

Partindo disto, alguns governos estaduais passaram a criar em seu âmbito secretarias de promoção da igualdade racial, bem como alguns municípios também passaram a estruturar instâncias de representações municipais. Surge, assim, uma rede entre instâncias de diferentes níveis e âmbitos governamentais, juntando a participação da sociedade civil que culminou, no ano de 2010, com o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial – FIPIR.

Um dos resultados do FIPIR é a instituição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, composta por representantes governamentais e da sociedade civil, com a finalidade de propor, em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra e outros segmentos raciais e étnicos da população brasileira. Além do combate ao racismo, o CNPIR tem por missão propor alternativas para a superação das desigualdades raciais, tanto do ponto de vista econômico quanto social, político e cultural, ampliando, assim, os processos de controle social sobre as referidas políticas.

Alguns esforços normativos foram viabilizados, dos quais destacamos a criação do Estatuto da Igualdade Racial - EIR, instrumento legal que entrou em vigência no ano de 2010 e que, além de outras questões, buscou normatizar a Política Nacional de Igualdade Racial:

> Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos

> direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010, s/n)

O EIR traz, em suas disposições preliminares, algumas das categorias e/ou termos sobre os quais tratamos no desenrolar desse trabalho, e que são de suma importância para compreensão do que envolve uma política de promoção da igualdade:

> Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:
>
> I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;
>
> II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;
>
> III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;
>
> IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;
>
> V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;
>
> VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010, s/n)

No entanto, alguns objetivos, como por exemplo o Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que garantiria recurso para a consolidação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - SINAPIR, e a criação de uma rede de entidades não governamentais de apoio às políticas de igualdade racial não aconteceu, comprometendo fortemente a consolidação da Política de Promoção da Igualdade Racial no Brasil. Isto, porém, não inviabiliza a grandeza do Estatuto, que consolida, de forma normativa, o enfrentamento ao racismo e a desigualdade racial no país.

2.1 O (não) acesso à educação: entre leis e movimentos de resistência

Juntamente à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola no ano de 2012, foram regulamentadas as Escolas Quilombolas. Ambas, Diretrizes e Escolas, são frutos de uma luta de décadas do Movimento Negro e de representantes de Comunidades Tradicionais que, conjuntamente realizaram uma série de discussões no campo da educação. Estabeleceu-se, então, que a educação quilombola deve estar contextualizada e atender a critérios específicos para educação escolar, respeitando as identidades e os territórios, e, se possível, construindo e mantendo as escolas nas próprias comunidades e com currículos pensados para incluir a cultura e as especificidades étnico-raciais das mesmas.

> Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.
> § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
> I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
> a) da memória coletiva;
> b) das línguas reminiscentes;
> c) dos marcos civilizatórios;
> d) das práticas culturais;
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
> f) dos acervos e repertórios orais;
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
> h) da territorialidade.
> II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;
> III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;
> IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;
> V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
> VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012a, s/n).

Diante do processo histórico e do que já conhecemos na atualidade sobre o sistema de opressão e negação de direitos aos quais são submetidas as populações negras brasileiras, nada mais justo que pensar a educação de forma específica e com uma qualidade que possa garantir o empoderamento de sujeitos para que possam seguir na luta pela valorização de suas identidades, territórios e por uma vida digna em suas comunidades.

Cabe lembrarmos que desde os tempos coloniais, passando pelo Império, República e chegando aos dias atuais, o racismo institucional sempre foi uma das grandes barreiras enfrentadas pelo negro no Brasil para o acesso à educação formal, em suas diversas modalidades, tanto no aspecto econômico e político como no jurídico. Em 1854, o Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004).

Segundo Fonseca (2009), com a aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871, que previa a libertação das crianças nascidas de escravas, a educação e a liberdade passaram a ser discutidas de maneira articulada, porém, essa articulação não visava à proteção e emancipação das crianças e sim entender, discutir e minimizar os impactos gerados na sociedade, agora com o fim legal do cativeiro. O grande número de negros em condição de cidadãos livres tornou-se um grande problema. Fonseca (2009) afirma ainda que as famílias escravocratas seriam responsáveis pela educação das crianças libertas, porém, a instrução elementar ocorreria somente quando possível, ou seja, instrui-las era uma opção quase nunca posta em prática.

Vias de fato, a lei não garantia nenhum direito emancipatório às crianças, nem tão pouco estabelecia qualquer entendimento de que essas deveriam ter acesso à instrução formal, pelo contrário, estabelecia que tanto o Estado quanto os escravizadores poderiam explorar a mão de obra dessas crianças até os 21 anos. Logo, a condição de escravidão mantinha-se e o não acesso à educação também.

> LEI Nº 2040 de 28.09.1871 - LEI DO VENTRE LIVRE
>
> A Princesa Imperial Regente, em nome de S. M. o Imperador e Sr. D. Pedro II, faz saber a todos os cidadãos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:
>
> Art. 1.º – Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

> 1.º – Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. (BRASIL, 1871, s/n)

As ações realizadas pelos escravocratas e as estruturas criadas pelas instituições brasileiras, sobretudo as jurídicas, garantiram, por muito tempo, que negros fossem alijados de diretos básicos como acesso à educação, por exemplo. Porém, a capacidade de resistência garantiria uma história de lutas, através da auto-organização da população negra, para conquistar direitos como cidadãos brasileiros. O esforço em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo que não houvessem políticas públicas que os contemplassem, tornou-se possível a partir da criação de escolas pelos próprios negros, tanto nas cidades quanto nas comunidades quilombolas (CRUZ, 2005).

Quilombos, Remanescentes Quilombolas e Quilombolas são categorias jurídico-políticas que permeiam esses processos de resistência e luta e, também, de muitas ressignificações acompanhadas de intensas movimentações sociais que se coadunam, em dado momento histórico, ao Movimento Negro brasileiro.

A identidade quilombola, então, refere-se às formas como esses grupos relacionam-se com seu território, assim como com sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, sabendo-se que território e identidade seriam indissociáveis. A presença de uma territorialidade específica desses grupos relaciona-se à ocupação da terra baseada no uso comum e vem sendo construída em face de trajetórias de afirmação étnica e política (ALMEIDA, 2002). De acordo com Carvalho & Lima (2013, p. 331), “[...] a noção de quilombo não se restringe apenas aos casos de fuga em massa e refúgio de escravos, mas refere-se, sim, à formação de grupos familiares que, buscando uma produção autônoma e livre, baseada na cooperação, faziam frente ao sistema escravocrata”.

Essa ampliação de sentido ao termo “quilombo” não destitui seu caráter de resistência negra, mas o ressignifica e constitui novos aparatos de mobilização social.

> Na legislação republicana [...] o conceito “quilombo” passa por suas mais radicais ressemantizações, quando começa a ser utilizado pelo discurso político vigente como um símbolo de resistência. O autor cita três principais

> formas dessa nova ressemantização, sendo que a primeira, utilizada até as décadas de 1950 e 1960, é caracterizada pelo uso do termo como resistência cultural, na afirmação da construção de uma cultura negra no Brasil, oscilando, assim, entre uma interpretação histórica e uma interpretação antropológica. A segunda forma, que só seria empregada em fins dos anos 1950, é marcada pela relação do termo com a resistência política, o quilombo servindo de base para se pensar nas formas potencialmente revolucionárias de luta popular frente a ordem dominante. A terceira e última forma torna-se de fato sistemática quando usada pelo movimento negro, ao longo dos anos 1970; ela nomeia o quilombo como forma de resistência negra, unindo assim os aspectos culturais a uma perspectiva política. (CARVALHO & LIMA, 2013, p. 336)

Caracterizando-se, assim, como uma forma de resistência político-cultural, essa nova perspectiva vai perpassar os meios acadêmicos, políticos e sociais e tem como desdobramento a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, da qual já falamos anteriormente. É também nesse contexto que emerge o termo “remanescentes”, o qual, segundo Arruti (2008), “[...] surge como um diferencial importante no uso do termo “quilombo”, no sentido de resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente (p. 14)”.

Porém, não há um consenso quanto ao uso desse termo “remanescentes”, pois não houve um debate ampliado para utilização do mesmo, deixando diversas lacunas na compreensão dos próprios envolvidos no que diz respeito ao seu sentido e de que maneira ser um “remanescente” dialogaria com as realidades das populações envolvidas.

> A expressão “remanescentes” remete àquilo que fica, que resta ou subsiste, traduzindo-se, assim, como aquelas comunidades que ficaram, subsistiram, ou ainda, sobreviveram dos antigos quilombos. Desse modo, são acolhidos os antigos conceitos de quilombo, caracterizados por fuga e resistência de escravos, quando o necessário é trabalhar o conceito atual a partir do que ele é no presente. [...] deve haver um deslocamento na conceituação de “quilombo”, não mais fundamentado no que ele foi, mas sim discutindo o que ele é e como foi construindo sua autonomia ao longo da história brasileira (CARVALHO & LIMA, 2013, p. 337)

Diante de vários impasses e da não identificação com a alcunha “remanescentes”, as movimentações e debates em torno de uma definição mais próxima às suas histórias de vida, suas organizações sociais, políticas e culturais geraram uma mobilização para pensar a temática. Na busca dessa “formalização”, foi realizado um trabalho em parceria entre o Ministério Público Federal – MPF e a

Associação Brasileira de Antropologia – ABA (extinto Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais) que, em 1994, apresentou um documento tratando do termo “quilombo”:

> [...] não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1994, p. 81-82).

Ainda nos anos 90 do século XX, é criada a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas resultante do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado durante a Marcha Zumbi dos Palmares -1995.

> É neste contexto que a questão quilombola ganha peso no cenário nacional. O reconhecimento legal de direitos específicos, no que diz respeito ao título de reconhecimento de domínio para as comunidades quilombolas, ensejou uma nova demanda, gerando proposições legislativas em âmbito federal e estadual, promovendo a edição de portarias e normas de procedimentos administrativos consoante à formulação de uma política para a garantia dos direitos das comunidades quilombolas.
> De acordo com o documento de criação da Coordenação Nacional de Quilombos, a história dos quilombos é a “história de resistência que garantiu a continuidade da existência de milhares de quilombos. Sem dúvida uma sobrevivência sofrida, mas com vitórias”. O documento ainda ressalta a emergência das políticas para comunidades, como frutos das reivindicações e lutas desse movimento (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS - CONAQ, s/d).

A criação da CONAQ ressalta o avanço da organização do Movimento Quilombola, o que também evidencia um processo de autorreconhecimento dessas populações. Sua expansão e identificação de demandas faz com que esse movimento se torne um dos mais ativos dentro do Movimento Negro.

> As organizações quilombolas, nos Estados, são constituídas de diferentes formas. Algumas estão organizadas enquanto Associação ou Federação, tal como o Rio de Janeiro, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com personalidade jurídica. Em outros Estados, essa organização está materializada em Comissões, como em Pernambuco, Piauí, São Paulo e Pará.
> A constituição da CONAQ lança o movimento quilombola no cenário nacional. A partir daí o Movimento Quilombola é reconhecido como um dos mais ativos agentes do Movimento Negro no Brasil contemporâneo e introduz um debate que busca fortalecer a perspectiva de que este país tem

> em suas estruturas mais profundas uma grande pluralidade étnica (CONAQ, s/d).

Nesse processo de identificação, ressignificação, organização político-social e expansão do movimento quilombola, especificar demandas para efetivar políticas tornou-se premente. No âmbito das políticas públicas que visam a promoção da igualdade racial, a SEPPIR apresenta a seguinte definição de Comunidades Quilombolas:

> Comunidades quilombolas são grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade (SEPPIR, s/d).

Esse reconhecimento, seja pelos grupos envolvidos, seja pelo Estado e sociedade de modo geral, foi necessário para que reivindicações do Movimento Quilombola, como as concernentes ao acesso à educação e, mais que isso, acesso à uma educação em que estas populações se sintam incluídas física e socialmente, começassem a ser pautadas e constituídas em forma de leis e diretrizes que agenciam mudanças efetivas.

2.2 Instituições, racismo e as mudanças pautadas pelas ações afirmativas

Levando em consideração esse breve apanhado histórico-político das relações étnico-raciais no Brasil, mais especificamente no que tange às pessoas negras, desde o período de vigência do sistema escravocrata às atuais políticas públicas – decorrentes de toda uma mobilização feita por movimentos sociais, destacando-se aqui, o movimento negro –, traremos a seguir alguns dados relevantes quanto ao alcance de algumas políticas implementadas no país.

Desde o final do século XX e nos anos até aqui decorridos do século XIX, houve significativo aumento na inserção das pessoas negras nos espaços institucionais onde outrora pautávamos apenas o “não-lugar” do negro. O enfrentamento às desigualdades raciais e o combate ao racismo influenciaram

diretamente na promoção de políticas públicas específicas que já sinalizam indicadores sociais positivos na redução das desigualdades raciais.

O crescimento dos índices de estudantes negros acessando o ensino superior é um exemplo disso. Para alcançar tal feito, foram implementados programas como o Programa Universidade para Todos - PROUNI, acompanhados pela implantação da política de cotas para estudantes negros. Em dados estatísticos, há uma alteração de 10,2% de estudantes negros no ensino superior em 2001, para 35,8%, em 2011 (IBGE, 2012).

Em decorrência de programas e ações vinculadas à Política Nacional de Assistência Social, encontramos indicadores relevantes no que se refere à redução da pobreza no Brasil. Das mais de 22 milhões de pessoas que saíram da condição de extrema pobreza entre 2002 e 2012, cerca de 15 milhões eram negras, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE - 2012. O mercado de trabalho, de acordo com dados do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas – DIEESE, também se abriu para a população negra de forma mais abrangente, em diferentes setores. Isso demonstra que o Estado, ao colocar-se como um dos principais responsáveis (senão o principal) pela promoção da igualdade, terá avanços significativos em diferentes âmbitos que perpassam os direitos sociais básicos definidos na Constituição de 1988.

Todavia, ainda mantendo padrões seculares, há indicadores de desigualdade que se perpetuam e até mesmo cresceram, como é o caso da trágica evolução dos dados sobre homicídios por cor/raça. Segundo Theodoro (2008),

> [...] entre 2002 e 2009, enquanto a taxa de homicídios para a população branca se reduziu de 20,4 para 16,1 por 100 mil habitantes, entre a população negra esta taxa cresceu de 33,7 para 34,2. Ou seja, em 2009 a taxa de homicídios entre a população negra era mais que o dobro da observada entre os bancos, se consideramos os jovens de 15 a 29 anos, a situação ainda é mais aterrorizante, pois ao tempo que a taxa de homicídios de jovens brancos reduziu-se de 32,4 para 30,4 por mil habitantes, para jovens negros o crescimento observado foi de 68,7 para 72,4 (THEODORO, 2008, p. ?).

Não corroboramos afirmações que tentam justificar os elevadíssimos índices de homicídios na população negra brasileira somente pelo viés da vulnerabilidade social e econômica ou pela baixa escolaridade, pois o crescimento é constante, independentemente dos níveis de tais vulnerabilidades. O único fator determinante

comum é a cor da pele, e isso nos revela a complexidade dos processos que reproduzem e sustentam o racismo e a desigualdade racial no país.

Para Theodoro (2008), o racismo se desdobra em duas grandes vertentes: a discriminação e o preconceito racial. Conforme explicitamos no Capítulo I, a discriminação é o racismo em ato: um xingamento, uma agressão física, um impedimento de circulação em determinados ambientes tidos como privilegiados, dentre outros. Usualmente, é um ato personalizado no qual um indivíduo ou um grupo submete outro indivíduo ou grupo a um ato direto de constrangimento ou cerceamento.

No Brasil, desde a década de 1950, a *discriminação* é tipificada como ilícito penal. Primeiramente, como contravenção – Lei Afonso Arinos de 1951 –, e mais tarde nos anos 1980, como crime imprescritível e inafiançável – Lei Caó (BRASIL, 1988; BRASIL, 1989). Ainda que a legislação atual fale em preconceito racial, ela está direcionada para as práticas de discriminação racial.

Novamente de acordo com Theodoro (2008),

> [...] o preconceito é um fenômeno menos explícito que, ao contrário da discriminação, não consubstancia ato manifesto. Antes, o preconceito se associa à introjeção dos valores racistas, que dão sentido a práticas e leituras cotidianas em torno das diferenças raciais. Do preconceito, também se percebe resultados que vão desde a escolha recorrente de alunos brancos como representantes de sala, a exclusão de negros de passarelas, de programas de tv, revistas de moda a não ascensão profissional do indivíduo negro a despeito de suas qualidades profissionais, isso é preconceito em uma dimensão mais sofisticada, que envolve aparatos jurídico institucional, o chamado Racismo Institucional, o tapete onde se reproduzem e se fortalecem os mecanismos de manutenção das desigualdades raciais no Brasil (THEODORO, 2008, p. ?).

A pobreza, por sua vez, acaba sendo utilizada dentro do discurso ideológico do racismo como se o problema do país fosse somente social e econômico e não perpassasse pelas relações raciais. No entanto, mesmo entre os pobres, há a categorização de pessoas e essas podem ser vistas de formas diferentes pelo olhar da mesma sociedade. Só seria possível modificar tal cenário com a consolidação e ampliação das políticas afirmativas para a igualdade racial. A efetivação de tais políticas requer enfrentamentos cotidianos inclusive nos espaços de representação nos quais a maioria de nossos parlamentares é ainda de homens brancos de alto poder aquisitivo, e que não demonstram interesse ou empatia à defesa de pautas raciais no congresso nacional.

Para Theodoro (2008), a construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial, que se coadune com a grandeza da problemática racial, passaria pelo enfrentamento de cinco desafios, dos quais destacamos os dois a seguir:

> [...] - a construção de uma base conceitual de sustentação das ações e delimitação do campo de atuação: Na verdade essa é uma questão de fundo. A perspectiva deve ser de que a Política de Igualdade Racial deve enfrentar as causas e não apenas as consequências dos fenômenos. Nesse sentido, o foco deve ser o enfrentamento do racismo notadamente em sua vertente do preconceito racial. Desse modo, seu principal instrumento de atuação se dá mediante a adoção das chamadas ações afirmativas. Trata-se de ações de cunho valorativo, políticas de cotas, além de arranjos institucionais cujo objetivo é a reversão de estereótipos. As ações afirmativas combatem diretamente o preconceito, a faceta mais perversa do racismo. Esse é o campo de ação das Políticas de Igualdade Racial.
>
> - a desconstrução da ideia de que a política para população negra se confunde com a política para população pobre: é fato que a maioria dos pobres é negra e isso vale em uma proporção ainda maior para a população miserável. Entretanto, é importante distinguir o enfrentamento à pobreza do enfrentamento ao racismo. O preconceito e a discriminação racial aprofundam os mecanismos sociais e econômicos de reprodução da pobreza, mas se as duas agendas se cruzam e se interpenetram, precisam ser analisadas e operadas em suas especificidades. A pobreza se enfrenta – e se elimina – com crescimento econômico associado às políticas de distribuição da renda e de ativos (política de gradativo aumento real dos salários de base, reforma agrária e reforma tributária progressiva) e construção de um estado social de bem-estar. Os países que assim o fizeram, acabaram com a pobreza e a miséria (THEODORO, 2008, p. ?).

As mudanças são necessárias, mas não serão fáceis, pois a própria estrutura institucional é um obstáculo a ser vencido para a conquista de uma sociedade equânime e, para isso, as políticas de igualdade racial precisam ser, antes de tudo, pensadas como elementos estruturais para construção de uma sociedade democrática e republicana, onde os sujeitos tenham de fato liberdade e oportunidades iguais para o seu pleno desenvolvimento. Mas, não é possível se desenvolverem políticas sem aporte de recursos para a sua implementação.

Por isso é necessário que se pensem, junto aos projetos de lei e às políticas públicas, um sistema de financiamento de suas ações, de modo que possam ser contínuas e em larga escala. Essa será a maneira de se viabilizar a efetivação dessas políticas e de proporcionar ao país as mudanças que, realmente, garantirão cidadania sem distinção de cor.

2.3 Ações afirmativas: um processo de construção e constante reivindicação

No cenário de lutas que envolve diversos segmentos dos movimentos sociais no Brasil, surge a busca por ações afirmativas que possam superar as graves desigualdades raciais existentes no país. Aqui, trabalhamos com a nominação “Ações Afirmativas” compreendendo-a como um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado (OLIVEN, 2007).

A ação afirmativa visa, assim, remover barreiras (formais e informais) que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. “Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando” (OLIVEN, 2007. p. 30).

O conceito de Ações Afirmativas percorre longo caminho antes de chegar ao Brasil. Moehlecke (2002) refere que, quando este conceito aqui chega, já vem carregado de diferentes sentidos advindos dos processos históricos vivenciados nos países em que se originou tal debate nos anos 1960, sendo o país de referência no tema, até a atualidade, os Estados Unidos.

> Mas a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se freqüentemente a expressão ação ou discriminação positiva. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Européia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).
> Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. (MOEHLECKE, 2002, p. 199)

Para além desses aspectos apresentados por Moehlecke (2002), há outras práticas que se configuram como ações afirmativas, dependendo do contexto sociopolítico em que são efetuadas. Uma das práticas mais conhecidas dentre as

ações afirmativas é o sistema de cotas. Para Bergmann (1996), de maneira mais abrangente,

> Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (MOEHLECKE, 2002, p. 7).

No Brasil, encontramos registros de 1968 de discussões em torno do que viria a ser o que aqui tratamos como ações afirmativas:

> O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho. Entretanto, tal lei não chega a ser elaborada (SANTOS, 1999, p. 222).

Abdias do Nascimento apresentou a primeira proposta legislativa de ação afirmativa para a população negra no Brasil em 1983, quando ocupava o cargo de deputado federal pelo Rio de Janeiro. A proposta apresentada por Abdias buscava isonomia social do negro, abrangendo áreas como emprego público e privado, educação, Forças Armadas, reserva de bolsas de estudos concedidas pelo Ministério e Secretarias de Educação para os negros, garantia de vagas no Instituto Rio Branco e modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis, retratando as contribuições positivas dos africanos e seus descendentes. Apesar de, na época, não ter sido apreciada, tal proposta serviu de base para outras e abriu caminho para discutirem-se políticas públicas e ações afirmativas.

No material desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra no Brasil - 1995, encontramos essa distinção, em que a ação afirmativa é definida como uma medida que tem como objetivo “[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos,

de gênero e outros (SANTOS, 1999, p. 25)".

Assim, a luta pelas cotas raciais para negros no Brasil, tanto nas universidades como em postos de empregos públicos, trouxe a necessidade de repensar os critérios de avaliação para admissão, tirando o foco do discurso meritocrático e discutindo outros modos de avaliação que estabelecessem critérios mais justos, levando em conta a questão racial, origem, renda, local de moradia e outros, sem deixar de lado os critérios técnicos que atestam as capacidades intelectuais.

Foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ a primeira universidade a destinar uma porcentagem de vagas a negros ainda em 2002, e a Universidade de Brasília -UNB, a primeira instituição federal a adotar o sistema de cotas em 2003. Essas universidades começaram a dar o tom dos avanços futuros que as cotas trariam para a inserção da população negra no ensino superior, contribuindo imensamente para o direcionamento do debate sobre as políticas públicas para combater as desigualdades raciais e a importância das ações de promoção da educação para a população negra no país.

Para a SEPPIR,

> Ao debater as cotas para negros nas universidades, por exemplo, é preciso retornar ao Brasil colonial e perceber como o processo de escravidão criou desigualdades sociais que são presentes até hoje, mesmo após 127 anos da abolição da escravidão. A partir de dados estatísticos que demonstram a diferença entre negros nas universidades comparados com o percentual desta população no total de brasileiros, o governo comprova a necessidade de criar uma política para compensar séculos de desigualdades. (SEPPIR, 2015, s/n)

Um dos marcos dentro da legislação brasileira e das políticas públicas é a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, com a criação da Lei 10.639 em 2003. Difundir a luta dos negros no Brasil, sua cultura e atuação na formação da sociedade brasileira é, não apenas um processo de inclusão e visibilidade social, mas o fortalecimento das perspectivas de implementação de políticas de afirmação da igualdade racial.

Em seu material "Educação para as Relações Étnico-Raciais", o MEC apresenta, de forma didática o que são ações afirmativas:

> O que são ações afirmativas?
> Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas

> a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente.
>
> Qual o objetivo das ações afirmativas?
> O objetivo das ações afirmativas é eliminar as desigualdades e segregações, de forma que não se mantenham grupos elitizados e grupos marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja o predomínio de raças, etnias, religiões, gênero, etc.
>
> Como são feitas as ações afirmativas?
> Por meio de políticas que propiciem uma maior participação destes grupos discriminados na educação, na saúde, no emprego, na aquisição de bens materiais, em redes de proteção social e de reconhecimento cultural.
>
> Quais as ações afirmativas existentes no Brasil?
> Muitas ações afirmativas já foram e são feitas no Brasil, podemos citar: aumento da participação dos grupos discriminados em determinadas áreas de emprego ou no acesso à educação por meio de cotas; concessão de bolsas de estudo; prioridade em empréstimos e contratos públicos; distribuição de terras e moradias; medidas de proteção diferenciada para grupos ameaçados, etc..
>
> Ações afirmativas são políticas anti-discriminatórias?
> Não. As ações afirmativas são preventivas e reparadoras no sentido de favorecer indivíduos que historicamente são discriminados. As políticas anti-discriminatórias são apenas formas de reprimir os discriminadores ou de conscientizar aqueles que possam vir a discriminar.
>
> Quais são as ações afirmativas em âmbito federal para os afrodescendentes?
> Existem muitas ações, dentre elas está a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Além delas, podemos citar a Lei de Cotas no Ensino Superior, a Portaria Normativa Nº 18, de 11 de Outubro de 2012 o DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012 e o Estatuto da Igualdade Racial. (MEC, s/d).

No entanto, para além da criação de parâmetros, há a necessidade de contínua participação popular que, neste contexto, se expressa não apenas pelas reivindicações, mas, também, através do controle social.

A expressão “controle social” tem origem na sociologia. De forma geral, é empregada para designar os mecanismos que estabelecem a ordem social disciplinando a sociedade e submetendo os indivíduos a determinados padrões sociais e princípios morais. Na teoria política, seu significado pode ser concebido em dois vieses, onde ambos envolvem as relações Estado ↔ sociedade civil: tanto pode representar o controle do Estado sobre a sociedade quanto o controle da sociedade (ou de setores organizados na sociedade) sobre as ações do Estado (CORREIA, 2009, s/n).

A exemplo de controle do Estado sobre a sociedade, tivemos no Brasil, durante o período da ditadura militar, o controle social exercido através de um

Estado autoritário sobre o conjunto da sociedade, por meio de decretos secretos, atos institucionais e repressão. Segundo Correia (2009)

> Nesse período, a ausência de interlocução com os setores organizados da sociedade, ou mesmo a proibição da organização ou expressão dos mesmos foi a forma que a classe dominante encontrou para exercer o seu domínio promovendo o fortalecimento do capitalismo na sua forma monopolista. Com o processo de democratização e efervescência política e o ressurgimento dos movimentos sociais contrários aos governos autoritários, criou-se um contraponto entre um Estado ditatorial e uma sociedade civil sedenta por mudanças (CORREIA, 2009, s/n).

Já quando da redemocratização do país, em uma conjuntura de mobilização política e ascensão de vários movimentos sociais, principalmente na segunda metade da década de 1980, o debate sobre a participação social torna-se premente e traz uma dimensão de controle (de setores organizados) da sociedade civil sobre o Estado. Neste contexto,

> A área da saúde foi pioneira neste processo devido à efervescência política que a caracterizou desde o final da década de 1970 e à organização do Movimento da Reforma Sanitária que congregou movimentos sociais, intelectuais e partidos de esquerda na luta contra a ditadura com vistas à mudança do modelo "médico-assistencial privatista" para um sistema nacional de saúde universal, público, participativo, descentralizado e de qualidade (MENDES, 1994 *apud* CORREIA, 2009, s/n).

Assim, como movimento de área organizado, na VIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, a participação em saúde é definida como "[...] o conjunto de intervenções que as diferentes forças sociais realizam para influenciar a formulação, a execução e a avaliação das políticas públicas para o setor saúde" (MACHADO, 1987, p. 299).

> Esta participação foi institucionalizada na Lei 8.142/90, através das conferências que têm como objetivo avaliar e propor diretrizes para a política de saúde nas três esferas de governo e através dos conselhos – instâncias colegiadas de caráter permanente e deliberativo, com composição paritária entre os representantes dos segmentos dos usuários, que congregam setores organizados, na sociedade civil e nos demais segmentos (gestores públicos, filantrópicos e privados e trabalhadores da saúde), e que objetivam o "controle social" (CORREIA, 2009, s/n).

A experiência de organização política participativa da área da saúde acabou sendo utilizada como exemplo por outras áreas, como a educação, que passaram a

realizar conferências nos âmbitos municipal, estadual e federal e também instituir conselhos nestas três esferas do Estado.

Para Correia (2002), no entanto, o campo das políticas sociais pode ser considerado contraditório, pois, para a referida autora, o Estado controla a sociedade ao mesmo tempo em que apreende algumas de suas demandas. Ainda assim, o "[...] controle social envolve a capacidade que os movimentos sociais organizados na sociedade civil têm de interferir na gestão pública, orientando as ações do Estado e os gastos estatais na direção dos interesses da maioria da população" (CORREIA, 2002, p. 54).

A participação social nas políticas públicas no Brasil concebe o controle social no sentido de os setores organizados da sociedade participarem desde as suas formulações – ações, planos, programas e projetos –, acompanhamento de suas execuções até a definição da alocação de recursos para que estas atendam aos interesses da coletividade. Assim, pensar políticas específicas, como as que envolvem ações afirmativas, relaciona-se à esta participação pela via do controle social.

Os Fóruns Permanentes, então, fazem parte não apenas de um espaço reivindicatório, nem são somente um coletivo organizado, mas tem papel propositivo bem como de fiscalização nas políticas públicas. Tais Fóruns, como espaços democráticos que são, agregam participação de representantes de instituições de área (saúde, educação, etc.), movimentos sociais, representantes governamentais e da sociedade civil.

2.4 A Educação Escolar Quilombola

O MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, passou a atuar de maneira mais específica no que diz respeito às práticas em educação no Brasil. Como agente do Estado, é de sua responsabilidade garantir acesso, qualidade e equidade na educação.

> Para orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero,

> orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização. (PORTALMEC, s/d)

A partir das discussões, criação e implementação de políticas públicas de ações afirmativas, podemos entender melhor a recente normatização da educação quilombola no Brasil. A educação, em seu sentido mais amplo, de acordo com Höflig (2001), é entendida como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada apenas pela instituição Estado, sendo assim, as formas de interferência deste último devem servir à manutenção das relações sociais de determinada formação social. A educação assume, portanto, feições diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado.

O Movimento Negro tornou-se um grupo de pressão com relevância nacional, o que lhe permitiu influenciar na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012. A construção das Diretrizes para Educação Escolar Quilombola seguiu as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Tais Diretrizes preconizam que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas dentro dos territórios quilombolas, baseando-se na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (CAMPOS & GALLINARI, 2017).

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representa uma vitória dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola. Uma revolução no ensino brasileiro tendo em vista que as referidas diretrizes orientam os sistemas de ensino a valorizar os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos, algo impensável em outras épocas (MEC, s/d).

Reitera-se, portanto, que políticas públicas voltadas para os povos quilombolas devem considerar a inter-relação existentes com as suas dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, com sua cosmovisão. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola foi pensada para os povos negros sendo, portanto, imprescindível consulta prévia do poder público às

comunidades envolvidas e suas organizações, de maneira a não levar em conta somente os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que configuram as políticas educativas (CAMPOS & GALLINARI, 2017).

Cabe atentar que, anterior às Diretrizes implementadas em 2012, esse diálogo para uma educação voltada às comunidades quilombolas, prezando por suas especificidades, fez-se tanto através de reivindicações do movimento negro quanto pela produção de materiais como as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, feito pelo Ministério da Educação em 2006, e pela promulgação da Lei Nº 10.639/03 já aqui tantas vezes citada.

Em seu tópico “2.3 Projeto pedagógico como princípio de equidade: elementos constituintes” do capítulo “Educação Quilombola”, o material orientativo do MEC (BRASIL, 2006 diz:

> Dentro das necessidades urgentes das comunidades quilombolas, a Lei 10.639/03 deve se constituir como um instrumento para muito além da obrigatoriedade de mais um conteúdo dentro de uma matriz curricular; implantar História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é tencionar o presente porque no dizer de Fanon: “Todo o problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo o ideal que sempre o presente sirva para construir o futuro. E esse futuro não é o do cosmos, mas o do meu século, do meu país, da minha existência” (1974, p. 43). (BRASIL, 2006, p. 154-155).

E prossegue:

> Construir algumas diretrizes que contemplem a educação para as relações raciais tendo em vista as comunidades quilombolas é um esforço inicial para que educadores e educadoras não desanimem, que se alimentem de uma paciência que sempre se faz crescente e, simultaneamente, ponderada, quando é nutrida pelo sonho e pela esperança. Historicamente, os quilombos foram lugares educativos da arte, de sonhar, de esperançar, de tornar possível um mundo cuja referência maior seja a vivência da liberdade, ainda que ela, por muitas vezes, tenha sido vivida ao nível de desejo. (BRASIL, 2006, p. 156).

É importante ainda a compreensão de que a proposta e a práxis de uma Educação Escolar Quilombola mantem-se em construção. Ainda são necessárias muitas mudanças para que se alcance a implementação efetiva de tais Diretrizes. Na realidade, mesmo o concernente à Lei Nº 10.639/03, que já está aí com seus 15 anos de promulgação, ainda enfrenta dificuldades de implementação; há inclusive grande resistência de alguns seguimentos sociais em efetivá-la, descartando em certos aspectos a própria laicidade do Estado. Aqui, mais uma vez, sinalizamos a

relevância dos espaços de participação popular e controle social, neste caso, apontando mais especificamente para os Fóruns Permanentes em Educação.

> Fóruns Permanentes de Educação são espaços de participação da sociedade para a formulação e acompanhamento da política educacional em cada território. Discutem, propõe, acompanham e avaliam as políticas públicas no âmbito do sistema educacional, especialmente aquilo que está no respectivo plano de educação, que deve ser aprovado em lei (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE, s/d).

No Brasil, temos Fóruns nos três âmbitos do Estado: municipal, estadual e nacional, sendo este último

> [...] um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010).
> De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação foi criado pela Portaria Ministério da Educação n.º 1.407 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). (FNE, s/d).

Em material de divulgação direcionado à articulação de Fóruns na área da educação em âmbito municipal, o FNE/MEC elenca as seguintes atribuições aos Fóruns de Educação:

Imagem 3 – Atribuições dos Fóruns de Educação

Fonte: FNE, s/d.

A Educação Escolar Quilombola também se integra a esse cenário de articulações e reivindicações nos três níveis do Estado (municipal, estadual e nacional). Trataremos no próximo capítulo especificamente daquele que se tornou nosso campo de pesquisa: o *Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia*.

3. O FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DO ESTADO DA BAHIA: CONFIGURAÇÃO E ANÁLISES

O Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia é uma instância de participação social que, apesar de ter sua origem fomentada pelo Estado, não está a ele subordinada nem pertence à sua estrutura, como ocorre com os conselhos de área das políticas públicas. O Fórum tem natureza autônoma em relação ao Estado e é compreendido pelos representantes do Estado como instância de interlocução entre o poder público e a sociedade civil; logo, o Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia **se constitui como um instrumento de controle social de políticas públicas para a educação quilombola**, garantindo que haja mais equidade na distribuição e aplicação de recursos públicos.

3.1 APRESENTAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO FÓRUM

A criação do *Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia* foi uma deliberação da plenária final do I Fórum Baiano de Educação Quilombola, em decorrência da necessidade de existência de um espaço institucional de diálogo entre o Estado e as lideranças quilombolas a fim de identificar demandas para a construção de uma política pública de educação de qualidade para as comunidades quilombolas. Na ocasião, foi instituída uma comissão, formada por diversas lideranças quilombolas presentes no evento, que deveria reunir-se posteriormente para elaboração de uma proposta de funcionamento do referido Fórum a ser apresentada no II Fórum Baiano de Educação Quilombola.

A convite da CED - SEC/BA, ocorreu no mês de maio de 2010 uma reunião no Núcleo de Ações para Quilombos - NAQ da CDA. Participaram representantes da Secretaria de Políticas para Mulheres – SPM, da SEPROMI, do NAQ/CDA, da CED-SEC/BA, além de representantes de entidades e ativistas do Movimento Negro baiano – Silvio Humberto, Gilberto Leal e Liu Barreto – para discutir o projeto de criação do Fórum. Após várias reuniões desse grupo, surgiu uma proposta prévia que foi levada à reunião da Comissão ocorrida em abril de 2010, no Município de Valença/BA, durante o Curso de Capacitação de Educadores

e Lideranças Quilombolas.

Durante a realização do II Fórum, a plenária já faria a eleição da gestão do Fórum Permanente. Esse processo eleitoral teve início com uma breve contextualização de como vinha se conduzindo a construção do Fórum Permanente, bem como das deliberações feitas na última reunião. Expôs-se ainda que, de acordo com a proposta elaborada pela Comissão, as representações das comunidades no Fórum seriam por territórios de identidade, sendo que os critérios para territórios que possuíssem menos de 16 comunidades seriam de um (01) representante cada e, os que possuíssem acima de 16 comunidades, teriam dois (02) representantes cada na *coordenação regional* do Fórum. Haveria ainda uma *coordenação geral* composta por cinco (05) coordenadores/as. A comissão ressaltou também que o perfil dos/as coordenadores/as seria de pessoas com capacidade de articulação e responsabilidade com as atividades que assumissem a fim de fazer o Fórum funcionar de fato.

Além das duas coordenações (geral e regional) o Fórum conta com um Conselho Consultivo, composto por: SEPROMI, SEC/BA, CDA, e outras pessoas e instituições ligadas ao movimento negro e quilombola. Esse conselho contribuía na elaboração de propostas, mas não tendo direito a voto, pois caberia às lideranças coordenar e definir as linhas gerais do Fórum. Definiu-se, também, que os territórios que não estavam presentes nas primeiras reuniões deveriam realizar uma reunião posterior e encaminhar os nomes de seus representantes para a coordenação do Fórum.

Houve questionamentos sobre a composição do Fórum, cuja proposta era de ser feita apenas por quilombolas (nascidos nos quilombos). Por isso, propuseram que se aceitassem outras pessoas, não quilombolas, que de algum modo contribuíam com a luta das comunidades. Esta proposta não foi aceita pela plenária que enfatizou a necessidade de os quilombolas falarem por si e de se representarem nas mais diversas instâncias. Além disso, sugeriu-se a realização de uma eleição para suplentes das coordenações, porém, a plenária discordou da proposta.

Na sequência, cada território presente indicou seus representantes para a coordenação regional e as sugestões para a coordenação geral que contou com oito candidatos/as: Manoel Ailton: 46 votos; Suzana Fagundes: 113 votos; Ananias Nery: 69 votos; Ioná Manoela: 69 votos; José Ramos: 74 votos; Juvenal Januário: 112 votos; João Conceição: 112 votos; Bernadete Pacífico: 133 votos.

Ao final, o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia apresentava sua primeira gestão:

Coordenação Geral/Executiva

Maria Bernadete Pacifico Moreira

João da Conceição Santos

Juvenal Januário da Silva

Suzana Fagundes da Silva

José Ramos de Freitas

Coordenação Territorial

- Sisal = Claudia de Brito Jesus
- Piemonte da Diamantina = Maria Rita Dias Fernandes
- Metropolitana de Salvador = Selma Jesus de Souza
- Vitória da Conquista = Claudevande de Deus Araújo; Francisca Arifa de Araújo
- Recôncavo = Jucilene Viana Jovelino
- Irecê = Valdir Prudêncio dos Santos; Rosimeire Custódio Nazaré
- Velho Chico = Edineia Souza Rodrigues; Mauricio Brito de Jesus
- Chapada Diamantina = Maristela Isidra da Silva Santos; Audenise Carmo dos Santos
- Baixo Sul = Ioná Manuela Santana; Antonio Deolino dos Santos
- Piemonte Norte do Itapicuru = Jurandir José Celestino; Jailde Lima da Silva
- Sertão Produtivo = Maria Regina Bonfim Silva

A partir das informações contidas no Regimento Interno do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, foram definidas suas características de acordo com os seguintes aspectos: atribuições e competências; marco legal; princípios; finalidade; composição; estrutura funcional; competência; funcionamento; competência das coordenações e disposições gerais. Apresentaremos essas características nos tópicos a seguir.

3.1.1 Atribuições e Competências

Estão definidas no artigo 1° do Fórum Permanente de Educação Quilombola que as atribuições e competências do Fórum são de uma instância consultiva e propositiva para as questões de educação quilombola no estado da Bahia. Abaixo pontuamos os compromissos do Fórum:

- ser o interlocutor prioritário do Estado no que concerne à elaboração e implementação de Políticas Públicas Educacionais para as comunidades quilombolas da Bahia;
- propor ao Poder Pública a implementação de ações que atendam as demandas aprovadas no Fórum de Educação Quilombola e nos diferentes espaços democráticos no âmbito do movimento Quilombola;
- participar com representação em todas as instâncias de debate governamentais: federal, estadual e municipal;
- subsidiar as secretarias estaduais e municipais e Diretorias Regionais de Educação (DIREC) para fomentação das políticas de Educação Quilombola;
- promover a discussão, debate e aprofundamento das questões relacionadas à Educação Quilombola;
- colaborar na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação Quilombola para que atendam às necessidades Educacionais das Comunidades Quilombolas;
- articular ações necessárias à implementação de programas para a Educação Quilombola com órgãos públicos, movimentos sociais e entidades da sociedade civil;
- propor, monitorar e avaliar as iniciativas governamentais e não-governamentais voltadas à Educação Quilombola;
- ser mediador entre as Comunidades Quilombolas e Escolas, Secretarias Municipais, Secretaria Estadual da Educação;
- controle da implementação da Lei Nº 10.639/03;
- articular parcerias entre Estado, Municípios, Associações, Conselhos Regionais e comunidades quilombolas para a promoção da educação quilombola;
- promover a Educação Quilombola como uma política de igualdade racial e de combate ao racismo institucional.

3.1.2 Marco legal, Princípios e Finalidade

O artigo 2° do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia elege como marco legal os dispositivos da Constituição Federal; a Lei 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Quilombola e o Decreto Estadual 11.850/2009.

o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, segundo o artigo 3º do regimento, objetiva a prevalência de uma nova etapa da história da educação quilombola, que priorize a autoestima, a solidariedade, o respeito à diversidade, a valorização da identidade quilombola, fundamentada nos direitos humanos universais. O Fórum propugna pelo respeito aos Direitos Humanos, pela prática da democracia, por relações étnico-raciais igualitárias, solidárias e pacíficas, pela qualidade da educação.

No que diz respeito à finalidade, definida no Artigo 4° do regimento interno do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, aparece a seguinte definição:

> O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia tem por finalidade elaborar propostas de políticas públicas de educação quilombola, visando subsidiar as organizações governamentais e não-governamentais na implantação e implementação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola, encaminhar propostas ao Ministério da Educação, aos Poderes Públicos Estaduais e Municipais, para subsidiar a elaboração de políticas públicas e projetos que venham beneficiar de forma efetiva os sujeitos quilombolas, monitorar, acompanhar e avaliar as atividades educacionais voltadas para a educação quilombola [...] (REGIMENTO INTERNO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA[9]).

3.1.3 Composição e Estrutura Funcional

Segundo consta no artigo 5° do regimento interno, o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia será composto por coordenadores gerais e territoriais, eleitos nos Fóruns de Educação Quilombola, e um conselho consultivo que será composto por no máximo 8 pessoas, indicadas pelos coordenadores

[9] O referido documento encontra-se na íntegra em nossos Anexos.

territoriais, coordenação geral e referendados pela assembleia geral, como consta no artigo 6° do regimento interno.

Conforme artigo 7º do regimento, sua estrutura funcional se constituirá de uma coordenação geral, com cinco (05) coordenadores/as eleitos pela assembleia geral, cujos perfis correspondem à capacidade de articulação e responsabilidade com as atividades assumidas; e coordenações territoriais, eleitas nos territórios de identidade, sendo que os territórios que possuem abaixo de 16 comunidades tem direito a um (01) representante cada e os que possuem 16 comunidades ou mais terão dois (02) representantes.

Haverá ainda um Conselho Consultivo, indicado por representantes do executivo e aprovados em assembleia. A Assembleia Geral é a instância suprema do Fórum, expressa no artigo 8°, que conta com a participação de professores e membros das comunidades quilombolas.

As Comunidades Quilombolas de Territórios de Identidade que desejarem pleitear vaga no Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia deverão atender aos critérios pré-estabelecidos o regimento interno.

Quanto às competências das coordenações executivas, territoriais e do conselho consultivo, o artigo 9º estabelece:

Coordenação Geral / Executiva:

- coordenar as reuniões do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;
- representar o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia onde se fizer necessário;
- sistematizar, fazer cumprir e encaminhar todas as deliberações do plenário;
- convocar as reuniões ordinárias e extraordinárias do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;
- tratar das questões deliberadas pelo Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia junto ao Secretário Estadual de Educação e os Secretários Municipais de Educação;
- secretariar as reuniões e eventos do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;

- elaborar organizar, arquivar, disponibilizar, encaminhar a escrituração atas, relatórios, ofícios e demais documentos (memória);
- coordenar alterações no regimento interno do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia.

Coordenações Territoriais:

- levantar as demandas educacionais das comunidades quilombolas do seu territórios;
- organizar as reuniões, assembleias territoriais;
- encaminhar demandas educacionais das comunidades e Escolas Quilombolas aos poderes Públicos Municipais, Estaduais e Nacionais;
- monitorar as Políticas Municipais, Estaduais e Nacionais para a Educação Quilombola.

Conselho Consultivo:

- propor, subsidiar e recomendar políticas de educação para comunidades quilombolas ao Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;
- propor assuntos para as pautas das reuniões;
- apresentar projetos, sugestões e ações pertinentes à Educação quilombola.

O funcionamento do Fórum Permanente de Educação Quilombola do Estado da Bahia está descrito nos artigos 12°, 13°, 14° e 15° do regimento interno e estabelece a seguinte estrutura funcional:

- Cada membro terá direito a um voto;
- As reuniões iniciar-se-ão com a presença mínima de um terço de seus membros, que deliberarão pela maioria dos votos dos presentes;
- Cada membro do Fórum Permanente de Educação Quilombola só poderá faltar a no máximo (03) reuniões no período de um ano, acima disso, perderá assento no Fórum Permanente de Educação Quilombola;
- As datas e pautas das reuniões ordinárias serão definidas na reunião imediatamente anterior;

- Nas pautas deverão constar horário de início e término da reunião, excetuando assuntos de caráter emergencial e conjuntural;
- O Fórum Permanente de Educação Quilombola reúne-se ordinariamente, três vezes por ano, e extraordinariamente, sempre que se fizer necessário, por convocação da Coordenação Geral ou por requerimento de um terço dos membros das Coordenações Territoriais;
- As reuniões do Fórum Permanente de Educação Quilombola deverão ser convocadas através de ofício encaminhado por endereço eletrônico e contato telefônico com antecedência mínima de 72 horas. Em todas as convocações serão anexadas as pautas, ata da reunião anterior e documentos informativos referentes aos assuntos pertinentes à reunião;
- As reuniões do Fórum Permanente de Educação Quilombola serão abertas aos cidadãos que não constituem membros oficiais do Fórum Permanente de Educação Quilombola para expor assuntos ligados à educação quilombola, mediante solicitação da palavra à coordenação geral;
- Poderão ser convidadas pessoas ou instituições de notória especialização ou conhecimento, para assessorar o Fórum Permanente de Educação Quilombola em assuntos específicos;
- O Fórum Permanente de Educação Quilombola criará comissões internas, para executar estudos específicos;
- Buscar parcerias para efetivação das suas ações;
- As coordenações e conselhos tem mandatos de três anos, com direito a reeleição por igual período.

A caracterização do Fórum Permanente, a partir do seu próprio Regimento Interno, nos possibilita vislumbrar suas principais responsabilidades e de que maneira esse espaço se constitui como propagador da construção de uma política pública específica. Os aspectos que lhe caracterizam direcionam suas ações tanto no que lhe compete no sentido de sua auto-organização, quanto no concernente aos diálogos que envolvem o Estado e as comunidades quilombolas.

É importante ressaltar que sua composição, quando traz um aparato que demarca as representações territoriais, (ou seja, representações das comunidades quilombolas), possibilita o “lugar de fala”, dá visibilidade aos sujeitos que são, vias

de fato, os principais interessados e/ou afetados na construção dessa política. Decerto que não devemos romantizar as relações que se constituem no Fórum. Este é também – e talvez principalmente – um espaço de enfrentamentos de opressões, um espaço de proposições que passam por constantes reivindicações. E, além disso, há uma linha tênue nesse entrelaçar do Estado no Fórum, a qual os movimentos sociais, lideranças e comunidades quilombolas precisam atentar.

3.1.4 Estratégias de encaminhamento das deliberações ao poder público

As deliberações pertinentes ao poder público usualmente lhes são encaminhadas pelos representantes das instituições governamentais (secretarias, superintendências, prefeituras, universidades, etc.). A relação neste período (2010) mantinha-se amistosa, pois o estado, através da SEC/BA, subsidiava financeiramente a realização dos encontros do Fórum Permanente de Educação Quilombola.

Também cabe atentar que, àquela época, a maioria das pessoas que ali estavam como representações do governo eram vinculadas ao movimento negro e ao movimento quilombola, portanto, para além de seus compromissos funcionais, existia uma relação sociopolítica de militância, facilitando a relação Estado ↔ Fórum.

3.2 PONTOS DE ANÁLISES

Os tópicos a seguir seguem uma organização de análise definida a partir dos objetivos específicos traçados para essa pesquisa, que são: 1) Descrever e analisar o processo de constituição do Fórum Permanente de Educação Quilombola na Bahia; 2) Identificar as principais reivindicações a partir da configuração dos Grupos de Trabalho do Fórum; 3) Mapear e analisar o perfil identitário das pessoas que participaram do Grupo de Trabalho do II Fórum e 4) Apontar as principais contribuições do Fórum para a política educacional quilombola na Bahia.

3.2.1 O processo de constituição do Fórum: o desenho de uma política de Ação Afirmativa de cunho participativo

Esse tópico tem por objetivo descrever e analisar o processo de constituição do Fórum Permanente de Educação Quilombola na Bahia.

Tendo em vista as constantes reivindicações de lideranças e diversas representatividades do movimento Quilombola na Bahia para que se priorizasse melhorar as condições de educação escolar dos territórios quilombolas, em 2009 a SEC/BA realizou, por meio da CED/DIREM/SUDEB, diversas ações, tentando responder às demandas educacionais apresentadas. Uma dessas demandas era crucial para a expansão de escolas nas comunidades quilombolas: o estabelecimento de parcerias com prefeituras para a construção de escolas no território das comunidades quilombolas que já eram reconhecidas pela FCP em 83 municípios da Bahia. Como parte desse processo, no mês de setembro daquele ano, foram enviados 28 projetos para o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE do MEC, sendo desse montante 21 projetos de construção de escolas de ensino fundamental e 7 projetos de construção de escolas de ensino médio.

No mês de novembro do mesmo ano, em parceria com lideranças, representações quilombolas e do movimento negro, a SEC/BA realizou o *I Fórum Baiano de Educação Quilombola*, em Salvador/BA, ação pioneira, onde foram reunidas mais de 350 lideranças quilombolas e professores atuantes em quilombos. Nesse Fórum, foram apresentadas as demandas educacionais dessas comunidades à SEC/BA.

Para além do processo de mobilização dos territórios quilombolas em torno da pauta *Educação Escolar Quilombola* e outras questões pertinentes, a exemplo de direito à terra e valorização da identidade cultural, o I Fórum Baiano de Educação Quilombola foi um espaço para sistematização e canalização de tais reivindicações, de forma que pudesse ser respondida formalmente pelo Estado da Bahia, sendo assim, o I Fórum baiano de Educação é organizado através dos seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Ser um espaço de interlocução entre as comunidades quilombolas e a SEC/BA na construção coletiva de uma Política Pública Educacional para as

Comunidades Quilombolas.

Objetivos específicos – (1) Identificar e sistematizar, junto com lideranças e professores/as quilombolas, as demandas educacionais dessas comunidades;

(2) Identificação de questões centrais para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola bem como a definição de sua concepção.

> O I Fórum Baiano de Educação Quilombola foi realizado na capital baiana, (Salvador), entre os dias 5 e 6 de novembro de 2009, com o objetivo de estabelecer diálogo entre lideranças e professores/as quilombolas com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para que, a partir da apresentação de suas demandas, a Secretaria Estadual de Educação pudesse construir Políticas Públicas de Educação Quilombola. O evento contou com um público de 350 pessoas e mais de 80 comunidades quilombolas de Salvador e do interior baiano.
> A participação dos quilombolas foi bastante intensa, e na plenária final reconheceram a necessidade da criação de um Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, tendo em vista institucionalizar um espaço de diálogo entre o Estado e as lideranças quilombolas, o qual foi acordado para ser criado no próximo Fórum Baiano de Educação Quilombola. (MACÊDO, 2015, p. 98)

É uma evidência histórica o fato de que o Estado Brasileiro não se mobiliza para atender a demandas de minorias, sejam elas quais forem, sem que haja um constante movimento de pressão por todos os lados, envolvendo ações que se coadunem em tramites burocráticos, mobilização de rua, ações legalistas e legislativas, portanto sabe-se que apenas encontros anuais não seriam o suficiente para manter o cerco ao estado baiano no sentido de pressionar para que a pauta da educação quilombola assumisse contornos legais e caminhasse para a consolidação de uma política pública que garantisse o mínimo de estrutura para pudesse de fato acontece, pensando assim era necessário que o Fórum Baiano de Educação Quilombola fosse algo permanente, com agenda fixa, com o objetivo claro de alavancar a pauta nas instituições do estado e nos territórios de identidade.

Atendendo aos objetivos desse encontro, foi instaurada uma comissão composta por lideranças e educadores quilombolas, que deveriam se reunir posteriormente para elaborar uma proposta de organização e funcionamento de um Fórum Permanente de Educação Quilombola.

Após um ano do I Fórum e com as crescentes reivindicações na capital e nos territórios de identidade, por uma educação escolar quilombola que atendesse as especificidades indenitárias, culturais, políticas e geográficas, já apareciam

tímidos resultados das pressões exercidas pelos quilombos perante a Sec./BA e ao poder legislativo, pois no período de 06 a 09 de julho de 2010, foi realizado o *II Fórum Baiano de Educação Quilombola*, no município de Seabra/BA e a SEC/BA apresentou suas propostas de uma Política de Educação Quilombola, desenvolvida pelas suas diversas Coordenações e Superintendências junto as lideranças e professores(as) quilombolas. Foram também discutidos novos rumos para essa política por meio dos Grupos de Trabalho (GT's), compostos por agentes públicos, representações de quilombos, representações municipais, pesquisadores e professores/professoras, nos quais se alinharam aos seguintes objetivos:

a) Apresentar a política de educação da SEC-BA, desenvolvida por suas diversas Coordenações e Superintendências, através da explanação de seus projetos e programas, para construir estratégias dialogadas para inclusão das comunidades quilombolas da Bahia, bem como para o desenvolvimento de políticas específicas para quilombolas;
b) Oportunizar um espaço para consolidar o Fórum Permanente de Educação Quilombola, elegendo sua coordenação;
c) Dialogar com as comunidades quilombolas sobre processos e metodologias para elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola na Bahia.

O papel de cada GT foi refletir sobre os contextos vivenciados nas comunidades naquele momento e elencar propostas nas seguintes dimensões: específicas – aquelas que seriam direcionadas a um território, município ou comunidades especificas; gerais – pensadas para a população Quilombola do Estado da Bahia. Os resultados dos GT`s seriam apresentados no dia 09 de julho de 2010, na plenária.

A programação do encontro do II Fórum ofereceu uma extensa programação técnico-pedagógica e cultural e momentos diversos de apresentações e explanações de lideranças quilombolas, técnicos, servidores e pesquisadores, na qual foram envolvidos coordenadores e técnicos da CED/DIREM/SUDEB, direção e coordenação pedagógicas da Diretoria Regional de Educação - DIRE 27, lideranças quilombolas e docentes atuantes nas comunidades atendidas.

Na abertura oficial do encontro, ocorrida no dia 06 de julho de 2010, além de apresentações culturais, houve as participações da SUDEB, representada pelo professor Nildon Pitombo; do prefeito de Seabra, à época, José Luis Maciel Rocha; do coordenador do Instituto de Gestão das Águas e Clima - INGA em Seabra; da

superintendente da Igualdade Racial da SEPROMI; do diretor da DIREC 27, dentre de outras representações da gestão pública. Seguindo-se aos pronunciamentos oficiais, houve a conferência magna, proferida pelo prof. Carlos Eduardo Santana, cujo tema foi “Educação Quilombola – Território de Resistência e Africanidades”.

Também foram convidadas, para essa edição do Fórum, as seguintes Coordenações e Superintendências: Superintendência de Educação Profissional - SUPROF, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CODES e Superintendência de Planejamento e Organização da Rede Escolar - SUPEC. Esta última, foi convidada através de suas várias coordenações: Coordenação de Levantamento de Demandas para Construção de Escolas e da Merenda Escolar, Coordenação de Ensino Médio, Coordenação do Campo, Coordenação de Educação Ambiental, Coordenação de Ensino Fundamental, Coordenação de Educação Física, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação do Todos Pela Educação. Porém, apenas as seguintes compareceram: Coordenação de Ensino Médio, Coordenação de Educação Ambiental, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação de Educação Física, Coordenação do Todos Pela Educação.

No dia 07 de julho de 2010, segundo dia de atividade, os participantes reuniram-se nos seis GT’s definidos para o encontro: GT Programa Todos pela Educação (TOPA), GT de Educação de Jovens e Adultos (EJA), GT de Educação Física, GT de Ensino Médio, GT de Educação no Campo, GT de Saúde e Educação Ambiental. A finalidade dos GT’s era de apreciarem as apresentações das políticas educacionais das Coordenações e Superintendências da SEC/BA para as comunidades quilombolas e ter a oportunidade de, então, discutir as propostas a serem enviadas para a SEC/BA visando a construção de políticas públicas e ações governamentais.

No dia 08 de julho, a prof. Nádia Cardoso apresentou as ações da CED, (da qual era gestora na época), destinadas às comunidades quilombolas. Alguns exemplos dessas ações são os processos de formação de lideranças e professores/professoras quilombolas, ações de ampliação do número de escolas estaduais nas comunidades quilombolas, proposta de um Fórum Permanente de Educação Quilombola como espaço de construção de políticas de educação quilombola em diálogo com os seus sujeitos – professores/as, lideranças/comunidades, dentre outras. A coordenadora apresentou ainda as ações

de Mapeamento da Educação Quilombola da Bahia enfatizando que, tal mapeamento, respondia à necessidade de um diagnóstico para construção/adequação de políticas de educação quilombola.

O consultor da CED/DIREM/SUDEB responsável pelo processo de mapeamento, à época, Prof. Dr. Carlos Eduardo Santana, enfatizou a importância do Mapeamento da Educação Quilombola da Bahia como imprescindível ferramenta diagnóstica das escolas que atendiam aos alunos quilombolas naquele período, no sentido de tornar-se referência para o desenvolvimento de políticas educacionais de inclusão dessas comunidades, coerentes com as suas necessidades.

Nádia Cardoso, de maneira excepcional, participou também do processo de elaboraças Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Quilombola, para a qual aquele II Fórum se constituíra como o início de um processo de diálogo e escuta das comunidades. Nessa ocasião, foi apresentado o Prof. Dr. Eduardo Oliveira, consultor da CED para a elaboração dessas Diretrizes que, além de expor a importância política que representava a elaboração dessas Diretrizes para a Bahia – pois o estado foi um dos pioneiros no Brasil a realizar tal iniciativa –, dialogou com professores e lideranças quilombolas no intuito de levantar os primeiros subsídios para a legitimação desse processo.

> A Bahia foi o terceiro estado a propor o debate sobre a construção de diretrizes curriculares para esta modalidade de educação. O Mato Grosso, em 2007, iniciou tal processo, mas formulou apenas orientações curriculares. O estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, aprovou em 2010 uma Proposta Pedagógica para a Educação Escolar Quilombola no estado: Escola Quilombola e Etnodesenvolvimento. Em nível municipal, temos a experiência de Santarém, no estado do Pará, que aprovou, em 2009, uma Resolução, na qual assegura em Lei a obrigatoriedade de o poder público municipal efetivar políticas de educação para as comunidades quilombolas do município (OLIVEIRA, 2017, p. 37-38).

Voltando ao II Fórum Baiano, ainda no dia 08, no turno vespertino, os quilombolas permaneceram reunidos em plenária, quando discutiram e aprovaram as propostas elaboradas nos GT’s e, em seguida, foram apresentadas, pela comissão indicada no I Fórum Baiano de Educação Quilombola, as propostas acerca da organização e do funcionamento do Fórum Permanente de Educação Quilombola, do mesmo modo que foi realizada a eleição de seus membros.

No dia 09 de julho, último dia do evento, no turno matutino, foram apresentadas diversas pesquisas sobre a educação quilombola, realizadas por acadêmicos atuantes em diversas universidades. Na primeira apresentação, o

pedagogo Josemar Oliveira Purificação abordou o tema “Educação étnico-racial: caminhando pela memória social de uma identidade quilombola”. A também pedagoga e especialista em Gestão e Orientação Educacional, Shirley Pimentel de Souza, apresentou sua pesquisa intitulada “Memória Social e educação quilombola: o caso do quilombo Araçá/Cariacá”. Por fim, o Prof. Dr. Valdélio Silva, vinculado à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, apresentou sua pesquisa intitulada “Rio das Rãs e Mangal: feitiçaria e poder em territórios quilombolas no Médio São Francisco”.

Após tantos momentos importantes de troca de conhecimentos e de circulação de muitas informações, chegou a hora de discutir as propostas apresentadas, frutos das construções realizadas nos diversos GT’s. Como dito anteriormente, coube a esse espaço dos GT’s apresentar e discutir as políticas educacionais, realizadas em forma de ações, pelas diversas Coordenações, Diretorias e Superintendências da SEC/BA, e cujo foco eram as comunidades quilombolas do estado.

Coube também aos GT’s indicar as demandas de cada área da educação para serem apresentadas como reivindicações/propostas às Coordenações, Diretorias e Superintendências da SEC/BA, dando, assim, subsídios para consequente elaboração de políticas públicas e implementação de ações governamentais, levando-se em consideração os posicionamentos das comunidades quilombolas e de quem nelas atua.

É portanto o II Fórum que consolida melhor a pauta *Educação Quilombola* no estado, na mediada que funciona como espaço difusor de pesquisas acadêmicas; possibilita o alinhamento entre servidores do estado, pesquisadores, professores quilombolas, estudantes universitários, servidores municipais, lideranças/representações da população quilombola e militantes dos movimentos sociais diversos, sobre tudo movimento negro. Além disso ocorreu a consolidação do Fórum Permanente de Educação Quilombola do Estado da Bahia, uma forma estratégica de manter essa articulação criada durante o encontro e fazer dessa convergência de ideias e intenções políticas, uma instância que tem corpo, que tem legitimidade perante os territórios quilombolas e o estado para fazer funcionar, com todas as contradições que possam haver nessa relação, como o fio condutor para que sociedade civil e estado não se percam nos discursos e fortaleçam a luta pela execução de ações práticas e consolidação de uma política pública de educação

quilombola com a possibilidade de resultados positivos e duradouros para a população quilombola do estado da Bahia

3.2.2 A configuração de Grupos de Trabalho a partir do II Fórum

Apresentaremos aqui um dos objetivos dessa pesquisa que e a identificação das principais reivindicações a partir da organização dos Grupos de Trabalho (GT's) do II Fórum. Tal organização se deu a partir de áreas específicas da educação: EJA, TOPA, Ensino Médio, Educação Física, Educação do Campo e Saúde e Educação Ambiental. É importante considerar que algumas das Coordenações da SEC/BA que estão diretamente vinculadas aos temas dos GT's, Coordenação de Ensino Médio, Coordenação de Educação Ambiental, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação de Educação Física e Coordenação do Todos Pela Educação, estavam presentes, inclusive com representações nos grupos de trabalho.

Esse espaço de diálogo e construção de propostas foi relevante não apenas para dar subsídios às ações dentro da política de educação do estado, mas também para avaliar se as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Quilombola estavam em sintonia com as necessidades ali emergentes, levando-se em consideração que várias comunidades compunham os GT's.

A partir da relatoria do II Fórum, pudemos condensar as informações advindas dos GT's organizando-as em categorias analíticas com base nos discursos mais recorrentes. Deste processo, criamos 10 (dez) categorias, quais sejam: infraestrutura; metodologias de ensino; representatividade das comunidades; para quem atue nas comunidades; currículo e/ou projeto político pedagógico; capacitação e valorização docente; educação superior e formações específicas; preservação dos patrimônios; fiscalização de recursos e projetos; outros. Apresentaremos a seguir a tabela de sistematização dos GT's com suas categorias e quantificações e, depois, discorreremos brevemente sobre as informações que fazem parte de cada categoria indicada.

Tabela 1 – Grupos de Trabalho do II Fórum Baiano de Educação Quilombola

	Grupos de Trabalho						
Categorias	Todos pela Educação	Educação Jovens e Adultos	Educação Física	Ensino Médio	Educação do Campo	Saúde e Educação Ambiental	**Total**
Infraestrutura	03	--	25	10	06	03	47
Metodologias de Ensino	07	02	14	03	01	1	27
Representatividade das Comunidades	02	02	03	10	07	02	26
Para quem atue nas comunidades	02	--	12	02	01	01	18
Currículo / Projeto Político Pedagógico	02	02	11	01	--	01	17
Capacitação / Valorização Docente	08	01	--	01	--	01	11
Educação Superior / Formações Específicas	01	04	01	02	--	01	09
Preservação dos patrimônios	01	--	--	01	01	01	04
Fiscalização de recursos e projetos	01	--	01	01	--	--	03
Outros	01	---	--	--	01	03	05

Fonte: Autoria própria

A princípio observamos que existe um tripé formado por *Infraestrutura, Metodologia de Ensino e Representatividade da comunidade, nos* mostrando quais as questões que mais mobilizam as pessoas em se tratando da pauta da educação quilombola. São elementos fundamentais para que ocorra qualquer processo pedagógico pois sem essas condições, minimamente atendidas, não podemos promover um trabalho no campo da educação que seja adequado as complexidades envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem escolar. Por outro lado, a análise dessa tabela, nos permite afirmar que as pessoas envolvidas no fórum são implicadas em reflexões complexas e críticas sobre as demandas para a educação quilombola. Isso porque o encaminhamento sobre *Metodologia de Ensino* apontou a necessidade de materiais didáticos com adequações às realidades das comunidades e que dialogassem com a história e cultura afro-brasileira e africana. Pontuaram a necessidade de abordar metodologias de ensino específicas, que também conseguissem dar conta dessa relação com a história e cultura afro-brasileira e africana, tendo a necessidade de tornar viável a Lei Nº 10.639/03. Além

disso, sinalizaram a carência de práticas lúdicas e artísticas, que poderiam ser um amplo campo de trocas das culturas locais com a educação formal.

Representatividade das comunidades, trouxe alguns aspectos importantes no que concerne ao reconhecimento e visibilidade das comunidades quilombolas da Bahia, bem como da consciência dos quilombolas quanto à necessidade de estarem presentes nos espaços que lhes dizem respeito. Os itens que se referem a essa categoria vão desde a valorização da mão de obra local para trabalhar nas escolas até os processos seletivos dos profissionais da educação, que deveriam incluir vagas destinadas aos quilombolas. Também apontaram necessidade de representatividade na gestão e administração dos espaços da educação pública; incluir sacerdotes, sacerdotisas e griôs como formadores dos professores e lideranças; promover cursos e formações específicas para lideranças e comunidade; participação das associações nos conselhos escolares, portanto o Gt´s dessa categoria eram formados por pessoas que demonstravam sensibilidades as questões indenitárias e territoriais, de modo que, em alguma mediada, estavam em condição de discutir de forma mais ampla, conceitual. Por último ressaltamos que essa categoria mobilizou todos os grupos de trabalho, pois todos mandaram representações à essa categoria, isso diz da importância desse assunto para os quilombolas na Bahia.

A categoria *Infraestrutura* agrega temas como: construção, adequação e ampliação de escolas; garantia e melhorias na merenda escolar[10]; garantia, adequações de horário e acessibilidade no transporte escolar; melhorias e manutenção das estradas e vias de acesso às comunidades quilombolas. O GT com maior incidência nessa categoria foi o de Educação Física, mas, em contrapartida, o GT EJA não apresentou demandas dessa área.

Um dado importante apresentando mostra a presença de todos os grupos de trabalho nas três categorias citadas acima, isso demonstra que as questões categorizadas são as mais importantes, sendo seguida pelas categorias *Quem atua na comunidade*, *Currículo/projeto Político Pedagógico e Educação superior/Formação específica.* Essas categorias foram as mais frequentadas pelos

[10] Em alguns GT's no lugar de "merenda" utilizou-se o termo "alimentação". É necessário ressaltar que há aqui não apenas uma diferença semântica, pois quando falamos em "merenda" estamos nos referindo a um tipo de refeição que é, na realidade, específico do ambiente escolar. Já o conceito de alimentação imbui-se de uma ampliação de sentido, que não diz respeito apenas à uma refeição específica, e sim a um conjunto de elementos que a constituem e que perpassam qualidade dos produtos, tipos de alimentos, educação e consciência alimentar e nutricional, dentre outros.

grupos de trabalhos e isso nos diz que são também as principais prioridades dos territórios quilombolas elencadas durante o encontro do II Fórum de educação Quilombola da Bahia.

O Grupo de Trabalho Ensino Médio aparece com representatividade em todas as categorias e com maior incidência de participação em Infraestrutura e Representatividade, isso nos mostra que educação escolar de nível médio é uma demanda latente nos territórios quilombolas. Há uma preocupação com uma possível falta de contextualização cultural, política e indenitária nas escolas de ensino médio que atende os quilombolas o que causa impacto na juventude quilombola. Existem também infraestruturas deficientes é uma denúncia recorrente de que nas escolas públicas baianas, em se tratando dos territórios quilombolas, indígenas e zona rural, a situação piora muito. Faltam elementos básicos como transporte, água, merenda, material didático, mobília e, muitas vezes, professores.

Dialogando diretamente com as questões que aparecem quando interpretamos dados do GT Ensino Médio, a categoria Para *quem atue nas comunidades* diz muito dessa necessidade de diálogo e formação para atuar respeitando as especificardes de cada contexto, afinal, como trabalhar nas/com essas comunidades sem conhecê-las? É sabido que a efetiva implementação da Lei Nº 10.639/03, deixa a desejar, no entanto seria o começo para que a história e cultura dessas comunidades estivessem sendo consideradas nos respectivos planejamentos e planos políticos pedagógicos das escolas quilombolas e aquelas que atendem alunos remanescentes de quilombos.

O GT de Educação Física aparece com a maior incidência e se concentra praticamente nas categorias, *infraestrutura*, *metodologia de ensino, Para quem atua na comunidade e Currículo/projeto político pedagógico*, isso nos leva a crer que existe uma demanda enorme por esportes nas comunidades quilombolas, que a oferta é muito deficiente e que essas representações que compuseram o GT entendem que há uma relação direta entre educação, esporte e cultura, haja vista que cobra-se estrutura, que o esporte esteja presente no Projeto Politico Pedagógico das escolas e represente a identidade daqueles territórios e, portanto, poderiam acontecer trabalhos com a capoeira, futebol e outros.

Em *Currículo e/ou Projeto Político Pedagógico* a Lei Nº 10.639/03 foi referendada inúmeras vezes como uma necessidade premente e ainda não existente nas escolas que atendiam às comunidades ali presentes. Além disso,

enfatizaram a necessidade de coordenações pedagógicas com formação para atuar nessas escolas e que os currículos também inserissem práticas cotidianas das comunidades, facilitando, então, os processos de ensino ↔ aprendizagem. Houve ainda: educação em tempo integral focando as identidades afro-brasileiras; implementar Educação Física no fundamental I; inclusão digital. Não houve incidência dessa categoria no GT de Educação do Campo e onde ela mais apareceu foi no GT de Educação Física.

Em *Capacitação e valorização docente* as falas se apresentavam voltadas para a necessidade de capacitação docente para que atuassem nas escolas existentes nos territórios quilombolas. Além disso, alguns GT's informavam sobre o não pagamento pontual dos salários desses profissionais bem como a baixa remuneração. Como já expressamos em outro capítulo desta dissertação, alguns professores iam trabalhar nessas escolas não por desejo, mas por uma espécie de "punição". Há, então, uma inversão no que seria a prática docente, que envolve, antes de tudo, a necessidade dialógica de estar em sala de aula.

Foram apontadas as seguintes demandas nessa categoria: realizar capacitação dos professores; realização de concursos com remuneração condizente; formação continuada para os professores; formações que envolvam professores e lideranças quilombolas; pagamento em dia. Destas, a que mais apareceu dizia respeito à capacitação. O GT com maior incidência dessa categoria foi o do TOPA. Nos GT's Educação Física, Ensino Médio e Educação do Campo não há ocorrência.

Passo a passo vão sendo evidenciados os diversos problemas enfrentados para efetivação da educação escolar quilombola, questões essas que atingem o sistema educacional como o todo, em se tratando de minorias, quilombolas e indígenas, as situações tendem sempre a se agravar, afinal dentro do que há de possibilidades do modelo de educação e de gestão no estado, esses grupos já são excluídos.

Na categoria *Educação superior e formações específicas* aparecem as demandas: ensino técnico e profissionalizante adequado às realidades das comunidades quilombolas; espaços de formação para lideranças da comunidade; cursos superiores com temáticas étnico-raciais e culturais quilombolas para professores e lideranças quilombolas; acesso específico ao ensino superior para quilombolas; programa específico de licenciaturas para quilombolas; mapeamento

de quilombolas no ensino superior. Percebe- se que quase todos os GT`s se distribuíram na categoria, exceto educação do campo, portanto, entendemos que ações afirmativas que busquem a equidade para o acesso e permanência de quilombolas nas universidades, aliados a implementação da educação Quilombola nos cursos federais e estaduais de licenciatura que seria uma ação importante para encurtar o caminho na direção de uma Educação Escolar Quilombola efetiva e que contemple suas especificidades.

A categoria *Preservação dos patrimônios*[11] evidencia o processo de identidade/identificação/consciência étnico-racial dessas comunidades e, mais que isso, a compreensão da necessidade de preservação da memória através da educação. Aqui, apareceram aspectos como: incentivos à Capoeira; realizar publicações com história local; criar dicionário com expressões da linguagem local; produções audiovisuais para registro das atividades das comunidades; preservação dos patrimônios públicos; preservação da cultura popular; preservação dos patrimônios ambientais; mapeamento do uso de ervas medicinais; legislação para garantir o direito de preservação de suas manifestações culturais. Essa categoria não incidiu nos GT's EJA e Educação Física.

Por fim, a *Fiscalização de recursos e projetos* diz muito da amplitude do controle social a partir da participação da própria comunidade e, portanto, se coaduna à categoria *Representatividade das comunidades*, pois quando estas sinalizam o desejo e necessidade de comporem espaços de representação na gestão e administração da educação pública, estão também evidenciando um olhar de pertencimento aquilo que lhes diz respeito. Assim sendo, foram pontuados os seguintes aspectos: fiscalização e desenvolvimento da política de educação nas comunidades; incentivar/apoiar a criação de um Fórum Nacional de Educação Quilombola; fiscalizar a implementação das Diretrizes Curriculares; formar equipes de acompanhamento das políticas públicas nas comunidades. Esta categoria não apareceu nos GT's Saúde e Educação Ambiental, EJA e Educação do Campo.

Após a apresentação das propostas e reivindicações construídas nos GT´s, o Estado assumiu de imediato os seguintes compromissos: (1) que seja

---

[11] "O objetivo principal da preservação do patrimônio cultural é fortalecer a noção de pertencimento de indivíduos a uma sociedade, a um grupo, ou a um lugar, contribuindo para a ampliação do exercício da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida. A ideia de patrimônio não está limitada apenas ao conjunto de bens materiais de uma comunidade ou população, mas também se estende a tudo aquilo que é considerado valioso pelas pessoas, mesmo que isso não tenha valor para outros grupos sociais ou valor de mercado" (FONSECA, 1997, p. 5 - 6).

criada na parte diversificada do currículo das Escolas Quilombolas, uma disciplina com conteúdos relacionados à história quilombola local, (2) que cada DIREC tenha um técnico específico com conhecimentos sobre educação étnico-racial e quilombola, responsável por acompanhar a educação das relações étnico-raciais e quilombola nas escolas da região, fazendo articulação com a Coordenação de Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Estes dois direcionamentos do Governo do Estado, aqui representado pela SEC/BA e suas ramificações, dialogavam com algumas das demandas apresentadas pelos GT's, mas não contemplavam grande parte delas. Por ter a proposta de ser um processo participativo, pensar diretrizes e torná-las executáveis exigia mais que encontros anuais como estava acontecendo. Também era necessário mais que equipes especializadas de consultoria. Havia a necessidade de participação das e nas comunidades no decorrer do processo. Além disso, como explicita Oliveira (2017),

> No caso das experiências quilombolas, o debate sobre a institucionalização de políticas de educação escolar específica antecedeu, em parte, um acúmulo de experiências dessas comunidades no âmbito da escola. O estudo sobre quilombos enquanto grupo específico dotado de particularidade é recente, o que justifica o pouco acúmulo formal de tais experiências com a escolarização. (OLIVEIRA, 2017, p. 38).

Quando comparado a educação regular indígena e educação do campo, existe uma particularidade no processo da educação quilombola, uma vez que as duas primeira já têm um acumulo de experiência no processo formal de escolarização. Nesse contexto, á experiência dos(as) participantes dos Grupo de Trabalho do II Fórum fortalecem o processo de institucionalização do atendimento escolar voltado às comunidades quilombolas no estado da Bahia.

3.2.3 Gênero, raça e escolaridade: perfil dos(as) participantes do II Fórum Baiano de Educação Quilombola

A organização política aqui estudada é fruto do encontro de pessoas com um desejo em comum: a garantia de direitos educacionais das comunidades tradicionais quilombolas. Desse modo, analisar o perfil identitário das pessoas que participam do Fórum Permanente é fundamental para o entendimento desse

processo participativo de construção e monitoramento da política pública para a educação quilombola na Bahia.

As pessoas que participam dos grupos de Trabalho do Fórum Permanente, são representações que estão envolvidas diretamente com a educação quilombola em seus territórios, sejam enquanto profissionais ou enquanto lideranças e gestores(as). Conhecer esse perfil é também conhecer melhor os grupos que estão na luta pela garantia dos direitos quilombolas. Nesse sentido, um dos objetivos traçados nessa pesquisa é mapear analisar o perfil identitário das(os) participantes do GT.

A análise aqui apresentada tem como referência o mapeamento realizado a partir da consulta aos dados coletados por meio um questionário de perfil-diagnóstico dos participantes presentes no II Fórum, no ano de 2010. Para tanto, consideraram-se dois grupos: 1. professores quilombolas e 2. lideranças quilombolas, gestores e convidados.

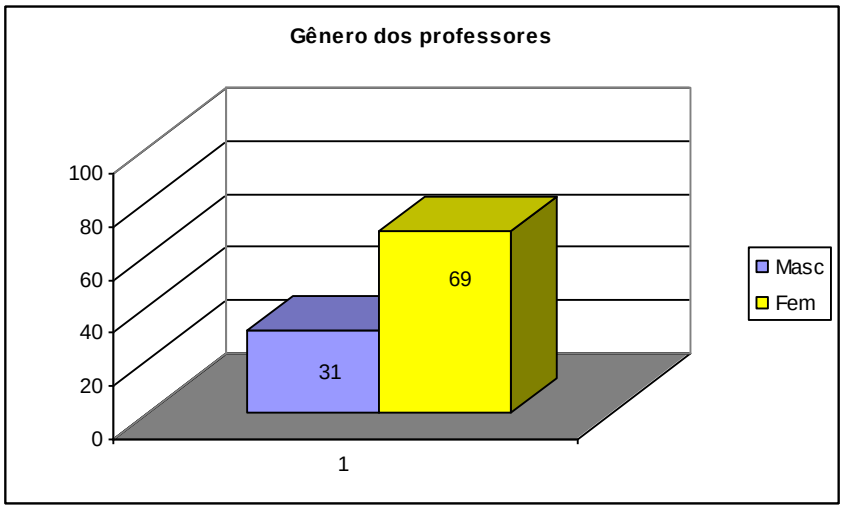
O público, de modo geral, totalizou o quantitativo de 300 pessoas, sendo elas lideranças, professores, gestores públicos, técnicos da SEC-BA e de outros órgãos governamentais, além de alguns convidados. Dentre essas pessoas, 267 responderam a esse instrumento que traçou o perfil desse público. Embora o instrumento contemple o levantamento de dados sobre gênero, raça, escolaridade, idade/geração, estado civil, etc; fazemos nessa pesquisa o recorte das três primeiras categorias citadas.

3.2.3.1 Professores(as) Quilombolas

Considerando um universo composto por 133 pessoas docentes faremos a análise do perfil desses profissionais que estiveram presentes no II Fórum Permanente de Educação Quilombola do Estado da Bahia considerando, para isso, as categorias de gênero, raça e escolaridade.

A partir do quesito de identidade de gênero dos(as) docentes, é possível constatar que existe uma maioria feminina. No universo de 133 docentes, 69% são mulheres, enquanto que os homens representam 31%, conforme exposto na imagem a seguir do gráfico 2.

Gráfico 1 - Gênero dos professores e professoras



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2010

Esses resultados coadunam com dados atuais sobre a presença das mulheres no magistério, principalmente na Educação Básica, que é um reflexo histórico da feminização do magistério no Brasil. Em nosso país, a educação formal inicialmente é marcada pela presença masculina. As instituições escolares surgem no Brasil na época da Colônia, com cunho religioso para atender a elite masculina - filhos dos colonizadores, tendo os jesuítas como os mestres. Nesse período as mulheres, os indígenas e os negros não tinham acesso a educação institucionalizada. Para a população de origem africana, a escravidão se constituía numa condição de negação a qualquer tipo de escolarização, assim Guacira Louro, (1997, p.445) afirma que

> A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente *afrouxando* os laços do escravismo, não trouxeram, como conseqüência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século.

Com o advento da Independência, em 1822, buscava-se a imagem de um país mais moderno, o modelo colonial era percebido como atrasado e primitivo. Desta forma o discurso sobre a importância da educação no país ganhou campo fértil, as instituições escolares viram-se obrigadas a atender outros grupos sociais.

A ampliação do acesso de outros grupos nas escolas foi acompanhada pela entrada das mulheres no exercício do magistério, que no Brasil se dá ao longo do século XIX. O magistério se tornou uma atividade permitida e, com muitas polêmicas, indicada para as mulheres. Alguns acreditavam veementemente na condição natural de inferioridade feminina, alegando isso como motivo para manter as mulheres longe da carreira docente. O discurso de incapacidade das mulheres foi usado para alertar a sociedade ao perigo da atuação das mulheres nessa profissão, até porque, na época, a condição de educador era de grande prestígio social e as mulheres eram tidas como ameaças ao "lugar" de privilégio da masculinidade. A produção de conhecimentos, a acumulação de saberes e o domínio da ciência sempre foram 'espaços' mais masculinos do que femininos, em toda a história da humanidade.

No período do Brasil Império, os legisladores determinaram que se estabelecessem escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos. Saber ler, escrever e conhecer as quatro operações eram basicamente as habilidades que deveriam ser passadas pelas professoras e professores, respectivamente para as meninas e meninos. Entretanto, o conteúdo escolar era diferenciado de acordo com o sexo. Sobre isso, Louro (1997) pontua que:

> As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações mais a doutrina cristã, nisso consistia os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometrias; para as meninas, bordados e costura. (LOURO, 1997, p.444)

Os ensinamentos, oportunizados a partir da divisão de gênero, demarcavam também a distinção salarial, pois futuramente os meninos, com domínio da geometria, iriam ser mais bem remunerados do que as meninas que aprendiam atividades ligadas ao ambiente doméstico. Isso mostra o quanto a educação da mulher foi generificada, assim o acesso das meninas às escolas não significava igualdade no tocante ao trato e conteúdos pedagógicos.

As mulheres na docência, estiveram por um longo período da história, ligadas ao exercício das funções de caráter materno. Neste sentido, o magistério era

percebido como atividade ligada à “natureza” feminina, extensão do cuidado com as crianças, assim cada aluno ou aluna deveria ser vistos como um filho ou filha espiritual. O exercício do magistério teve forte influencia da religião católica, carregando assim exigências de padrões de comportamento.

A mulher negra, neste contexto, estava longe do padrão ideal apresentado, além disso, era negado à população de origem africana o acesso a qualquer forma de escolarização. Vale lembrar que sempre existiu, em paralelo ao modelo traçado pelo grupo hegemônico, outras formas de docência e de escolarização, porém os modelos engendrados por outros grupos não foram socialmente aceitos do mesmo modo que as práticas dos grupos dominantes.

> [...] diferentes origens étnicas, das classes trabalhadoras ou da elite, seguidores de diferentes orientações religiosas ou radicalmente contrárias às igrejas, das mais diversas regiões do país organizaram escolas em vilas e cidades, em comunidades rurais, em templos ou fábricas; instituíram e formaram professores e professoras, decidiram, portanto, o que deveria ser ensinado e para quem. (LOURO, 2003, p. 79)

Com a expansão das Universidades, anos 30 e 40 do século XX, a entrada das mulheres no nível superior se dá pela concentração das mesmas em cursos que a conduziam para a carreira do magistério, principalmente os cursos de Filosofia e Pedagogia. As representações compartilhadas socialmente a cerca da imagem da mulher docente constroem e reconstroem identidades. Estudos sobre a feminização da profissão docente apontam a escolha da docência entre as mulheres como extensão da atividade doméstica, principalmente entre as professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

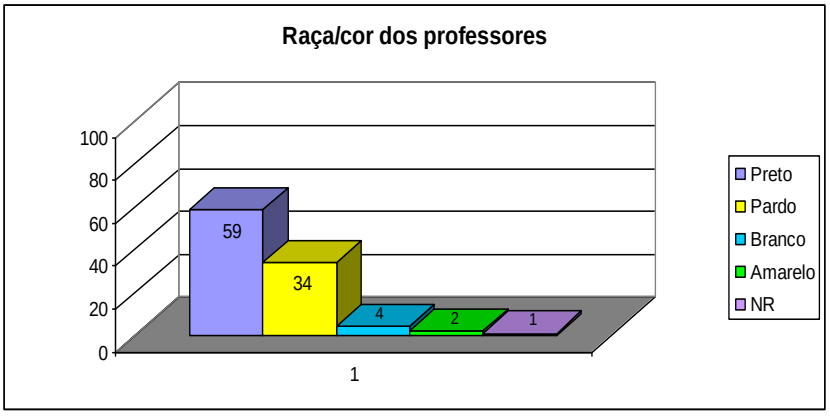
Simone Ribeiro (2003), ao pesquisar a participação de professoras das primeiras séries do ensino fundamental em escolas públicas e particulares, em Viçosa, Minas Gerais, mostrou que nas falas dessas professoras apareciam suposições, baseadas na “existência de uma essência feminina, destacada ora pela maternidade, ora pela afetividade, que impediria os homens de exercerem o magistério nas primeiras séries.” A ampliação da escolarização e, conseqüentemente, a demanda por mais profissionais e as estratégias de racionalização do trabalho educativo que justificam, segundo a autora, a entrada maciça de mulheres no magistério:

> A obrigatoriedade do ensino, pelos custos que a expansão da rede escolar representava, levou à contratação de mestres mais baratos, ou seja, as mulheres. A ampliação dos postos de trabalho para os homens em outras áreas e a exigência de titulação e a organização do ensino (fixação de calendário, definição de programas etc.) tornaram a atividade pouco atrativa, pois, além da perda de autonomia, os homens consideravam os salários muito baixos. (RIBEIRO, 2003, p. 147)

Fatores ligados à urbanização e à industrialização também influenciaram a feminização do magistério, uma vez que as oportunidades de trabalho se ampliavam para os homens. O processo histórico da entrada das mulheres na carreira docente, assim como a universalização do acesso à escolarização, vem acompanhada de processos de desvalorização e precarização desta carreira. Faz-se importante ressaltar que o magistério sempre representou a possibilidade que as mulheres tinham para ingressar no mercado de trabalho, sendo a educação um instrumento de emancipação para as mulheres.

No quesito raça/cor, há uma grande concentração de docentes autodeclarados(as) pretos e pardos, respectivamente, 59% e 34%. Seguiremos aqui a orientação analítica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para agrupá-los socialmente enquanto negros, dessa forma temos 93% de docentes negros participantes do II Fórum Permanente. Esse dado se dá pelo fato dessa organização concentrar pessoas de originárias das comunidades quilombolas, essas representatividades vivem as demandas cotidianas impostas pelo racismo que é uma experiência diferente das vivenciadas pelos 4% dos que se autodeclararam brancos e do 1% autodeclarado indígena.

Gráfico 2 - Raça/cor dos professores e professoras



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2010

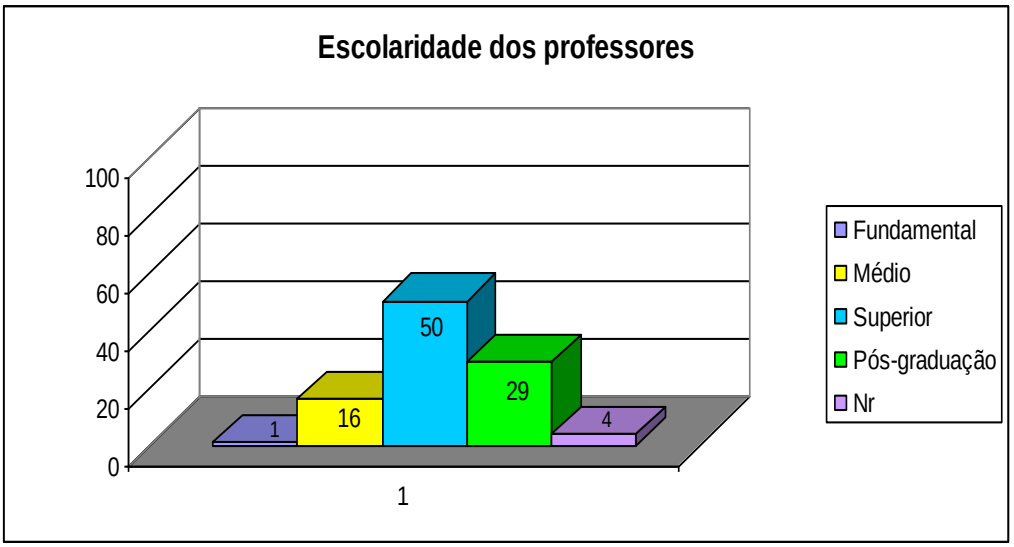
Cruzando os dados de gênero com os de raça, temos uma participação majoritária de mulheres negras professoras. O cruzamento dessas categorias expressa acentuadas desigualdades e desvalorização no campo do magistério, além disso, elas atuam em contextos territoriais historicamente ligados a negação de direitos, vinculado ao racismo, que são as comunidades quilombolas.

Existem poucas referências sobre a história da educação das mulheres negras e a inserção destas na carreira docente. Para Gomes (1995), Santana (2004) e Jesus(2015) a docência é um espaço de poder, um lugar estratégico, de resistência contra a sociedade excludente, nas relações de raça, classe e gênero. As autoras advogam que a presença de mulheres negras no magistério representa o rompimento de diversos obstáculos impostos à população negra no Brasil, principalmente, nos campos educacional e profissional. Assim como afirma Jesus, (2015, p.57), “ao ocupar o espaço de representante do saber formal, as professoras negras rompem com um dos estereótipos criados sobre o negro brasileiro, o de que ele não tem capacidade intelectual.”

Em contextos de desigualdades de gênero e raça, embora haja uma desvalorização do magistério na Educação Básica, atuar na docência é uma estratégia de resistência e uma possibilidade de projeção social tanto no campo individual quanto no coletivo. O magistério é um espaço conquistado por essas mulheres, e suas trajetórias são cruzadas a partir das suas presenças em espaços de luta e reivindicação de direitos, assim como é o Fórum, além disso, elas são vistas como referências em seus espaços de atuação.

No tocante ao quesito sobre escolaridade, esse grupo de docentes tem por maioria formação superior, 79%. Desse universo, 50% possuem graduação e 29% pós-graduação. Apenas 1% declarou não possuir educação fundamental, 16% ensino médio e 4% não responderam a esse quesito.

Gráfico 3 - Escolaridade dos professores e professoras



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2010

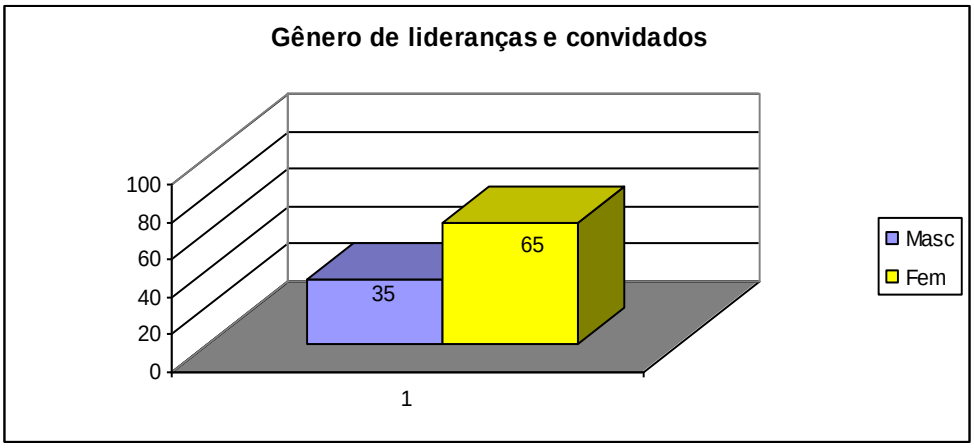
Esses docentes vivem em contextos de luta pelo direito ao acesso e permanência qualificada das populações quilombolas a educação escolar. A profissão aqui discutida exige graus de escolarização, assim, enquanto representantes do saber formal, a maioria destes(as) professores(as) atendem as expectativas formativas esperada. O acesso a graduação e pós graduação qualifica mais o(a) professor(a) em sua área de atuação e, consecutivamente, causa impactos positivos no exercício do ensino.

Levando em consideração que a maioria dessas pessoas são professoras negras, vale pontuar que as mesmas rompem as barreiras impostas às pessoas com esse perfil identitário, que é a permanência nos estudos em seus níveis mais elevados.

3.2.3.2 Lideranças Quilombolas, Gestores(as) e Convidados(as)

O grupo formado por lideranças quilombolas, gestores governamentais e convidados totalizou 134 pessoas, tendo também maioria feminina - 65%, enquanto que os de gênero masculino totalizaram 35%, conforme exposto no gráfico 5. Essa representatividade se aproxima do que foi apresentado no mapeamento da identidade de gênero dos(as) professores(as). Temos uma maioria de componentes do sexo feminino nesse espaço.

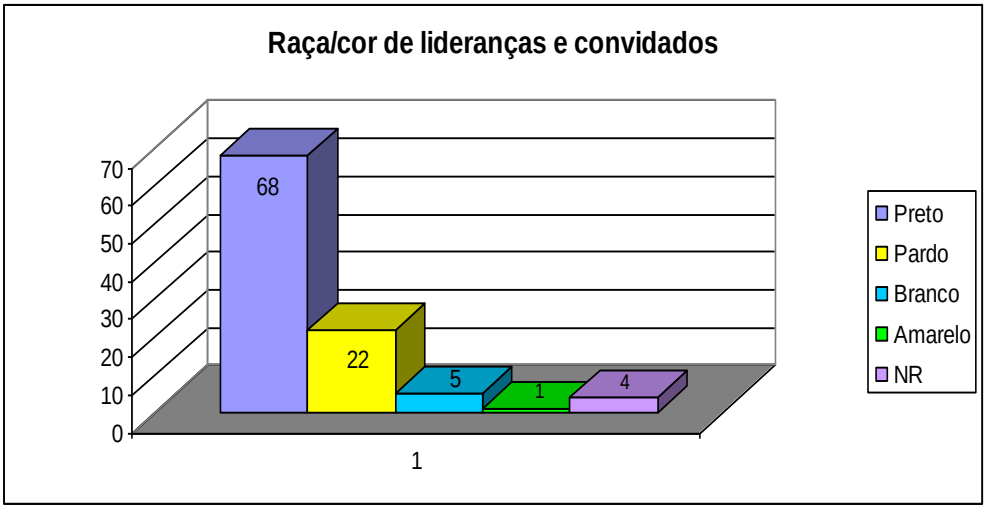
Gráfico 4 - Gênero de lideranças, gestores e convidados



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2010

Há uma similaridade dos dados também quando comparamos o pertencimento étnico racial do grupo dos(as) professores(as) com o grupo dos(as) gestores(as), lideranças e convidados(as). A grande maioria das lideranças, gestores(as) e convidados(as) se autodeclarou negra, subdividindo esse grupo em pretos, 68%, e pardos, 22%, segundo designação do IBGE. Os que se autodeclararam brancos formam 5%, enquanto 1% se definiu como amarelos e 4% não responderam ao questionamento. Por se tratar de um movimento quilombola, cujas origens remontam a Diáspora Africana, é condizente que possua um maior número de pessoas negras.

Gráfico 5 - Raça/cor de lideranças, gestores e convidados

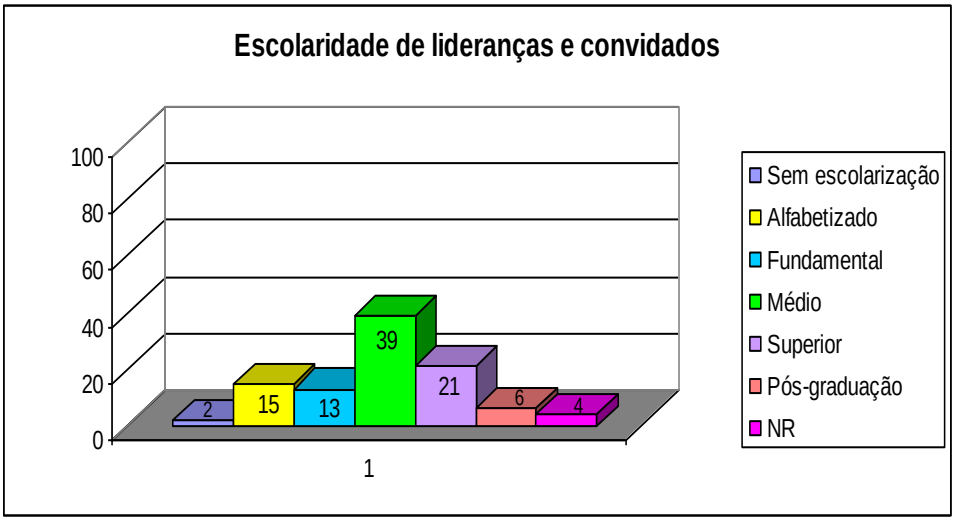


Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2010

No que diz respeito à escolaridade; lideranças, gestores(as) e convidados(as) têm, por maioria (69%), formação básica, sendo que 2% não possuem escolaridade, 15% são alfabetizados, 13% têm o ensino fundamental e 39% o ensino médio. A formação superior foi declarada por 27%, sendo que 21% possui graduação e 6% pós-graduação. Já 4% não responderam a esse quesito. O acesso a escolaridade revela aqui algo diferente do tópico anterior.

O movimento da sociedade civil organizada formado por grupos de pessoas tratados socialmente de forma desigual, vem historicamente conquistando direitos pela força que essa coletividade emprega nas reivindicações sociais. Sozinhos, os membros de uma minoria são "esmagados" pelo sistema (lembrando aqui o que foi citado nessa dissertação sobre racismo institucional e controle social). Assim, juntos, mesmo frágeis (por possuir menor escolaridade, por exemplo), tornam-se mais fortes. Assim, a análise dos dados torna razoável a compreensão de que as pessoas que mais se interessam pelo agregado de um movimento social são aquelas que mais necessitam desse agregamento para construir forças para reivindicar direitos.

Gráfico 06 - Estado civil de lideranças, gestores e convidados.



Fonte: GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2010

Os dados acima apresentados são importantes para visualizarmos quem são os sujeitos políticos envolvidos na construção das propostas advindas dos GT's (apresentadas no tópico 3.2.2 deste capítulo). Apesar do grupo Lideranças Quilombolas, Gestores(as) e Convidados(as) ser mais diversificado, principalmente em relação a escolaridade, ainda assim esses dados nos auxilia na compreensão e

análise do Fórum Permanente do ponto de vista das identidades das pessoa que fizeram e fazem acontecer esse espaço.

Em suma, tanto no grupo de professores(as) quilombolas, quanto no grupo das lideranças, convidados(as) e gestores identifica-se a presença majoritária de mulheres negras no Fórum.

3.2.4 Contribuições do Fórum para as Políticas de Educação Quilombola na Bahia

Apontaremos aqui as principais contribuições do Fórum Permanente para a política educacional quilombola na Bahia. A partir dos Fóruns, a possibilidade de dar visibilidade às demandas advindas das próprias comunidades se fortalece e, como já explicitado anteriormente, através do que emerge no I e II Fórum Baiano de Educação Quilombola, torna-se latente a necessidade de um espaço contínuo, para que os aparatos legislativos se façam prática cotidiana e para pensar uma educação condizente com as especificidades de cada território quilombola.

Ter um espaço que deve funcionar como interseção direta entre Estado e sociedade civil e que tem por “[...] finalidade elaborar propostas de políticas públicas de educação quilombola, visando subsidiar as organizações governamentais e não-governamentais na implantação e implementação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola [...]” (REGIMENTO INTERNO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA) torna-se um avanço não apenas para o aperfeiçoamento de uma política pública, mas também como uma conquista dos movimentos negro e quilombola e das comunidades quilombolas.

Cabe lembrar que a criação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia é anterior à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012a) e é concomitante à formalização do Fórum Nacional de Educação (2010). Sua relevância está também em sua abrangência, que ultrapassa o próprio estado da Bahia, pois torna-se referência para outros estados em organização de Fóruns de Educação Quilombola e também colabora sobremaneira à elaboração das Diretrizes Nacionais (ROSA, 2012; OLIVEIRA, 2017; MACÊDO; MESSEDER; QUEIROZ, 2017).

Apesar de diversas dificuldades encontradas pelo Fórum, resultante das costumeiras mudanças no quadro de gestores das políticas públicas e, por conseguinte, inúmeras alterações de prioridades dentro das Secretarias, Superintendências e Coordenações vinculadas à SEC/BA, acontecimentos corriqueiros no cenário político baiano e pelo brasileira afora, o fórum não perde sua potência política e a eficácia na mobilização e integração de diferentes atores sociais para construção de propostas e realização de ações em parceria com o Estado em prol da pauta da educação quilombola, como participação em espaços institucionais de deliberação, articulação política de entidades negras e organizações quilombolas, participação em audiências públicas e em reuniões dos Fóruns em âmbito local e nacional e contribuição para pesquisas acadêmicas, e exemplo deste trabalho.

> A Bahia, de forma muito particular, conseguiu articular e mobilizar os quilombolas no estado em torno da educação escolar, mas não teve êxito na aprovação do texto base para elaboração de diretrizes até 2012. A SEC/BA, responsável por analisar o texto base (produto das audiências) e encaminhá-lo ao Conselho Estadual de Educação parece não haver priorizado tal ação. É importante destacar que em 2011, pós-reeleição do então governador, ocorreu uma mudança na equipe de gestão da SEC/ BA, que acabou por interferir diretamente na composição da equipe da Coordenação de Diversidade (OLIVEIRA, 2017, p. 49).

A respeito das demandas especificas dos territórios, hoje conhecidas pelo movimento quilombola e constantemente cobradas ao estado, são resultados dos diagnóstico realizado no II Fórum em 2010 e vale frisar o papel fundamental no reconhecimento de tais demandas em relação à educação não apenas escolar, mas em todos os níveis. Ademais, o contato com as comunidades possibilitou um levantamento acerca das escolas existentes e da necessidade de construção de escolas em vários territórios.

Há ainda a relação Fórum – comunidades quilombolas no que diz respeito a afirmação e valorização das história e cultura desses povos. A pauta em torno da Lei Nº 10.639/03 é sempre relevante, como apontam Macêdo, Messeder e Queiroz (2017),

> Com a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas e particulares brasileiras (BRASIL, 2003), alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica (BRASIL,

> 2008), as instituições escolares são convocadas a trabalharem com a diversidade cultural, tendo em vista incluir nas práticas pedagógicas as culturas e as histórias que foram silenciadas e subalternizadas pelas políticas educacionais brasileiras (MACÊDO, MESSEDER E QUEIROZ, 2017, p. 104).

Em nossa análise, apesar das limitações e dificuldades já citadas, as iniciativas vinculadas aos I e II Fórum Baiano e ao Fórum Permanente de Educação Quilombola, foram significativas ao processo de implementação e mudanças na política pública de educação na Bahia bem como serviram para o fortalecimento do movimento quilombola no estado. Compreendemos que é ainda necessário fortalecer os Fóruns e promover sua articulação com os sistemas de ensino, para que, de fato, possa haver uma implementação efetiva das políticas de promoção étnico-racial.

A grosso modo, nos referimos assim porque sabemos que nas entrelinhas há maiores contribuições que não poderemos evidenciar apenas nessa pesquisa, mas faz saber-se que o Fórum Permanente e Educação Quilombola do Estado da Bahia, vem contribuindo para a construção e consolidação da política pública de educação quilombola na Bahia e para fins de atestar nossa hipótese, trazemos exemplos de pautas objetivas e ações , difundidas, apresentadas, reivindicadas e realizadas pelo Fórum em todas a instancias de discussão política desde sua criação, reivindicação na implementação da lei 10.639/03 e Estatuto da Igualdade Racial tendo como referência a inclusão da especificidade da educação quilombola, formação de lideranças e de professores(as)quilombolas; participação na elaboração das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia, mobilização e articulação de comunidades quilombolas para a cobrança e elaboração de políticas educacionais, participação em espaços institucionais de deliberação e articulação política de entidades negras.

Podemos dizer que o Fórum Permanente de Educação Quilombola foi o principal responsável para que as demandas oriundas das comunidades quilombolas chegassem ao estado com suas especificidades bem definidas. Além disso, existe uma pressão muito maior junto ao estado para atendimentos de tais demandas por conta da militância do Fórum através de suas diversas representações.

4. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA BAHIA PÓS-CRIAÇÃO DO FÓRUM PERMANENTE

Traremos agora uma breve revisão de literatura apresentando algumas pesquisas realizadas na Bahia – cuja temática envolve justamente a educação quilombola – após a efetivação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia no ano de 2010. Importante citar que o Fórum Permanente na época de sua implementação afirmou haver a necessidade de existência de um espaço institucional de diálogo entre o Estado e as lideranças quilombolas, a fim de auxiliar na construção de uma política pública de educação de qualidade para as comunidades quilombolas. Inclusive esse diálogo entre instituições é uma das finalidades do Fórum Permamente de Educação Quilombola na Bahia, conforme citado no Regimento Interno deste, *in verbis*:

> O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia tem por finalidade elaborar propostas de políticas públicas de educação quilombola, visando subsidiar as organizações governamentais e não-governamentais na implantação e implementação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola, encaminhar propostas ao Ministério da Educação, aos Poderes Públicos Estaduais e Municipais, para subsidiar a elaboração de políticas públicas e projetos que venham beneficiar de forma efetiva os sujeitos quilombolas, monitorar, acompanhar e avaliar as atividades educacionais voltadas para a educação quilombola [...] (REGIMENTO INTERNO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA)

Lembramos ainda que, como resultado do II Fórum Baiano de Educação Quilombola construiu-se uma lista de prioridades a serem consideradas nos anos de 2010 e 2011 e, a partir do que encontrarmos nas pesquisas a seguir, poderemos analisar o que se conseguiu colocar em prática daquilo que se tinha como prioridade no ano de 2010, a saber:

a) Realização de formação continuada junto aos professores das redes estadual e municipais, *in loco*;
b) Realização de acompanhamento da implementação das ações;
c) Conclusão do marco legal, por meio da elaboração das diretrizes pedagógicas de educação quilombola;
d) Mapeamento individual das escolas e suas demandas;
e) Acompanhamento dos processos já enviados ao MEC para construção das escolas quilombolas;

f) Distribuição de material de apoio pedagógico às escolas;
g) Apoio técnico-pedagógico para implementação da Lei Nº 10.639/03 nos municípios.

As pesquisas que apresentaremos a seguir são todas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e foram realizadas no período de 2013 a 2018. Como dito anteriormente, as mesmas trazem em suas temáticas a educação escolar quilombola no estado da Bahia.

4.1 Observando demandas que antecedem o Fórum: necessidade de mudanças

Em período anterior à realização do I e II Fóruns Baiano e da instituição do Fórum Permanente de Educação Quilombola, Dinalva de Jesus Santana Macêdo[12] (2008) realizou o estudo intitulado "O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima", no qual analisou a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as, em uma escola municipal situada na comunidade negra rural quilombola Araçá Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa, localizado na região do Médio São Francisco na Bahia.

Tal pesquisa objetivou questionar de que forma o currículo escolar influenciava no processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima das crianças e dos adolescentes quilombolas da **comunidade Araçá Cariacá**, o que dialogava diretamente com uma das finalidades da Lei Nº 10.639/03 enquanto aparato legal de ação afirmativa.

Os resultados desta pesquisa demonstraram o desejo e a preocupação

[12] Importante citar que Dinalva de Jesus Santana Macêdo realizou alguns estudos posteriores sobre o tema. Em 2008 o "O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola". Em 2015 "Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA". Em 2017, "Educação escolar em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico-BA", sendo este último em parceria com Marcos Messeder e Delcele Queiroz.

da escola em trabalhar com a história e a cultura da comunidade, sendo que, ao mesmo tempo, não conseguia questionar e transgredir o currículo oficial, limitando-se aos conteúdos tradicionais já perpetuados nos estabelecimentos de educação formal. De acordo com Macêdo (2008),

> [...] a escola não atende às especificidades étnica e cultural dos/as alunos/as e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima [sic] desses/as educandos/as. A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas práticas discriminatórias e excludentes, que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional. As possíveis causas relacionadas com essas dificuldades são: a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa para trabalhar com a diversidade étnico e cultural, a falta de formação inicial e continuada para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, a resistência dos/as alunos/as aos conteúdos que tratam de questões relacionadas às populações negras e a dificuldade e/ou resistência das professoras em trabalhar com a questão racial (MACÊDO, 2008, p. 05).

Muitas destas causas que dificultavam um trabalho educacional voltado para as questões étnico-raciais e de inclusão das história e cultura afro-brasileira e africana de maneira mais efetiva no currículo e, por conseguinte, no cotidiano escolar, apresentadas na pesquisa de Macêdo (2008), aparecem também em alguns momentos do II Fórum Baiano quando da elaboração de propostas pelos Grupos de Trabalho, especialmente nas categorias *metodologias de ensino; para quem atue nas comunidades; currículo e/ou projeto político pedagógico; capacitação e valorização docente*, conforme explicitado no tópico “4.2” da presente dissertação.

Em tais categorias emergiram demandas referentes à necessidade de material pedagógico adequado, necessidade de formação adequada e continuada aos profissionais que atuam nas comunidades (não apenas professoras/es, mas todos que componham o contexto escolar), necessidade de vagas de trabalho nas escolas das comunidades para pessoas das próprias comunidades, e a ainda existente resistência de professores em trabalhar nas comunidades e/ou de trabalharem as temáticas pertinentes às relações étnico-raciais.

Cabe frisar que a Escola Municipal de Araçá Cariacá, como tantas outras escolas existentes dentro de comunidades quilombolas, foi fruto de muitas lutas e reivindicações da própria comunidade junto ao poder público municipal e ainda vivencia inúmeros problemas relacionados à infraestrutura, que se assemelham às demandas apresentadas pelos GT’s do II Fórum, tais como: necessidade de

adequação e ampliação de escolas; melhorias na merenda escolar; ausência de biblioteca.

Já neste período anterior aos Fóruns, Macêdo (2008) afirma que algumas iniciativas de trabalho que ocorriam na escola onde foi realizada a pesquisa, tratando da história da comunidade e da questão da identidade quilombola dos/as educandos/as, influenciavam positivamente tanto a construção dos processos identitários de crianças e adolescentes, quanto no fortalecimento de sua autoestima. É importante avaliarmos que tais iniciativas se contrapõem sobremaneira à uma longa história de racismo, preconceito e discriminação racial, pois tornam-se fundamentais à desconstrução de um ideário de inferioridade racial.

Sobre essa necessidade de reavaliar os conteúdos curriculares e as práticas educacionais a eles subjacentes, Macêdo (2008) avalia que

> Nesse contexto, a educação assume um papel excludente e seletivo, propagando a discriminação e o preconceito racial, através de um currículo homogêneo e monocultural, sustentado pela ideologia do branqueamento, rejeitando os padrões culturais e étnicos dos não brancos. O currículo é construído de forma preconceituosa, não colocando os negros como construtores da história e a importância da sua ação para a transformação da sociedade (MACÊDO, 2008, p. 76-77).

No ano de 2009, algumas ações efetivadas pela SEC/BA apontam para essa necessidade de priorizar e melhorar as condições da educação quilombola na Bahia, como já pautamos aqui anteriormente, que envolveram tanto aspecto estruturais, como construção de escolas nas comunidades, quanto aspectos político-ideológicos que se evidenciaram na realização do primeiro Fórum. Assim, os objetivos pautados tanto no I Fórum quanto no II Fórum Baiano direcionados à elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola e à identificação de demandas das comunidades quilombolas da Bahia, no tangente à educação formal, coadunam-se como um caminho para possíveis mudanças.

Iniciaremos agora o diálogo com pesquisas realizadas em anos posteriores à implementação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia para, então, analisarmos quais reflexos esta implementação suscitou.

4.2 Olhares da literatura sobre a educação do povo quilombola da Bahia entre os anos de 2013 e 2018

A revisão da literatura tende a abarcar objetos além do objeto desta dissertação, com o fim de abarcar um maior número possível de dados do espaço amostral, assim de alcançar conclusões mais próximas da realidade. Como exemplo cito a pesquisa realizada em 2013 de Barbosa, denominada de “Processos Educativos Formais e Não Formais na Constituição das Identidades Quilombolas: o caso do Kaonge”, uma comunidade negra-rural-quilombola situada na Zona Rural de Santiago do Iguape, em Cachoeira, município que fica a cerca de 110 km de Salvador/BA. Ele, tratando sobre os processos de constituição identitária em comunidades quilombolas e da sua relação com as práticas educativas, objetivava identificar de que maneira a educação (escolar formal e comunitária não formal) produzia elementos de afirmação das identidades quilombolas e, também, conhecer as práticas pedagógicas e as diferentes manifestações de “ensinagem ↔ aprendizagem” realizadas na Escola Municipal do Kaonge, além de “[...] investigar os processos de transmissão↔manutenção da cultura e linguagens africano-brasileiras como instrumento de afirmação das identidades quilombolas” (BARBOSA, 2013, p. 22). É relevante frisar que, além da utilização de entrevistas semiestruturadas e da escuta de relatos, foram analisados diversos documentos formais, dentre eles, o Projeto Político Pedagógico da escola, o Currículo Oficial e a matriz curricular e os Projetos de unidades letivas.

Um apontamento significativo resultante da referida pesquisa diz respeito a quanto os processos e práticas educativas não formais contribuem efetivamente para a construção e fortalecimento das identidades quilombolas quando comparada à educação formal na comunidade de Kaonge. Aqui, há uma interseção com aspectos pontuados nos GT’s do II Fórum Baiano, em especial nas categorias *Representatividade das comunidades* e *Currículo e/ou Projeto Político Pedagógico*, em que ambas discorreram sobre a necessidade de reconhecimento e visibilidade das comunidades quilombolas, incluindo suas práticas cotidianas como potencializadoras da educação formal.

Na categoria *Representatividade das comunidades*, apareceram reivindicações como: incluir sacerdotes, sacerdotisas e griôs como formadores dos professores e lideranças; promover cursos e formações específicas para lideranças

e comunidade; participação das associações nos conselhos escolares. E, devemos aqui relembrar, esse aspecto, relativo a importância dessa representatividade, foi a única categoria pontuada em todos os GT's do II Fórum Baiano. Já na categoria *Currículo e/ou Projeto Político Pedagógico* apareceu, especificamente, a necessidade de que os currículos também inserissem práticas cotidianas das comunidades, facilitando, então, os processos de ensino ↔ aprendizagem.

> Os festejos religiosos, as atividades político-educativas, principalmente as oficinas de teatro, dança e vídeos são importantíssimas para o debate das realidades locais, formação de novas mentalidades, orientações para se propor uma educação antirracista e mais equânime. Embora a educação formal dialogue, em vários momentos, com a cultura local, a escola precisa repensar seu currículo com vistas a atender as diretrizes de uma educação escolar quilombola, na perspectiva de refletir cotidianamente as questões locais. Certamente, a presença de uma Matriz e/ou diretriz(es) escolar quilombola direcione os processos, ações e práticas escolares de forma mais efetiva com as realidades quilombolas desse Brasil-quilombola (BARBOSA, 2013, p. 09).

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares, que foi uma das metas a serem priorizadas pelo Fórum Permanente nos anos de 2010/2011 e, apesar de ter conseguido articular e mobilizar os quilombolas no estado em torno da educação escolar e realizado a produção de um material em âmbito estadual, a Bahia não conseguiu aprovar suas diretrizes até o ano de 2012 (OLIVEIRA, 2017), ano em que tivemos a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012a) tendo, portanto, decorrido apenas um ano entre a implementação em âmbito nacional e a referida pesquisa. E, no próprio ano de apresentação da pesquisa, se promulgou em âmbito estadual as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola.

Segundo Barbosa (2013), fazia-se ainda premente que a SEC/BA oferecesse estudos continuados, qualificação, formação docente e material didático apropriado para que os docentes pudessem, de fato, realizar essa interação entre os conteúdos escolares e as realidades das comunidades quilombolas. Logo, a lista de prioridades a serem consideradas nos anos de 2010 e 2011 pelo Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia ainda deixava lacunas em sua efetivação.

Outra pesquisa trazida nessa revisão de literatura com o objetivo de aumentar o espaço amostral e formular conclusões mais próximas da realidade foi realizada também no ano 2013: "*Mbaétaraca*: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA", onde Fernandes desenvolveu

um estudo com jovens do quilombo de Boitaraca, localizado no Baixo Sul Baiano, no município de Nilo Peçanha. A autora, que já acompanhava a comunidade desde o ano de 2002 desenvolvendo trabalho com as crianças de Boitaraca, observava aspectos significativos da educação escolar infantil dentro do quilombo.

> Uma educação escolar, a qual permite que as histórias, as tradições da comunidade e os ensinamentos dos mais velhos transponham as paredes da escola do quilombo. Os boitaraquences narram com orgulho as histórias que os mais velhos contam. Nascidas nesse meio em que o contar e o narrar são essenciais para a formação da identidade e perpetuação do legado cultural do quilombo de Boitaraca, as crianças e os jovens crescem, recebendo todo o aprendizado necessário para terem orgulho de pertencer ao quilombo de Boitaraca e dar continuidade aos valores dos antepassados (FERNANDES, 2013, p. 15).

No entanto, é no desenrolar dos anos, uma década depois da inserção da autora na comunidade, que esta foca na discussão sobre uma situação comum a muitas comunidades quilombolas: ao terminar o Ensino Fundamental I, as crianças e/ou jovens precisam ir para escolas fora da comunidade se quiserem dar continuar aos seus estudos no Ensino Fundamental II.

> É no contexto escolar do Nair Lopes Jenkins que se desenrola esta pesquisa de mestrado, pois se trata de uma escola que não foi preparada para atender às necessidades históricas, sociais e culturais dos boitaraquences e o seu currículo oficial, de base neocolonialista, não dialoga com as diversas culturas que transitam o espaço escolar e nem abre caminhos para o conhecimento e a aplicação de métodos que ampliam o horizonte de convivência entre os indivíduos. Assim, nossa inquietação para este trabalho parte da questão: Como a história e a cultura dos jovens boitaraquences, bem como, suas vivências e interpretações de mundo são contempladas na escola que frequentam fora do quilombo? (FERNANDES, 2013, p.15)

Mais uma vez retomamos aspectos suscitados nos GTs' do II Fórum Baiano, apontados anteriormente, no que concerne à explícita necessidade de diálogo entre as vivências cotidianas das comunidades quilombolas e os saberes produzidos no contexto escolar como práxis de construção e fortalecimento da identidade de crianças e jovens quilombolas e da comunidade de modo geral. A adequação das escolas à lei nº 10.639/03 é algo necessário para a integração dos membros quilombolas ao ambiente escolar (inclusive ao ambiente escolar diverso do exclusivamente quilombola, ou seja, os demais ambientes escolares do país). Para isso, a efetivação da lei deve ocorrer dentro da realidade fática, além da adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo

que essa população do aluno seja, realmente, incluída no contexto escolar e, por conseguinte, não seja invisibilizada sócio, cultural e historicamente.

Note-se ainda que, de forma sutil, perpetuam-se práticas racistas, em seu viés institucional e discriminatório. Fernandes (2013) do mesmo modo que Barbosa (2013), indicam-nos tanto a necessidade de valorização daquilo que faz parte das comunidades quilombolas quanto a necessária construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, Fernandes (2013) considera três caminhos como potenciais mobilizadores de mudanças: analisar sobre qual o papel que a escola deve desempenhar, compreendendo que não pode ser o papel da reprodução de conteúdos; incluir a cultura africano-brasileira no currículo escolar, mas uma inclusão efetiva e não pontual em datas específicas ou em alguns conteúdos que só estereotipam ainda mais as pessoas negras; formar professores capazes de lidar respeitosamente com a diversidade cultural africano-brasileira.

Especificamente ao escopo de sua pesquisa, na escola Nair Lopes Jenkins na cidade de Nilo Peçanha, Fernandes (2013) alude

> [...] para a necessidade de reformas curriculares, que rompam com o aniquilamento cultural que o quilombo de Boitaraca sofre na escola Nair Lopes Jenkins. De tal modo, tendo em vista que a influência do negro marcou profundamente a identidade e a cultura nacional, é importante ter discussões sobre o reconhecimento e a inclusão no currículo oficial de conteúdos relativos à África, ao povo africano no Brasil e a sua influência cultural para a cidade de Nilo Peçanha.

Para a autora, é possível e necessária a elaboração de um material didático-pedagógico que compreenda o direito à alteridade civilizatória dos quilombolas boitaraquences como estratégia de superação do racismo que organiza o currículo escolar. Fernandes (2013) trata ainda da

> [...] importância da educação através da ancestralidade africano-brasileira, no fluxo de sucessivas gerações que mantém, com dignidade, a herança dos seus antepassados, repondo e ampliando o universo mítico-simbólico que sustenta as tradições de um povo, suas organizações territoriais e políticas, valores, suas formas de comunicação através de narrativas míticas, modos de afirmação existencial e vínculos de sociabilidades (FERNANDES, 2013, p. 15).

Assim como na comunidade de Kaonge, o estudo na comunidade de Boitaraca feito por Fernandes denota que, três anos após a implementação do

Fórum Permanente, após todo trabalho de levantamento de demandas e construção de projetos e planos de ação, ainda havia muito a construir em direção à uma Educação Quilombola.

Retornamos agora ao estudo da comunidade de Araçá Cariacá, da qual tratamos no tópico “5.1” desta dissertação, em estudo datado de período anterior à realização dos I e II Fóruns Baiano e à implementação do Fórum Permanente, num intervalo de seis anos entre as pesquisas aqui relatadas (a primeira em 2008 e a segunda em 2014). O estudo de Silva (2014) intitulado “A Construção da Identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa-Bahia”, assim como as duas pesquisas anteriormente apresentadas, também discorre sobre a construção da identidade quilombola e objetivou compreender como se dava a construção das relações de pertencimento a uma comunidade negra quilombola na contemporaneidade pelos jovens.

Dentre vários aspectos que se relacionam aos processos subjetivos e objetivos inerentes à construção de suas identidades, perpassados pela família, religiosidade, cultura, amigos e toda uma teia de relações, a autora discorre sobre o papel da escola e da educação formal e as problemáticas relativas à Educação do Campo e, por conseguinte, à educação que chega às comunidades rurais quilombolas.

> Além disso, a oferta escassa da educação básica na comunidade causa descontinuidade no estudo ou mesmo abandono, caso os jovens não procurem a escola da cidade para completar este nível escolar. A comunidade conta com ensino até a 8ª série. Este problema tem inquietado os quilombolas.
> Os jovens que não desistem de estudar enfrentam o problema do traslado para a cidade para estudar: o ônibus sempre chega depois que a primeira aula está terminado [sic], sem contar que quando o carro quebra eles perdem todas as aulas do turno (SILVA, 2014, p. 72-73).

Mais uma vez, aspectos que emergiram nos GT’s do II Fórum Baiano se repetem aqui. Na categoria *Infraestrutura* há apontamentos quanto à construção de escolas nas comunidades para garantir o acesso à educação e quanto à garantia, adequações de horário e acessibilidade no transporte escolar. Pontuou-se ainda a ausência de espaços adequados para as práticas esportivas nas escolas das comunidades. Além disso, há esse contraste entre os diferentes espaços de ensino frequentados pelos jovens, não apenas no âmbito que se circunscreve como urbano-rural, mas principalmente pela não inserção/valorização da história das próprias

comunidades que os desloca, ou tão somente exclui, de um lugar imbuído de afetos e identificação.

A autora ressalta que não garantir educação de qualidade ou sequer garantir acesso à educação dentro das próprias comunidades torna-se elemento para a migração desses jovens precocemente para as cidades onde, além dos estudos, acabam se inserindo na lógica tempo-espaço capitalista e, portanto, priorizando sua inserção no mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento de ações que possam transformar suas comunidades de origem, corroborando demandas que surgiram nos GT's nas categorias *Representatividade das comunidades* e *Educação superior e formações específicas*: ensino técnico e profissionalizante adequado às realidades das comunidades quilombolas; espaços de formação para lideranças da comunidade; cursos superiores com temáticas étnico-raciais e culturais quilombolas para professores e lideranças quilombolas; acesso específico ao ensino superior para quilombolas; programa específico de licenciaturas para quilombolas; mapeamento de quilombolas no ensino superior (completo e em andamento).

Ficam, então, evidenciadas lacunas nesse processo em que a educação poderia potencializar a preservação dos patrimônios, como processo de identidade/identificação/consciência étnico-racial dessas comunidades e, também, poderia fortalecer a identidade desses jovens.

Conforme citado acima, a revisão da literatura tende a abarcar objetos além do objeto desta dissertação, com o fim de abarcar um maior número possível de dados do espaço amostral, assim de alcançar conclusões mais próximas da realidade. Assim, seguindo no ano de 2014, passamos à comunidade de Matinha dos Pretos, no município de Feira de Santana/BA. Em sua pesquisa "Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola", Oliveira (2014) tenta "[...] compreender e analisar relações que se estabelecem entre a(s) cultura(s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente - quilombola e as práticas cotidianas que se estabelecem em uma escola desse território" (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

> Em um processo de análise compreensiva apresento os sentidos e significações mais relevantes que emergiram sobre as relações entre culturas e escola. Comunidade, alunos/as e docentes reconhecem os sujeitos como afrodescendentes - quilombolas e moradores do espaço rural. Os docentes reconhecem as produções culturais da comunidade, mas

> sentem dificuldades de incorporar essas produções no currículo da escola, com forte vinculação às práticas escolares urbanocêntricas. Alunos e alunas declaram que a escola não contempla em suas práticas cotidianas as questões do rural e da ancestralidade negra. O estudo indica que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, implicando em ações de formação inicial e continuada de professores/as para atuarem em escolas de territórios rurais e em comunidades com ancestralidade negra, ao (re)conhecer e articular culturas e diversidades na escola, na possibilidade de favorecer práticas escolares contextualizadas (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Aqui, mais uma vez, se explicitam as dificuldades na relação docência ↔ educação quilombola, com premente resistência à incorporação de novas práticas em contraposição aos modelos urbano e eurocêntricos. Novamente, aparece o não diálogo entre currículo/projeto político pedagógico com a história e cultura da comunidade e, também, afro-brasileira e africana, bem como a necessidade de formação específica e continuada dos profissionais da escola para atuação junto às comunidades quilombolas.

Chegando ao ano de 2015, Macêdo retorna mais uma vez à comunidade quilombola Araçá Cariacá e, junto a esta, inclui a comunidade do quilombo Rio das Rãs, para traçar sua tese intitulada “Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais”. Seu objetivo era analisar como (e se) a educação escolar dialogava com as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de Araçá Cariacá, Brasileira e Rio das Rãs. Para tanto, a autora perpassou o ambiente de três escolas: a Escola Municipal Araçá Cariacá, a Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça e a Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, todas localizadas no município de Bom Jesus da Lapa/BA, pertencente ao Território de Identidade do Velho Chico.

Nos resultados dessa nova pesquisa, agora passados já dois anos da homologação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, cinco anos da implementação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia e doze anos da promulgação da Lei Nº 10.639/03, Macêdo (2015) discorre sobre as inúmeras dificuldades ainda enfrentadas nessas comunidades no concernente à efetivação de uma educação de respeito e valorização étnico-racial e que saia de um lugar comum, urbano, eurocêntrico e, portanto, racista.

> Os resultados evidenciam que as especificidades étnico-culturais das comunidades locais, bem como as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana são trabalhadas nas escolas de maneira pontual e superficial, com metodologias tradicionais, em datas comemorativas, no componente curricular de história, ou através de gincanas e outros eventos. As práticas acabam reproduzindo uma concepção tradicional de educação, sem relação com o universo sociocultural dos/as educandos/as (MACÊDO, 2015, p. 06).

Ainda sobre essa dificuldade de diálogo e práticas curriculares que sejam realmente inclusivas das temáticas étnico-raciais, a autora traz um exemplo da Escola Municipal Araçá Cariacá:

> O Plano Nacional da Educação das Relações Étnico-Raciais (2009) explicita que, ao trabalhar a Lei 10.639/03 nas comunidades quilombolas, as escolas devem considerar as especificidades dessas populações. Partindo desse pressuposto, indagamos aos/às professores/as: C*omo a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana vem sendo implementada nas escolas?* Obtivemos as seguintes respostas: "Nós temos recebido algum material da Secretaria da Educação enviado pelo MEC e *a gente já trabalha alguma coisa inserida dentro da própria disciplina de história, porque não tem um currículo específico pra essa área*" (DOCENTE 1, Escola Municipal Araçá Cariacá, 10 de abril de 2013, grifo nosso) (MACÊDO, 2015, p. 112).

Apesar disso, Macêdo (2015) relata a existência de algumas experiências significativas para além do componente curricular de história, nas três escolas analisadas, assemelhando-se ao já apresentado nas pesquisas anteriores. Para a autora, há professoras que conseguem transgredir os currículos para dialogar com os conteúdos culturais e históricos das comunidades.

Perpetuam-se, assim, demandas já levantadas desde o processo de discussão que antecede a realização dos Fóruns até as evidenciadas nos GT's do II Fórum Baiano e que foram dispostas como metas a serem trabalhadas nos dois anos seguintes à implementação do Fórum Permanente, a saber, uma educação escolar diferenciada que tenha "a cara dos quilombos", (aqui apresentada como reivindicação das lideranças quilombolas), que inclua de forma efetiva nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas educativas, a história, a cultura, os valores, os costumes, os saberes e o modo de vida de suas comunidades.

Isso alude à urgente necessidade de superação dos modelos de educação impostos às escolas quilombolas pelo sistema oficial de ensino, sendo também urgente elaborar currículos interculturais diferenciados, pautados nos diversos saberes existentes nas comunidades quilombolas, fomentando o diálogo

entre os conteúdos escolares, os saberes e as práticas dos quilombolas. “A implementação da educação escolar quilombola se constitui numa política sociocultural necessária para a melhoria da educação escolar nas comunidades quilombolas” (MACÊDO, 2015, p. 187).

Para tanto, há ainda que garantir-se autonomia às escolas na elaboração do que seja pertinente ao ensino nelas vivenciado. Alie-se a isto, demandas também antigas como as que emergiram nos GT’s do II Fórum, em especial nas categorias *metodologias de ensino; para quem atue nas comunidades; currículo e/ou projeto político pedagógico; capacitação e valorização docente; educação superior e formações específicas*. Em tais categorias pontuaram-se questões relacionadas à autonomia para elaboração de materiais didáticos, necessidade de formação/capacitação docente, garantia de concursos, carência de práticas lúdicas e artísticas, que poderiam ser um amplo campo de interseção das culturas locais com a educação formal, garantia de inserção de profissionais das comunidades, principalmente professoras/es quilombolas.

Há, no entanto, um déficit naquilo que seria o aparato necessário à realização dessas mudanças, nas palavras de Macêdo (2015), isto implicaria na necessidade de uma “[...] organização sistêmica da educação escolar quilombola em regime de colaboração entre os entes federados (Municípios, Estados, Distrito Federal e a União)” (MACÊDO, 2015, p. 187). A autora diz ainda que

> Diante dessas reflexões, coadunando com Gomes (2012), entendemos que o trato pedagógico com a história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas não requer apenas a inclusão de novos conteúdos ou de uma disciplina a mais no currículo da educação básica, trata-se, portanto, de uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira.
> Soares (2012), ao discutir sobre o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana em escolas quilombolas no estado do Paraná, destaca que os resultados são “quase inexpressivos”, a implementação da Lei 10.639/03 vem ocorrendo de maneira fragmentada e dispersa em ações efêmeras e descontínuas, a exemplo do que evidenciamos nas escolas em foco (no componente curricular de história e em atividades pontuais: gincanas, datas comemorativas, projetos e eventos). Assinala a autora que isso só “[...] tem servido como uma espécie de esconderijo legalizado para reprodução e manutenção do preconceito/racismo” (SOARES, 2012, p. 19). (MACÊDO, 2015, p. 115).

Seguindo no ano de 2015, Santana traz em sua tese “Pelejando e Arrudiando. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha, Cruz das Almas - BA”, mais uma vez, as

interlocuções entre os processos ensino ↔ aprendizagem e sua relação com a constituição de uma identidade quilombola, em comunidades negras rurais na contemporaneidade. Para o autor, essa relação demarca ainda aspectos relevantes da História da Educação na atualidade e, por conseguinte, compõe a própria definição de um território de identidade negra e quilombola na Bahia.

A referida pesquisa ocorreu na região geográfica do recôncavo baiano, na comunidade de Baixa da Linha, localizada na cidade de Cruz das Almas/BA e, a partir de vivências e experiências narradas pela própria comunidade, Santana (2015) tenta construir esse percurso de formação identitária da comunidade e reforça o que se dispõe nas políticas, diretrizes e leis vinculadas à Educação Quilombola quanto à notória necessidade de inserir esses saberes comunitários, a história desses povos, ao contexto da educação escolar formal.

> Na comunidade da Baixa da Linha foi possível perceber como a ancestralidade se apresenta como um fator de coesão entre os moradores, desdobrando-se nos vínculos de parentescos com os fundadores (ou "os primeiros") e na ocupação de um território. Nesse sentido, a memória coletiva, assegurada pela tradição oral, funcionou como uma espécie de "cimento" interligando passado e presente num *continuum* que se renova, preservando símbolos e valores necessários para a preservação da história, dos ritos sagrados, e dos laços que definem sua unidade.
> [...]
> Então, quando fala da presença desse currículo invisível presente nas práticas cotidianas e manifestações culturais, o que nos chama atenção o fato de que é nesse currículo invisível que se processará a transmissão dos conhecimentos de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando assim, quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras (SANTANA, 2015, p. 124-125).

O SEC/BA realizou em 2009 pesquisa sobre a educação nas comunidades quilombolas, dados analisados por Santana (2015), *in verbis*:

> Num total de 53 lideranças entrevistadas, 65% das afirmaram que que [sic] as escolas não realizam projetos que promovam a cultura negra e a cultura local. No restante, responderam que a cutura [sic] local ocorriam apenas no mês de novembro e em algumas disciplinas.
> [...]
> Na questão referente a participação da associação no conselho da merenda escolar, que é responsavel [sic] em propor, acompanhar e fiscalizar a aquisição da merenda escolar, 75% das lideranças disseram que não participavam. Já no que se referia aos conselhos escolares, 68% responderam que não eram sequer convidados para participar das reuniões do Conselho.
> [...]
> Quando se perguntou às lideranças sobre a existencia [sic] de um projeto permanente voltada para promoção das manifestações culturais locais, 72% dos entrevistados disseram que não há. Assim, mais uma vez denota-se a

> distancia [sic] entre a comunidade e a escola inserida em seu território (SANTANA, 2015, p. 125-126).

Assim, seguem evidenciando-se demandas já existentes bem antes da realização dos Fóruns e da implementação do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia e alertando para o imprescindível diálogo entre as diferentes práticas educacionais, formais e não-formais, coadunando-se como práticas afirmativas e potencializadoras das identidades negras e sempre cuidando para a não hierarquização de saberes.

O trabalho de Purificação (2015) intitulado “Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”, trouxe a seguinte análise:

> Compondo o mosaico da história da educação no município de Bom Jesus da Lapa/BA, a memória coletiva de Rio das Rãs traz uma significativa colaboração com a revelação da existência dos professores/as leigos/as muito antes das primeiras iniciativas ou atendimentos do Poder Público. [...] tem o intuito de apresentar o percurso realizado pela Comunidade Negra Rural de Rio das Rãs na conquista de uma educação diferenciada (PURIFICAÇÃO, 2015, p. 92).

Do mesmo modo que ocorreu em outras (muitas) comunidades quilombolas, a educação em Rio das Rãs é antes de tudo uma prática comunitária, imbuída e repassada através da oralidade e preservando patrimônios e a memória social. Inicialmente, as/os professoras/es eram pessoas “leigas”, conhecedoras de algum saber comum ao repassado na educação formal. Também aqui foi necessária muita luta para garantir o espaço físico-escola.

> Difícil imaginar, portanto, como o ensino público chegaria a lugares tão distantes e de moradas de comunidades negras, em situação de isolamento, sob o enfrentamento de ameaças e tentativas de reescravização.
> [...]
> As implantações das escolas no interior do município eram realizadas a partir das relações dos fazendeiros e/ou representantes das comunidades com o poder político local. Até o início da década de 1990, as lideranças de Rio das Rãs, os respeitáveis, não eram reconhecidas, enquanto representantes comunitários, pelos gestores no município de Bom Jesus da Lapa; e as relações políticas e comerciais dos ditos donos da Fazenda Rio das Rãs se concentravam nas cidades de Caetité e Guanambi. Fato que tornava ainda mais distante a possibilidade de investimentos públicos para a educação em Rio das Rãs (PURIFICAÇÃO, 2015, p. 95).

Historicizar e publicizar esses acontecimentos nos possibilita não apenas compreender as dificuldades ainda hoje enfrentadas por essas comunidades, mas torna possível a reflexão crítica quanto a que História continuamos a produzir e reproduzir nos espaços da educação formal e, indo adiante, porque há a necessidade de incluir os saberes, vivências e práticas dessas populações na educação escolar a qual tem acesso.

Não nos aprofundaremos em todos os aspectos abordados no trabalho de Purificação (2015), pois grande parte das demandas nele identificadas se assemelham ao já aqui apresentado no trabalho de Macêdo (2015). Mas, fortalecemos todo um processo de estudos das relações étnico-raciais a ser empreendido nos espaços de educação formal e corroboramos quando as/os autoras/es aqui citados preconizam a necessidade de uma educação inclusiva, afirmativa e antirracista.

Partimos agora para o ano de 2017 com o estudo de Queiroz “Educação e participação popular: processo educativo socioambiental no antigo quilombo Cabula”. Optamos por inserir este trabalho nesse breve retrospecto por, apesar de não estar tratando diretamente da educação para as relações étnico-raciais nem das especificidades em torno da educação escolar quilombola, trazer apontamentos sobre as diferentes perspectivas de educação como aparato de inserção e fortalecimento das identidades das comunidades quilombolas.

> O presente trabalho tem como objetivo analisar o exercício da participação popular dos grupos e movimentos sociais do Antigo Quilombo Cabula, buscando observar a dimensão educadora deste exercício dentro dos grupos sociais comunitários, de modo que esses espaços sejam um canal de diálogo e mobilização para a resolução de conflitos socioambientais. Para tanto, buscou-se responder o questionamento de como se configuram os processos de participação popular, nos grupos e movimentos sociais, do Antigo Quilombo Cabula enquanto espaços comunitários, e, em que medida eles são educadores e se mobilizam colaborativamente para o agir socioambiental (QUEIROZ, 2017, p. 08).

A autora apresentou diferenciadas ações envolvendo Educação Ambiental e cultura, interligadas à processos de participação popular, conscientização, cidadania e direitos humanos que, por vezes, adentravam os espaços de educação escolar formal. Mais uma vez, identificou-se a dimensão educativa desses espaços que envolvem o que ocorre nas comunidades, suas vivências e práticas cotidianas,

> [...] identificou-se junto com os grupos e os movimentos sociais os conflitos socioambientais existentes na localidade do Antigo Quilombo Cabula; verificou-se como as políticas públicas ambientais estão sendo aplicadas ou não nesta localidade, bem como contribuiu no fortalecimento de um espaço educador que contemple reflexões sobre a temática socioambiental (QUEIROZ, 2017, p. 08).

Seguindo em 2017, Portela apresenta o trabalho intitulado “Tabuleiro identitário: O *quase* do racismo à brasileira e sua encruzilhada quilombola no IFBA do território de identidade da Chapada Diamantina”. A pesquisa, fruto de sua experiência como extensionista, focava o fortalecimento das políticas de ações afirmativas no IFBA, em uma atuação junto às comunidades quilombolas do município de Seabra na Bahia.

> Emana do projeto Semente Crioula, voltado para o acesso e a permanência de estudantes quilombolas no IFBA, que muda a face das turmas regulares com ingresso de novos quilombolas, mas também por impulsionar o reconhecimento de outros, antes com o trânsito institucional marcado pela negação da identidade quilombola (PORTELA, 2017, p. 08).

A pesquisa objetivou analisar as “modulações identitárias” que surgiam a partir da intensificação das políticas de ações afirmativas, em especial as cotas. Essas modulações pautadas pela autora, evidenciam-se com o critério de autodefinição existente em tais políticas, reproduzindo práticas racistas que se validam a partir de discursos conduzidos numa suposta democracia racial.

> No tabuleiro indentitário, o real cromatismo manipulado pelo racismo, a fim de escamotear os privilégios na hierarquia racializada, forja um *quase identitário*, historicamente como mecanismo de apagamento da presença negra, mas que hoje é palco de disputas onde forças contrárias ao racismo coexistem com as que anseiam a manutenção das relações que ele suporta (PORTELA, 2017, p. 08).

A principal discussão traçada por Portela (2017) relaciona-se a esse *quase identitário* que, diante do contexto das políticas de inclusão por cotas, tanto pende para o reconhecer-se não apenas quilombola, mas negro, quanto para um olhar institucional racista que, fundamentando-se no colorismo, colocando-se como detentor da definição do que seja ser negro e ser quilombola.

> [...] na interface entre a identidade racial e quilombola em construção em meio ao novo momento das relações raciais no Brasil, impulsionado pelas

> políticas de ações afirmativas, **onde o *quase*, que historicamente quis ser branco**, é hoje interpelado por uma atmosfera de afirmação e reconhecimento do negro enquanto sujeito desta nação (PORTELA, 2017, p. 08. Grifo nosso).

A autora discorre ainda sobre diversas manifestações de racismo institucional que envolvem os critérios de acesso de estudantes quilombolas ao IFBA, estigmas de cor, origem e classe socioeconômica que se perpetuam e são associados ao desempenho escolar dos estudantes quilombolas. Por vezes, ser negro torna-se sinônimo de ser quilombola e, se não reconhecido como negro, não pode ser quilombola, parâmetro que se fortalece em associação ao fato de ter bom desempenho não ser visto na instituição como precedente ao ser quilombola, retomando, assim, resquícios do racismo científico.

Aliam-se a tais questões as relações vivenciadas entre os jovens estudantes do IFBA. Não ter um trabalho sistemático para as relações étnico-raciais no espaço de educação formal tão somente mantem estruturas enrijecidas, que não serão acolhedoras à diversidade. Um dos dados apresentados por Portela (2017) dizia respeito às diferenças de público estudantil nos turnos do IFBA: matutino predominantemente acessível aos jovens da cidade de Seabra e sedes de algumas cidades vizinhas e, portanto, acessível aos jovens de classe média, oriundos muitas vezes de escolas particulares; vespertino reservado majoritariamente aos jovens oriundos das comunidades quilombolas e demais comunidades rurais do entorno da cidade de Seabra, sendo, portanto, em sua maioria, filhos de pequenos agricultores que estudaram em escolas públicas. O muro “invisível” é erguido e sua estratégia de manutenção é o horário definido para o transporte escolar.

> A Lei 10.639/03, ainda ignorada no cotidiano das escolas brasileiras, representa o reconhecimento do Estado brasileiro do racismo imperante na educação, responsável pela morte de sonhos e expectativas para crianças, jovens e adolescentes negros, cuja ruptura exige um reordenamento do universo escolar.
> [...]
> A dificuldade de aprendizagem, fruto de uma história de prejuízos acumulados, não pode ser tratada como inerente e natural aos alunos quilombolas, como às vezes aparece nos discursos que circulam na comunidade acadêmica do IFBA (PORTELA, 2017, p. 90)

Novamente, nos deparamos com as dificuldades no processo ensino ↔ aprendizagem e com o distanciamento entre o que se constitui e prática como currículo escolar em detrimento da realidade vivenciada cotidianamente pelos

estudantes quilombolas. São aspectos já anteriormente destacados nas pesquisas até aqui apresentadas bem como referendados nos GT's do II Fórum Baiano que, como podemos ver, seguem se perpetuando no dia-a-dia tanto das escolas quilombolas quanto nos espaços de educação formal fora das comunidades quilombolas que educam estudantes quilombolas. Uma educação que cada vez mais cabe questionar: para quem?

Sobre isso, Portela (2017) nos traz o seguinte relato:

> Ao tratar da experiência como monitor de Informática na quarta edição do projeto Semente Crioula, um dos nossos monitores, relatou sua percepção sobre algo que a escola resiste em entender:
> Na primeira aula, tinha uma grande quantidade de alunos, maioria de mulheres, interessados em estudar e mudar de vida, a vontade, querer estar naquele momento era visível, porque sabem que é uma oportunidade de aprender em relação aos conteúdos. Eles têm muita dificuldade, mas quando se associa com cotidiano deles, as discussões fluem muito, o pessoal fica mais empolgado, até porque o conhecimento é uma construção, às vezes devido a maneira que é mostrado de forma generalizada, para outro tipo de realidade distante da deles, fica impossível entender, mas se considerarmos a realidade mais próxima, a metodologia de ensino, saindo dos padrões habituais e focando na realidade da comunidade, o resultado se mostra outro, o que foi bem visível isso (Relato de experiência de Pablo Matheus apresentado na IV Semana Preta de Seabra em dezembro de 2016). (PORTELA, 2017, p. 90).

Outro aspecto já veementemente referendado nas pesquisas aqui apresentadas e nos dados que apresentamos do II Fórum Baiano relaciona-se com a necessidade de fortalecer a construção da identidade quilombola de crianças e jovens a partir da história e cultura de suas comunidades e da história e cultura afro-brasileira e africana de modo geral, tornando-os aquilo que o são: parte integrante da história. Mais que isso, pensar o fortalecimento dessa identidade como prática antirracista, desconstruindo estigmas que deterioram a autoestima das pessoas negras e que são cotidianamente reproduzidos quando apresentamos a essas pessoas uma sociedade supostamente branca ou que supostamente vive uma democracia racial.

Sobre isso, Portela (2017) nos conta que

> Recentemente, um menino negro de uma comunidade rural, aluno das novas turmas que ingressaram no IFBA - 2017 em diálogo com o professor Azamor, também coordenador do Semente Crioula, externou seu desejo de sair, com as frases que sempre ouvimos: "Essa escola não é pra mim." Para tentar demovê-lo de sua intenção, Azamor falou da qualidade da escola e da importância de um bom aprendizado para entrar na universidade. O

> menino respondeu com uma firmeza que o surpreendeu: “Mas eu não quero ir pra universidade, professor!” (PORTELA, 2017, p. 92).

E, como diz Portela (2017) “em busca do sim às ações afirmativas e do não ao racismo”, há a necessidade de se construir uma educação escolar quilombola que não seja tão somente pautada em diretrizes, mas em práticas geradoras de transformações nos espaços de educação formal acessados por essa população.

> A prioridade da luta antirracista é o extermínio físico da juventude negra, entretanto a morte simbólica pela negação, pelo silenciamento, pela invisibilidade, pela inferiorização, pela não-existência também precisa ser enfrentada, pois contribui para minar a expectativa de futuro dos jovens negros e consequente [sic] para os 82 jovens negros vitimados todos os dias no Brasil. São jovens que vivem e morrem como invisíveis. A educação para as relações étnico-raciais nas escolas pode ajudar na ruptura da invisibilidade simbólica, a partir da seriedade e verdade na aplicação da Lei 10.639/03, visto que o silenciamento da diversidade tem alimentado um sentimento de não pertencimento, sob o véu da harmoniosa integração que anula as diferenças (SILVA, 2007 *apud* PORTELA, 2017, p. 94).

Xavier (2018) na pesquisa “Mulheres do Quilombo: identidade étnica, gênero e educação na Comunidade Porto dos Cavalos – Ilha de Maré/Bahia” apresenta o objetivo de compreender a

> “[...] participação das mulheres quilombolas na valorização dos saberes locais, na formação educacional e no fortalecimento da identidade étnica na Comunidade Porto dos Cavalos, localizada na região Norte da Ilha de Maré, município de Salvador, no Estado da Bahia, a 5 km da capital” (XAVIER, 2018, p. 08).

A autora iniciou seu contato com a comunidade no ano de 2013, à época como professora de Alfabetização Intensiva, reunindo estudantes do quilombo que cursavam o Ensino Fundamental I e, nesse período, já pôde observar as dinâmicas da comunidade nas quais a presença das mulheres era notória: atividades sociais, sustento das famílias, mobilização política, situações de conflitos sociais e tomada de decisões referentes aos assuntos comunitários. A autora destaca a importância do fortalecimento da identidade quilombola nos processos de educação formais e não-formais e da efetivação das políticas já existentes *in verbis*:

> Faz-se necessário retomar a discussão sobre as escolas quilombolas a partir do marco das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola de 2012, que institui a obrigatoriedade da existência desses

> espaços de forma específica e diferenciada dentro dos quilombos. Na comunidade desse estudo, tal conquista foi iniciativa de uma mulher que entendeu a necessidade do espaço escolar para as crianças e jovens (XAVIER, 2018, p. 78-79).

A historicização da educação na comunidade mostra que, da mesma forma que ocorrido em muitas comunidades quilombolas, (e também em comunidades rurais de modo geral), os processos de alfabetização / escolarização na Comunidade Porto dos Cavalos se iniciou de maneira informal, em espaços vinculados às casas da comunidade e com professores “leigos”. Isso, até certo ponto, favorecia o contato dos estudantes com a história de sua própria comunidade, ou seja, com sua própria história, com sua própria cultura. A institucionalização da escola, por sua vez, não foi por reivindicação da comunidade e, portanto, acabou sendo uma imposição/violência ao que ali vinha se construindo e distanciou quem até então cultivava a educação na comunidade.

> Dona Odete me relatou que ficou insatisfeita com a ação da prefeitura em mudar a escola de Ponta Grossa para Porto dos Cavalos sem ouvi-la e sem ouvir as suas filhas que estavam continuando o trabalho da mãe, Dona Piedade. Segundo ela, foi um desrespeito à memória de Dona Piedade e ao seu trabalho e, por isso, gostaria que a prefeitura construísse a escola em Ponta Grossa. Com essa mudança, Dona Odete e as filhas ficaram de fora da escola (XAVIER, 2018, p. 79).

Já formalizada pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, a escola passou a funcionar num espaço cedido pela Associação de Moradores, Pescadores e Marisqueiras de Porto dos Cavalos. O que inicialmente parecia uma solução, com o passar do tempo tornou-se um problema, pois o uso desse espaço deveria ser provisório enquanto se construía a escola para a Comunidade Quilombola. Isso gerou desconfortos na relação escola – lideranças comunitárias, o que é extremamente prejudicial quando pensamos o contexto de uma comunidade e mais ainda se considerarmos as especificidades que deveriam ser prezadas nesse momento de construção de um espaço de educação que deveria conseguir elaborar um currículo e um Projeto Político Pedagógico que dialogassem com o contexto sócio-histórico da comunidade.

A partir de reivindicação das lideranças comunitárias apoiadas pela comunidade, a prefeitura, então, alugou um espaço pertencente a uma moradora não nativa para estabelecer como prédio da escola. Isto ocorreu no ano de 2015 e desde então lá funcionam a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

> Considerei importante para esse registro verificar o fazer pedagógico para a vida das crianças. Em janeiro de 2015, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi revisitado pela comunidade escolar, composta por um representante dos funcionários, uma representante da comunidade, uma representante das famílias, todas as professoras e a gestora escolar, tomando por referência as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, conforme relato da diretora da escola. Foi deliberado que a escola deve ter por objetivo contribuir com a formação do sujeito crítico, tendo em vista o envolvimento de toda comunidade no processo educacional formal, respeitando as características que marcam essa comunidade tradicional.
> Além disso, o PPP estabelece que a escola precisa contextualizar os saberes locais e buscar uma educação transformadora e inovadora, fornecendo subsídios para a preservação do ambiente e da natureza local. Ainda conforme o PPP, a meta educativa é alcançar um ensino de qualidade, trabalhando de forma lúdica, contextualizada e interdisciplinar, tendo o docente, então, o papel de mediar, provocar, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.
> De acordo com o documento, a missão da escola Nossa Senhora de Fátima é: “Oferecer uma educação de qualidade, contextualizada à especificidade da comunidade quilombola. Valorizando e respeitando os aspectos históricos e socioculturais” (XAVIER, 2018, p. 80-81).

Xavier (2018) verificou ainda a realização de projetos e ações na escola que fomentam o trabalho educativo voltado para as questões étnico-raciais, a exemplo, as/os professoras/es colhem contos, lendas, poesias e histórias oriundos da África e, uma vez por semana, fazem um momento de contação dessas histórias. No entanto, esse trabalho esbarra em algumas questões no concernente à valorização e preservação da etnicidade local. Um aspecto já aqui mencionado diz respeito à rotatividade dos profissionais, pois são em sua maioria contratados (e não concursados) e não tem formação para atuar com as especificidades da Educação Quilombola. Há, além disso, a inexistência de professores quilombolas na comunidade. Outra barreira é a homogeneização dos conteúdos curriculares que acabam ignorando o que preceituam as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, sejam as estaduais ou as federais.

Assim, encontramos vários pontos em comum nesse caminhar de 2013 a 2018, em diferentes Comunidades Quilombolas da Bahia, seja nos processos de lutas e reivindicações para garantir o acesso à educação, seja nos diferentes modos de construção identitária. As reivindicações e demandas emergentes desde períodos anteriores aos I e II Fórum Baiano de Educação Quilombola apenas sinalizavam o que já estava (e continua) escancarado quanto às necessidades de investimento efetivo para melhorias e mudanças reais.

Todas as categorias – e demandas delas decorrentes – elencadas nos GT's do II Fórum Baiano (infraestrutura; metodologias de ensino; representatividade das comunidades; para quem atue nas comunidades; currículo e/ou projeto político pedagógico; capacitação e valorização docente; educação superior e formações específicas; preservação dos patrimônios; fiscalização de recursos e projetos) foram revisitadas nesse percurso das pesquisas aqui apresentadas. Um revisitar, infelizmente, não muito positivo, mas que evidencia o quanto ainda há que se lutar.

Mas, há que se destacar o empenho de alguns profissionais da educação, das próprias comunidades e mesmo dos jovens estudantes em tentar, de algum modo, pôr em prática não apenas o que consta na Lei Nº 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, mas também buscando aproximar as vivências e práticas cotidianas das comunidades, sua história e cultura locais do que se vivencia nas escolas.

O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, enquanto espaço institucionalizado de diálogos e interseções entre a sociedade civil e o Estado continua a ter um papel imprescindível no que diz respeito ao controle social. Passados oito anos de sua implementação, consideramos que, como já pontuou Oliveira (2017), há inúmeras dificuldades em dar andamento às proposições estabelecidas neste espaço, principalmente pelas interrupções decorrentes das mudanças de gestores no âmbito estadual. É necessária uma mobilização mais incisiva e uma postura crítico-avaliativa de sua função para que aquela lista de prioridades construída em 2010 seja minimamente superada.

As comunidades quilombolas possuem direitos expressos em diversos diplomas normativos que tentam garantir a isonomia material disposta na Constituição de 1988. O racismo no brasil reproduz desigualdades devido ao fato de este estar institucionalizado, mas os quilombos, através das lutas dos movimento sociais, vem adquirindo visibilidade política, o que permite a estes lutar pelos seus direitos. Um exemplo de movimento de luta é exposto nos fóruns citados neste trabalho, daí o motivo de utilizado como objetivo de estudo para a análise da educação quilombola. A educação no Brasil tem muito o que melhorar, principalmente a educação quilombola, mas esta pode ser melhor desenvolvida através da reivindicação dos direitos, feitos através dos movimentos sociais e das reflexões sobre a educação no Brasil. A educação é um direito de todos e cabe a toda a sociedade lutar para que ela seja de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que perpassa a proposta de uma pesquisa e sua finalização nos mostra a necessária flexibilidade do fazer-pesquisa, desse lugar não distanciado ou onipresente do pesquisador, e que, por vezes, passa por necessárias reinvenções. Quando iniciamos, então, esse fazer, propusemo-nos a estudar o *Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia* para compreender seu processo de constituição, seu funcionamento e quais suas contribuições à construção da política pública para educação quilombola no estado da Bahia desde a sua criação.

Trilhamos, para tanto, um caminhar desde os aparatos opressores de um Brasil escravocrata até o processo de desmistificação de uma inventada democracia racial. Historicizamos, brevemente, a concepção de leis que, aos poucos, vão auxiliando negras e negros no árduo combate ao racismo bem como ao preconceito e à discriminação racial. Identificamos aos poucos o importante papel empreendido pelas lutas do movimento negro e, coadunando-se a tal, das organizações e do movimento quilombola no país. E, em dado momento, finalmente chegamos às políticas públicas de promoção da igualdade racial, mais especificamente às ações afirmativas e seu caminhar em consonância à garantia de acesso à educação.

Foi também necessário compreender minimamente os quilombolas, ressignificar conceitos e perspectivas sobre quem são ou como vivem tais comunidades no Brasil atualmente. A amplitude que abarca o “tradicional” é a mesma que acolhe o “território” como recurso da memória e da história de um povo. Um povo que, aos poucos, foi se aproximando das lutas pela garantia de direitos sociais básicos, se reconhecendo e levando para além das comunidades suas demandas.

Dito dessa maneira, parece algo simples, linear, pacífico. Ampliando a compreensão e o olhar, é um processo político social de lutas, de séculos de exclusão e invisibilidade, em alguns casos, um processo de passar a pertencer a um lugar, uma identidade, um direito, uma sociedade. A mesma sociedade que seculariza o racismo institucional pautando-se ainda no legado do racismo científico. O mesmo cientificismo que se entranhou no senso comum, indo muito além dos espaços acadêmicos e que, ainda hoje, deixa suas marcas nas relações hierarquizadas e opressoras existentes na sociedade brasileira.

Afinal, não há obviedade na implementação da Lei Nº 10.639/03. Por mais descabido que pareça, num país onde 54% da população é declaradamente negra, essa população não está inserida no ensino de história do Brasil. Afirmação condizente na célebre frase "Existe uma história do povo negro sem o Brasil; mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro[13]". A luta, a movimentação, as reivindicações são, portanto, não somente pela implementação de leis, políticas, programas, projetos e ações. Certamente esta é uma parte fundamental à garantia de direitos, mas, é como trilhar um caminho na contramão, para chegar aquilo que, depois de toda essa contextualização, parece óbvio: aqueles que sempre fizeram parte da história desse país, desde sua formação com a invasão europeia às terras brasileiras, trazidos à ferro e fogo nos "tumbeiros", que construíram casas, igrejas, escolas, hospitais, que cultivaram e prepararam alimentos, que compartilharam sua cultura, (... lista longa e quase infindável!), onde estão na nossa formação dentro da educação formal? O que continuamos fazendo com negros, índios e quilombolas na nossa história?

Assim chegamos à realização do I e II Fórum Baiano de Educação Quilombola e, concebido neles como necessidade premente, ao Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia. Acreditamos que, mais que contribuições do Fórum à construção da política pública para educação quilombola no estado da Bahia, houve a enriquecedora contribuição dos movimentos sociais, das comunidades quilombolas, dos professores e professoras negros e quilombolas, dos gestores que também eram militantes do movimento negro, enfim, as pessoas negras e quilombolas que compunham o espaço dos Fóruns.

O Fórum passa, assim, a ser o espaço do encontro potente onde estas pessoas se organizam para reivindicar e construir políticas condizentes com suas realidades. O Fórum é, também, a institucionalização necessária aos aparatos estatais de implementação de políticas e viabilização de recursos e, como tal, é campo de enfrentamentos, de embates, pois refere-se a uma política específica, uma política pouco aceita, no campo ainda amplamente questionado das ações afirmativas.

Sua maior contribuição, no período analisado (2010), talvez seja estar ali como aparato, como interseção Estado – sociedade civil, e, mais estrategicamente,

[13] Frase atribuída à Januário Garcia, fotógrafo negro brasileiro que nos últimos 40 anos tem documentado brasileiros afrodescendentes nos mais diversos aspectos de suas vidas.

de fazer-se presente no momento em que as movimentações políticas no país em relação às políticas de educação quilombola estavam sendo amplamente debatidas. Contribuição esta que ultrapassou o estado da Bahia, auxiliando na constituição de outros fóruns Brasil afora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-82.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques***:* intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Arché Editora, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA - ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Rio de Janeiro: 1994. p. 81-82. Disponível em: <http://www.abant.org.br/?code=2.39 >. Acesso em: 12 nov. 2018.

BARBOSA, Júlio Cezar da Silva. **Processos Educativos Formais e Não Formais na Constituição das Identidades Quilombolas:** o caso do Kaonge. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2013.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action.** New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: < http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012b. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: < http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portal da Igualdade, Brasília, DF, 2009. Disponível em <http://www.portaldaigualdade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito

Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº: CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publicado no Diário Oficial da União de 19 de maio de 2004. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf >. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Sem Número de 20 de novembro de 1995. Institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm >. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 6ª ed. DF: Senado, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Câmara dos Deputados. Decreto Nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8-dezembro-1969-407323-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

BRASIL. Princeza Imperial Regente. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data

desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em: 17 nov. 2018.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. Revista Nera, Ano 20, n. 35, pp. 199-217, janeiro/abril de 2017 – ISSN: 1806-6755.

CARVALHO, Roberta Monique Amâncio; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Comunidades quilombolas, territorialidade e legislação no Brasil: uma análise histórica. **Política & Trabalho** - Revista de Ciências Sociais, n. 39, Out. de 2013, pp. 329-346.

CARVALHO, Maria Rosário G. 50 anos depois da pesquisa da UNESCO, o que é o racismo hoje?. **Anais da 55ª Reunião Anual da SBPC**. Recife, Julho/2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações Raciais:** Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os. Brasília: CFP, 2017.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS – CONAQ. **Nossa história**. s/d. Disponível em: < http://conaq.org.br/ >. Acesso em: 12 nov. 2018.

CORREIA, Maria Valéria Costa. Controle Social. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ – FIOCRUZ. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** [on line], 2009. s/n.

CORREIA, M. V. C. Que controle social na política de assistência social? **Serviço Social & Sociedade**, Ano XXIII, 72: 43-60, 2002.

CRUZ, Magno José. Frechal: terra de preto, quilombo reconhecido como reserva extrativista. São Luís: SMDDH / CCN – PVN, 1996.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007. p. 100-122.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **MBAÉTARACA:** Uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2013.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**. (Consciência em Debate). São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Maria Cecília Londres; INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (BRASIL). **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Iphan, 1997.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO – FNE. **Materiais de Divulgação dos Fóruns.** s/d. Disponível em: < http://fne.mec.gov.br/images/Biblioteca/MateriasdeDivulgacaoFME/FolderFMEA3.pdf >. Acesso em: 19 nov. 2018.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e o processo de promoção da igualdade efetiva.** Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>. 2003

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011, p. 109-121.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 68, de 30 de julho de 2013. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: < http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_68_2013.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Secretaria da Educação Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica- SUDEB. Diretoria de Educação e suas Modalidades- DIREM. Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais e Diversidade- CED. **Relatório de Atividades – II Fórum Baiano de Educação Quilombola.** Seabra/BA, maio de 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34. 3ª ed. 2009.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, N. 1, jan/jun 2003. p. 93-107.

_____. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. pp. 233-242.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2012.** Disponível em: <

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40 >. Acesso em: 18 nov. 2018.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil.** Brasília: Editora IPEA, 2002.

JESUS, Carla Cristina dos Santos de. Professoras da Educação Básica egressas da política de Cotas na UFBA: experiências formativas, percepções e práticas em torno da reeducação das Relações étnico-raciais. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – PPGEDuc. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

LOURO, Guacira Lopes, 1997. Mulheres na sala de aula. In: Del Priore, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil***.* SP: UNESP.p.443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: BUENO, B.O.; SOUZA, C.P.; CATANI, D.B.; SOUZA, M.C.C.C.(Org**) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. cap.4, p.75-84

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Educação escolar em comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico-BA. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 49, p. 103-118, maio/ago. 2017

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico BA:** Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. 216f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2015.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola:** Um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2008.

MACHADO, F. de A. Participação social em saúde. **Anais da VIII Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1987.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Ações Afirmativas**. s/d. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>. Acesso em: 10 nov 2018.

_____. **Educação Escolar Quilombola**. s/d. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>. Acesso em: 10 nov 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. **BA - II Fórum Baiano de Educação Quilombola**. 08/07/2010. Disponível em: < http://koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=10650>. Acesso em: 15 nov. 2018.

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. **BA - Estado promove o I Fórum Baiano de Educação Quilombola**. 28/10/2009. Disponível em: < http://www.koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=10221>. Acesso em: 15 nov. 2018.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da Educação Escolar Quilombola na Bahia. **Rev. FAEEBA** – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 49, p. 35-51, maio/ago. 2017

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de **Tessituras das Diversidades:** cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2014.

OLIVEIRA, George Roque Braga. **Análise dos impactos socioeconômicos e culturais das ações do Instituto Steve Biko no vestibular da UFBA**. 2008. 127f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal da Bahia, 2008.

OLIVEIRA, Iolanda. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Rio de Janeiro: EDUFF, 2006. p.93-150.

OLIVEIRA, Maria Inês. Viver e morrer no meio dos seus. **Revista USP**, n. 28, dezembro, jan. / fev. 1995, 1996.

OLIVEN. Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (Orgs.). **Raça:** novas perspectivas antropológicas. 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

PORTAL MEC. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. s/d. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 >. Acesso em: 10 nov. 2018.

PORTELA, Ana Carla Lima. **Tabuleiro identitário:** O *quase* do racismo à brasileira e sua encruzilhada quilombola no IFBA do território de identidade da Chapada Diamantina. 2017.183f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2017.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **Educação Escolar Quilombola:** um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs. 2015. 220f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2015.

QUEIROZ, Iala Serra. **Educação e participação popular:** processo educativo socioambiental no Antigo Quilombo Cabula. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2017.

QUEIROZ, D. M. **Universidade e desigualdade:** brancos e negros no ensino superior. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas et. al. **Educação, racismo e antirracismo** (Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA). Salvador, Novos Toques, 2000.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil – “Nos achamos em campo a tratar da liberdade”. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, 1995-96. p.14-39.

RIBEIRO, Simone. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero – o que pensa quem faz?. In: PAIVA, Edil. V. de (Org)**. Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

ROSA, Bárbara da Silva. **A influência dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial na implementação da Política de Promoção da Igualdade Racial**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Programa de Pós-graduação em Administração, 2012.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Pelejando e arrudiando.** Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha, Cruz das Almas-BA. 2015. 265f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2015.

SANTANA, Patrícia. Professores negros: trajetórias e travessias. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (orgs.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** ONU, 1999. [Relatório ONU].

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL - SEPPIR. **Competências.** s/d. Disponível em: < http://www.seppir.gov.br/>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Comunidades Quilombolas**. s/d. Disponível em: < http://www.seppir.gov.br/>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SEYFERTH, Giralda. O Beneplácito da Desigualdade: breve digressão sobre racismo.
In: SEYFERTH, Giralda. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002. p.17-43

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico/93**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203.

SILVA, Kleide Iraci Marques. **A Construção da identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa- Bahia**. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2014.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco** - Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. 1.], v. 1, n. 3, p. 77-88, fev. 2011. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/275>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SOUZA. Elizeu Clementino. História de vida e prática docente: desenvolvimentos pessoal e profissional na formação do professor. **Revista FAEEBA,** Salvador, v. 10, N 16, 2001. p.179-189.

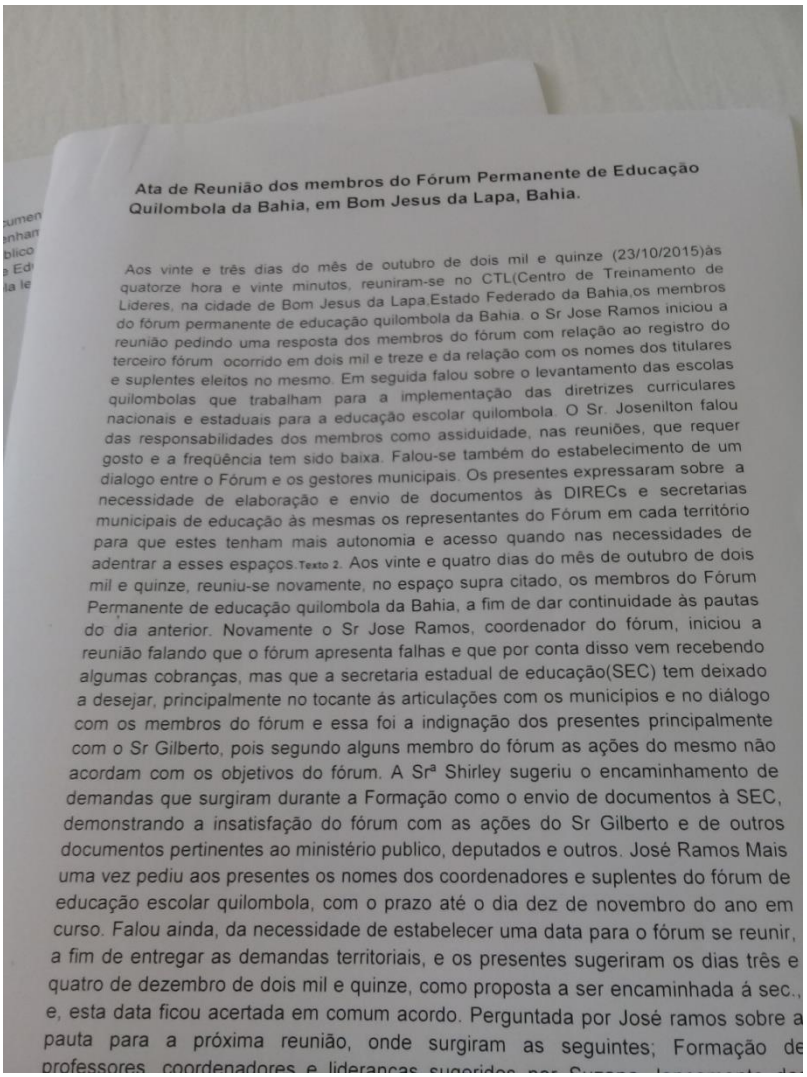
THEODORO, M.. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In M. THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília, DF: Ipea, 2008. pp. 167-176.

XAVIER, Girleide da Silva. **Mulheres do Quilombo:** Identidade Étnica, Gênero e Educação na comunidade Porto dos Cavalos - Ilha de Maré /Bahia. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I, 2018.

ANEXOS

ANEXO 1

Ata de reunião do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia

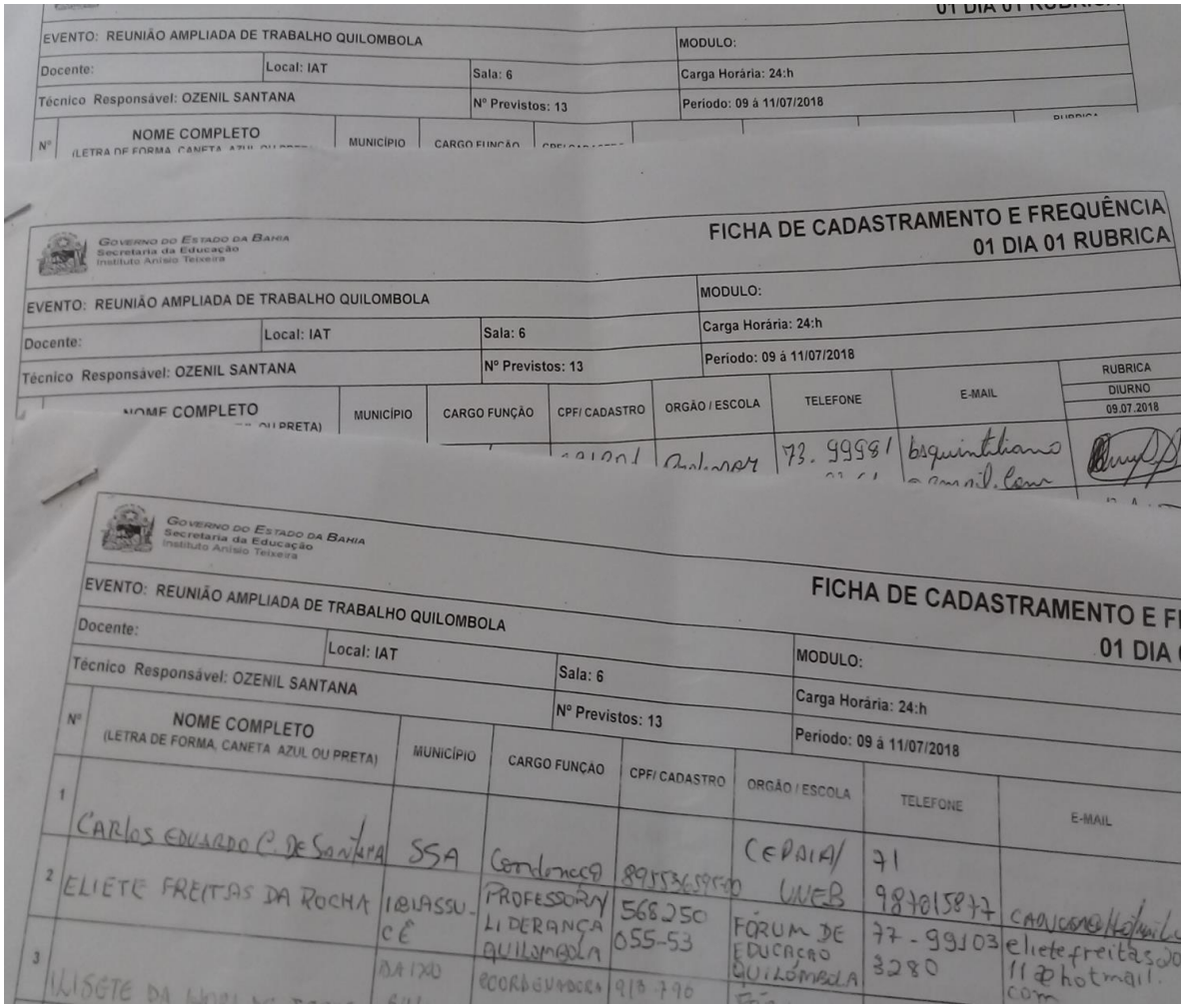


Ata de Reunião dos membros do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, em Bom Jesus da Lapa, Bahia.

Aos vinte e três dias do mês de outubro de dois mil e quinze (23/10/2015)às quatorze hora e vinte minutos, reuniram-se no CTL(Centro de Treinamento de Lideres, na cidade de Bom Jesus da Lapa,Estado Federado da Bahia,os membros do fórum permanente de educação quilombola da Bahia. o Sr Jose Ramos iniciou a reunião pedindo uma resposta dos membros do fórum com relação ao registro do terceiro fórum ocorrido em dois mil e treze e da relação com os nomes dos titulares e suplentes eleitos no mesmo. Em seguida falou sobre o levantamento das escolas quilombolas que trabalham para a implementação das diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a educação escolar quilombola. O Sr. Josenilton falou das responsabilidades dos membros como assiduidade, nas reuniões, que requer gosto e a freqüência tem sido baixa. Falou-se também do estabelecimento de um dialogo entre o Fórum e os gestores municipais. Os presentes expressaram sobre a necessidade de elaboração e envio de documentos às DIRECs e secretarias municipais de educação às mesmas os representantes do Fórum em cada território para que estes tenham mais autonomia e acesso quando nas necessidades de adentrar a esses espaços.Texto 2. Aos vinte e quatro dias do mês de outubro de dois mil e quinze, reuniu-se novamente, no espaço supra citado, os membros do Fórum Permanente de educação quilombola da Bahia, a fim de dar continuidade às pautas do dia anterior. Novamente o Sr Jose Ramos, coordenador do fórum, iniciou a reunião falando que o fórum apresenta falhas e que por conta disso vem recebendo algumas cobranças, mas que a secretaria estadual de educação(SEC) tem deixado a desejar, principalmente no tocante ás articulações com os municipios e no diálogo com os membros do fórum e essa foi a indignação dos presentes principalmente com o Sr Gilberto, pois segundo alguns membro do fórum as ações do mesmo não acordam com os objetivos do fórum. A Srª Shirley sugeriu o encaminhamento de demandas que surgiram durante a Formação como o envio de documentos à SEC, demonstrando a insatisfação do fórum com as ações do Sr Gilberto e de outros documentos pertinentes ao ministério publico, deputados e outros. José Ramos Mais uma vez pediu aos presentes os nomes dos coordenadores e suplentes do fórum de educação escolar quilombola, com o prazo até o dia dez de novembro do ano em curso. Falou ainda, da necessidade de estabelecer uma data para o fórum se reunir, a fim de entregar as demandas territoriais, e os presentes sugeriram os dias três e quatro de dezembro de dois mil e quinze, como proposta a ser encaminhada á sec., e, esta data ficou acertada em comum acordo. Perguntada por José ramos sobre a pauta para a próxima reunião, onde surgiram as seguintes; Formação de professores, coordenadores e lideranças sugeridos por

ANEXO 2

Fichas de cadastro e frequência do Fórum Permanente de Educação Quilombola



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
Secretaria da Educação
Instituto Anísio Teixeira

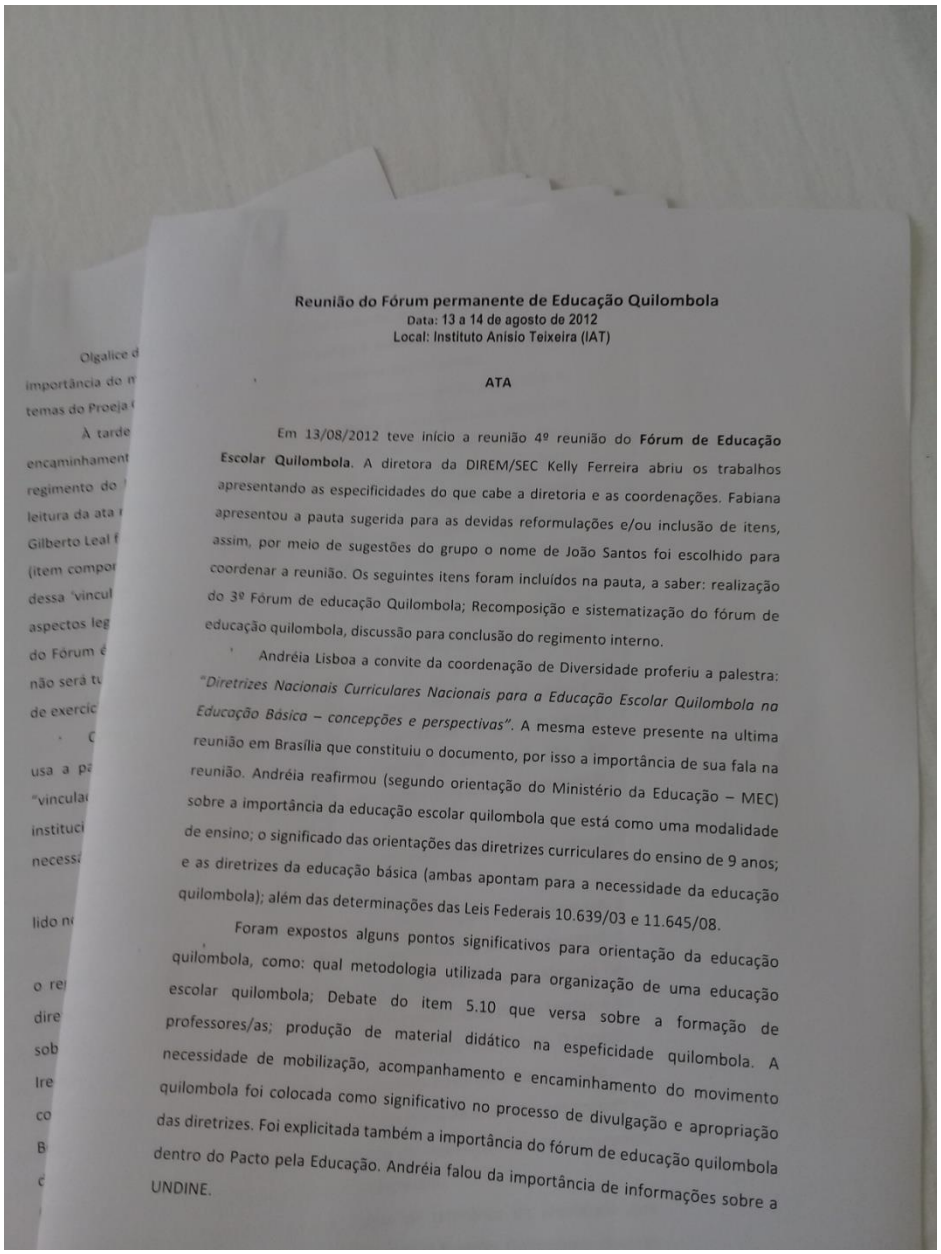
FICHA DE CADASTRAMENTO E FREQUÊNCIA
01 DIA 01 RUBRICA

EVENTO: REUNIÃO AMPLIADA DE TRABALHO QUILOMBOLA
MODULO:
Docente:
Local: IAT
Sala: 6
Carga Horária: 24:h
Técnico Responsável: OZENIL SANTANA
Nº Previstos: 13
Período: 09 á 11/07/2018

Nº	NOME COMPLETO (LETRA DE FORMA, CANETA AZUL OU PRETA)	MUNICÍPIO	CARGO FUNÇÃO	CPF/ CADASTRO	ORGÃO / ESCOLA	TELEFONE	E-MAIL	RUBRICA DIURNO 09.07.2018
1	CARLOS EDUARDO C. DE SANTANA	SSA	Coordenação	895536595-00	CEPAIA/ UNEB	71 98701587 7	[illegible]	
2	ELIETE FREITAS DA ROCHA	IBIASSUCÊ	PROFESSORA/ LIDERANÇA QUILOMBOLA	568250 055-53	FÓRUM DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	77 - 99103 3280	eliete freitas [illegible] 11@hotmail.com	
3	ELISETE DA [illegible]	DA IXU	COORDENADORA	913 796				

ANEXO 3

Ata de reunião do Fórum de 13 e 14 de agosto de 2012



Reunião do Fórum permanente de Educação Quilombola
Data: 13 a 14 de agosto de 2012
Local: Instituto Anísio Teixeira (IAT)

ATA

Em 13/08/2012 teve início a reunião 4º reunião do **Fórum de Educação Escolar Quilombola**. A diretora da DIREM/SEC Kelly Ferreira abriu os trabalhos apresentando as especificidades do que cabe a diretoria e as coordenações. Fabiana apresentou a pauta sugerida para as devidas reformulações e/ou inclusão de itens, assim, por meio de sugestões do grupo o nome de João Santos foi escolhido para coordenar a reunião. Os seguintes itens foram incluídos na pauta, a saber: realização do 3º Fórum de educação Quilombola; Recomposição e sistematização do fórum de educação quilombola, discussão para conclusão do regimento interno.

Andréia Lisboa a convite da coordenação de Diversidade proferiu a palestra: *"Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – concepções e perspectivas"*. A mesma esteve presente na ultima reunião em Brasília que constituiu o documento, por isso a importância de sua fala na reunião. Andréia reafirmou (segundo orientação do Ministério da Educação – MEC) sobre a importância da educação escolar quilombola que está como uma modalidade de ensino; o significado das orientações das diretrizes curriculares do ensino de 9 anos; e as diretrizes da educação básica (ambas apontam para a necessidade da educação quilombola); além das determinações das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

Foram expostos alguns pontos significativos para orientação da educação quilombola, como: qual metodologia utilizada para organização de uma educação escolar quilombola; Debate do item 5.10 que versa sobre a formação de professores/as; produção de material didático na espeficidade quilombola. A necessidade de mobilização, acompanhamento e encaminhamento do movimento quilombola foi colocada como significativo no processo de divulgação e apropriação das diretrizes. Foi explicitada também a importância do fórum de educação quilombola dentro do Pacto pela Educação. Andréia falou da importância de informações sobre a UNDINE.

ANEXO 4

Relação de Coordenadores Executivos e Territoriais do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia

Fórum de Educação Quilombola

Bahia GOVERNO TERRA DE TODOS NÓS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

NOME	RG	CPF	EMAIL	TELEFONE
JOSÉ RAMOS DE FREITAS	07770606 47	901.197.545-68	ramosdefreitasj@yahoo.com	(73) 9945 3055/9805 0675/ 8125 8797
SUZANA FAGUNDES DA SILVA	04567690 99	568.149.255-91	suzanafagundes2010@hotmail.com	(74) 9123 9577/9147 4255/9923 5465
JANE SANTOS KRULL	100843 78	032.528.146-76	janekrull@hotmail.com	(73) 3205 1124/1077 – 9968 0077/9904 0520
ESDRAS JUNIOR BORGES DA SILVA	: 08.639.879-23	001.038.845-77	esdrasjunior@outlook.com	(74) 3553 7168/ 9199 8738
JUVENAL JANUARIO DA SILVA	03898808 92	329.049.445-72	juvenaldasilva10@gmail.com	(75) 9102 9427

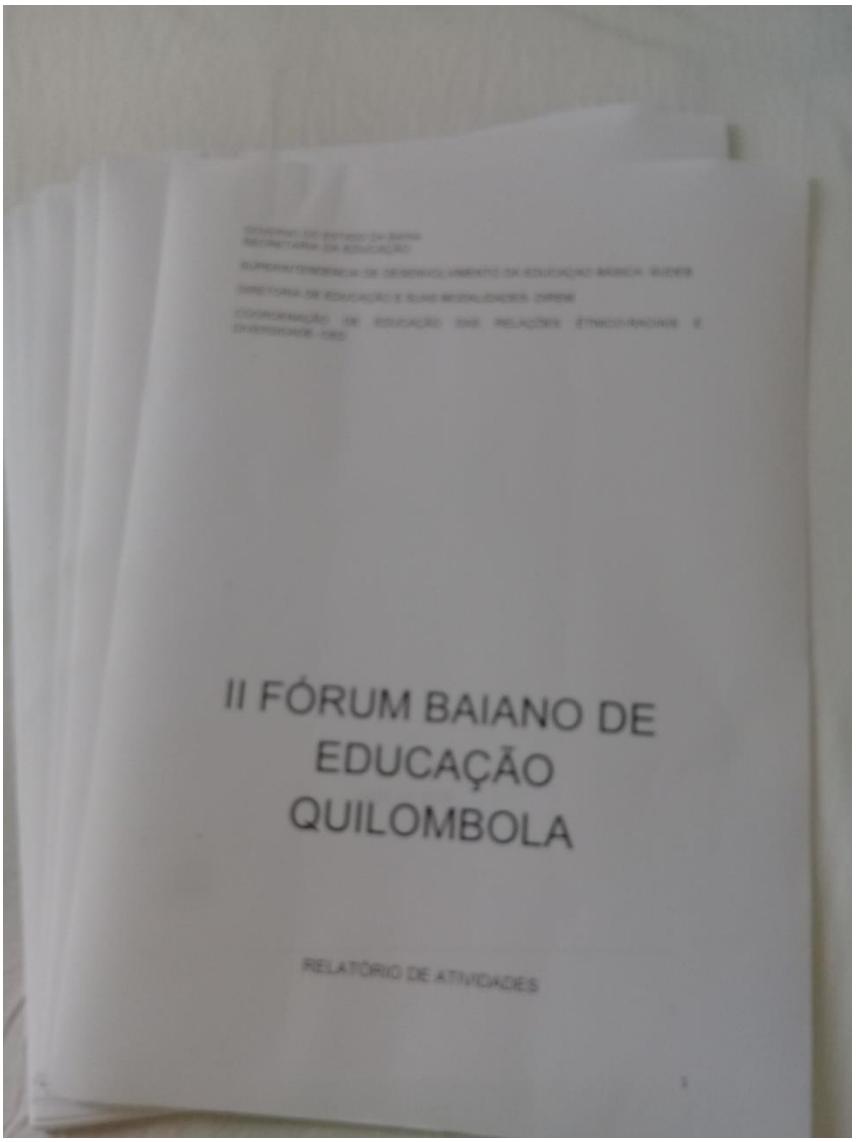
REPRESENTANTE POR TERRITÓRIO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

NOME	RG	CPF	EMAIL	TELEFONE	TERRITÓRI
MARIA BERNADETE PACIFICO MOREIRA	5.95354 58	142.274.955-04	bernaquilombo@gmail.com	(71) 9971 2120/ 8601 9632	METROPOLITA
VALDINEIA ALVES DE SOUZA	11.945.436-00	041.783.055-65	neia.saopaulo@hotmail.com ,	(74) 8834 9586/9983 7791/ 3653 2998	CHAP. DIAMAN
ARYLMA DOS SANTOS SOUSA	11683828 07	352.176.458-30	arylmasousafazag@hotmail.com	(75) 9125 2967/ (71) 9166 5454 - (recado)	SISAL
MARIA DAMIANA DOS SANTOS	11.429.011-30	011.860.025-73		(73) 98112-1028	BAIXO SUL
ILISETE DA HORA DE JESUS		913.796.525-53			BAIXO SUL
MANOEL AILTON R. DE CARVALHO	02.627.718-29	263.923.805-15	ailtonlagoa@hotmail.com	(74) 9109 1630/ 8815 5134	PIEMONTE N DO ITAPICU
AFAEL OLIVEIRA DOS SANTOS	13.756.449-04	021.411.395-70	rafaelacs84@hotmail.com	(74) 9984 9418	PIEMONTE DO ITAPICU

ANEXO 5

Relatório Coordenação de Educação das Relações Étnico Raciais e Diversidade

Atividades Fórum Baiano de Educação Quilombola – 2010



II FÓRUM BAIANO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

ANEXO 6

Plenária Fórum Educação Quilombola- Seabra 2010

ANEXO 7

Grupos de Trabalho Fórum de Educação Quilombola – Seabra 2010

ANEXO 8

Apresentação de pesquisas - Fórum Seabra 2010

ANEXO 9

Reunião Fórum Permanente de Educação Quilombola –Salvador, março de 2018

Anexo 10

Proposições dos Grupos de Trabalho do II Fórum Baiano de Educação Quilombola

GT Programa Todos pela Alfabetização (TOPA)

Proposições gerais:

a) Assegurar que a escola formal conheça as demandas de pais e jovens que necessitam do letramento, permitindo a inserção dos mesmos em programas de alfabetização;

b) Implementar programas como TOPA e EJA, ao mesmo tempo, dentro da comunidade, com integração de alunos oriundos de fora da comunidade, para aumentar o tamanho das classes e motivar os alunos da comunidade.

Proposições específicas:

a) Comunidades de São Tomé e Lajes dos Negros, município de Campo Formoso

- Maior fiscalização do desenvolvimento das ações do TOPA;
- Adequação das salas com energia elétrica e materiais didáticos;
- Proporcionar aos professores mais cursos de capacitação.

b) Comunidades de Mumbuca e Samambaia, município de Bom Jesus da Serra; Teófilo Lemo e Oiteiro, município de Vitoria da Conquista; Assento município de Abaíra; Tijuaçu, município de Senhor do Bonfim e Rocinha, município de Livramento de Nossa Senhora

- Realização de uma metodologia que inclua a ludicidade e a arte-educação e que contemple movimentos e práticas culturais da comunidade quilombola, considerando as culturas africana e afro-brasileira;
- Realização de cursos profissionalizantes de corte e costura, reisado, tranças, capoeira, culinária, dança, teatro e música.

c) Comunidades Cachoeira Varzéa de Caldas, município de Seabra; Parateca, município de Malhada; Velame, município de Morro do Chapéu; Lagoinha, município de Nova Canaã e Agreste, município de Seabra

- Manter o pagamento dos educadores em dia;
- Implantar o TOPA nas comunidades de Lagoinha, Velame e Agreste;
- Revitalizar o TOPA em Anjico, Duas Barras, Pau D’Arco e Morro

- Construir uma escola na comunidade de Velame;
- Trabalhar a questão da identidade étnico-racial e diversidade nas atividades de sala de aula.

d) Comunidades de Ronco, município de Camamu; Pimenteira, município de Camamu; Pratigi, município de Camamu; Pedra Rasa, município de Camamu; Sarapuí, município de Valença e Galeão, município de Cairu

- Capacitar os professores para atuar em comunidades quilombolas;
- Valorizar a mão-de-obra local para o ingresso dessa nas escolas das comunidades;
- Oferecer tratamento oftalmológico nas comunidades quilombolas;
- Construir um projeto pedagógico que aborde a cultura afro no currículo do TOPA;
- Ampliar o espaço físico para o funcionamento do TOPA;
- Inserir nas práticas pedagógicas a utilização de metodologia lúdica, a fim de desenvolver e estimular outras habilidades;
- Regularizar o pagamento dos profissionais;
- Aumentar o valor da bolsa do TOPA, para garantir docentes nas comunidades;
- Realizar uma seleção de profissionais para evitar as indicações políticas e garantir maior qualidade do ensino ofertado;
- Elaborar um livro didático específico com temáticas quilombolas.

GT Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Proposições gerais:

a) Assegurar cursos de ensino superior que contemplem as temáticas étnico-raciais e cultural quilombola para os professores e lideranças quilombolas, em todas as áreas;
b) Garantir, nos cursos de licenciatura das Universidades Estaduais, componentes que atendam às temáticas étnico-raciais;
c) Implementar em todas as comunidades quilombolas cursos da EJA;
d) Assegurar, prioritariamente nas comunidades quilombolas, a continuidade dos estudos para os alunos egressos do TOPA, tanto nas escolas estaduais quanto nas municipais;

e) Garantir formação continuada obrigatória e específica para os profissionais que atuam na EJA;
f) Estimular a ampliação dos cursos de graduação voltados para a EJA, nas temáticas do campo e étnico-raciais;
g) Elaboração de uma nova estrutura e organização curricular, considerando as especificidades das regiões quilombolas;
h) Oportunizar acesso direto ao ensino superior às comunidades quilombolas;
i) Construir material didático específico, em articulação com as comunidades quilombolas;
j) Criar o Fórum Nacional de Educação Quilombola;
k) Incluir os sacerdotes e sacerdotisas das religiões de matriz africana, assim como os velhos Griôs, como formadores dos professores e lideranças que atuam nas comunidades quilombolas.

GT Educação Física

Proposições gerais

a) Formar, na temática específica, professores, gestores, coordenadores e servidores em educação que atuam em áreas de regiões quilombolas;
b) Construir unidades escolares em comunidades quilombolas (ensino fundamental e médio);
c) Ampliar as escolas que não possuem estruturas físicas adequadas para uma educação de qualidade com laboratórios, espaços de lazer, bibliotecas, infocentros, refeitórios, quadra de esportes, dentre outros;
d) Adequar e garantir, nos currículos dos cursos de educação superior, em nível de graduação e pós- graduação, conteúdos da história e cultura afro- brasileira e indígena;
e) Democratizar as informações que viabilizem o acesso aos cursos de formação de professores e lideranças que compõem os programas do governo;
f) Fiscalizar a implementação das diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas em todas as escolas públicas e privadas;
g) Implementar a lei 10639 no currículo das escolas quilombolas;
h) Adquirir materiais didáticos, pedagógicos, tecnológicos e esportivos que tenham suas especificidades no universo da matriz afro-brasileira, africana e indígena;

i) Assegurar a inclusão e o desenvolvimento das modalidades artísticas e da educação física nos currículos do ensino fundamental I, com professores qualificados para o desenvolvimento dos trabalhos;
j) Institucionalizar coordenações específicas para o trato com o conhecimento da educação quilombola dentro das secretarias municipais de educação;
k) Implementação da educação em tempo integral, voltada para a afirmação dos valores e das identidades afro-brasileira e suas manifestações;
l) Garantir, para os alunos de comunidades quilombolas, a qualidade e o acréscimo de 100% na merende escolar previstas em lei.

Proposições específicas:

a) Comundidades de Garcia e Tapuia, município de Camamu

- Contratar monitor para ministrar aulas de capoeira;
- Disponibilizar aulas de capoeira no ensino no fundamental I;
- Comprar mais e melhores recursos didáticos;

b) Comunidade de Pimenteira, município de Camamu

- Construir espaço físico para a prática de esportes e educação física;
- Comprar recursos didáticos e paradidáticos;
- Adequar espaço físico para melhor atendimento à clientela;
- Procurar manter a estrada em condições mínimas de conservação, para deslocamento dos alunos que precisam estudar fora da comunidade;
- Garantir a gestão da escola e o projeto político pedagógico voltados para as comunidades quilombolas.

c) Comunidade de Nova Esperança, município de Wenceslau Guimarães

- Contratar monitor capacitado para ministrar aulas práticas e teóricas da capoeira;
- Capacitar os professores atuantes nas escolas que atendam a comunidade.

d) Comunidade de Lameiro, município de Taperoá

- Construção de escola de capoeira;
- Implementação das aulas de capoeira nas escolas existentes na comunidade;
- Contratação dos mestres de capoeira como monitores para ministrar aulas;
- Construir escola com quatro salas de aula em terreno doado.

e) Comunidade de Miguel Chico, município de Taperoá

- Capacitar os professores para trabalhar com as diretrizes curriculares da educação das relações étnico-raciais;
- Fiscalizar mais a destinação dos recursos destinados à merenda escolar;
- Contratar monitor para pratica e teoria de capoeira;

f) Comunidade de Pitanga de Palmares, município de Simões Filho

- Implementar o ensino integral, adaptado à cultura afro-brasileira e suas manifestações;
- Ampliar o espaço escolar, adaptando a estrutura física para aulas de educação física, teatro, dança, artes plásticas e visuais, músicas, novas tecnologias, bibliotecas e laboratórios para possibilitar trabalhos interdisciplinares;
- Nomeação/eleição de gestor laico para uma escola laica e que tenha cabedal teórico para trabalhar numa escola quilombola com raízes afro-brasileiras;
- Contratar professor de artes e educação física.

g) Comunidade de Barra do Brumado, município de Rio de Contas

- Construir um colégio que ofereça o ensino fundamental II;
- Construir, na escola existente, biblioteca pública, área de lazer e esporte;
- Garantir recursos para compra de instrumentos musicais, de artes e esportes, para fortalecimento da manifestação cultural da comunidade;
- Oferta de curso de capacitação para professores que garantam os conhecimentos da história afro-brasileira a estes, com acompanhamento da Sec.

h) Comunidades de Maria Clemência e Cachoeira das Araras, município de Vitoria da Conquista; Água doce, município de Maetinga e Mandacaru, município de Anagé

- Melhorar o espaço físico da escola, com construção e adequação;
- Oferecer curso de formação para todos os professores que atuam junto aos alunos das comunidades;
- Adquirir materiais didáticos, esportivos, tecnológicos e paradidáticos voltados à nossa realidade;
- Fiscalizar a utilização de recursos para a merenda e a sua qualidade;
- Nomear coordenadores pedagógicos para as escolas;
- Garantir a participação de gestores e coordenadores nos cursos de formação;

- Implementar a disciplina educação física no ensino fundamental I.

i) Comunidade de Lagoa do Zeca, município de Sitio Novo

São fatores que impedem a educação de qualidade no ensino fundamental numa perspectiva quilombola:

- A não difusão da história da África na escola da comunidade;
- A falta de infraestrutura nas escolas como: espaço cultural adjacente, inclusão digital, biblioteca, espaço artístico onde seja veiculadas todas as manifestações artísticas da comunidade;
- O acesso restrito da comunidade na construção da proposta curricular;
- Falta de formação continuada dos professores e gestores a partir de temas que enfatizam as questões culturais e raciais dos afro-brasileiros para o desenvolvimento intelectual e social;
- A ausência de comprometimento das autoridades municipais no tocante ao repensar políticas públicas relacionadas às escolas de quilombos e seu desenvolvimento.

j) Comunidades dos municípios de Bom Jesus da Lapa e Sítio do Mato.

- Intensificar as formações dos professores e gestores que não conseguem trabalhar ou desconhecem a realidade da comunidade e insistem em continuar difundindo uma educação descontextualizada, que reproduz valores eurocêntricos;
- Construir biblioteca e espaços de leitura que mantenham acervo voltado à temática afro-brasileira;
- Construir quadra esportiva e espaço de lazer e cultura.

k) Comunidades de todos os municípios integrantes da Direc 27- Seabra

- Construção de espaços físicos para realização de práticas esportivas e desenvolvimento das aulas como um todo;
- Descentralizar recursos da merenda escolar e manutenção das escolas para as SEMECS e/ou escolas, garantindo, assim, uma melhor qualidade dos serviços prestados a essas comunidades;
- Ampliar o acervo bibliográfico das escolas;
- Contratar professores permanentes de educação física e artes na escola, pois há muita rotatividade desses profissionais;
- Repensar a função de educação física na comunidade escolar;

- Favorecer a inclusão digital nas escolas;
- Implementar o ensino médio nas comunidades quilombolas;
- Formar equipes para acompanhamento das políticas públicas referentes às comunidades quilombolas;
- Garantir a valorização da cultura local no currículo escolar;
- Produzir materiais didáticos específicos para as comunidades quilombolas, principalmente em artes e educação física.

l) Comunidade de Lajes dos Negros, município de Campo Formoso.

- Ampliar escolas e construir espaços culturais e quadras de esportes para realização de eventos e competições;
- Adquirir materiais tais como livros e brinquedos de acordo com a realidade dos educandos.

GT Ensino Médio

Participantes:

- Colégio Estadual Ruy Barbosa, de Boninal;
- Colégio Coronel Horácio de Mattos (Extensões dos distritos de Inúbia e de Cabrália), no município de Piatã;
- Colégio Estadual Hermano Gouveia Neto, de Lauro de Freitas;
- Centro Educacional de Seabra;
- Colégio Estadual Professora Luzia de Freitas e Silva, de Campo Formoso (Extensão: Lajes dos Negros).

Proposições Gerais:

a) Disponibilizar recursos para projetos interdisciplinares;
b) Desvincular o transporte escolar daquele ofertado pelo município, por conta da incompatibilidade de calendários;
c) Disponibilizar livros didáticos e paradidáticos voltados para as culturas africana e afro-brasileira;
d) Garantir continuidade, acompanhamento e aplicabilidade das propostas dos cursos promovidos pela Sec-Ba;

e) Disponibilizar recursos para levantamento e publicação de livros com a história local, assim como dicionário com expressões locais;
f) Disponibilizar recursos para produções audiovisuais;
g) Identificar as escolas que recebem estudantes quilombolas ou que se reconhecem enquanto quilombolas, a fim de garantir mais recursos financeiros à unidade no censo escolar;
h) Orientar a revisão do projeto político-pedagógico da escola, visando atender as determinações da Lei 10639/03;
i) Conferir autonomia administrativa e pedagógica às extensões de escolas situadas em comunidades quilombolas ou que recebem estudantes dessas comunidades;
j) Reformar os prédios das extensões e construir quadra poliesportiva;
k) Contratação urgente de coordenadores pedagógicos, pois os dois existentes ficam à disposição da DIREC;
l) Garantir a segurança física da comunidade escolar e do patrimônio público;
m) Adaptar os tempos escolares a partir das dinâmicas das comunidades quilombolas atendidas;
n) Implantar escolas técnicas profissionalizantes em regiões estratégicas de territórios quilombolas, com cursos voltados para o desenvolvimento sustentável das comunidades;
o) Construir biblioteca e laboratório de informática.

Proposições Específicas:

a) Comunidades de Santiago do Iguape, município de Cachoeira (Colégio Estadual Eraldo Tinoco); Tejuco, município de Palmeiras (extensão do Colégio Profª Nilde Maria Monteiro Xavier); Laje dos Negros, município de Campo Formoso (extensão do Colégio Estadual Profa. Luzia Freitas e Silva):
    - Realizar, urgentemente, concurso público cujo edital especifique as opções de atuações em escolas rurais e/ou quilombolas, por município e não por pólo ou Direc;
    - Realizar concurso público para profissionais com cota para atuar em escolas quilombolas;
    - Viabilizar construções de escolas estaduais nas comunidades, a exemplo de Lajes dos Negros, que tem cerca de 436 estudantes;

- Acompanhar e fiscalizar os recursos referentes ao transporte escolar;
- Garantir a participação das associações quilombolas nos conselhos escolares para fiscalização dos recursos;
- Implantação do Programa Universidade Para Todos no município de Campo Formoso, comunidade Lajes dos Negros;
- Construção/pavimentação das vias de acesso às escolas quilombolas, tais como Rio das Rãs e Lage dos Negros, em Campo Formoso;

b) Comunidades atendidas pelo Colégio Estadual de Souto Soares, em Soares Souto:

- Atribuir maior atenção no tocante à temática africana e afro-brasileira;

c) Comunidade atendida pelo Grupo Escolar Souto Soares, município de Palmeiras;

- Dar suporte técnico e orientação para obtenção do reconhecimento das comunidades quilombolas de Tejuco, Corcovado e Serra Negra.

d) Comunidades de Vão das Palmeiras, Serra do Queimadão, Velame, Capão das Gamelas e Mocambo, município de Seabra (Centro Educacional de Seabra):

- Garantir merenda escolar contínua e diferenciada, a fim de atender as necessidades da comunidade local.

e) Comunidade Olhos D'água do Basílio, município de Seabra (Escola Felinto Bastos):

- Resgatar a cultura local, para que não se acabem as manifestações da cultura popular, tais como o reisado;
- Criar espaços de lazer no ambiente escolar e quadra poliesportiva;
- Oferecer curso preparatório de informática para os estudantes quilombolas e acesso ao laboratório;
- Construção de escola na comunidade, pois a escola mais próxima fica a 18 km de distância.

GT Educação do Campo

Proposições gerais

a) Garantir a elaboração de uma legislação que assegure, na educação quilombola, o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território, com a participação de entidades representativas;

b) Assegurar que a infraestrutura e a alimentação das escolas quilombolas, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local;
c) Garantir a representatividade quilombola nos conselhos municipais, estaduais e federais de educação;
d) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, cujo currículo garanta a valorização e a preservação cultural de tais comunidades;
e) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando a valorização plena das culturas dessas comunidades, por meio da afirmação e manutenção de sua identidade étnica;
f) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida, preferencialmente, por professores/as oriundos/as dessas comunidades;
g) Realizar um mapeamento de pessoas oriundas de comunidades quilombolas que tenham ensino superior concluído ou em curso, o que irá possibilitar a criação de um banco de dados na SEC.

Proposições específicas:

a) Construir uma escola municipal na comunidade de Novo Horizonte 1, em Valença, pois, nesse lugar, só existe uma, que não atende a toda a demanda. Já há um terreno doado;
b) Há também a necessidade de construção de uma escola que atenda as comunidades de Araçá, Bebedouro e Lagoa do Peixe, no município de Bom Jesus da Lapa. Também já há um terreno doado para esse fim, em local estratégico e próximo às três localidades;
c) Construção de uma escola de ensino fundamental na Comunidade de São Raimundo, município de Maraú. Existe apenas uma escola que só trabalha até a quarta série;
d) Oferecer o curso Pré-vestibular do Programa Universidade para Todos em um local que possibilite o acesso dos estudantes moradores das comunidades da região de Seabra: Lagoa do Baixão, Morro Redondo, Agreste, Serra do Queimadão, Baixão Velho e Olhos D´ Água do Basílio, possibilitando, também, o transporte;
e) Garantir representatividade quilombola na DIREC/SEABRA, para que haja uma melhor circulação das informações entre ambas as partes;

f) Garantir representatividade quilombola nas secretarias municipais de educação, para que haja uma melhor circulação das informações entre ambas as partes.

GT Saúde e Educação Ambiental

Proposições Gerais:

a) Formação dos professores para viabilizar o trabalho interdisciplinar na perspectiva de concretizar as ações sócio ambientais;
b) Maior envolvimento da família com a escola no processo de desenvolvimento de uma educação ambiental critica e corresponsável;
c) Facilitar o acesso às leis ambientais para o pleno exercício da cidadania;
d) Garantir parcerias das comunidades tradicionais com o estado para a efetivação das suas demandas socioambientais;
e) Garantir recursos financeiros para implementação das propostas socioambientais;
f) Garantir acompanhamento técnico e analítico dando seu parecer junto à comunidade;
g) Garantir que os municípios respeitem, protejam e preservem os patrimônios ambientais;
h) Garantir e criar diretrizes curriculares garantindo as especificidades da educação quilombola, utilizando a educação ambiental como eixo estruturante;
i) Realizar mapeamento das nascentes das ervas medicinais das comunidades tradicionais;
j) Garantir recursos para ampliação e reforma das comunidades tradicionais;
k) Melhorar o atendimento de saúde e do PSF;
l) Ampliar a oferta de água e saneamento básico;
m) Melhorar a qualidade da alimentação escolar e da higiene das cozinhas;
n) Concretizar políticas de saúde para educação e tratamento/acompanhamento de doenças como anemia falciforme, hipertensão e diabetes;
o) Instalar filtros nas escolas.

ANEXO 11

Regimento Interno do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia

Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia

REGIMENTO INTERNO

CAPITULO I

DAS ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS

Art. 1° Fica instituído o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia.

Parágrafo Único: O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia é uma instância da sociedade civil que tem como objetivos:

I – Ser uma instância de caráter consultivo e propositivo para implementação das políticas públicas da educação quilombola da Bahia;

II- Ser o interlocutor prioritário do Estado no que concerne à elaboração e implementação de Políticas Públicas Educacionais para as comunidades quilombolas da Bahia;

III – Propor ao Poder Público a implementação de ações que atendam as demandas aprovadas nos Fóruns de Educação Quilombola e nos diferentes espaços democráticos no âmbito do movimento Quilombola;

IV – Participar com representação em todas as instâncias de debate governamentais: federal, estadual e Municipal;

V – Subsidiar as secretarias Estaduais e Municipais e Diretorias Regionais de Educação (DIREC) para fomentação das políticas de Educação Quilombola;

VI – Promover a discussão, debate e aprofundamento das questões relacionadas à Educação Quilombola;

VII – Colaborar na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação Quilombola;

VIII - Colaborar na implementação de Diretrizes Curriculares nacionais, estaduais e municipais da Educação para que atendam as necessidades Educacionais das Comunidades Quilombolas

VIII – Articular ações necessárias à implementação de programas para a Educação Quilombola com órgãos públicos, movimentos sociais e entidades da sociedade civil;

IX – Propor, monitorar avaliar as iniciativas governamentais e não-governamentais voltadas à Educação Quilombola;

X- Ser mediador entre as Comunidades Quilombolas e Escolas, Secretarias Municipais, Secretaria Estadual da Educação;

XI - Controle da implementação da lei 10.639/03;

XII - Articular parcerias entre Estado, Municípios, Associações, Conselhos Regionais e comunidades quilombolas para a promoção da educação quilombola;

XIII - Promover a Educação Quilombola como uma política de igualdade racial e de combate ao racismo institucional.

CAPÍTULO II

DOS MARCOS LEGAL DO FORUM DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Art. 2º O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia tem como marcos legal:

I. os dispositivos da Constituição Federal;

II. a Lei 10.639/03

III. a Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

IV. as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Quilombola.

V. O Decreto Estadual 11.850/2009

CAPÍTULO III

DOS PRINCÍPIOS DO FORUM DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA BAHIA

Art. 3º O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia objetiva a prevalência de uma nova etapa da história da educação quilombola, que priorize a auto-estima, a solidariedade, o respeito à diversidade, a valorização da identidade quilombola, fundamentada nos direitos humanos universais;

Parágrafo Único: O Fórum propugna:

I. Pelo respeito aos Direitos Humanos;

II. Pela prática da democracia;

III. Por relações étnico-raciais, igualitárias, solidárias e pacíficas;

IV. Pela qualidade da educação.

CAPÍTULO IV

DAS FINALIDADES

Art. 4º O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia tem por finalidade:

I – Elaborar propostas de políticas públicas de educação quilombola, visando subsidiar as organizações governamentais e não-governamentais na implantação e implementação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola;

II – Encaminhar propostas ao Ministério da Educação, aos Poderes Públicos Estaduais e Municipais, para subsidiar a elaboração de políticas públicas e projetos que venham beneficiar de forma efetiva os sujeitos quilombolas;

III – Monitorar, acompanhar e avaliar as atividades educacionais voltadas para a educação quilombola;

CAPÍTULO V

DA COMPOSIÇÃO

Art. 5º O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia será composto por coordenadores gerais e territoriais, eleitos nos Fóruns de Educação Quilombola; e pelo seu Conselho Consultivo.

Art. 6º O Conselho consultivo será composto por no máximo de 8 pessoas indicadas pelos coordenadores territoriais e coordenação geral e referendados pela assembléia geral.

CAPÍTULO VI

DA ESTRUTURA FUNCIONAL:

Art. 7º A estrutura funcional do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia se constitui de uma Coordenação Geral, de Coordenadores Territoriais e de um Conselho Consultivo.

Art. 8º A Assembléia Geral é a instância suprema do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia e será constituída por professores e membros das comunidades quilombolas:

§ 1º - Os representantes do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia serão eleitos nos territórios de identidade, sendo que os territórios que possuem abaixo de 16 comunidades terão um (01) representante cada e os que possuem de 16 comunidades acima terão dois (02) representantes na coordenação regional do Fórum. Este será composto ainda por uma coordenação Geral com cinco (05) coordenadores/as eleitos pela Assembléia Geral Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia.

Foi enfocado ainda que o perfil dos/as Coordenadores/as precisa apresentar capacidade de articulação e responsabilidade com a atividade que assumir a fim de fazer o Fórum funcionar de fato.

§ 2º - As Comunidades Quilombolas de Territórios de Identidade que desejarem pleitear vaga no Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia deverão atender aos critérios pré-estabelecidos:

I - Ficou definido ainda que os territórios que não estão presentes deverão realizar uma reunião posterior e encaminhar os nomes de seus representantes para a coordenação do Fórum.

CAPÍTULO VII

DAS COMPETÊNCIAS DA COORDENAÇÃO

Art. 9º. Compete a Coordenação Geral do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia:

I. Coordenar as reuniões do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia

II. Representar o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia onde se fizer necessário;

III. Sistematizar, fazer cumprir e encaminhar todas as deliberações do plenário;

IV. Convocar as reuniões ordinárias e extraordinárias do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;

V. Tratar das questões deliberadas pelo Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia junto ao Secretário Estadual de Educação e os Secretários Municipais de Educação;

VI. Secretariar as reuniões e eventos do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;

VII. Elaborar organizar, arquivar, disponibilizar, encaminhar a Escrituração Atas, relatórios, ofícios e demais documentos (memória) e coordenar alterações no Regimento Interno do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;

Art. 10º. Compete ao Conselho Consultivo:

I. Propor, subsidiar e recomendar políticas de educação para comunidades quilombolas ao Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia;

II. Propor assuntos para as pautas das reuniões;

III. Apresentar projetos, sugestões e ações pertinentes à Educação quilombola;

Art. 11. Compete às Coordenações Territoriais:

I. Levantar as demandas Educacionais das Comunidades Quilombolas do seu Territórios;

II. Organizar as reuniões, Assembleias Territoriais;

III. Encaminhar demandas Educacionais das Comunidades e Escolas Quilombolas aos poderes Públicos Municipais, Estaduais e Nacionais;

IV. Monitorar as Políticas Municipais, Estaduais e Nacionais para a Educação Quilombola;

CAPÍTULO VIII
DO FUNCIONAMENTO

Art. 12. O Fórum Permanente de Educação Quilombola terá seu funcionamento regido pelas Seguintes normas:

I. Cada membro terá direito a um voto;

II. As reuniões do Fórum Permanente de Educação Quilombola iniciar-se-ão com a presença mínima de um terço de seus membros, que deliberarão pela maioria dos votos dos presentes.

III. Cada membro do Fórum Permanente de Educação Quilombola só poderá faltar a no máximo (03) reuniões no período de um ano, acima disso perderá assento no Fórum Permanente de Educação Quilombola;

IV. As datas e pautas das reuniões ordinárias serão definidas na reunião imediatamente anterior. Nas pautas deverá constar horário de início e término da reunião, excetuando assuntos de caráter emergencial e conjuntural.

V. O Fórum Permanente de Educação Quilombola reunir-se-á: Ordinariamente, três vezes por ano, e extraordinariamente, sempre que se fizer necessário, por convocação da Coordenação Geral ou por requerimento de um terço dos membros das Coordenações Territoriais;

VI. As reuniões do Fórum Permanente de Educação Quilombola deverão ser convocadas através de ofício encaminhado por endereço eletrônico e contato telefônico com antecedência mínima de 72 horas. Em todas as convocações serão anexadas as pautas, ata da reunião anterior e documentos informativos referentes aos assuntos pertinentes à reunião;

VII. As reuniões do O Fórum Permanente de Educação Quilombola serão abertas a Cidadãos que não se constituem membros oficiais do Fórum Permanente de Educação Quilombola para expor assuntos ligados à educação quilombola, mediante solicitação da palavra à coordenação geral.

Art. 13. Poderão ser convidadas pessoas ou instituições de notória especialização ou conhecimento, para assessorar o Fórum Permanente de Educação Quilombola em assuntos específicos.

Art. 14. O Fórum Permanente de Educação Quilombola criará comissões internas, para executar estudos específicos.

Art. 15. Buscar parcerias para efetivação das suas ações;

CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. As propostas aprovadas no Fórum Permanente de Educação Quilombola deverão subsidiar as ações do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia e as de caráter normativo serão recomendadas a fazer parte das diretrizes de educação escolar quilombola e outras políticas públicas educacionais, visando subsidiar o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual da Educação e as Secretarias Municipais.

Art. 17. Os coordenadores terão o mandato de três anos, podendo ser reeleito por mais um mandato de igual período.

Art. 18. A convocação para alteração do presente regimento só poderá ser feita com a anuência de um terço dos membros do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia e sua aprovação submetida a assembleia geral.

Art. 19. Os casos omissos nesse regimento deverão ser objetos de deliberação da plenária do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia.

Art. 20. Este Regimento entra em vigor na data de sua aprovação pelo Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia

Salvador – BA, ____/ ___/ _____.