

Educação Escolar Quilombola: uma narrativa do processo de produção das diretrizes curriculares no estado da Bahia e em nível nacional

Suely Noronha de Oliveira¹

Resumo

Neste artigo apresento a educação escolar quilombola no cenário das políticas públicas de educação no Brasil. Mais especificamente, centro-me no estudo sobre a elaboração das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola no estado da Bahia e sua relação com a política nacional. Compreender a educação escolar quilombola como categoria recente, ainda em desenvolvimento, e a elaboração de tais diretrizes como aprendizado em processo - tanto para os quilombolas, quanto para os gestores da política - se faz necessário para entendê-la enquanto um campo emergente da educação, o qual ainda tem muito a ser conhecido.

Palavras-Chave

Educação escolar; Quilombos; Políticas educacionais; Políticas de diversidade.

Quilombola school education: a narrative of the production process of curricular guidelines in Bahia state and national level

Abstract

In this article I present the quilombola school education on the public policy education's scenario in Brazil. More specifically, I focus on the study of the preparation of curriculum guidelines for quilombola school education in Bahia State and its relation with the national policy. Understanding the quilombola school education as a school the education as recent category, still in development, and the elaboration of such guidelines as learning process - both for the quilombolas as for policy managers - is necessary to understand it as an emerging field of education, which still has a lot to be known.

Keywords

School education; Quilombos; Educational policies; Diversity policies.

Comunidades Quilombolas: definições preliminares

Estudar quilombos e educação no Brasil nos remete ao tema do reconhecimento e da identidade étnica, das fronteiras e de símbolos culturais. A pergunta frequentemente ouvida por mim durante a pesquisa era: por que uma educação diferente para essas populações? Isso não seria uma discriminação invertida? O que tem essas populações de tão peculiar que realizam tal demanda educacional?

O percurso histórico das comunidades quilombolas no Brasil está marcado por um conjunto de negações no campo das subjetividades, dos direitos sociais e humanos, por parte do Estado, enquanto promotor da cidadania por meio de políticas. A negação também atinge o direito ao conhecimento da própria história e origem, o direito à uma educação que expresse demandas dessa população e contribua para uma inversão positivada do estigma construído sobre os quilombolas brasileiros.

Embora os quilombolas sofram preconceitos, sejam grupos estigmatizados, marginalizados economicamente, culturalmente e esteticamente, não era isso o que se destacava nas audiências realizadas no estado da Bahia e em nível nacional com o objetivo de criar políticas educacionais para essas populações. O que se enxergava era a beleza, as cores, a alegria dos quilombolas em encontrar; a força, o compromisso, a energia dos quilombolas discutindo suas questões; o entusiasmo, a crença e a rebeldia constante e paciente por mudanças.

Meu interesse em abordar o tema dos quilombos, a partir da abordagem étnica, se deve a uma necessidade sentida por mim durante a pesquisa relativa às confusões geradas – principalmente pelos gestores da política - por compreensões rígidas do que são quilombos: geralmente situados num tempo passado, caracterizados pelo isolamento cultural e geográfico, entendendo o processo de nomeação dessas comunidades como uma trajetória natural gerada em seu próprio meio, isenta de relações e estratégias políticas na luta por reconhecimento e direitos sociais, de modo a pressupor que tanto o conceito quanto as questões relativas às identidades quilombolas no campo discursivo estivessem resolvidas.

A percepção, nem sempre fiel e, muitas vezes, destoante entre o que se vive efetivamente nos quilombos, suas necessidades e seus desejos, e os discursos produzidos sobre os quilombos, trazida, parte pelos gestores da política, parte por outros não quilombolas (técnicos, ativistas de organizações negras, universidades etc.), provocou debates de várias ordens nas audiências, dentre eles, a relação entre quilombos, tradição e contemporaneidade.

As demandas dos quilombolas nas audiências públicas evidenciaram a vivência destes numa sociedade comum partilhada, sendo suas principais reivindicações no campo da educação: acesso à tecnologia, formação profissional dos jovens e adultos e acesso ao ensino superior. Para os que consideravam que os quilombolas viviam um mundo à parte, com pouca ou nenhuma relação, influência e informação da sociedade abrangente, surpreenderam-se quando as demandas acima foram pontuadas nas audiências. O que torna um quilombo mais ou menos quilombo? Quem faz essas classificações? Como essas classificações e nomeações se constroem e se refazem no tempo? Assim, a discussão sobre o conceito de grupos étnicos buscou dialogar com tais questões, no sentido de desmistificar uma ideia e uma forma pré-concebida e fixa sobre os quilombos, visto serem questões fundamentais para uma educação escolar específica para tais comunidades.

Do reconhecimento das comunidades quilombolas

Segundo dados do relatório técnico nº 083/2012 da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão - Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais, o Brasil tem hoje uma população estimada de 1,17 milhão de quilombolas, a maior parte vivendo no Nordeste. Da população total de quilombolas no país, 23,5% não sabem ler. O relatório ainda aponta a existência de 1.834 comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Sabe-se que há quilombos em quase todos os Estados da Federação brasileira, exceto Brasília, Acre e Roraima; assim como também é sabido que os estados com maior incidência de comunidades quilombolas certificadas são: Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Pará.

Sobre a problemática da ausência de uma base informacional unificada, assim como de uma cartografia oficial dos territórios quilombolas pelos órgãos governamentais responsáveis, Anjos (2013) denuncia essa ausência em seu recente artigo sobre a territorialidade dos quilombos no Brasil contemporâneo e destaca a carência de informações sistematizadas referentes à distribuição desses sítios no território². Segundo ele “As estimativas são inconsistentes, divergentes e não existe perspectiva concreta para realização de um censo demográfico-territorial para registrar de forma eficaz o que se processa no território deste Brasil invisível” (ANJOS, 2013, p. 11).

Do final do século XIX até quase o final da segunda metade do século XX, os quilombos foram tratados, na historiografia e na educação brasileiras, de forma restrita, como “redutos de escravos fugitivos” e como experiências do período escravista.

Certo é que a origem dos quilombos relaciona-se com o processo de resistência ao período da escravidão negra, presente no Brasil por mais de trezentos anos. No entanto, a gênese da palavra “quilombo” é anterior ao processo de formação dos quilombos afro-brasileiros.

Quilombo é um conceito próprio dos africanos do tronco linguístico banto que vem sendo modificado através dos séculos (...). Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa (LOPES, 2006, p. 27-28).

Nas Américas, com o processo do tráfico de africanos escravizados, houve uma reestruturação, reinvenção e readaptação dessa forma de organização social chamada quilombo, proveniente de diferentes países do continente africano.

Conforme Souza (2008), no período posterior a 1888, além da grande desigualdade, a população negra de modo geral e as comunidades quilombolas, em especial, foram fortemente invisibilizadas no escopo do Estado. Segundo a autora, os movimentos negros urbanos tiveram grande peso nesse contraponto à invisibilidade. Somado à isso está a força e a resistência das comunidades quilombolas, que perpassaram a história do Brasil com uma diversidade de formações, abrangendo todas as regiões do País, e chegaram ao século XXI reivindicando direitos fundamentais, com ênfase no direito à terra.

Historicamente, no Brasil, a discussão sobre os quilombos teve voz na Frente Negra Brasileira, nos anos 1930; apareceu em movimentos nos anos 1940 e 1950, tais como o Teatro Experimental do Negro (Abdias do Nascimento) e ganhou fôlego no bojo da institucionalização do movimento negro, nas décadas de 1970 e 1980. Com o acirramento dos conflitos fundiários, reflexo do intenso levante grileiro das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, comunidades quilombolas aproximaram-se das organizações do movimento negro urbano e das organizações vinculadas à luta pela reforma agrária, e empreendeu forte mobilização pela visibilidade da questão das comunidades negras rurais, terras de preto e mocambos em diversos estados do país (SOUZA, 2008, p. 12-13).

Arruti (2003), referindo-se ao grande número de comunidades negras rurais existentes no Brasil, afirmou que sempre se soube da grande parcela de população negra que compõe o campesinato e o proletariado rural brasileiro, mas isso nunca, até meados de 1990, conferiu particularidade à essa população, tanto diante da história, da militância, como das políticas públicas.

A situação de invisibilidade de tais comunidades era tal que até pouco tempo atrás parecia não existirem negros no campo ou, ao menos isso não era considerado, nem do ponto de vista empírico, nem do ponto de vista analítico ou teórico, pela grande maioria da literatura sobre campesinato no Brasil. Anteriormente estas comunidades eram nominadas comunidades negras rurais e encontravam-se vinculadas ao estudo das questões agrárias e dos conflitos, quer na sociologia, quer na antropologia.

Se, no Brasil, na década de 70, havia “estudos sobre comunidades rurais que apresentavam a particularidade de serem negras”, nos anos 80, com os estudos sobre etnicidade, inverte-se a questão para “estudos sobre comunidades negras que tinham a particularidade de serem camponesas” (ARRUTI, 2006, p. 64).

É no “apagar das luzes” (ARRUTI, 2006) que representantes do movimento negro elaboraram o Artigo 68 das Disposições Transitórias da Carta Magna brasileira de 1988, “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), e inseriram no texto e no debate a expressão comunidade remanescente de quilombo. Este fato aconteceu em momento propício visto que a promulgação da Constituição coincidiria com a comemoração do centenário da abolição.

Ao mesmo tempo, essas conquistas são radicalmente opostas a uma absoluta “vontade do legislador”. Havia mobilização em torno de tais demandas, com destaque para a articulação das comunidades negras rurais do Maranhão e do Pará.

A partir do Movimento Negro Estadual, lideranças comunitárias se reuniram em 1986 no “I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão”, em torno do debate acerca da participação do negro no processo da constituinte, particularmente no que dizia respeito aos direitos fundiários e à garantia das formas tradicionais de uso do território, mais tarde agregando as demandas e a mobilização das comunidades paraenses. No mesmo ano, o “Encontro do Negro e a Constituinte”, realizado em Brasília, sintetizava os encaminhamentos de encontros regionais, estaduais e municipais do movimento negro sobre o tema [...]. (FIGUEIREDO, 2011, p. 42).

Com a pressão das comunidades quilombolas e dos movimentos pela reforma agrária na aplicação e regulamentação do Artigo 68, o governo se viu obrigado

a definir o sujeito da política, as comunidades quilombolas. Após tentativas de alguns órgãos, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi convidada a realizar estudos. Significados foram disputados nos campos acadêmico, social, governamental e jurídico, resultando no seguinte posicionamento político e conceitual de um conjunto de agentes em meio a um campo de disputas.

Consideram-se remanescentes de quilombo grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. (ABA 1994 *apud* ARRUTI, 2006, p. 92).

O Decreto Federal nº 4.887/03 regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. De acordo com sua definição, consideram-se remanescentes de quilombo “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Art. 2º, Decreto nº 4.887, 2003). Conforme Arruti (2010)

O decreto 4887/2003 elegeu o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas; restituiu a possibilidade de se realizarem desapropriações para este fim; incorporou o direito destas comunidades ao autorreconhecimento, em concordância com a Convenção 169 da OIT ratificada pelo Estado Brasileiro; e, finalmente, estabeleceu que a titulação das terras destas comunidades deve se dar em nome de entidade representativa da comunidade, em alternativa ao não reconhecimento do ordenamento jurídico nacional das modalidades de uso comum típica das populações tradicionais, entre elas as quilombolas. (ARRUTI, 2010, p. 02).

O presente Decreto, que assegura a regularização dos territórios quilombolas, constitui hoje um direito ameaçado. O mesmo está sendo questionado no Supremo Tribunal Federal por uma ação do antigo Partido da Frente Liberal (PFL),

atual Democratas (DEM), pelo fato de o governo Lula ter lançado mão de decreto presidencial para regulamentar matéria constitucional (Art. 68). Isso demonstra que, mesmo após se constituírem enquanto grupo político e serem reconhecidos como sujeito de direito pelo Estado, as comunidades quilombolas não deixaram de sofrer desrespeito. O próprio Estado, que ‘reconheceu’ as comunidades quilombolas enquanto possuidoras de direitos específicos, dificulta o acesso a estes direitos, através das burocracias legislativa, administrativa ou jurídica.

A noção de reconhecimento é tomada de empréstimo de Honneth, que afirma o “reconhecimento intersubjetivo como condição para o desenvolvimento de uma identidade positiva necessária para a participação na esfera pública” (apud MATTOS, 2006, p. 148). Baseado nos estudos de Honneth, Mattos assegura que “Toda luta por reconhecimento dá-se por uma dialética do geral e do particular. Afinal, é sempre uma particularidade relativa, uma diferença que não gozava de proteção legal anteriormente que passa a pretender tal status” (MATTOS, 2004, p. 160). E o conflito aqui é tomado como um acontecimento ético, no qual “o desrespeito a uma determinada forma de ser no mundo enseja um conflito cujo principal resultado é a evolução moral da sociedade” (FIGUEIREDO, 2011, p. 30-31). É nesse sentido que Honneth imagina uma experiência de desrespeito como estando na base de todo conflito social, entendido como “fonte motivacional das resistências sociais” (HONNETH, 2003, p. 224).

Ora, se a ‘ferida’ moral decorre de um sofrimento específico que se materializa por meio da vulnerabilidade ou da fragilidade de uma pessoa ou grupo, devido ao desrespeito social, discriminação e cidadania outorgada perifericamente, fica claro que o próprio Estado pode ser o motor do desenvolvimento de uma identidade negativa.

É nesse contexto que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das “comunidades remanescentes de quilombos”, que alcançaram na Constituição Federativa do Brasil de 1988 o status de grupo formador da sociedade brasileira.

As conquistas legais alcançadas exigiram das lideranças quilombolas processos formativo-educativos, sobretudo formais, de modo a potencializar seus diálogos e negociações com o sistema jurídico e de governo; o que, de certo modo, exigiu das organizações quilombolas pensar uma pauta específica de educação e de escola.

Políticas de diversidade na educação

No cenário atual das políticas educacionais brasileiras, há certo consenso sobre a persistência de temas como identidade, diversidade e diferença, ainda que não de forma central. Embora haja persistência, isso não significa que existe um

consenso sobre o uso desses conceitos no âmbito governamental. Por vezes, a concepção de “diversidade” é utilizada de modo distinto e até contraditório, como nos mostrou Moehlecke (2009) ao abordar as políticas educacionais implementadas pelo MEC no período de 2003-2006. Esta observou pelo menos três sentidos: a) inclusão social; b) ações afirmativas; c) políticas de diferença.

Para Moehlecke (2009, p. 463), a expressão “diversidade”, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados. No campo das ciências sociais, o termo é utilizado, em geral, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se afirmou “sobre o pressuposto da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais”. (HALL, 2003 *apud* MOEHLECKE, 2009).

Ainda baseada nas leituras de Moehlecke (2009), a diversidade, apreendida em sua dimensão cultural, é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença”. Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”.

Atendendo à demandas e agendas internacionais e nacionais, o governo brasileiro elaborou e aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/1996, que definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inseriram as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino à distância. As chamadas “modalidades de educação” se referem tanto à variações intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem quanto às especificidades do público a qual se destinam – jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos (MIRANDA, 2012).

Em 1997, o governo publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que “inovou” o debate, no âmbito legal, da diversidade cultural como tema transversal e inseriu a escola como um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo, devendo sua atuação, neste sentido, ser intencional, sistemática, constante e obrigatória.

A III Conferência Mundial contra o Racismo (2001), em Durban, África do Sul, pautou e aprofundou o debate sobre diversidade cultural. Nela, as organiza-

ções do movimento negro dedicaram atenção especial sobre a educação e apontaram as seguintes demandas: incluir nos critérios de avaliação dos livros didáticos a incidência de visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra; implementar políticas que garantam o acesso e permanência da população negra nas universidades; revisar o currículo da Educação Básica, visando a inclusão da história e da cultura africana e dos afro-brasileiros; estabelecer parcerias entre o Estado e as organizações do movimento social para a formação dos educadores; e nomear representantes da temática indígena e negra para o Conselho Nacional de Educação. (CANDAUI, 2009).

Os desdobramentos da LDBEN - n.º. 9.394/1996, no âmbito do tratamento da diversidade sociocultural, podem ser verificados em regulamentações posteriores, como a Educação Indígena (Resolução n.º. 3/1999), a Educação de Jovens e Adultos (Resolução n.º. 1/2000), a Educação Especial (Resolução n.º. 2/2001) e a Educação do Campo (Resolução n.º. 1/2002). Nesse mesmo processo, insere-se a lei n.º. 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, acrescida da lei n.º. 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. E mais recentemente, a Educação Escolar Quilombola (Resolução n.º. 8/2012), que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Em pouco menos de uma década, o governo brasileiro – gestão do governo Lula -, particularmente no tocante à educação (Ministério da Educação - MEC), introduziu no debate político e em seus programas e ações, a temática da diversidade. As políticas de diversidade conquistaram visibilidade dentro do espaço político-governamental e, com base nesses princípios, foram sancionadas algumas leis, dentre elas, a Lei n.º. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país. Estas iniciativas, junto a outras ações e circunstâncias, possibilitaram a ampliação do debate público sobre educação em comunidades quilombolas.

A Bahia foi o terceiro estado brasileiro a debater e propor a elaboração de diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola. O início do debate e de proposição de política educacional e intersetorial para tais comunidades no Estado deram-se legalmente por meio da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), em 2007, e da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, em 2008. É importante destacar que a SEPROMI, anterior à criação da Coordenação referida acima, era responsável por articular diferentes

secretarias de estado e propor políticas para as comunidades quilombolas, por meio da elaboração participativa dos planos de desenvolvimento.

O processo de construção da política: âmbito nacional

A reforma educacional iniciada na década de 1990 no Brasil, que teve como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), tangenciou questões relativas à cultura e à formação do povo brasileiro no ensino de história, possibilitando uma brecha importante na construção de uma política de educação para as relações étnico-raciais: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26, §4º).

A Lei Nº. 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes para inclusão no currículo oficial das redes de ensino, públicas e particulares, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, foi a primeira lei votada no primeiro mandato do governo Lula. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No governo Lula, foram criadas duas secretarias estratégicas de formulação e implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população negra do país: a) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003; b) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), criada em 2004 que, dentre as coordenações, havia a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. A primeira gerou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), 2004. A segunda teve como demanda principal implementar a Lei 10.639/2003.

É importante notar que o texto da Lei 10.639/2003 não faz referência a “quilombos” ou a “comunidades remanescentes de quilombo”. Já o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) o termo “quilombo” é citado cinco vezes.

Há, no entanto, nesses textos, uma ausência de abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar para as comunidades quilombolas, uma vez que os mesmos focam apenas o ensino da história dos quilombos e a criação de escolas (infraestrutura) nessas comunidades. Em 2006, a SECAD/MEC lançou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nestas orientações, a educação escolar em comunidades quilombolas passou a ser um

tema específico. Essa abordagem foi mantida, em 2009, no Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003, no qual a Educação em Áreas Remanescentes de Quilombos continuou a ser um item específico das principais ações. Ou seja, a discussão da educação escolar quilombola ganhou destaque a partir da regulamentação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, a extrapolou, tornando-se uma modalidade de educação e sendo orientada a possuir diretrizes próprias.

Na Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 – tornou-se mais evidenciada a necessidade de formulação de políticas específicas na educação para atender as demandas das comunidades quilombolas, visto que a Lei 10.639/2003 não trata das especificidades da educação quilombola. Essa pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho para Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE) tendo como demanda a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Posterior à CONAE 2010, a Câmara de Educação Básica do CNE publicou a Resolução nº 4, de 13 de julho 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e institucionaliza a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação. E, em novembro de 2010, realizou-se, em Brasília, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, o qual teve como objetivo “construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola” e “subsidiar o CNE na produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola” (Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012).

Em dezembro de 2010 foi publicada a Resolução da CNE/CEB, nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, dentre eles para a modalidade da Educação Escolar Quilombola.

Em junho de 2012 foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e homologadas pelo Ministro da Educação em novembro do mesmo ano.

A elaboração, aprovação e divulgação desses textos legais em âmbito nacional referentes à educação escolar quilombola, apesar de serem precedidas por políticas semelhantes, de iniciativa de governos estaduais e municipais, produziram impactos relevantes em sua extensão nacional. Primeiro, os textos legais consolidam um vocabulário, que passa a orientar não só as políticas oficiais, mas também os debates e controvérsias públicas: educação escolar quilombola, escola quilombola, escola que atende estudante quilombola, professores quilombolas. Segundo, consolidam o campo de diferença entre as especificidades

da educação das relações étnico-raciais (Lei 10.639/2003) e as demandas por educação escolar das comunidades quilombolas. Essa diferenciação acabou por fortalecer a necessidade de elaboração de uma lei específica para educação escolar das populações quilombolas. Terceiro, impactam as práticas pedagógicas de escolas situadas em território quilombola – em alguns estados foram realizados cursos de formação continuada de professores, quilombolas e não quilombolas, com investimentos do governo federal, de alguns governos nos estados e municípios. Dentre estas, destaca-se a elaboração de materiais pedagógicos sobre e a partir das experiências. Finalmente, chamam a atenção e incrementam o interesse acadêmico sobre o tema, de modo que, nos últimos dois anos (2010 a 2012), dobrou o número de teses/dissertações na área.

Ao mesmo tempo em que tais políticas ganharam mais espaço dentro do governo, também se fortaleceu a controvérsia, não nova no campo, na qual as políticas de diversidade são compreendidas como políticas que acabam por gerar processos de exclusão, na medida em que criam políticas específicas para grupos étnico-culturais diferenciados. Nessa concepção, as políticas diferenciadas, geradas a partir das identidades sociais reivindicadas, alargam as distinções e os pré-conceitos entre os grupos, limitando estes ao acesso de bens socioculturais iguais para todos.

Em menos de uma década, o debate sobre as políticas de diversidade vem sendo enfrentado no governo e, especificamente, no MEC. As concepções dos grupos políticos majoritários não se mostram nem homogêneas, nem consensuais, nem lineares; estas concepções se renovam em intervalos cíclicos de gestores e em função das pressões externas e internas dos movimentos sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram construídas a partir de consultas públicas oficiais nos estados do Maranhão, da Bahia e em Brasília, realizadas pelo CNE/MEC, assim como de consultas públicas noutros estados, a partir de iniciativas locais e autônomas. Estas consultas, reivindicadas pelas organizações quilombolas e movimentos parceiros, tiveram a missão de estruturar uma proposta de política educacional com a diversidade local característica das comunidades quilombolas existentes no Brasil.

O processo de construção da política: o estado da Bahia

É importante identificar e distinguir dois momentos no processo de construção das diretrizes curriculares estaduais para educação quilombola no estado da Bahia, que se relacionam, mas não são consequentes: a criação da Coordenação

de Diversidade e a elaboração de ações na SEC (Secretaria da Educação do Estado da Bahia) voltadas para comunidades quilombolas.

A Coordenação de Diversidade nasceu na SEC com a proposta exclusiva de implementar a Lei 10.639/2003 nas redes de ensino. Foi somente após outros determinantes do contexto que o tema quilombos passou a ser incorporado como ação também prioritária na formulação de políticas voltadas para a educação.

A Lei 10.639/2003, indiscutivelmente, é o grande marco geral que obriga a sua implementação pelos governos estaduais e municipais e, consequentemente, à criação de órgãos responsáveis como as coordenações. Apesar do texto da Lei 10.639/2003 não fazer referência a “quilombos” ou a “comunidades remanescentes de quilombo”, ele ofereceu brechas para se pensar a educação escolar nessas comunidades. E foi assim que, em 2004, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana citou o termo “quilombo” cinco vezes.

Analisando relatórios das audiências estaduais na Bahia, assim como as transcrições das entrevistas realizadas na pesquisa e acompanhamento e observação das audiências, pude concluir que as motivações iniciais para a construção de uma proposta de política estadual de educação para as comunidades quilombolas no estado pareceram menos uma estratégia e intenção originária da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC), assim como da equipe inicialmente constituída para compor uma coordenação específica na SEC para tratar das questões étnico-raciais na educação.

No caso específico da Bahia havia uma demanda das organizações e movimentos negros do estado, em especial dos situados na capital baiana, Salvador, exigindo da Secretaria Estadual de Educação a participação em eventos e debates sobre a Lei 10.639/2003 e, consequentemente, a sua implementação. No ano de 2005, a Prefeitura Municipal de Salvador publicou ações e orientações para implementação da Lei 10.639/2003 - Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana - na Educação Fundamental, tendo o CEAFFRO³ como órgão consultor. É importante adiantar que este Programa, além de consultor, atuou também como agência que organizou e produziu demandas referentes à aplicação da Lei 10.639/2003, tanto no município de Salvador, quanto no Estado.

Também em 2005 foi realizado, por iniciativa da Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, SECAD/MEC, o Fórum Estadual “Edu-

cação e Diversidade Étnico-Racial”, na cidade de Salvador. Nesse período foram criados vários fóruns nos estados para tratar a temática, por incentivo da referida Coordenadoria-Geral.

De acordo com a carta produzida no evento, este contou com a participação de representantes do Governo do Estado, secretarias municipais, instituições públicas, Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia, instituições de ensino superior, entidades sindicais, lideranças políticas, representantes de comunidades remanescentes de quilombos, movimentos negros, organizações não governamentais e educadores de regiões do Estado.

Nesta carta, os grupos apresentaram lacunas na implementação da Lei 10.639 e apontaram soluções e proposições, dentre elas: a necessidade de criação e legitimação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a criação de órgão específico nas secretarias de educação - estadual e municipal - para tratar da implantação e aplicabilidade da Lei 10.639; e a criação da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial - SEPROMI.

A eleição para governador em 2006 culminou com a vitória de Jacques Wagner, do Partido dos Trabalhadores; o então governador eleito sustentava na campanha política a proposta de um “governo popular”, tendo como horizontes bandeiras de participação e de proximidade com os movimentos sociais e populares, dentre eles, uma parcela significativa do movimento negro baiano. Com as eleições de 2006, os governos federal e estadual ficaram mais próximos e as reivindicações dos grupos político-culturais, que apoiaram as eleições, renovaram-se, exigindo a construção e a implementação de políticas.

O cenário político-organizativo fértil para discussão, proposição e efetivação dessas políticas (políticas de ação afirmativa e/ou políticas de diversidade), assim como da legitimidade diante da temática - Salvador é a cidade com a maior população negra no Brasil e o estado possui o segundo maior número de comunidades quilombolas certificadas -, colocou o estado da Bahia em destaque.

Neste cenário de influências internas e externas, destaco cinco momentos que antecederam e motivaram, indireta e diretamente, a construção da proposta de política estadual de educação para comunidades quilombolas no estado da Bahia: a criação de uma coordenação para implementação da Lei 10.639/2003 na SEC, em 2008; demandas das comunidades quilombolas à SEC; coordenação de Diversidade da SEC e o Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ); formação de lideranças e de professores quilombolas; e o I Fórum Baiano de Educação Quilombola.

É importante compreender que, no momento de criação da Coordenação de Diversidade, já havia outros órgãos/secretarias do governo do estado trabalhando com comunidades negras e quilombolas. Exemplo disso é a SEPROMI⁴ que desde 2007 desenvolve ações e políticas para esse público no estado.

A criação de uma Coordenação de caráter estadual, responsável por atuar em comunidades negras e quilombolas - comunidades historicamente sem atendimento do Estado a seus direitos básicos foi comprometida pela ausência de fonte de recurso específica do Estado para execução de suas atividades, comprometeram e limitaram a atuação da referida Coordenação:

Então, nessa reunião de planejamento, eu disse: tem quilombos também, tem que ter alguma política para responder às demandas de escolas de quilombos. Aí todo mundo se assustou: “precisa de uma política específica para quilombos?” Então, a partir disso, isso criou alguma coisa dentro da SEC, que aí eu acabei, como é que diz, sendo conduzida para atuar aí nesse campo aí também. (Entrevistado A, Coordenação de Diversidade da SEC/BA, 2012).

A partir dos relatos, é possível vislumbrar o modo pelo qual uma decisão governamental (projeto, políticas e compromissos partidários) pode estar fundada em tomadas de posição de determinados atores (projetos e compromissos pessoais). Uma questão é o contexto político favorável e a pressão das organizações sociais; outra é o investimento necessário para legitimar e consolidar as ações de tais Coordenações. Qual a razão de um governo criar uma Coordenação de Diversidade num estado onde a população negra é quase sua totalidade – próxima a 80% (PNAD, 2005), e não dispor de recurso fixo, assim como não incorporar legalmente a Coordenação como mais uma instância da Secretaria de Educação do Estado?

Essa abordagem é importante para compreender como o “público novo” (sujeitos da educação escolar quilombola) acaba não podendo ser efetivamente contemplado se ele não conseguir se projetar na estrutura do Estado, isto é, conquistar uma pasta específica, recursos específicos, recursos humanos etc. Ao mesmo tempo, tal projeção pode acabar se tornando uma “camisa de força” para os grupos que exigem reconhecimento, no sentido de ter que responder as exigências e as burocracias do Estado. Este é um assunto importante e a avançar nos debates e elaborações de políticas diferenciadas para grupos étnico-culturais e de diversidade.

O Grupo Intersetorial para Quilombos (GIQ) foi criado por meio do Decreto nº 11.850 de 23 de novembro de 2009 e composto por representantes de diversas secretarias. Ao GIQ cabe o desenvolvimento e execução dos Planos de Desenvolvimento Social, Econômico e Ambiental Sustentáveis para Comunidades Remanescentes de Quilombos, que têm por objetivo nortear a implementação da Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos. O GIQ está institucionalizado na SEPROMI. Desde 2007, antes da instituição do GIQ, já havia trabalhos desenvolvidos por algumas secretarias e órgãos do estado com comunidades quilombolas no estado.

A participação de representantes da Coordenação de Diversidade da SEC no GIQ provocou uma atenção desses representantes para as comunidades quilombolas. As viagens realizadas, na época, pela coordenadora da Coordenação de Diversidade como demanda de participação no GIQ, ouvindo os quilombolas sobre a situação da educação nas comunidades, foi o motor de sensibilização para a questão, pois, até então, a mesma desconhecia a realidade destas comunidades, mesmo sendo ela ativista de anos de movimentos negros em Salvador. Aqui se entrelaçam questões destacadas anteriormente: ausência de um compromisso inicial de trabalho da Coordenação de Diversidade com as populações quilombolas; ausência de conhecimento sobre o tema e a realidade do público a ser trabalhado; ausência de recurso na Coordenação de Diversidade para desenvolver as ações.

Aí o seguinte, a gente não tinha dinheiro aqui, acabou o dinheiro, aí a gente ficou só fazendo viagens pelo GT Intersetorial para Quilombos. (...) Então, ao fazer parte, muito pressionada por [...], essa amiga que me levou para SEC e que ela coordenava o Núcleo de Ações Quilombolas da CAR, aí eu passei a participar e viajar; na verdade, isso foi a grande questão, foi quando eu tomei conhecimento da realidade quilombola, eu cheguei nas comunidades e vi o sofrimento das pessoas e vi a ausência total de tudo, e via situações, para você ter uma ideia, ali meu Deus, Getsemani no Baixo Sul, uma senhora dizendo, minha filha eu não aguento mais meus filhos não terem o direito de terminar o Ensino Médio pra ser professor. Então uma situação muito caótica de falta de direitos básicos, em... como é o nome da comunidade, em Bom Jesus da Lapa, as crianças passando fome, sabe? Piranha, Lagoa das Piranhas, muita miséria, muita falta das coisas e, ao mesmo tempo, muita sabedoria, pessoas que tinham conhecimentos, que podiam nos ensinar as coisas da vida, de como se organizar diante da vida, isso é que era a grande satisfação. Então, isso é que era a grande fascinação, era exatamente um mundo

de muita pobreza, muita falta, mas, ao mesmo tempo, de muita riqueza do ponto de vista das pessoas, da qualidade humana das pessoas. Então isso é que fez com que eu voltasse dessas viagens com a certeza de que a gente tinha realmente de construir quilombos como uma ação tão prioritária quanto a implementação da Lei. E foi assim que eu comecei a trabalhar, com as duas coisas. (Entrevistado A, Coordenação de Diversidade da SEC/BA, 2012).

A disputa e definição por compreensão de mundo é sempre, e ao mesmo tempo, tensa, potente e também frágil. O debate da educação escolar quilombola vem crescendo, assim como seus desafios, mas nunca somente num processo linear e crescente.

Aqui temos o exemplo de construção de uma política, não apenas com iniciativas do Estado para dar conta de um público específico, mas de como essa construção da própria política é também um processo pedagógico que envolveu gestores e corpo técnico (governo), acadêmicos e organizações sociais, assim como o público, sujeito da política.

A Coordenação de Diversidade, por meio de suas ações e gestores, se configurou enquanto importante agência mediadora das diretrizes estaduais para educação escolar quilombola: participação no GIQ e elaboração de diagnósticos das demandas educacionais, realização de cursos de formação para lideranças e professores quilombolas, realização do I Fórum Estadual de Educação Quilombola, articulação com o Conselho Estadual das Comunidades Quilombolas.

A organização das comunidades quilombolas no estado, à época, se dava em âmbito local e regional, com as associações. Em nível de representação estadual, até 2009, não havia uma organização das comunidades quilombolas. Tornando-se pauta de políticas do governo federal e estadual, a demanda pela criação do Conselho Estadual fez-se mais necessária.

Em meio às tensões, agrados e desagradados, foi constituída em agosto de 2010 a equipe para elaboração do texto base das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola na Bahia, que coordenou as “audições” públicas, num processo de escuta dos quilombolas no estado, dentre eles lideranças e não lideranças (jovens, mulheres, idosos, professores).

O consultor foi o agente mediador maior desse processo, orientando forma e conteúdo, e realizando articulações em nível local e nacional, a partir do diálogo e da participação em outras experiências de formação e de elaboração de política quilombola noutros estados, assim como estabelecendo diálogo e troca de informações com gestores membros da SECADI/MEC⁵ e do CNE.

O Fórum Permanente de Educação Quilombola foi instituído em julho de 2010, na realização do II Fórum Baiano de Educação Quilombola, no município de Seabra. Como representação em nível estadual, foi incentivado pelos gestores e consultores das diretrizes quilombolas como um espaço necessário de organização social das lideranças quilombolas para pressionar e demandar do governo estadual a efetivação da política, neste caso, das diretrizes, assim como de outras demandas educacionais. Esse Fórum dialogou e dialoga com o Conselho Estadual das Comunidades Quilombolas da Bahia, o qual tem representação também desses conselheiros, que, por sua vez, participaram das audiências para elaboração das diretrizes curriculares quilombolas no estado. Apesar de constituído formalmente, o Fórum Permanente de Educação Quilombola não se mostrou, inicialmente, como uma agência de mediação. Ele ainda estava dependente da articulação, organização e recursos do governo. E esse cenário não mudou até o momento.

Quando o então governador do Estado foi reeleito, final de 2010, houve mudança na equipe vinculada à SEC, que acabou por interferir diretamente na composição da equipe da Coordenação de Diversidade.

Embora tenha havido continuidade nas ações de aprovação do texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Coordenação de Diversidade da SEC, considerando o tempo de reestruturação dos gestores na SEC, a prioridade da Secretaria, no entanto, não parecia ser a educação escolar quilombola.

A aposta e opção assumida na Bahia pela elaboração de diretrizes curriculares estaduais para a educação escolar quilombola foi se fortalecendo no processo de discussão interna junto aos atores políticos locais, mais rapidamente do que no cenário político governamental e na conjuntura política quilombola nacional. Embora, desde o mês de abril de 2010, existisse uma conjuntura política favorável (pós CONAE) e uma sinalização legal (Parecer CNE/CEB nº 7, de 07 de abril de 2010) no sentido de pensar a educação quilombola enquanto modalidade e com necessidade de políticas específicas, ainda não havia, nesse momento, uma definição e posicionamento nacional sobre o rumo a ser tomado.

Ou seja, antes de uma definição das diretrizes pelos órgãos governamentais e político-organizativo quilombola nacional, a Bahia já havia realizado o II Fórum de Educação Quilombola (julho/2010) e a primeira audiência no estado (setembro/2010) com a finalidade de construir diretrizes curriculares estaduais para educação escolar quilombola.

O reconhecimento público do Estado diante de um “público novo” (sujeitos da educação escolar quilombola) não veio junto a uma redistribuição de recursos na sua estrutura. Essa desarticulação trouxe problemas à medida que o governo admitiu na sua gestão iniciativas de políticas sem planejamento de recurso; isso acaba por fragilizar a continuidade das ações, e o que vemos acontecer com frequência é a descontinuidade de políticas que são instituídas enquanto programas e ações governamentais, caracterizados pela sua fluidez e sazonalidade de poder.

A inversão do princípio no qual primeiro há um conhecimento sobre o tema e depois a produção de uma política desafia gestores, pesquisadores e lideranças; se por um lado essa forma fragiliza e traduz insegurança, por outro, aposta em inovação e criatividade, princípio que rege as políticas de diversidade, visto não estarem “dadas” e incorporadas na estrutura do Estado. Aqui a construção da própria política é também um processo pedagógico.

A mudança de gestores fragilizou a continuidade das ações à medida que trouxe novas concepções e prioridades à Secretaria da Educação do Estado. Sustentando um discurso de “prioridade das ações quilombolas como pauta”, não seria contraditória a descontinuidade de tais ações relacionadas à mudança de gestores pelo governo da Bahia? Em que medida a forma como a Coordenação de Diversidade na SEC-Bahia foi criada possibilitou amadurecimento da proposta de implementação de políticas para o seu público-alvo?

Isso faz refletir uma tendência cultural de implementação das chamadas políticas da diversidade, neste caso no Brasil, criadas exclusivamente sob pressão dos movimentos sociais populares e implementadas “de qualquer jeito” pelo Estado: quase sempre sem planejamento adequado, sem recurso, sem pessoas qualificadas para assumir a gestão e o seu corpo técnico. A forma como essas políticas se estruturam no corpo do Estado e se mantêm (ou não) induz a uma prática populista de governo. Ao mesmo tempo, não podemos negar o efeito estratégico positivo de tais políticas, fruto de demandas das organizações sociais. Mesmo que sejam iniciadas com as características citadas acima, tais demandas passam a entrar na pauta governamental e, de algum modo, tornam-se visibilizadas e capazes de disputar espaço e recursos.

Considerações finais

A estratégia de relacionar o contexto estadual com o nacional se deve ao fato de que, nesses âmbitos, os processos corriam em períodos paralelos, uma vez que o estado da Bahia antecipou a construção da política nacional para

dar conta da pressão de mediadores do próprio estado que, em articulação com outros estados da federação, demandavam uma política nacional para a educação escolar quilombola.

A forma como se construiu o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola contou com a participação e o envolvimento dos sujeitos da política. Um dos fatores que explicam esta participação é o compromisso pedagógico e político dos responsáveis pela elaboração do texto da política: no âmbito nacional, da relatora do parecer; no caso do Estado da Bahia, do consultor. Outro fator diz respeito à ausência de conhecimento acumulado sobre o tema e à existência incipiente e precária de escolas em comunidades quilombolas. Este aspecto tornou fundamental a realização de consultas públicas que atendessem o compromisso político de gestores e de consultores junto aos movimentos e organizações quilombolas e, por outro, permitiu fazer face à ausência de conhecimento sobre o tema e sobre como deveria ser a oferta da educação escolar nesse contexto.

No que diz respeito aos resultados, pude perceber que, em âmbito nacional, conseguiu-se articular e mobilizar os quilombolas de todos estados brasileiros em torno da educação e transformar demandas educacionais escolares num texto legal, que assegura a educação escolar quilombola como direito e aponta a necessidade de dotação orçamentária para executar as ações contempladas no texto da política.

A Bahia, de forma muito particular, conseguiu articular e mobilizar os quilombolas no estado em torno da educação escolar, mas não teve êxito - até a presente data - na aprovação do texto, pelas instâncias responsáveis (Conselho Estadual de Educação - órgão responsável pela redação do texto das diretrizes; e Secretaria da Educação do Estado - órgão responsável pela aprovação e implementação do texto legal).

A forma como se construiu o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola contou com a participação e o envolvimento dos sujeitos da política. Um dos fatores que explicam esta participação é o compromisso pedagógico e político dos responsáveis pela elaboração do texto da política: no âmbito nacional, da relatora do parecer; no caso do Estado da Bahia, do consultor. Outro fator diz respeito à ausência de conhecimento acumulado sobre o tema e à existência incipiente e precária de escolas em comunidades quilombolas. Este aspecto tornou fundamental a realização de consultas públicas que atendessem o compromisso político de gestores e de consultores junto aos movimentos e organizações quilombolas e, por outro,

permitiu fazer face à ausência de conhecimento sobre o tema e sobre como deveria ser a oferta da educação escolar nesse contexto.

Sobre as mediações que singularizam as populações quilombolas no sentido de reivindicar uma educação escolar específica é possível constatar que elas não se dão desarticuladas da construção de processos de subjetivação e da produção de identidades coletivas. Esse processo de reconhecimento das populações quilombolas enquanto grupo formador ou integrante da identidade nacional é bastante recente (anos de 1990). Neste sentido, os quilombolas não se encontram totalmente encaixados em categorias já existentes, nem se autoatribuem estritamente a outra categoria normatizada, por exemplo, a de camponês (vinculada à ideia de classe social) ou à identidade negra (vinculada à ideia de etnia, produzida pelos movimentos negros). Os quilombolas trazem e inauguram elementos novos em relação às categorias já existentes, recolocando em tensão o debate de classe social e etnia.

Em âmbito local (Bahia), a sazonalidade de gestores públicos colocou em cheque a coerência entre o discurso produzido pelo governo e a efetivação de políticas. Assim como demonstrou uma defasagem entre governo e atividade política especializada, culminando num ativismo. Com isso, percebeu-se que, tanto a mudança de gestores quanto a continuidade dos mesmos não serviram para garantir a continuidade das políticas de diversidade no estado.

As mediações identificadas nos apontaram a complexidade do processo que se estendeu - ao menos no contexto de um governo democrático-popular que se comprometeu com a proposta de “participação” - entre uma demanda e o texto final que deve responder a ela. O que podemos constatar é que não existe uma relação direta entre o governo e as comunidades específicas na elaboração de políticas e, sim, mediações várias de um ao outro.

Compreender a educação escolar quilombola como categoria recente, ainda em desenvolvimento, e a elaboração de tais diretrizes como aprendizado em processo - tanto para os quilombolas, quanto para os gestores da política - se faz necessário para entendê-la enquanto um campo emergente da educação, o qual ainda tem muito a ser conhecido.

Referências

ANJOS, Rafael. Sanzio. A. dos. *A territorialidade dos quilombos no Brasil contemporâneo: uma aproximação*. In: *Igualdade Racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes*. Tatiana Dias Silva e Fernanda Lira Goes (Org.). Brasília: Ipea, 2013.

ARRUTI, J. M. *O quilombo: entre dois governos*. Tempo e Presença. Rio de Janeiro, v. 25, n.330, p. 10-16, julho/agosto de 2003.

_____. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. São Paulo: Edusc, 2006.

_____. *Escolas em comunidades quilombolas: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho*. Educar em Revista, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias— ADCT. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Resolução N° 8, de 20 de Novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. *Resolução n° 7, 14 de dezembro*. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2010.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: junho, 2005.

_____. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: abril, 2002.

_____. *Documento Final*. Conferência Nacional de Educação – CONAE, 2010.

_____. *Relatório Técnico n° 083/2012*. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão: Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais. Brasília: outubro, 2012.

_____. *Decreto Federal n° 4.887/03, de 20/11/2003*, Brasília: novembro, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. CANDAU, V. M. F. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FIGUEIREDO, A. V. de. *O caminho quilombola: sociologia jurídica do reconhecimento étnico*. Curitiba: Appris, 2011.

HONNETH, Axel. “*Reconhecimento ou redistribuição? A mudança de perspectivas na ordem moral da sociedade*”. In: SOUZA, Jessé e MATTOS, Patrícia (org.). *Teoria Crítica do século XXI*. São Paulo: Annablume, 2007, p. 79-93.

_____. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LOPES, N. *Bantos, malês e identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MATTOS, P. C. *O reconhecimento, entre a justiça e a identidade*. Revista Lua Nova, n. 63, 2004, p. 146-161. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452004000300006>. Acesso em: jun 2011.

_____. *A sociologia política do reconhecimento: As contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

MIRANDA, S. A. de. *Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 50, maio-ago, 2012.

MOEHLECKE, S. *As políticas de diversidade na educação no governo Lula*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.

SOUZA, B. O. *Aquilombar-se. Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro*. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, 2008.

Notas

- 1 Mestre em Educação PUC-Rio. Ex-Bolsista do programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford - IFP. E-mail: suelynoronha@gmail.com.
- 2 Desde 1997 o Projeto Geoafro (CIGA-UnB) realiza coleta e sistematização de dados referentes ao nome da comunidade quilombola e seu município de localização, junto a instituições universitárias (públicas e privadas) do país e organismos dos governos estaduais e da esfera federal, articulando as informações existentes na rede de instituições de promoção sociopolítica e cultural dos afrodescendentes do país (ANJOS, 2013).
- 3 O CEAFFRO é o programa de educação para igualdade racial e de gênero do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, Unidade de Extensão da Universidade Federal da Bahia, em desenvolvimento desde 1995. Tem como principal compromisso estabelecer diálogo entre a Universidade Federal da Bahia, a Escola Pública e as Organizações do Movimento Negro da Bahia.
- 4 Secretaria de Promoção da Igualdade Racial.
- 5 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

Artigo recebido em junho de 2014, aprovado para publicação em agosto de 2014.

