

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE BAIANOS: EXTREMO SUL, LITORAL SUL E BAIXO SUL

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN THE IDENTITY TERRITORIES OF BAHIA: EXTREME SOUTH, SOUTH COAST AND LOWER SOUTH

Clediane Nascimento Santos¹

Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

RESUMO

Esta pesquisa tem o propósito de verificar a existência de escolas nas comunidades quilombolas tendo como recorte os territórios de identidades do estado da Bahia, tais como: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul. As comunidades quilombolas tiveram conquistas significativas que a reconheceram enquanto grupo étnico e no direito de permanecer em seus territórios. Dessa forma, um aprofundamento teórico sobre território, territorialidade, comunidade quilombola, educação escolar se faz necessário para compreender o contexto em que as escolas estão inseridas. As Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) presentes nesses territórios obtiveram a certidão emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Identificou-se 75 comunidades quilombolas nesses territórios e 86 Escolas em Comunidades Quilombolas. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e documental no site da FCP e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O resultado da pesquisa apontou o cenário da educação escolar quilombola nesses territórios, com destaque para o perfil de escolaridade dos professores que lecionaram.

Palavras-chave: Comunidade Quilombola; Escolas em Comunidades Quilombolas; Território.

ABSTRACT

This research aims to verify the existence of schools in Quilombola communities, focusing on the identity territories of the state of Bahia, such as: Extreme South, Southern Coast, and Lower South. Quilombola communities have achieved significant victories that have recognized them as an ethnic group and their right to remain in their territories. Therefore, a theoretical deepening on territory, territoriality, Quilombola community, and school education is necessary to understand the context in which schools are inserted. The Remaining Communities of Quilombos (CRQs) present in these territories obtained the certificate issued by the Palmares Cultural Foundation (FCP). 75 Quilombola communities and 86 Schools in Quilombola Communities were identified in these territories. To this end, the methodological procedures adopted were bibliographic and documentary research on the FCP and the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) websites. The research result pointed out the scenario of Quilombola school education in these territories, with emphasis on the schooling profile of the teachers who taught.

Keywords: Quilombola Community; Schools in Quilombola Communities; Territory.

RESUMEN

Esta investigación tiene el propósito de verificar la existencia de escuelas en las comunidades quilombolas, tomando como referencia los territorios de identidades del estado de Bahía, tales como: Extremo Sur,

¹ Doutora em Geografia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP. Professora Adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Porto Seguro, Bahia, Brasil. S/n Rodovia BR 367, Km 10- Zona Rural, Porto Seguro, Bahia, Brasil, CEP: 45810-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7200-9667>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3119695706223129>. E-mail: cle26santos@gmail.com.

Litoral Sur y Baixo Sur. Las comunidades quilombolas tuvieron conquistas significativas que las reconocieron como grupo étnico y en el derecho de permanecer en sus territorios. De esta forma, una profundización teórica sobre territorio, territorialidad, comunidad quilombola y educación escolar se hace necesaria para comprender el contexto en que las escuelas están insertadas. Las Comunidades Remanentes de Quilombos (CRQs) presentes en esos territorios obtuvieron la certificación emitida por la Fundación Cultural Palmares (FCP). Se identificaron 75 comunidades quilombolas en esos territorios y 86 Escuelas en Comunidades Quilombolas. Para ello, los procedimientos metodológicos adoptados fueron la investigación bibliográfica y documental en el sitio web de la FCP y del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). El resultado de la investigación apuntó el escenario de la educación escolar quilombola en esos territorios, con destaque para el perfil de escolaridad de los profesores que impartieron clases.

Palabras clave: Comunidad Quilombola; Escuelas en Comunidades Quilombolas; Territorio.

INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas tiveram conquistas significativas por meio de legislação e políticas públicas que reconheceram o seu direito de permanecer em seus territórios, mas há um caminho a ser percorrido no sentido de assegurar a esses povos o acesso a infraestrutura socioambiental-econômico-educacional-cultural que lhes garantam um desenvolvimento territorial com autonomia.

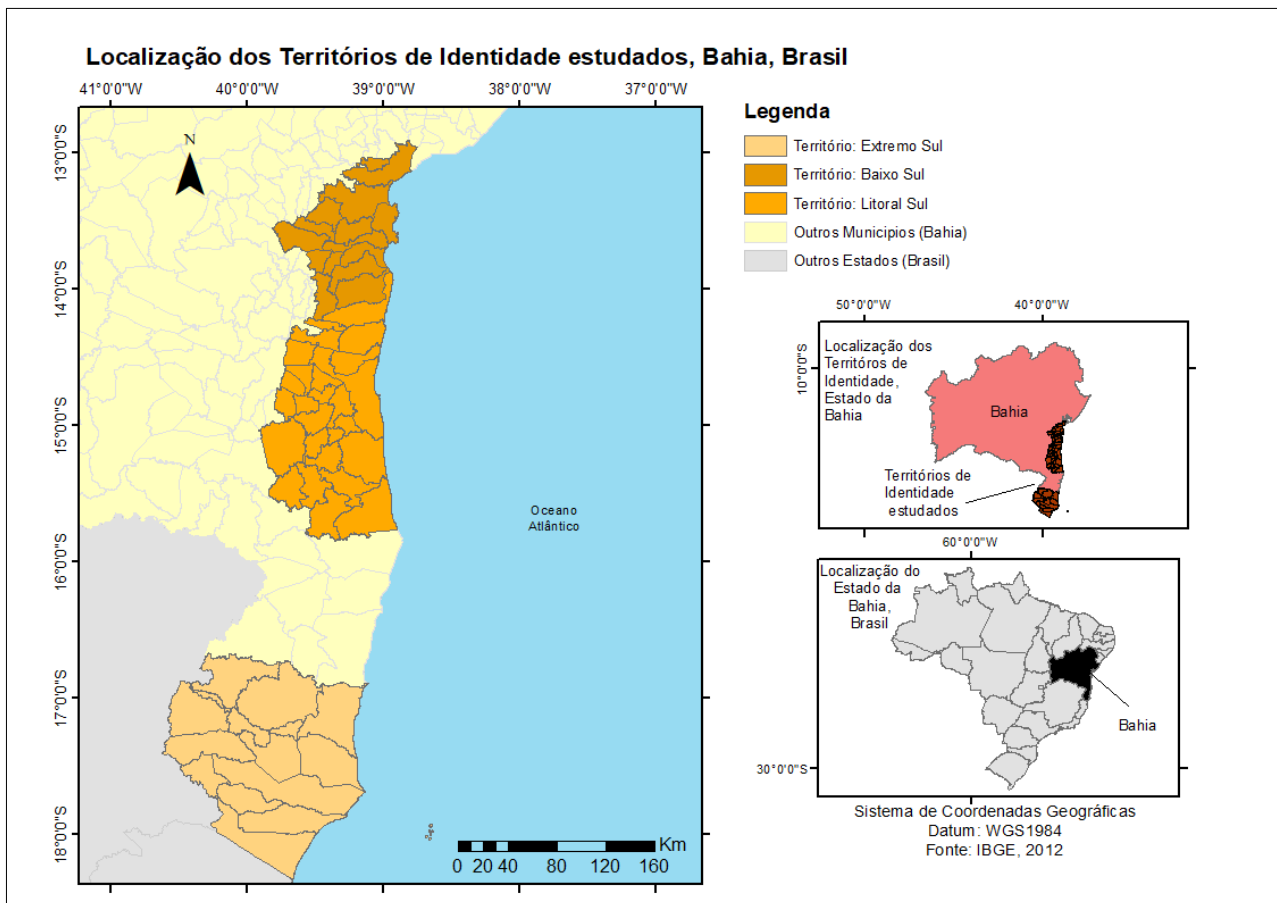
Depois de muitos anos, pela primeira vez foi realizado o levantamento da população quilombola no país, enquanto grupo étnico. O Censo Demográfico foi realizado em 2022 e teve como diferencial a identificação quilombola a partir de questões específicas inseridas no questionário aplicados pelos recenseadores (IBGE, 2023).

Foi um importante marco para a população quilombola, já que é um instrumento oficial de contagem populacional, bem como, para conhecer os aspectos específicos dos quilombolas e o mapeamento das comunidades e territórios existentes (IBGE, 2023).

Os resultados do Censo Demográfico de 2022, apontam que a população quilombola no Brasil é de 1.327.802, distribuídas pelos estados do Amazonas, Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins (IBGE, 2023). Destacam-se os estados da Bahia e Maranhão com 50,16% da população quilombola existente no Brasil, representando respectivamente, 397.059 (29,90%) e 269.074 quilombolas (20,26%). Dados que somados a outros, contribuirão para o esboço dessa presente pesquisa.

Diante do exposto e da proeminência da temática, este artigo tem o propósito de verificar a existência de escolas nas comunidades quilombolas tendo como recorte os territórios de identidades do estado da Bahia, tais como: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul, conforme figura 1.

Figura 1- Localização da área de estudo



Fonte: IBGE (2012). Elaboração pela autora.

O recorte territorial para a análise se deu em razão de que nesses territórios, estão presentes 75 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), dados de abril de 2024 da Fundação Cultural Palmares (FCP) e portanto, são territórios que demandam a presença de estabelecimentos de ensino voltado a educação escolar quilombola, previsto na Política Nacional de Educação em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A Política Nacional de Educação Escolar Quilombola contemplando a especificidade do ensino nas CRQs completou 10 anos, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica (Resolução CNE/CEB nº8, de 20 de novembro de 2012). A Bahia publicou as Diretrizes Curriculares complementares a serem adotadas pelo Sistema de Ensino no estado. Esses documentos foram notórios, no sentido de estabelecer as condições mínimas para a implantação e funcionamento das escolas quilombolas, não se tratando tão somente da localização física em território quilombola, mas igualmente da

infraestrutura física e humana necessárias para a operacionalização do ensino. Em razão disso, o interesse em investigar se as CRQs certificadas pela FCP dispõe de escolas em seu território.

Para tanto, o aprofundamento teórico acerca de território, territorialidade, quilombo, educação escolar quilombola se faz necessário, a fim de compreender o cenário e os desafios impostos a temática.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Diante do exposto, para entender as questões latentes concernentes às comunidades quilombolas, se faz necessário abordar o conceito de território e territorialidade, que partiu de uma análise de autores, tais como: Sack, Milton Santos, Raffestin, Soja, etc.

No entendimento de Milton Santos (2007), o território é o local em que o ser humano materializa a sua existência, onde se consolidam as relações, os poderes, as paixões. Nesse sentido, pode se dizer, que as ações desenvolvidas nos territórios pelos quilombolas são territorialidades que os caracterizam e os identificam de forma única e particular.

Segundo Sack (1983) o território é um tipo de local que num determinado momento pode ser utilizado como território e num outro não, assim o que diferencia o território como um local de outros locais comuns é que o território é o resultado de estratégias para afetar, influenciar e controlar pessoas, fenômenos e relações.

Souza (2006, p.78-79), compreende o território como “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, especialmente procurando entender, na construção desse processo, “quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço?”. Dessa forma, o território, é compreendido como o espaço concreto em si, formado por elementos naturais e socialmente construídos, nos quais, são apropriados por um grupo social. Nesse sentido, o processo de ocupação de um território gera raízes e identidade, o que leva a acreditar que “um grupo não pode ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sócio-cultural das pessoas estariam inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem””) (Souza, 2006, p.84).

Na perspectiva de Raffestin (1993), o território é compreendido com a manifestação espacial do poder a partir das relações sociais. Dessa forma, é possível pensar no processo de territorialização, significando o território; a desterritorialização, sendo a sua destruição; e a reterritorialização, sendo a sua reconstrução.

Para Milton Santos (1996; 2007), não é o território que o constitui em objeto de análise social, mas sim o uso que se faz dele, ou seja, o território usado, pois, o mesmo constitui-se em

quadro referencial de nossa existência. Nesse sentido, ele é o fundamento do trabalho, da moradia, das trocas materiais e imateriais e do exercício da vida.

De acordo com Fernandes (2008), não é possível falar do conceito de território sem contemplar as suas principais características, que são indissociáveis, tais como: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania. Dessa forma, não é possível separar território como espaço de governança ou de propriedade privada e não mencionar as relações de poder existentes por meio das decisões que são tomadas.

Para este mesmo autor (2008, p. 03) a “indissociabilidade é uma palavra chave porque une os sistemas de objetos e os sistemas de ações de modo contraditório e solidário expresso pelas conflitualidades geradas pelas diferentes intencionalidades”. Para este mesmo autor, o território é plural, destarte, existindo os territórios materiais e imateriais.

Os territórios materiais são formados no espaço físico e os imateriais no espaço social a partir das relações sociais por meio de pensamentos, conceitos, teorias e ideologias. Territórios materiais e imateriais são indissociáveis, porque um não existe sem o outro e estão vinculados pela intencionalidade. A construção do território material é resultado de uma relação de poder que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia (Fernandes, 2008, p. 03).

A conflitualidade e disputa são elementos chaves que transformarão o espaço em território, pois há um “estado permanente de conflitos no enfretamento entre as forças políticas que procuram criar, conquistar e controlar seus territórios”. Os territórios é o locus de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade (Fernandes, 2008, p. 03).

Quando o indivíduo se territorializa, ele o faz por meio de suas territorialidades. A territorialidade é o processo no qual um indivíduo ou grupo, se enraíza no local onde está inserido, e dele extrai sua sobrevivência, em distintas dimensões, sejam elas sociais, econômicas, políticas, culturais, etc. Isto posto, este será abordado, como parte do processo para entender o território em que estão localizadas as CRQs.

Segundo Andrade (1995), a concepção de um território produz nas pessoas que nele vivem a consciência de sua participação, provocando, dessa forma, o sentido de uma consciência de confraternização entre elas, dando um sentido subjetivo a territorialidade. Para este autor, a expressão territorialidade poder ser compreendida, genericamente, como o que se encontra no território, estando a mercê da gestão territorial pelo Estado, como também pelo processo subjetivo de consciência.

Para Souza (2006, p.99), o singular de territorialidade faz uma alusão mais abstrata do que faz o território, subentendido como aquele regrado “pelas relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial”. Já, o uso do termo territorialidades, no plural, traz um entendimento de como esses territórios podem ser qualificados a partir de elementos, tais como propriedades, dinâmica, etc.

As territorialidades, segundo Saquet (2011, p.27) podem ser econômicas, políticas e culturais. Todas são concomitantemente, consequência dos condicionantes e caracterizadoras da territorialização e do território numa oscilação constante de desterritorialização e reterritorialização, a partir das relações sociais, das apropriações e das demais práticas espaço-temporal. Em virtude disso, as territorialidades definem cada território, “influenciando, ao mesmo tempo, na sua própria reprodução (com rupturas e permanências), a partir do território formado, isto é, são influenciadas pelo território em cada relação espaço-tempo”.

Ainda sobre a territorialidade cabe mencionar a contribuição de Sack (1983, p.56). Assim que, este autor, entende a territorialidade enquanto um ‘produto’ da relação humana. Dessa forma, para ele, “a territorialidade é a tentativa de um indivíduo ou grupo (x) influenciar, afetar ou controlar objetos, pessoas e relações (y), delimitando e afim de controlar uma área geográfica”.

Seguindo com a explicação de Sack sobre territorialidade, o autor também aponta que a territorialidade é uma estratégia para se determinar diferentes parâmetros de acesso aos indivíduos, coisas e relações, já que a territorialidade é sempre socialmente construída, mas que envolve ato do desejo e múltiplos níveis de razão e significados.

Soja (1993) aponta que a territorialidade é um produto da operacionalidade do espaço/poder/saber que abastece a base para especializar e temporalizar o funcionamento do poder.

Para Raffestin (1993, p.161) a territorialidade é um conjunto que envolve processo de troca e/ou comunicação, ou seja, “relações que são mediatizadas, simétricas e dissimétricas com a exterioridade”, produzidas pelos sujeitos nos territórios. As territorialidades refletem as relações de poder nos territórios e, portanto, demonstram o interesse e a intencionalidade daquele que o produz. Nesse sentido, reflete as práticas sociais dos sujeitos quilombolas em seus distintos territórios.

O território é um conceito fundamental para entender a educação escolar quilombola como característica que presume a territorialidade dessa população, tendo em vista que, os estabelecimentos de ensino devem integrar em suas etapas e modalidades os conhecimentos tradicionais, as formas de produção, a memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos

Educação escolar quilombola nos territórios de identidade baianos: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul

civilizatórios, as práticas culturais, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições e outros aspectos do patrimônio cultural das comunidades quilombolas (Bahia, 2013). As particularidades consideradas importantes para as CRQs podem ser integradas a educação escolar quilombola, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo, que corrobora para a valorização e reconhecimento desses territórios.

Nesse contexto será necessário conhecer o significado dado ao termo quilombo. Almeida (2011), esclarece que é necessário romper com a visão de quilombo presente na resposta do Conselho Ultramarino ao Rei de Portugal, em 1740. De acordo com este autor,

(...) é necessário que nos libertemos da definição arqueológica, da definição histórica *strictu sensu* e das outras definições que estão frigidificadas e funcionam como uma camisa-de-força, ou seja, da definição jurídica dos períodos colonial e imperial e até daquela que a legislação republicana não produziu, por achar que tinha encerrado o problema com a abolição da escravatura, e que ficou no desvão das entrelinhas dos textos jurídicos (Almeida, 2002, p. 62-63).

Consoante a Almeida (2011), o quilombo é caracterizado pela presença dos seguintes elementos: produção autônoma, livre da ingerência de um senhor e não o seu isolamento, consumo, capacidade de reprodução, moradia.

Para Marques (2008), essa nova (re) significação de quilombo está para além de uma dimensão, atividades econômicas, localização geográfica, quantidade de membros e sítio de artefatos de importância histórica. Sendo uma comunidade que vivencia a coletividade, (re) produzindo materialmente e simbolicamente elemento político, econômico, cultural, de parentesco e religioso no espaço em que habita.

Através de seus estudos, Almeida (2011), descreve os chamados remanescentes de quilombo, ou quilombolas como um fenômeno sociológico que se caracteriza por: 1-identidade e território são indissociáveis; 2- processos sociais e políticos específicos, que permitiram aos grupos uma autonomia camponesa; 3-territorialidade específica, abrangendo o valor étnico dos grupos sociais tendo como especificidade sua trajetória do passado e do presente.

Para Marques (2008, p. 25), as Comunidades Remanescentes de Quilombos – CRQs, são identificadas como

grupos sociais que se mobilizam ou são mobilizados por organizações sociais, políticas, religiosas, sindicais, etc., em torno do auto-reconhecimento como um outro específico e, como consequência, a busca pela manutenção ou reconquista da posse definitiva de sua territorialidade. Tais grupos podem apresentar todas ou algumas das seguintes características: definição de um etnônimo, rituais ou religiosidades compartilhadas, origem ou ancestrais em comum, vínculo territorial longo, relações de parentesco generalizado, laços de simpatia, relações com a escravidão, etc.

Nesse sentido, é imprescindível a relação estabelecida entre território e etnicidade, uma vez que, o território para o quilombola é o locus no qual manifesta suas territorialidades específicas de seu grupo social, materializando suas trajetórias, lutas e resistências.

Ao mencionar etnicidade, tem como aporte Frederick Barth (1998, p.194), que denomina a “nova etnicidade”, “como um tipo de organização que confere pertencimento através da afiliação e da exclusão, em uma relação de fronteiras contrastivas”.

Acredita-se que o marco legal, que traz uma (re) significação da ideia de quilombo foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no qual reconhece institucionalmente e juridicamente a categoria Remanescente da Comunidade de Quilombo, legitimando o direito à propriedade definitiva das terras que estejam ocupando, bem como importando ao Estado a emissão desses títulos (Brasil, 1988). A partir dessa redefinição passa-se a considerar a categoria remanescente de quilombo, por meio do auto - reconhecimento por parte dos envolvidos.

Outro marco importante foi a Convenção 169 da OIT, denominada “Sobre Povos Indígenas e Tribais” regulamentada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e modificada pelo Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Nesta Convenção elenca as disposições reconhecendo o direito das Populações e Povos Tribais às terras ou territórios que ocupam ou utilizam, conforme apresenta no artigo 14:

1. Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes.
2. Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse (Brasil, 2019, p.340).

Deve ser assegurado a essas populações o direito de adquirir educação abrangendo todas as etapas do ensino e nas mesmas condições de igualdade daquelas estabelecidas em nível nacional. Assim como devem ser desenvolvidos e adotados nos territórios em cooperação com os povos interessados a fim de atender às suas demandas particulares, e “deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais” (Brasil, 2019, p.343).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, quilombos é entendido como “os grupos étnico-raciais definidos por auto- atribuição,

Educação escolar quilombola nos territórios de identidade baianos: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul

com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica” (Brasil, 2012, p. 4)

Outro documento basilar que estabelece normas complementares sobre o processo de implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia é a Resolução nº 68 de 30 de julho de 2013. Nesse documento estabelece para o estado da Bahia, os objetivos, os princípios, a organização da educação escolar quilombola, as responsabilidades inerentes ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes quilombolas, a organização dos tempos e espaços escolares, dentre outras. É um documento objetivo no que diz respeito a implementação e funcionamento das escolas quilombolas na Bahia, no entanto, como qualquer outra normativa está sujeita a revisão, no sentido de (re) pensar o que está posto a fim de acompanhar as necessidades e realidade da educação escolar nas CRQs.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo (quali-quantitativo), por meio de uma abordagem descritiva e analítica, com análise de material de fontes secundárias, tais como, documentos, livros, artigos, leis e documentos, sites oficiais, que abordam a questão da educação escolar quilombola nos territórios selecionados.

Este trabalho apresenta dados analisados a partir da Estatísticas - Censo Escolar da Educação Básica da Base de Dados Abertos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com acesso a essas informações foram realizadas uma triangulação com a Base de Dados da Fundação Cultural Palmares (FCP). Esse trabalho levou em consideração a definição da categoria Escola em Comunidade Quilombola (ECQ) utilizada pelo INEP.

Para tanto, fez-se um levantamento da quantidade de comunidades certificadas, obtidas por meio do sitio eletrônico da FCP. Na sequência, a identificação dos municípios pertencentes aos territórios de identidades Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul e consequentemente, aqueles que possuem escolas quilombolas.

Para a identificação dos municípios com escolas quilombolas em seu território buscou-se as informações no sitio eletrônico do INEP, por meio do Estatísticas - Censo Escolar da Educação Básica da Base de Dados Abertos. Selecionando cada município por vez e a categoria quilombola e/ou ECQ, no qual, chegou-se as informações compiladas e apresentadas nos resultados.

ANÁLISES E RESULTADOS

Desenvolver a partir do referencial teórico-metodológico, considerando as exigências científicas para garantir a originalidade, cientificidade, rigor, precisão.

A partir do acesso as informações do banco de dados do INEP, bem como da FCP, foi possível identificar as escolas localizadas em comunidades quilombolas. No entanto, foi um levantamento que necessitará de pesquisa aprofundada para analisar qualitativamente as condições de uso, funcionamento, estrutura e o projeto político pedagógico dessas escolas.

Sabe-se que existe uma quantidade considerável de comunidades quilombolas na Bahia. De acordo com a FCP (2024), na Bahia foram emitidas 698 certidões de reconhecimento de CRQs, todavia, existem aproximadamente 859 CRQs no estado. Os dados mostram que a região nordeste concentra a maior quantidade de CRQs do Brasil, com 2323. No caso da Bahia, perde apenas para o estado do Maranhão com 890 CRQs, mas apresenta um número menor de certidões com 627, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1- CRQs e Certidões emitidas pela FCP, região nordeste

CRQs e Certidões emitidas pela FCP, região nordeste		
Estado	Certidões emitidas	Quantidade de CRQs
Alagoas	76	77
Bahia	698	859
Ceará	61	62
Maranhão	627	890
Paraíba	43	47
Pernambuco	157	203
Piauí	98	103
Rio Grande do Norte	38	38
Sergipe	32	44
Região Nordeste	1830	2323
Brasil	3026	3716

Fonte: Fundação Cultural Palmares, 2024. Elaboração pela autora.

De acordo com a tabela 1, a Bahia e o Maranhão são os estados da região nordeste do Brasil que apresentam maior quantidade de certidões emitidas, com respectivamente, 23,06% e 20,7% em comparação com o total nacional.

Educação escolar quilombola nos territórios de identidade baianos: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul

Dos territórios de identidade analisados, tais como Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul, verificou-se que nem todos os municípios possuem CRQs, ao total nesses territórios apresentam 75 CRQs autodeclaradas (tabela 02). Nesse sentido, os municípios com CRQs com certidões emitidas pela FCP (2024) são:

- Extremo Sul: Caravelas, Itanhém e Nova Viçosa com respectivamente 3, 1 e 3 CRQs.
- Litoral Sul: Aurelino Leal, Ilhéus, Itacaré e Maraú com respectivamente 1, 1, 7 e 7 CRQs.
- Baixo Sul: Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães, com respectivamente, 9, 10, 4, 6, 2, 2, 4, 2, 7 e 6 CRQs.

Tabela 2- Certidões emitidas pela FCP nos territórios analisados

Certidões emitidas pela FCP nos territórios analisados		
Território de Identidade	Certidões emitidas	% (Bahia)
Extremo Sul	7	1
Litoral Sul	16	2,29
Baixo Sul	52	7,44
Total	75	10,73
Bahia	698	100

Fonte: Fundação Cultural Palmares, 2024. Elaboração pela autora.

De acordo com a tabela 2, o território Litoral Sul e Baixo Sul são os que apresentam mais certidões emitidas por CRQs, com destaque para Baixo Sul com 52. Nos três territórios de identidades, ao total contabilizou-se 75 certidões, representando 10,73% em relação ao estado da Bahia.

A partir desses dados e tendo como premissa a Resolução CNE/CEB nº8, de 20 de novembro de 2012, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Resolução CEE nº 68, de 30 de julho de 2013 que 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, foi realizado um levantamento junto ao INEP para verificar dados referentes a presença de escolas quilombolas nos territórios que envolvem o recorte territorial da pesquisa.

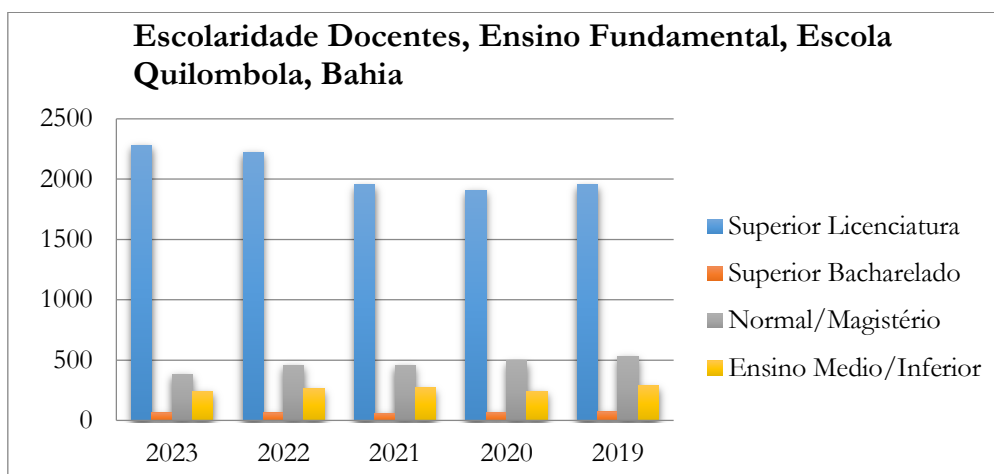
O estado da Bahia, de acordo com dados do INEP possuía no censo escolar de 2023, 622 escolas quilombolas que disponibilizava educação básica, no qual 90,5% estavam localizadas na zona rural e 9,5% na zona urbana (INEP, 2023).

Dos docentes que lecionaram na rede de educação básica das ECQs baianas, os dados revelam que no ensino fundamental atuaram do ano de 2023 a 2019, respectivamente, 2.972, 3.011, 2.749, 2.714 e 2.848 docentes. Já no ensino médio, atuaram respectivamente, 586, 512, 482, 506 e 696 docentes (INEP, 2023).

Da análise dos dados sobre a escolaridade dos(as) professores(as) que atuaram no ensino fundamental e médio, resultou-se que, dentre as escolaridades identificadas, estas foram classificadas nas seguintes categorias: superior licenciatura, superior bacharelado, normal/magistério e ensino médio/inferior (INEP, 2023). Cabe mencionar, que se optou por trazer os dados sobre a escolaridade docente do ano de 2023 por ser o mais atual.

Da quantidade de docentes que atuaram no ensino fundamental no ano de 2023, a escolaridade divulgada foram (por número de docentes): superior licenciatura com 2281, superior bacharelado com 64, normal/magistério com 383 e ensino médio/inferior com 244. Observa-se que existem uma quantidade considerável de docentes que não possuem formação em nível superior, tendo apenas o antigo magistério e ainda mais alarmante, alguns docentes possuem nível médio ou inferior (gráfico 1). Isso reflete um cenário preocupante do ensino fundamental quilombola no estado da Bahia.

Gráfico 1- Escolaridade Docente, Ensino Fundamental, ECQs

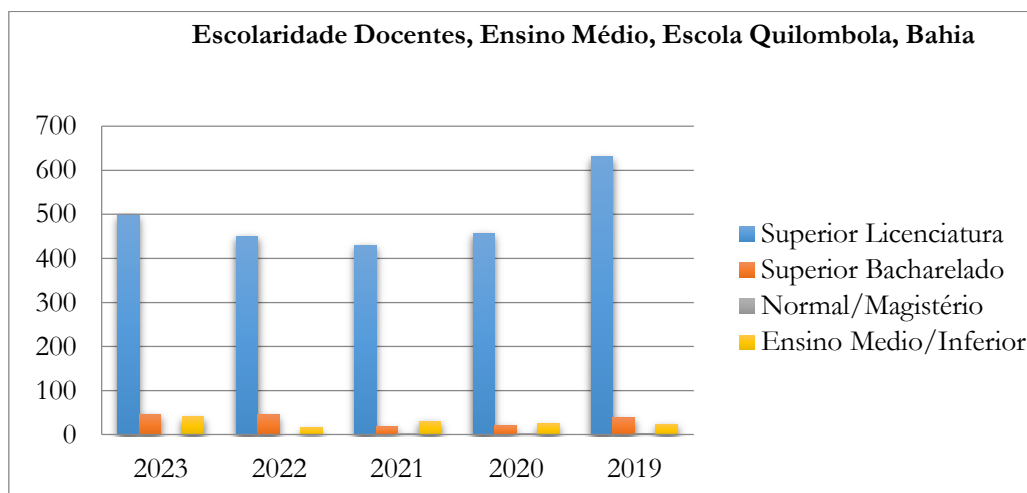


Fonte: INEP (2023). Elaboração pela autora.

Educação escolar quilombola nos territórios de identidade baianos: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul

Já no ensino médio no ano de 2023, os docentes tinham as seguintes escolaridades: 498 com superior licenciatura, 46 com superior bacharelado, 01 com normal/magistério e 41 com ensino médio/inferior. A maioria dos docentes que atuaram tinham formação em licenciatura, no entanto, cabe destacar que ainda persistem no quadro de docentes, alguns com ensino médio e/ou inferior atuando nas escolas quilombolas do estado da Bahia, gráfico 2.

Gráfico 2- Escolaridade Docente, Ensino Médio, ECQs

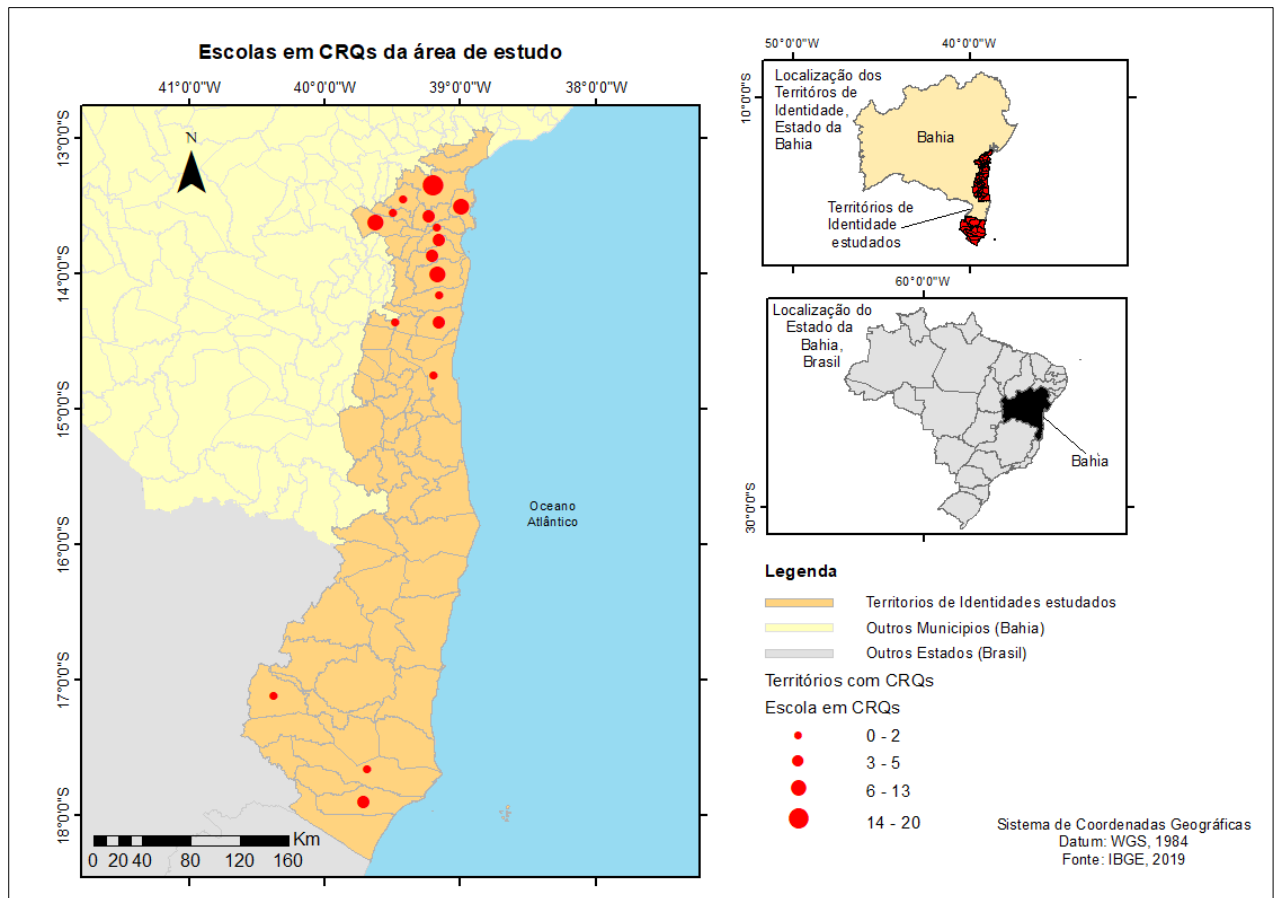


Fonte: INEP (2023). Elaboração pela autora.

Com essas informações basilares que vislumbra a conjuntura escolar quilombola baiana, foi realizada a pesquisa entre a quantidade de CRQs nos territórios de Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul e os dados do INEP a fim de verificar a existência de escolas quilombolas e se o perfil de formação dos docentes se mantém similar ao do estado da Bahia.

De acordo com o INEP (2023), os municípios que indicaram a presença de escola foram: Caravelas, Itanhém e Nova Viçosa com respectivamente 1, 1 e 4, localizados no território do Extremo Sul; Itacaré e Marau com respectivamente 4 e 18 no Litoral Sul; Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães, com respectivamente, 13, 8, 3, 5, 1, 1, 5, 2, 20 e 8, no Baixo Sul, conforme aponta a figura 2.

Figura 2- Escolas em Comunidades Quilombolas, territórios de identidade analisados

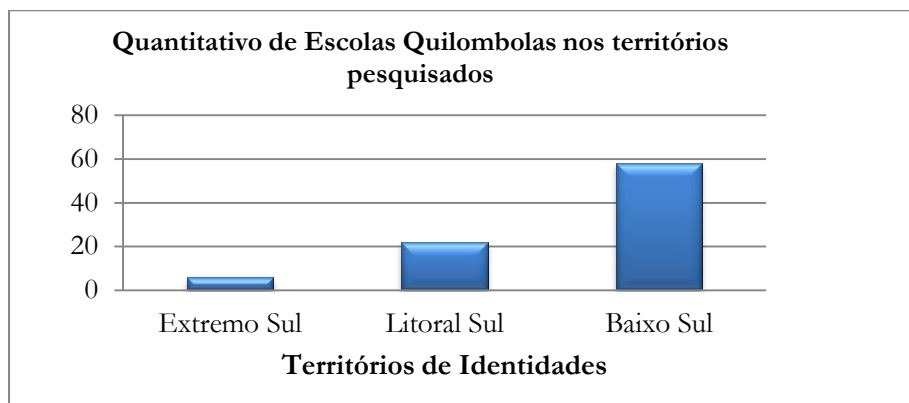


Fonte: IBGE (2019); INPE (2023). Elaboração pela autora.

Também é possível observar que os municípios de Valença, Marau e Cairu, sendo respectivamente com 7, 7 e 9 CRQs autodeclaradas nesses territórios são os que apontam uma maior quantidade de escolas.

Cabe mencionar que o gráfico 3 mostra a quantidade de escolas por território, com destaque para o Baixo Sul (com 52 CRQs) e Extremo Sul (com 7 CRQs) que indicaram a presença de escolas quilombolas em todos os municípios que possuem CRQs (FCP, 2024; INPE, 2023). Em contrapartida, o território Litoral Sul, dos quatro municípios com CRQs apenas dois (Itacaré e Marau) indicaram a presença de escolas quilombolas, no entanto, o município de Marau se sobressai nesse território com a indicação de 18 escolas quilombolas. Isso leva a um ponto de reflexão para saber o porquê os demais municípios não sinalizaram a presença de escola.

Gráfico 3- Quantitativo de ECQs nos territórios pesquisados



Fonte: INEP (2023). Elaboração pela autora.

No município de Marau, os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram, respectivamente, 112, 111, 115, 112 e 107 docentes. Esses docentes, no ano de 2023, apresentaram as seguintes escolaridades: superior licenciatura (58 docentes), superior bacharelado (5 docentes), normal/magistério (34 docentes) e ensino médio/inferior (10 docentes). Observa-se que, o perfil de docente com curso de magistério e ensino médio/inferior prevalece. Vale dizer que neste município, as ECQs ofertam o ensino fundamental anos iniciais e finais mantido por parte da prefeitura e o ensino médio por parte do estado.

No município de Itacaré os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 6, 7, 7, 9 e 10 docentes. Dados do ano de 2023 revelam que os docentes possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura (3 docentes), normal/magistério (1 docente) e ensino médio/inferior (2 docentes). A metade dos educadores não possui formação em nível superior. Essas escolas não ofertam ensino fundamental anos finais e não tem ensino médio.

No município de Cairu, nas ECQs ofertam-se ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Em relação ao número de docentes que atuaram durante o período de 2023 a 2019 foram, respectivamente: 136, 99, 85, 92, 89. Sobre a escolaridade, identificou-se que em 2023 os professores tinham: superior licenciatura (114 docentes), superior bacharelado (4 docentes), normal/magistério (11 docentes) e ensino médio/inferior (7 docentes).

Em Camamu, os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram, respectivamente, 20, 22, 29, 15 e 27 docentes. Dos docentes que trabalharam nessas escolas no ano 2023 possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura (9 docentes), normal/magistério (8 docentes) e ensino médio/inferior (3 docentes). A metade dos

educadores não possui formação em nível superior. Nessas escolas não ofertaram ensino fundamental anos finais e não tem ensino médio.

No município de Igrapiúna, os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram, respectivamente, 13, 13, 13, 7 e 8 docentes. No ano de 2023 os docentes possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura (6 docentes), normal/magistério (3 docentes) e ensino médio/inferior (4 docentes). Mais da metade dos educadores não tinham formação em nível superior e alguns possuindo apenas ensino médio ou inferior. As escolas ofertaram ensino fundamental e não indicou a oferta de ensino médio.

Em Ituberá, os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 15, 12, 11, 12 e 12 docentes. Dados do ano de 2023 revelam que os docentes possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura (9 docentes), superior bacharelado (1 docente) e ensino médio/inferior (5 docentes). Alguns docentes que atuaram em 2023 tinham apenas o ensino médio ou inferior. As escolas não indicaram a oferta de ensino médio.

Em Nilo Peçanha, os docentes que trabalharam na ECQ, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram, respectivamente, 2, 3, 3, 3 e 5 docentes. No ano de 2023, possuíam a seguinte escolaridade: 2 docentes com superior licenciatura. Os dois docentes que lecionaram possuíam ensino superior na área de licenciatura. A única ECQ no município não ofertou ensino fundamental anos finais e nem médio.

Em Presidente Tancredo Neves, os docentes que lecionaram na ECQ, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 2, 2, 1, 2 e 2 docentes. Em 2023 os docentes possuíam a seguinte escolaridade: 1 docente com superior licenciatura e 1 docente com ensino médio/inferior. No município possui apenas 1 ECQ, ofertando ensino fundamental anos iniciais.

Em Taperoá os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 14, 14, 13, 9 e 11 docentes. Durante o ano de 2023, os docentes possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura, normal/magistério e ensino médio/inferior com, respectivamente, 7, 3 e 4 docentes. A metade dos docentes que atuaram nas ECQs possuíam formação superior e outra metade apenas o magistério e/ou ensino médio. Nessas escolas não ofertaram ensino fundamental anos finais e nem médio.

Em Teolândia os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 2, 4, 4, 2 e 3 docentes. Os dois docentes que lecionaram

Educação escolar quilombola nos territórios de identidade baianos: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul

no ano de 2023 tinham formação em superior licenciatura. As duas ECQs existentes no município não ofertaram ensino fundamental anos finais e nem médio.

No município de Valença foram indicados 20 ECQs, no qual dos docentes que lecionaram nessas escolas, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 35, 33, 34, 34 e 34 docentes. Os docentes que lecionaram em 2023 possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura (32 docentes), superior bacharelado (2 docentes) e ensino médio/inferior (1 docente). A grande maioria dos educadores possuíam formação em nível superior, no entanto ainda aparece professor com formação em ensino médio e/ou inferior. Essas escolas ofertaram ensino fundamental e há escolas de ensino médio.

Em Wenceslau Guimarães os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 40, 39, 41, 40 e 41 docentes. No ano de 2023 os docentes possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura (28 docentes), superior bacharelado (1 docente) e ensino médio/inferior (11 docentes). Apresentou-se uma quantidade notável de professores com a escolaridade de ensino médio ou inferior. As escolas não ofertaram ensino médio.

Em Caravelas os docentes que lecionaram na ECQ, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 2, 2, 2, 2 e 2 docentes. Dois docentes lecionaram no ano de 2023, no qual 1 com formação em superior licenciatura e 1 com normal/magistério. A escola não ofertou ensino fundamental anos finais e ensino médio.

No município de Itanhém os docentes que lecionaram na ECQ, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 1, 1, 1, 1 e 2 docentes. Um docente lecionou no ano de 2023, no qual tinha formação em ensino médio e/ou inferior. Não ofertaram ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Em Nova Viçosa os docentes que lecionaram nas ECQs, no ensino básico, durante os anos de 2023 a 2019, foram respectivamente, 24, 26, 25, 28, 26 docentes. No ano de 2023 os docentes possuíam a seguinte escolaridade: superior licenciatura (22 docentes), normal/magistério (1 docente) e ensino médio/inferior (1 docente). As escolas não ofertaram ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Diante do exposto, verificou-se que em sua maioria, os municípios que possuem CRQs indicaram a presença de escolas, ofertando ensino fundamental anos iniciais e poucas escolas oferecem o ensino fundamental anos finais e ensino médio.

Cabe mencionar que nos territórios (área da pesquisa), dos docentes que atuaram no ensino, há uma presença significativa de professores com formação em nível de magistério e

ensino médio ou inferior. Nesse sentido, tinha-se no ano de 2023 dos professores que atuaram, 62 com formação em magistério e 50 com apenas ensino médio ou inferior, na Bahia foram, respectivamente, 383 e 244. Se comparado com os dados do estado da Bahia, representam nessa ordem, 16,1% e 20,4%.

Os dados sobre a escolaridade docente, é alarmante, que aponta para a ausência de acesso as políticas públicas que viabilizam o processo de formação de professores nos territórios selecionados.

Observou-se que há uma desproporcionalidade entre a quantidade de escolas e a quantidade de docentes, no qual, há CRQs com mais escolas e menos professores e vice-versa, como por exemplo, ocorrem em Valença e Wenceslau Guimarães, com respectivamente, 20 e 8 ECQs. Esse último, se sobressai em quantidade de professores que atuaram em 2023 com 40, em detrimento de 35 que lecionaram no município de Valença. Já em Marau com 18 ECQs apresenta 112 docentes, ainda sim, apresenta uma quantidade significativa de docentes em detrimento da quantidade que atuaram em Valença.

Vale mencionar a continuidade desta pesquisa, a fim de entender os desdobramentos de ações efetivas que podem corroborar para viabilizar o funcionamento das Escolas em Comunidades Quilombolas (ECQs) e o acesso dos estudantes as mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que o cenário da educação escolar quilombola apresentado nos territórios de identidade Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul são desafiadores, tendo em vista que existem muitos docentes que atuaram sem a formação superior necessária para estar em sala de aula.

Diante do exposto, pensa-se que a conjuntura política que envolve os territórios não viabilizou o processo de formação de professores para atuarem no ensino básico, contribuindo para uma quantidade significativa de professores com formação em magistério ou até ensino médio e/ou inferior.

No caso da área de estudo, percebe-se que, há uma disparidade de dados que precisam ser aprofundados para entender as causas e assim pensar em possíveis encaminhamentos que melhorem o cenário educacional nos territórios analisados.

Assim que urge políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento educacional a partir da necessidade de cada território. Não se trata apenas de implementar escolas em CRQs, mas de dar condições previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e nas normas complementares para a Educação Escolar Quilombola na Educação

Educação escolar quilombola nos territórios de identidade baianos: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul

Básica na Bahia definidas pela Resolução CEE nº 68, de 30 de julho de 2013.

Ademais, se fazem necessários o envolvimento dos atores locais na elaboração de projetos educacionais enraizados com as necessidades do território e das pessoas do lugar, a fim de reduzir as limitações presentes no processo de formação de crianças, jovens e adultos residentes nas Comunidades Remanescentes de Quilombos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo W. B de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In O'DWYER, Eliana C. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002, p.83-108.

ALMEIDA, Alfredo W. B de. **Os Quilombolas e as Novas Etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2021/12/Quilombos-e-novas-etnias.pdf>. Acesso em 20 de mai. 2024.

ANDRADE, Manuel C. **A questão do território no Brasil**. São Paulo/Recife: Hucitec/IPESPE 1995.

BAHIA. Secretaria da 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. 2013. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_68_2013.pdf. Acesso em 20 de mai. 2024.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (Orgs.). **Teorias da Identidade**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 185-227.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de mai. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10088&ano=2019&ato=002kXWU1keZpWT51e>. Acesso em 20 de mai. 2024.

SANTOS, CLEDIANE NASCIMENTO.

FERNANDES, Bernardo M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Org.). **Campesinato e Território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES - FCP. **Comunidades certificadas**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em 30 mai. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2022. Quilombolas. Primeiros resultados do universo**. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102016.pdf>. Acesso em 01 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Estatísticas - Censo Escolar da Educação Básica da Base de Dados Abertos**. 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDJjNDEtMTM0OC00ZmFhLWYyZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZjI9>. Acesso em 30 abr. 2024.

MARQUES, Carlos Eduardo. **Remanescentes das Comunidades de Quilombos, da resignificação ao imperativo legal**. 2008. 172f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Sociologia e Antropologia, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS998GEC/1/remanescentes_das_comunidades_de_quilombo_....pdf. Acesso em 01 de jun. 2024.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SACK, Robert D. Human Territoriality: a theory. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 73, n. 1, p. 55-74, mar., 1983. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0004-5608%28198303%2973%3A1%3C55%3AHTAT%3E2.0.CO%3B2-R>. Acesso em 05 set. 2017.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, M; SOUZA, M. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território: Globalização e fragmentação**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/ ANPUR, 1996. p. 15-20.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et. al. **Territórios, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

SAQUET, Marcos. A. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. São Paulo: Outras expressões, 2011.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria do social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Educação escolar quilombola nos territórios de identidade baianos: Extremo Sul, Litoral Sul e Baixo Sul

SOUZA, Marcelo J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Inês E. de; GOMES, Paulo C. C.; CORRÊA, Roberto L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p.77-116.

Submetido em: 27 de jan de 2025.

Aprovado em: 29 de mar de 2025.

Publicado em: 30 de abr de 2025.