

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS QUILOMBOS: O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS QUILOMBOLAS¹

Queziane Martins da Cruz²

Prefeitura de Bom Jesus da Lapa - Bahia

Arlete Ramos dos Santos³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

RESUMO

Neste trabalho investigou-se o atual cenário da Educação Escolar Quilombola (EEQ) no contexto da Educação do Campo. Em seguida, discutimos a importância e atualidade de pautar a formação de professores para a EEQ à luz das mais recentes normatizações instituídas. Discorremos também sobre as concepções e perspectivas teóricas de referência, com o intuito de compreender a materialidade das Políticas Públicas de Educação Ambiental articulada à Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas quilombolas do município de Bom Jesus da Lapa. Elencamos as contradições existentes com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e interlocuções dos programas do Plano de Ações Articuladas (PAR). Optamos pela metodologia do Materialismo Histórico dialético (MHD) e suas categorias foram empregados como referenciais de análise. Os procedimentos de pesquisa foram organizados em análise documental, pesquisa bibliográfica, questionários e entrevistas. A partir do desenvolvimento e análise de investigação verificamos os contextos e perspectivas de professores atuantes na Educação Quilombola campesina, nas escolas do Ensino Fundamental. Concluímos que no referido município ocorre um movimento diferenciado para fortalecer as especificidades da EEQ e respeitar a diversidade do povo campesino quilombola.

Palavras-chave: BNCC; currículo; Educação Quilombola; Quilombola.

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND THE QUILOMBOS: THE PROTAGONISM OF QUILOMBO SOCIAL MOVEMENTS

ABSTRACT

This work investigated the current scenario of Quilombola School Education (EEQ) in the context of Rural Education. Next, we discuss the importance and timeliness of guiding teacher training for EEQ in the light of the most recent instituted norms. We also discussed the theoretical reference concepts and perspectives, with the aim of understanding the materiality of Public Policies on Environmental Education articulated

¹ Texto retirado da Dissertação de Mestrado de Queziane Martins da Cruz defendida em fevereiro de 2022 pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. O recorte é sobre a Educação Escolar Quilombola.

² Mestra em Educação pelo PPGED/UESB; Pedagoga, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPED/UESB); Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação pública (REDAP); Membro da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS). E-mail: kiss_keu@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8061-9879>

³ Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPED/UESB/CNPq), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação pública (REDAP); Pesquisadora do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso), no GT Capitalismo digital. Bolsista em Produtividade de Pesquisa do CNPq. E-mail: arlerp@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

with Historical-Critical Pedagogy in quilombola schools in the municipality of Bom Jesus da Lapa. We list the existing contradictions with the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and interlocutions of the programs of the Articulated Action Plan (PAR). We opted for the methodology of dialectical Historical Materialism (DHD) and its categories were used as analysis references. Research procedures were organized into document analysis, bibliographical research, questionnaires and interviews. Based on the development and analysis of the investigation, we verified the contexts and perspectives of teachers working in Quilombola Campesina Education, in Elementary Schools. We conclude that in that municipality there is a differentiated movement to strengthen the specificities of the EEQ and respect the diversity of the Quilombola peasant people.

Keywords: BNCC; Curriculum; Quilombola Education; Quilombola.

LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA Y LOS QUILOMBOS: EL PROTAGONISMO DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES QUILOMBOLA

RESUMEN

Este trabajo investigó el escenario actual de la Educación Escolar Quilombola (EEQ) en el contexto de la Educación Rural. Luego, discutimos la importancia y oportunidad de orientar la formación docente para EEQ a la luz de las más recientes normas instituidas. También discutimos los conceptos teóricos de referencia y las perspectivas, con el objetivo de comprender la materialidad de las Políticas Públicas de Educación Ambiental articuladas con la Pedagogía Histórico-Crítica en las escuelas quilombolas del municipio de Bom Jesus da Lapa. Enumeramos las contradicciones existentes con la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y los diálogos de los programas del Plan de Acciones Articuladas (PAR). Optamos por la metodología del Materialismo Histórico Dialéctico (HDD) y sus categorías fueron utilizadas como referentes de análisis. Los procedimientos de investigación se organizaron en análisis de documentos, búsqueda bibliográfica, cuestionarios y entrevistas. Con base en el desarrollo y análisis de la investigación, verificamos los contextos y perspectivas de los docentes que actúan en la Educación Quilombola Campesina, en las Escuelas Básicas. Concluimos que en dicho municipio existe un movimiento diferenciado para fortalecer las especificidades de la EEQ y respetar la diversidad del pueblo campesino quilombola.

Palabras clave: BNCC; Currículum; Educación Quilombola; Quilombola.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação para os povos tradicionais do campo e de comunidades quilombolas em nosso país foi negada desde a época do Brasil Colônia, Império e República. Historicamente, no aspecto legal, o Estado teve uma postura ativa e permissiva perante a discriminação e o racismo que atinge a população afrodescendente até os dias atuais.

A Educação Escolar Quilombola⁴ segue a proposta política de um currículo construído com e para os quilombolas, baseado nos saberes e respeito de suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada, em que se trabalha a realidade em função da história de luta e resistência desses povos, bem como de seus valores civilizatórios. A Educação Escolar Quilombola fundamenta-se na vivência e na organização

⁴ Para saber mais, veja: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoquilombola>.

coletiva, nos valores ancestrais, na relação com a terra e com o sagrado, fatores que precisam ser incorporados na prática pedagógica das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes quilombolas.

O termo *quilombo*, segundo Carvalho (1992), tem origem nas ações de negros aliados, após fuga do trabalho forçado das ações escravistas, no intento de eles viverem com dignidade, livres do cativeiro, em resistência à recaptura. Essas coligações reelaboraram nas Américas e, particularmente, no Brasil, um modo de agrupamento social inspirado em experiências trazidas da África que receberam múltiplas denominações no Novo Mundo, tais como:

Quilombos ou mocambos no Brasil; palenques na Colômbia e em Cuba; cumbes, na Venezuela; marrons no Haiti e nas demais ilhas do Caribe francês; grupos ou comunidades de cimarrones em diversas partes da América espanhola; maroons, na Jamaica, no Suriname e no sul dos Estados Unidos (CARVALHO, 1992, p. 14).

No tocante aos agrupamentos ocorridos no Brasil, segundo Silva (2004), a partir do século XVIII, atribuiu-se a esses grupos a denominação de quilombo, termo aportuguesado da palavra *Kilombo*, originária da língua *kibundo* e que corresponde a arraial ou acampamento. Enquanto o termo *mocambo*, de acordo com Silva (2004), tem origem no idioma quimbundo e corresponde à cumeeira ou ao telhado, sendo utilizado para identificar comunidades formadas por ex-escravizados.

A análise de Silva (2004) parte da noção de que o quilombo foi uma versão de uma estrutura que floresceu em Angola/África nos séculos XVII e XVIII. Kabengele Munanga (1996) e Ubiratan de Castro (2005) mencionam que a palavra *quilombo* tem origem Banto. Castro (2005) explica que a região Banto compreende um grupo de 500 línguas que se assemelham e são faladas na África Subequatorial, entre elas: quiconco, quimbundo e umbundo.

Conforme Moura (1993), quilombos referem-se aos grupos étnicos *lunda*, *ovibundo*, *mbundo*, *kongo*, *imbagala* e a outros povos trazidos para a escravização no Brasil. Para Reis (1996), o próprio termo derivaria de *kilombo*, fazendo referência a uma sociedade de jovens guerreiros *mbundu* adotada pelos invasores *jaga*, ou *imbagala*, formada por pessoas oriundas de vários grupos étnicos extirpados de suas comunidades originais. O'Dwyer (1995 *apud* MOURA, 1996) afirma que quilombos são grupos que

desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e na consolidação do território próprio.

Outra contribuição importante é da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção 169, sobre os Povos Indígenas e Tribais (2004). Nela, instituiu-se a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, na qual os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais.

Durante o regime escravista no Brasil, houve um forte movimento de resistências e revoltas por parte dos escravizados que lutaram e se organizaram de diferentes modos. Essa era uma forma de combater o regime escravista, no qual esses escravos eram subjugados, o que motivou o surgimento de quilombos, que se estenderam por todo o território brasileiro onde havia escravos. Dessa forma, Gomes (2003, p. 41) completa que

[...] os negros escravizados procuraram sempre que puderam resistir à opressão a eles imposta no interior dos complexos mundos da escravidão. Buscavam nas diversas formas de enfrentamento – nas quais incluíam agenciamentos e percepções políticas com significados próprios – conquistar aquilo que concebiam como liberdade”.

Convém ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), publicadas em 2012, apresentam uma definição de quilombo, de acordo com O’Dwyer (1995, p. 2):

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos éticos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meio empregados para indicar afiliação ou exclusão (BRASIL, 2012a).

Essa definição de quilombo do autor O’Dwyer (1995) coaduna com Oliveira (2019) ao afirmar que é relevante a compreensão de modos de vida singulares dos povos

quilombolas na formação de seus territórios próprios como forma de resistência contra a exclusão que sempre enfrentaram e de fortalecimento de sua identidade campesina e quilombola. Isso significa que os negros escravizados não aceitaram sua condição de forma passiva. Pelo contrário, em diversos momentos históricos, esses indivíduos apresentaram suas insatisfações com a forma como eram tratados no cotidiano. As comunidades quilombolas representam todo esse movimento de revoltas e de construção de um novo modelo de organização coletiva: os quilombos modernos.

Tal compreensão pode ser relacionada com o que Marx (1977) evidencia, dado que não é a consciência que determina seu ser, mas, ao contrário, é o ser social que determina sua consciência. Portanto, à medida que o ser se constrói, constitui-se em dois polos, subjetivo e objetivo, que determina suas ações, ou seja, ora é sujeito, ora é objeto da história. Assim são os camponeses quilombolas.

Oliveira (2018, p. 48) define, em sua dissertação de mestrado intitulada *A Política Municipal de Educação Escolar Quilombola em Vitória da Conquista/Bahia, entre 2012 e 2017*, a categoria *camponês quilombola* para designar o quilombola do campo:

O camponês quilombola tem uma característica que é preponderante porque pelas relações de produção, através do trabalho, que ele se diferencia do modelo capitalista de reprodução sociometabólica. O trabalho para o camponês é por excelência, educativo. A economia camponesa se destaca pelo trabalho familiar, pela economia de subsistência, pela propriedade familiar e controle da terra como direito constituído, ou seja, do controle dos meios de produção, além do planejamento da produção que não está associado ao tempo cronológico do capital, diferenciando-os dos demais sujeitos e das propriedades capitalistas.[...] Compreende-se que os quilombolas rurais foram também encontrados para a busca por valorização e reconhecimento de seus modos de produção de existência, através do trabalho que é socialmente educativo e construído por este sujeito identitário o qual denominamos de camponês quilombola.

Oliveira (2018, p. 49, grifos da autora) ainda complementa que o

camponês quilombola é a representação que melhor define esses sujeitos que preservam sua identidade campesina, fundamentada na agricultura familiar e sua diversidade étnica em confronto constante com o capital, mas que sustentam uma primazia de resistência, resiliência e existência constituída e em constante mudança, em prol do reconhecimento do seu direito à terra e sua cultura, com vistas na transformação da sociedade.

Arruti (2006, p. 96) também define quilombo e generaliza suas características, descrevendo seu caráter normativo:

Ruralidade, forma camponesa, terra de uso comum, apossamento secular, adequação a critérios ecológicos de preservação de recursos, presença de conflitos e antagonismos vividos pelo grupo e, finalmente, mas não exclusivamente, uma mobilização política definida em termos de auto-identificação quilombola.

A definição de O'Dwyer (1995) e Oliveira (2018) comunga com a afirmação de Arruti (2006) sobre quilombos, especialmente no tocante às questões da identidade do camponês quilombola com a terra. Podemos observar a garantia de um currículo específico para acolher a diversidade, na qual estão inseridos os quilombolas no que preconiza a LDB 9.394/96:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No Parecer CNE/CEB n.º 16/2012, referente às DNEEQ a parecerista Prof.^a Dra. Nilma Lino Gomes apresenta as populações quilombolas como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (BRASIL, 2012a).

As DNEEQ apresentam uma redefinição. Conforme o Artigo 3º, entende-se por quilombos:

- I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II - Comunidades rurais e urbanas que:
 - a) lutam historicamente pelo direito a terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
 - b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- III - Comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, 2012a, p. 11).

Essa definição contemporânea elencada pelo Decreto Federal n.º 4.887/2013 regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação,

demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Resignifica o conceito de quilombo baseado em relações coloniais escravistas para as quais o quilombo era apenas lugar de escravos fugidos.

A participação de grupos sociais ganhou destaque também em fóruns internacionais: na Conferência das Partes (COP 8), na Convenção da Diversidade Biológica (CDB) (Curitiba/Brasil, 2006), no Ministério do Meio Ambiente (MMA) em cooperação com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS), na Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na Rede Faxinais e em outros representantes de comunidades tradicionais que promoveram o evento paralelo *Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil* (CNPCT), uma experiência na criação de espaços públicos para povos indígenas e comunidades locais. Como observamos, há óbvia interferência recíproca entre termos que circulavam no contexto internacional com as efervescentes discussões no âmbito nacional.

Em 2006, a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais foi reformulada e renomeada, substituindo comunidades tradicionais e adicionando povos e comunidades tradicionais em seu nome (Decreto n.º 10.884, de 13 de julho de 2006), cuja sigla é CNPCT. Após duas reuniões nacionais elaborou-se o texto-base para a futura Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, enviada para a discussão em cinco reuniões regionais. Das sugestões, a terceira reunião nacional finalizou a proposta instituída pelo Decreto n.º 6040/07. O Inciso I do Art. 3 traz a definição clara de quem são os Povos e Comunidades Tradicionais (PCT):

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007a, p. 1).

Convém destacar que o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que, nas escolas públicas brasileiras, não seriam permitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Outro documento nacional que causa indignação é Decreto de n.º 7.031-A, de setembro de 1878,

o qual estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno. Diversas táticas foram criadas no sentido de dificultar o acesso pleno desses povos ao ambiente escolar.

Mesmo com a democratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil continuou sem atender a população negra e camponesa em suas especificidades. Essa negação do direito de estudar, ao longo dos séculos, gerou uma enorme disparidade entre negros e brancos em nossa sociedade.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) surgiu devido às pressões dos Movimentos Sociais e, de forma particular, ao Movimento Negro Unificado, do Movimento Quilombola. Nasceu de um contexto histórico de lutas e de desejos por uma educação que respeitasse as especificidades dos povos quilombolas e ribeirinhos e de comunidades tradicionais e, principalmente, que levasse em consideração os princípios constitucionais que regem a Educação Básica brasileira para escolas quilombolas assim como para as demais escolas que atendem estudantes originários de territórios quilombolas. Surgiu, portanto, quando os movimentos sociais levantaram a bandeira de combate ao racismo pela terra, pela territorialidade, pelo território ancestral, pela valorização da identidade e pelo pertencimento no campo e na cidade, demarcando a temática dessa modalidade e dos quilombos, de forma geral, no cenário político, econômico, ambiental, social e cultural.

Esse cenário só tomou outro rumo, a partir da eleição de Luís Inácio Lula da Silva (PT), que, em 2003, assumiu o compromisso de eliminar as desigualdades raciais. Promoveu, assim, políticas de ações afirmativas dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira.

As lutas e reivindicações realizadas pelos diversos sujeitos permitiram um salto qualitativo no que diz respeito aos instrumentos legais que demarcam o percurso histórico do tema no cenário nacional. Com isso, no primeiro ano de gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, ano de 2003, foi sancionada a Lei Federal n.º 10.639/2003, que altera a LDB n.º 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica. Posteriormente, foi criado o documento que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecendo a inclusão de conteúdos sobre a história e a

cultura africana e afro-brasileira no currículo, subsidiando novas práticas pedagógicas de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação na formação da sociedade brasileira.

Para complementar essa proposta, logo depois, foi sancionada a Lei n.º 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do trabalho dos Estudos das Relações Étnico-Raciais História e Cultura Afro-Brasileira, Africanas e Indígenas. Nesse novo documento, acrescentou-se a necessidade de atendimento aos povos indígenas, os quais também tiveram seus direitos, inclusive da posse da terra, negados pela estrutura organizada na sociedade capitalista (BRASIL, 2004a).

Sete anos depois, em 2012, foram implementadas as DCNEEQ (Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012). Em 2013, foi a vez de a Bahia implementar as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CEE/CEB n.º 68, de 20 de dezembro de 2013), as quais orientam os sistemas de ensino a monitorar e garantir a implementação da modalidade no Estado.

Para a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e Educação Escolar Quilombola compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas unidades que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012a). Sendo assim, trata-se de uma educação diferenciada, na qual, a realidade, as discussões sobre identidade e cultura e a memória coletiva devem ser trabalhadas em face da história de luta e de resistência desses povos, bem como de seus valores, referenciais e marcos civilizatórios. Para Duarte e Martins (2013), o termo *cultura* é utilizado para se referir aos costumes e hábitos de um povo, às diferentes maneiras de expressão artísticas, a um modo da civilização ou aos saberes produzidos por determinado grupo.

Logo no ano seguinte, a Resolução CNE/CEB n.º 68, de 20 de dezembro de 2013, que determina a modalidade de Educação Escolar Quilombola, estabelece conceitos fundamentais para o conhecimento de alguns de seus princípios, tais como: direito à igualdade, à liberdade, à diversidade e à pluralidade; direito à educação pública, gratuita e de qualidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações

da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social pelas comunidades quilombolas; reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas, entre outros (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, a EEQ, em seus projetos educativos, deve considerar o contexto sociocultural e a realidade dos povos quilombolas. O currículo converge para a garantia do direito dos estudantes de conhecerem sua verdadeira história, o processo de formação dos quilombos, em suas diversas escalas geográficas e o protagonismo dos Movimentos Negro e Quilombola nas conquistas mencionadas.

Para que isso ocorra, deve-se contar a história a partir de outra perspectiva, seguir a proposta política de um currículo construído com e para os quilombolas, baseado nos saberes tradicionais, no conhecimento e referência às matrizes culturais. O currículo precisa garantir os valores das comunidades, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade, a estética, o respeito ao ambiente, a memória e a ancestralidade. As Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola defendem, em seu art. 29, que o currículo deve abranger os

[...] modos da organização dos tempos e espaços escolares das atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BAHIA, 2013, p. 28).

Já no Art. 33, Inciso II, há a referência à necessidade de flexibilização na organização curricular, no que diz respeito à articulação entre a BNCC e a parte diversificada, no sentido de garantir a relação entre o conhecimento escolar e os saberes tradicionais, aqueles conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas. Outro ponto importante refere-se à inclusão das comemorações nacionais, regionais e locais no currículo.

A EEQ é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

O reconhecimento público de uma orientação educacional específica dirigida às comunidades quilombolas é fruto da luta política travada pelos movimentos sociais negros, bem como da própria constituição de um movimento de povos quilombolas no país. Nesse direcionamento, é significativo observarmos que a EEQ atualmente se constitui como modalidade de ensino da Educação Básica. Tal especificação é oriunda das deliberações retiradas da Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada em Brasília, em 2010. Diante de tais conquistas, é importante atentarmos para algumas especificações significativas no trato com essas questões:

- Levantamento das condições reais de funcionamento da escola buscando qualitativamente: transporte e alimentação escolar, infraestrutura, recursos pedagógicos e quadro de pessoal;
- Garantia de transporte escolar de qualidade para estudantes quilombolas atendidos pela rede de ensino municipal e estadual (escolas que recebem estudantes quilombolas);
- “Possibilitar a criação de 21 projetos de construção de escolas de ensino fundamental e 07 de ensino médio em comunidades quilombolas (solicitação entregue ao MEC/FNDE em 27 de outubro de 2009 e ainda estão em andamento);
- Melhoria das escolas quilombolas: rede física (ampliação de cozinhas, banheiros, quadra de esporte, etc.), laboratório de informática; criação e ampliação de bibliotecas, aquisição de material de apoio pedagógico (livros, vídeos e jogos);
- Criar a oferta de curso de educação profissional e EJA - para jovens e adultos - nas comunidades quilombolas;
- Inserção na matriz escolar de temas que sejam comuns à cultura, educação, valores e saberes quilombolas, tais como: terra, territorialidade, identidade, religiosidades, organização comunitária dentre outros;
- Mapear as condições e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos envolvendo: educação infantil, jovens e adultos;
- Contemplar no Projeto Político Pedagógico temas/abordagens/metodologias sobre a história e cultura quilombola e sobre a história e cultura africana e afro-brasileira;
- Desenvolver atividades pedagógicas com professores que atuam em comunidades quilombolas e que trabalham em escolas que atendem estudantes quilombolas;

- A partir das práticas vividas, elaborar e registrar experiências de educação já existentes nas comunidades, de modo que esta possa compor o currículo e materiais pedagógicos das unidades escolares;
- Acompanhamento da prática docente com o intuito de contribuir para uma maior interação entre unidade escolar e comunidade” (BRASIL, 2010, p. 468).

Na Bahia, a defesa de uma EEQ adquire mais importância diante da análise realizada em um dos cinco estados brasileiros com maior número de comunidades remanescentes de quilombo. Segundo a FCP, de acordo com as certidões expedidas, existem 748 comunidades remanescentes de quilombos certificadas, atualizadas até a Portaria n.º 122/2018, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 26 de abril de 2018. A Bahia possui ainda o maior número de estudantes matriculados em escolas quilombolas. Segundo os dados do Censo Escolar de 2019, a Bahia tem 582 unidades escolares quilombolas, com 72.693 estudantes, em que atuam 3.347 professores. Sendo assim, é dever do estado a garantia de uma EEQ de qualidade, contextualizada e emancipatória.

O estado da Bahia publicou, em 2013, o documento que estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola no Sistema de Ensino da Bahia, que indica, com a devida profundidade, como os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir a EEQ. O Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se vale dessas orientações para sua efetiva implementação no contexto escolar quilombola.

Para contemplar as demandas e orientações das Diretrizes Nacionais de EEQ e de outros documentos oficiais, em 2017, o município Bom Jesus da Lapa consolidou suas próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação, no dia 18 de dezembro de 2017, e publicadas no diário oficial apenas em novembro de 2019. Essas diretrizes foram construídas com a participação efetiva do Movimento Quilombola e dos territórios quilombolas em um processo que durou seis meses.

Assim como as Diretrizes Nacionais e Estaduais para Educação Escolar Quilombola, as municipais entendem quilombos como os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à

opressão histórica. Por essa razão, esse público necessita de uma educação escolar diferenciada, sempre regida pelo princípio da igualdade e da diferença.

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola também entendem a importância dos movimentos sociais, especialmente o movimento quilombola na história do país, bem como o reconhecimento de que, nos avanços relacionados a uma educação de boa qualidade nos territórios quilombolas, sua participação é sempre fundamental. Nesse sentido, propõem que, nos currículos da EEQ, deverá constar, em todas as séries, obrigatoriamente, componente curricular acerca da história do movimento quilombola do Brasil, da Bahia e da região.

Outras políticas públicas foram criadas com o objetivo de reparação social, educacional e racial. Por exemplo, os programas de cotas em âmbito federal para atender as comunidades quilombolas, objetivando a garantia do acesso à terra, as ações de saúde e educação, a construção de moradias, a eletrificação, a recuperação ambiental, o incentivo ao desenvolvimento local, o atendimento das famílias por programas sociais e as medidas de preservação e promoção das manifestações culturais quilombolas.

A primeira, já antecipada pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. A segunda refere-se ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2007b, p. 11).

Cabe aqui elencar as contribuições de Saviani (2011, p. 7) sobre o currículo:

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a ele destinado) que se cumpra com vistas a determinado fim.

A BNCC (BRASIL, 2017) tem suas raízes na LDB de 1996, que trata, no artigo 26, da necessidade de os currículos do Ensino Fundamental e Médio possuírem uma base nacional comum, assim como de ancorarem-se nas atualizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ (BRASIL, 1997) e de atenderem às metas instituídas no Plano

⁵ PCN.

Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei n.º 13.005/2014, que reforça a necessidade de uma diretriz basilar para a Educação Básica no país. No entanto, há que se levar em consideração que todos os documentos citados foram previamente definidos em conjunto com organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o que, para Geraldo (2008, p. 133), representa o “comprometimento dessas agências internacionais com o desenvolvimento do modo de produção capitalista em se forjar um sistema de ensino que atenda às necessidades impostas pelo mercado de trabalho.” Dessa forma, no ano de 2017, a base foi instituída por meio da Resolução CNE/CP n.º 02, como

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativa bem como pelas instituições ou redes escolares” (BRASIL, 2017, p. 1).

Assim, a BNCC é um documento balizador que apresenta “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.” (BRASIL, 2017, p. 7). Todavia, essenciais ou bases para quem? Será que essa Base atenderá as necessidades dos povos camponeses quilombolas? Esses documentos são guiados por uma realidade que difere do espaço camponês e quilombola. Ademais, partindo para uma contextualização da Educação do Campo e da Quilombola, estas surgem diante da necessidade de pensar uma educação para as populações camponesas, resultado da luta dos trabalhadores e de suas organizações por uma política educacional que contemplates os interesses dos camponeses, posicionando-se contra o modelo hegemônico ditado pelo Estado capitalista a serviço da classe dominante. Para que essa educação fosse formalizada, fazia-se necessário pensar em políticas públicas educacionais que dessem sustentação às reivindicações (SANTOS; OLIVEIRA; CRUZ, 2021).

A BNCC esclarece o que é básico-comum e o que é diverso. Esses apontamentos foram retomados do Artigo 26 da LDB, a qual determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por

uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Vejamos os marcos legais da BNCC no Quadro 1.

Quadro 1 — Marcos legais da BNCC

DO	O que é mencionado
Constituição Federal de 1988	Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...] (BRASIL, 1988).
LDBEN nº 9394/96	Art. 26: Os Currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e médio devem ter BASE NACIONAL COMUM, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996, grifos dos autores).
Diretrizes Curriculares Nacionais	Art. 14: Define BASE NACIONAL COMUM como “[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010a).
Plano Nacional de Educação	Metas 2, 3 e 7 (BRASIL, 2014c)

Fonte: Santos e Nunes (2020, p. 51).

Cabe destacar que o Quadro 07 deixa visível que, desde 1988, a BNCC estava prevista na Constituição Federal (CF), e somente ganhou força para ser consolidada no cenário político, econômico e educacional favorável às políticas neoliberais e mercadológicas entre os anos de 2015 e 2017.

Merece destaque também o que a BNCC afirma sobre sua relação com os currículos, a serem trabalhados de forma interdisciplinar e contextualizada, ou seja, diminuindo a fragmentação que há entre as disciplinas e fazendo com que o conteúdo seja visto de uma forma mais global, relacionando os assuntos abordados em sala de aula com o cotidiano do estudante, tornando-o significativo. Vê-se como fundamental que isso realmente ocorra e que traga os resultados esperados. Contudo, para que isso realmente seja colocado em prática, é necessária uma atualização por parte dos professores, já que muitos se resumem a estudar sua área específica, assim como é preciso um melhor planejamento de suas aulas, de modo que a transposição dos conteúdos seja feita de forma a alcançar a aprendizagem dos estudantes.

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e de seu alunado, que foi uma bússola das diretrizes curriculares traçadas pelo CNE ao longo da década de 1990, bem como de

sua revisão nos anos 2000. Após uma década, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e a diversidade cultural resgatando as várias manifestações da realidade local e de cada comunidade” (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a BNCC propõe a superação da fragmentação radical disciplinar dos conhecimentos, o estímulo a sua aplicação na vida, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e ao protagonismo estudantil, a aprendizagem e a construção do projeto de vida, mas de forma muito superficial.

Vale ressaltar que a BNCC foi legitimada pelo pacto federativo nos termos da Lei n.º 13.005/2014, que promulgou o PNE. A BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar suas metas e seus objetivos. Sua formulação inicial contou com a ampla participação dos entes federados (Distrito Federal e municípios) e, depois, ampla consulta popular do documento.

De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 02/2017, a BNCC é um documento de referência que deve ser seguido pelas escolas da rede pública de ensino e da rede privada. Portanto, tais instituições possuem a tarefa de construir os currículos com base nas orientações de aprendizagens essenciais nela estabelecidas, passando a ser um plano normativo propositivo para o plano de ação e de gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e de ações definidoras do currículo, bem como sua dinâmica. Além disso, a BNCC valoriza e reconhece, em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, o que requer muito mais do que o acúmulo de informações.

Em atendimento aos marcos mercadológicos, a BNCC propõe o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade em diversos contextos de aprendizagem. Demanda ser proativo, autônomo na tomada de decisões e resolver situações-problema, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Convém, questionar aqui: essas competências são para que e para quem? É preciso ser proativo para servir a quem? Essas competências padronizam a educação e, contraditoriamente, dizem respeitar as diferenças, porém, isso ocorre de forma superficial e deixa um fosso

enorme nesse aspecto. Na realidade, há um silenciamento das diversidades de gênero, das etnias raciais, dos povos tradicionais quilombolas, dos indígenas, dos caiçaras, dos ciganos, da biodiversidade, dos jovens e das populações marginalizadas.

Orso, Malanhen e Castanha (2017, p. 161) afirmam:

No rol das políticas públicas de educação, aprovadas nos últimos cinco anos no Brasil, especificamente, após o golpe empresarial, jurídico e midiático e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), experimentamos as consequências de projetos educativos curriculares que tem deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipadora.

Dessa forma, o discurso que sustenta a BNCC é fraco no que diz respeito ao desenvolvimento de uma sociedade que possui fragilidades no que tange às questões econômicas, sociais, educacionais, sobretudo, na atualidade, em que se vivencia uma pandemia que descortinou as desigualdades em todas as dimensões que afetam diretamente setores da educação, do âmbito social, da dimensão ambiental e da saúde. Temos um projeto de educação subordinado aos ditames do mercado e ao grupo hegemônico dominante, que está no poder a serviço do sistema capitalista.

Frigotto (2017, p. 18-19) colabora nesse ponto dizendo:

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações, e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por uma parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento, de poder e de sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta mediante a dívida pública dos Estados Nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação de saneamento básico, habitação, transporte, cultura, etc.

Concordamos que Frigotto (2017) tem razão, quando ele afirma que arquitetaram o golpe de 2016 e construíram um protejo de destruir nossos direitos, adquiridos mediante muitas lutas e enfrentamentos. Infelizmente, assistimos perplexos ao avanço dessa armadilha traçada para destruir a classe trabalhadora, que escancara as portas do

Brasil para o mercado internacional e para a especulação financeira, que, por sua vez, avança expropriando nossos direitos até de viver, estudar e trabalhar.

Assim como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a BNCC é uma proposta interessante, mas temos ressalvas diante dela, a saber, o fato de que esse documento não apresenta especificações em relação à Educação do Campo, à Educação Quilombola e Indígena, à Educação de Jovens e Adultos, e à Educação Ambiental, a não ser os aspectos da diversidade local e regional. Nesse caso, se a Educação do Campo visa trabalhar a realidade dos sujeitos, encontra-se subentendido na temática da diversidade e da diferença da comunidade local. Enfim, de forma explícita, a parte relacionada à diversidade e aos povos tradicionais ficou esvaziada. Esse silenciamento está a serviço de quem? Provavelmente, atende a interesses da lógica do capital. Além disso, aqui fica claro que o próprio Estado é provedor de políticas públicas que promovem empecilhos ou dificultam sua implementação.

Outro ponto contraditório da BNCC é o fato de ser um documento normativo que tenta uniformizar e homogeneizar todos sem respeitar as peculiaridades no universo das diversidades. Isso se aplica tanto aos alunos quanto aos professores, como se esses sujeitos necessitassem de prescrições. Esperamos que essas mudanças na BNCC não sejam apenas mais uma proposição inovadora sem planejamento e que façam docentes e discentes de laboratório, ou mesmo uma experiência para guardar em arquivos, mas que represente uma verdadeira mudança no panorama educacional e tenha efetividade.

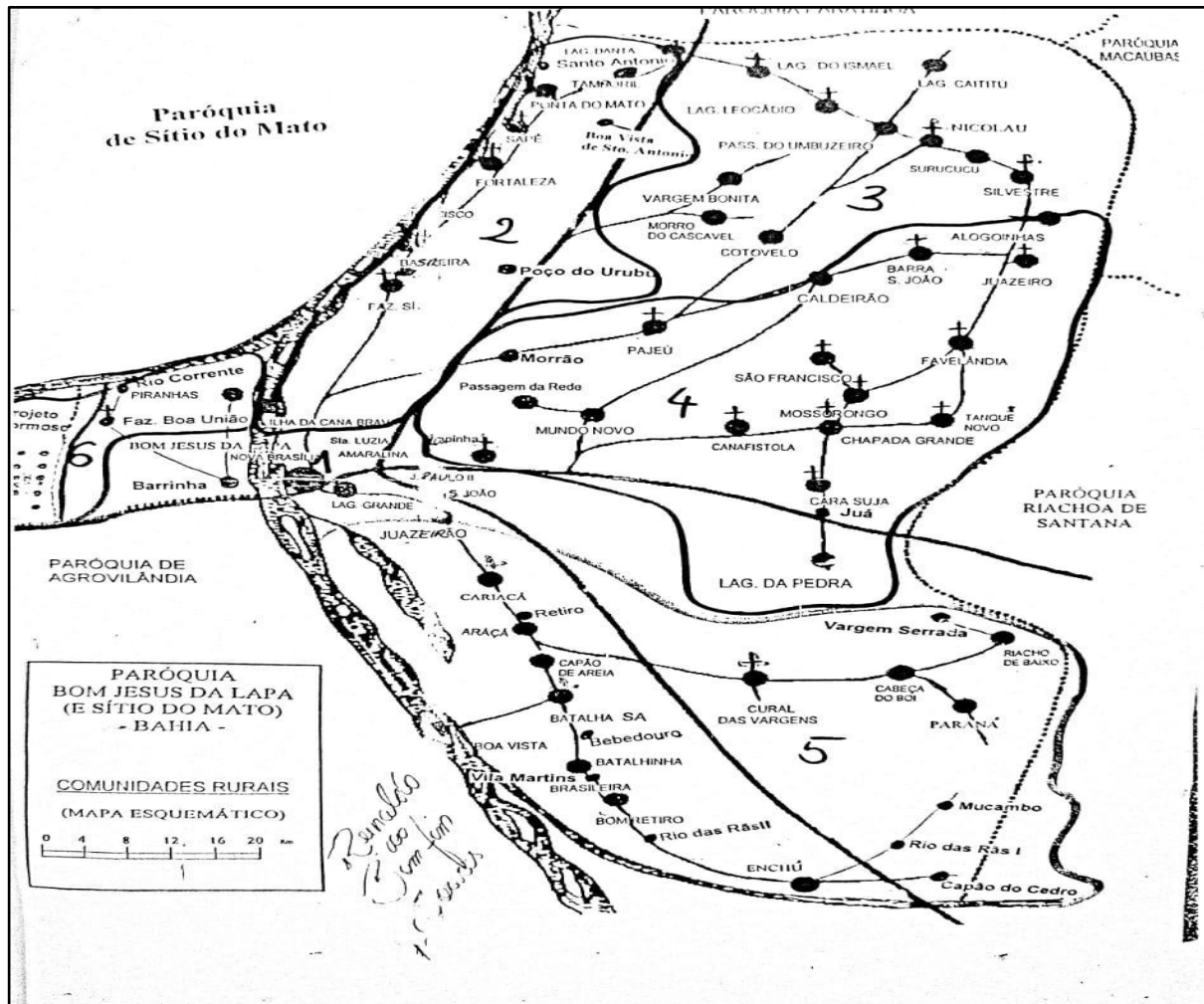
Couto (2016, p. 12) entende que a BNCC apresentada está esvaziada de crítica sobre uma “sociedade desigual e ambientalmente destruidora.” Também assevera que “o caráter de desigualdade social de degradação ambiental, bem como os conflitos que marcam a formação espacial e geográfica do Brasil e do mundo, foi secundarizado.” (COUTO, 2016, p. 22).

O sistema municipal de educação de Bom Jesus da Lapa tem a prerrogativa de atender às demandas e às especificidades da EEQ. Sendo assim, diante de todas as dificuldades apresentadas, reconhece seu papel e responsabilidade na implementação e na efetividade de uma política municipal que atenda às necessidades educacionais dos territórios quilombolas.

As escolas estão situadas no Território de Identidade Velho Chico (TVC), em Bom Jesus da Lapa. O TVC engloba 16 municípios, numa área de 46.328,38 km²: Bom Jesus da Lapa, Barra, Ibotirama, Brotas de Macaúbas, Feira da Mata, Igaporã, Matina, Morpará, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Carinhanha, Malhada, Muquém do São Francisco, Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

A Figura 1 representa um mapa esquemático que permite visualizar as comunidades campesinas e, principalmente, as comunidades quilombolas ribeirinhas do município pesquisado. Todas estão localizadas ao longo do percurso do Rio São Francisco.

Figura 1 — Mapa esquemático das comunidades campesinas e quilombolas ribeirinhas do município de Bom Jesus da Lapa/BA



Fonte: Arquivo da Paróquia de Bom Jesus da Lapa e Sítio do Mato, Bahia

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia que conduz à construção deste texto se sustenta no Materialismo Histórico-Dialético. Entendemos que este método nos permite compreender melhor as contradições existentes na sociedade e em nosso objeto de estudo, além de possibilitar conhecer o objeto para além da aparência. Para tanto, os dados foram coletados por meio de fontes documentais, questionários no *Google Forms* e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, coordenadora pedagógica e técnicos da Secretaria Municipal de Educação e pais de alunos que atuam nas associações.

Para Saviani (2013 p. 120), discutir o método na perspectiva dialética é fundamental para compreender a totalidade. “Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.”

O método Materialismo Histórico-Dialético (MHD) compreende a realidade concreta em que os sujeitos estão imbricados materialmente. Portanto, nesta pesquisa, apropriamo-nos das seguintes categorias de análises da dialética: totalidade, contradição, mediação, *práxis* e trabalho como princípio educativo. Isso se deve a elas versarem sobre a necessidade da compreensão das múltiplas determinações que envolvem o nosso objeto de análise no contexto histórico investigado.

Neste sentido, a compreensão deste método histórico-dialético tem como categoria central a totalidade e opera desvelando o movimento do real para além de suas aparências imediatas (KOSIK, 1995). Com isso, abarca os fenômenos em suas contradições e múltiplas determinações, de modo que as investigações ocorrem em um movimento dialético de sucessivas aproximações (MARX, 2011).

Para Konder (2011, p. 17), na “dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.” Como o movimento do real é histórico, não há possibilidades objetivas de desvelar o real em sua plenitude, por isso é necessário saturar ao máximo determinações possíveis a cada nova aproximação, quanto mais procedermos dessa forma, mais próximos chegamos do real concreto como síntese de múltiplas

determinações (MARX, 2011). É desse movimento que trata a dialética materialista e é por meio dele que pretendemos desvelar o real.

Nesse sentido, o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é um método científico que explica de forma aprofundada as revoluções que ocorreram na história para que a burguesia se estabelecesse como classe representante dos ideários capitalistas, por meio da exploração do que é produzido pela humanidade, e indica como a classe trabalhadora será capaz de se apropriar do que é seu por direito.

De acordo com Marx (1992, p. 11),

o método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, reproduzi-lo como concreto espiritual. Mas de modo nenhum este é o processo de surgimento do próprio concreto [...] também no método teórico, por isso, o sujeito, a sociedade, deve figurar sempre como pressuposto.

No MHD, a construção do conhecimento implica a representação de um processo que vai do todo para as partes, e isso requer do pesquisador um distanciamento do objeto ou fenômeno de investigação. Com Marx, o método dialético demonstra que os objetos não se desenvolvem de forma isolada, mas em ligação indissolúvel e em uma unidade com os outros objetos e fenômenos.

ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Esta pesquisa tratou os dados coletados na pesquisa com ética, respeito e com o consentimento dos informantes e colaboradores da investigação nas escolas pesquisadas em Bom Jesus da Lapa, com base no Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o CAEE n.º 20028619.8.0000.0055, sob o parecer n.º 3.589.766. É importante destacar, também, que este trabalho se constitui como parte de um projeto de pesquisa mais amplo, denominado Projeto Guarda-chuva. Ele é desenvolvido pelo grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo da Cidade (Gepemdecc/CNPq), intitulado Políticas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em municípios da Bahia: desafios e perspectivas, aprovado pelo Comitê de Ética da UESB, com o CAEE n.º 20028619.8.0000.0055, sob o parecer n.º 3.589.766. Ressaltamos que utilizaremos nomes

fictícios para denominar os participantes, com o objetivo de preservar a integridade e sigilo das identidades.

Convém ressaltar que o período da pandemia impossibilitou o contato direto entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Por isso, para realizar a pesquisa de campo, por medida de saúde assim como por orientação do Comitê de Ética que aprovou a pesquisa em dezembro de 2020, seguimos os protocolos sanitários. Portanto, a coleta dos dados foi realizada por meio do *Google Meet* ou do *WhatsApp*. A partir de então, as informações foram organizadas, levando em consideração o contexto quilombola educacional e os sujeitos envolvidos na investigação.

Nesse sentido, esta análise representa uma etapa de significativa importância no contexto da pesquisa. Assim, à luz do materialismo histórico-dialético, algumas categorias metodológicas serão evidenciadas: mediação, contradição, totalidade e *práxis*, com o intuito de compreender a materialidade das políticas públicas de Educação Ambiental articuladas à Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas quilombolas do município de Bom Jesus da Lapa e às contradições existentes com a implantação da BNCC em interlocução com os programas do Plano de Ações Articuladas (PAR).

A reflexão que justifica o presente estudo vincula-se à problemática metodológica da relação entre o universal e o particular, tendo em vista a necessidade de aprofundamento das análises que abarcam as mediações presentes nas políticas públicas e na Educação Ambiental e suas relações com a PHC nas escolas quilombolas de Bom Jesus da Lapa. Assim, buscamos compreender a relevância teórica, científica e social desse estudo para os processos de formação humana desses sujeitos, bem como a materialidade das ações de EA propostas pelos entes federados para as escolas quilombolas no município de Bom Jesus da Lapa e seus reais resultados para uma educação histórico-crítica e emancipatória.

Cabe destacar que consideramos para essas análises a importância do método que privilegia o estudo das mediações entre o universal (as Políticas Públicas de Educação Ambiental), o particular (a Pedagogia Histórico-Crítica) e a singularidade (escolas quilombolas campesinas). Para Cheptulin (2004),

o singular, ao tratar-se de uma formação dada (coisa, objeto, processo), constitui suas próprias propriedades e ligações que não existem em outras formações materiais, e as propriedades e ligações que se repetem constituem o geral/universal. Por meio de alguns exemplos, este autor explica que o singular e o geral não existem de maneira independente, “mas somente por meio de formações materiais particulares (coisa, objetos, processos), que são momentos, aspectos destes últimos. (CHEPTULIN, 2004, p. 194).

Por intermédio da análise das entrevistas, foi possível estabelecer cinco categorizações que foram recorrentes em praticamente todas as falas dos sujeitos pesquisados. A identidade dos professores e coordenadores foi preservada, de modo que foram utilizados nomes fictícios. Para uma visão preliminar, as categorias estão destacadas no Quadro 2, a seguir; porém, são descritas em seguida com detalhes sobre as falas e análises. Para isso, adotamos as seguintes denominações para as coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (Semed) do município pesquisado: Flor do Sertão, Flor de Campo e Flor de Mandacaru.

Quadro 2 — O que dizem as entrevistas: categorias de análise

Abordagem da PHC, Educação Ambiental e Quilombola	Articulação entre as três temáticas
Educação Ambiental e BNCC	Esvaziamento ou Desmonte
Formações Pedagógicas	Formação
Ações educativas predominante	Horta Escolar/ quintais produtivos
Proposta curricular	Pedagogia Histórico-Crítica

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Convém salientar que as categorias, conforme expõe Cheptulin (1982, p. 141), “refletem as particularidades dos estágios do conhecimento no próprio momento em que elas se formam e por meio de relações necessárias surgidas entre elas.” As categorias revelam, de uma maneira ou de outra, as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática. Portanto, uma ação coletiva e institucional é composta por quatro polos: práxis educativa, gestão democrática, espaço físico e comunidade. Eles se inter-relacionam para garantir o viés epistemológico ou os conteúdos educativos.

Na próxima seção, abordamos a percepção dos técnicos da Semed em relação às aproximações da PHC com a EA e a Educação Quilombola.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E BNCC: DESMONTE OU Esvaziamento?

Os profissionais foram interpelados acerca das ações desenvolvidas entre a BNCC e a Educação Escolar Quilombola, e todos pontuaram que, devido à pandemia do Covid-19, desde 2020, as ações tomaram outro formato, com isso, as formações com oficinas e

palestras deixaram de existir. Nesse sentido, pedimos às coordenadoras para falar um pouco sobre suas experiências no que se refere à Educação Escolar Quilombola e à BNCC. Na fala da entrevistada Flor do Sertão, percebemos uma contradição. Se a BNCC não apresenta uma proposta consubstanciada, mas sim superficial, como as escolas estão trabalhando de acordo com a BNCC?

Nas falas das entrevistadas, notamos as contradições no universo da educação capitalista e um descompasso entre as orientações da BNCC e os documentos locais, como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Averiguamos, nas falas das interlocutoras, que é necessário avançar nos estudos da BNCC, bem como nas propostas dos documentos oficiais da Educação Escolar Quilombola em construção. Vejamos suas afirmações no Quadro 3.

Quadro 3 — Ações desenvolvidas entre EEQ e BNCC

<p>Flor do Sertão: A partir das experiências apresentadas nas atividades remotas, percebe-se que as escolas têm trabalhado de acordo com o que é proposto pela BNCC. Sem perder de vista o caráter prático dos conteúdos.</p>	<p>Flor do Campo: Desde ano passado, devido à pandemia, não houve formações relacionadas a EEQ. Com as limitações que a pandemia da Covid 19 nos impôs, o município adotou o ensino por meio de atividades domiciliares com foco nas temáticas envolvendo Quilombos e Movimentos Sociais quilombolas. Na proposta curricular do município traz em seu bojo Educação Escolar Quilombola [...] na busca do desenvolvimento de estudantes críticos e com conhecimento dos problemas ambientais e quais são as suas causas, trabalhamos expectativas de aprendizagem e habilidades. Sem alinhamento com as competências da BNCC.</p>	<p>Flor de Mandacaru: Os educadores e educadoras manifestaram preocupação e desaprovação da BNCC e reivindicaram, de modo veemente, uma ampla reformulação do documento que simplesmente justapõe aos conteúdos disciplinares. A Educação Quilombola precisa estar prevista na BNCC nos termos que se apresenta nos documentos oficiais. A BNCC não pode ser o único documento orientador do planejamento docente. O município participou de uma Formação Continuada para a elaboração de um Referencial Curricular. Grupos de estudos foram cuidadosamente divididos de acordo com as modalidades e especialidades, para debate e construção de um documento realmente significativo, respeitando as especificidades. Portanto, Bom Jesus da Lapa, possui um documento conciso e norteador em prol do desenvolvimento educacional no município</p>
--	---	--

Fonte: Transcrição das entrevistas - Dados da pesquisa (2021).

De acordo com a arguição feita com a coordenadora Flor do Campo, vemos que ela deixa bem claro que as ações de Educação Escolar Quilombola não estão alinhadas

com a BNCC. Isso porque a BNCC apresenta fragilidades ou contradições de não indicar de forma objetiva e aprofundada a proposta de EEQ. Pelo contrário, descreve-a de modo incipiente.

Saviani (2011) postula em seus conceitos a necessidade da formação integral do aluno tendo como ponto de partida a cultura popular, os saberes do cotidiano que o envolve, o saber dos povos tradicionais. Como ponto de chegada, busca-se a cultura erudita, que possibilita, ao final do processo, a consciência acerca do mundo em que se vive. Como vimos acima, a escola constitui-se em um dos espaços privilegiados de formação integral do ser visando à inserção no mundo social, político e econômico como um todo. Portanto, a escola funciona, ao mesmo tempo, como um sistema de valores e ideologias gestadas pelo meio social. Enfim, podemos dizer, dessa forma, que ocorre a dialética, a mediação, as articulações múltiplas de saberes e conhecimentos para que ocorra a construção do saber elaborado.

Nesse sentido, a educação faz parte de um processo permanente, histórico, crítico e coletivo, que marca a ação e a reflexão, no sentido de transformar a realidade social. Tem como ponto inicial a cultura popular e os saberes tradicionais do cotidiano e agrega, também, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos construídos pela humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados e analisados, podemos dizer que as educadoras reconhecem as fragilidades da prática educativa da Educação Escolar Quilombola na BNCC, parece ter sido deixada de lado, mas continua viva nas escolas quilombolas.

À guisa de conclusão, nota-se por todo o Brasil, são muitas as dificuldades que as comunidades quilombolas enfrentam, tanto no que diz respeito à educação de qualidade, à demarcação de seus territórios, como ao acesso à saúde, ao trabalho digno, dificuldades resultantes, em grande medida, do modo como tem operado as formações educacionais incipientes que continuam estruturando nossas relações sociais e raciais, acentuando desigualdades educacionais, sobretudo entre a população negra, na qual os quilombolas estão incluídos e Bom Jesus da Lapa, Bahia não é diferente.

Porém, percebe-se nas falas das entrevistadas que no referido município ocorre um movimento diferenciado para fortalecer as especificidades da Educação Escolar Quilombola e respeitar a diversidade do povo campesino quilombola. Além disso, pontuam sobre as construções dos documentos municipais que proporcionam a validação dos conteúdos referentes a EEQ em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e os movimentos sociais quilombolas inseridos neste contexto.

É importante salientar que a Educação Escolar Quilombola é um movimento em construção, que precisa ser compreendido de forma criteriosa, e isso implica em atentar para as especificidades que mobilizam cada comunidade na construção de seus Projetos Políticos Pedagógicos, projetos escolares. De certo modo, a pesquisa aqui apresentada permite afirmar que esta modalidade de educação tem sido construída de forma bastante variada e, por vezes, segue pedagogias diversificadas que está a serviço da comunidade. Convém, aqui manifestarmos nosso desprezo à necropolítica em curso, aos ataques e retrocessos das políticas públicas de Educação Escolar Quilombola. Fiquemos atentos e resistentes, porque o desmonte das Políticas Públicas e outros retrocessos na educação continuam.

Em síntese, acreditamos, que a educação quilombola e para os quilombolas campesinos deve-se constituir na perspectiva da diversidade, da diferença e da especificidade, posto que deverá atender ao plano da diferença constitutiva dos modos de existência dessas comunidades que se apresentam tão diversos no território brasileiro e na América Latina.

REFERÊNCIAS

BOM JESUS DA LAPA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 4, de 20 de dezembro de 2017.** Define Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Bom Jesus da Lapa: CME/Semed, 2017. Disponível em: <http://bomjesusdalapa.ba.gov.br/arquivos/publicacoes/120207201919121.pdf>. Acesso em: 16 de abr. 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta 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. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.887%2C%20DE%2020,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 02 de jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html. Acesso em: 03 de maio. de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html. Acesso em: 03 de maio de 2022

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 03 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 03 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rcebo08-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CP/CNE/MEC, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004, 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF: CNE/MEC, 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 3 maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Ações Articuladas. **Relatório Público**. Brasília, DF: PAR/MEC, 2007c. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/2008, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2021

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. **Educação Quilombola** – Apresentação. Brasília, DF: Seppir/PR, 2013. Disponível em
<https://monitoramento.seppir.gov.br/painéis/pbq/index.vm?eixo+4>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Decreto nº 6.261/2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria Especial de políticas de promoção da Igualdade Racial, 2007c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm. Acesso em: 10 de Ago. de 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de políticas de promoção da Igualdade Racial. **Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, DF: Secretaria Especial de políticas de promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 08 de mar. de 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004. Série 1. vol. 02.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Componente curricular: geografia - Parecer Crítico. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcos_Antonio_Campos_Couto.pdf. Acesso em: 11 de Set. de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução FNDE/CD nº 32, de 10 de agosto de 2006**. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília, DF: FNDE, 2006. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3106-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32-de-10-de-agosto-de-2006>. Acesso em: 13 de Jan. de 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o PAR**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>. Acesso em: dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: SEMTEC. **Diversidade na educação - reflexões e experiências**. Brasília, DF: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. 6. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos filosóficos**. São Paulo: Abril cultural, 1992.

MOURA, Glória. A cultura da festa nos quilombos contemporâneos. **Revista Palmares**, Brasília, DF, n. 1, p. 45-48, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 5, p. 15-23, 2003.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Remanescentes de quilombos no Brasil. Boletim da ABA - Terras de Quilombos**. Rio de Janeiro: ABA/CFCH/UFRJ, 1995.

OLIVEIRA, Niltânia Brito. **A política da educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista/Bahia, período 2012 a 2017**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

ORSO, Paulinho José. O desafio de uma educação Revolucionária. In: ORSO, Paulinho José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André (org.). **Pedagogia Histórico Crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa** Campinas: Armazém do Ipê, 2020.

ORSO, Paulinho José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André (org.). **Pedagogia Histórico Crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

SANTOS, Tiago R. **Entre terras e territórios luta na/pela terra, dinâmica e (re) configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 2017. 326 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro. 2020. Disponível em: [file:///D:/Dados/Downloads/Reflexoes%20sobre%20politicas%20publicas-repositorio-%20\(1\).pdf](file:///D:/Dados/Downloads/Reflexoes%20sobre%20politicas%20publicas-repositorio-%20(1).pdf). Acesso em: 31 de maio de 2022.

SANTOS, A.; OLIVEIRA, N.; CRUZ, Q. A extrema direita e as implicações para as populações negras quilombolas do campo. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 359-378, 30 jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/737>

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

HISTÓRICO

Submetido: 10 de Out. de 2022.

Aprovado: 12 de Mai. de 2023.

Publicado: 02 de Jun. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

CRUZ, Q.M ;SANTOS, A.R. Educação escolar quilombola e os quilombos: O protagonismo dos movimentos sociais quilombolas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27,n.54,2023,eISSN:2526-8449.