



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR  
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Mestrado de Políticas Sociais e Cidadania**

**GILMAR BITTENCOURT SANTOS SILVA**

**CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM  
QUILOMBOS: Análise de suas contradições**

Salvador  
2015

GILMAR BITTENCOURT SANTOS SILVA

**CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM  
QUILOMBOS: Análise de suas contradições**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica do Salvador.

Orientadora: Profa. Dra. Mari Aparecida Bortoli

Salvador  
2015

UCSal. Sistema de Bibliotecas

S586 Silva, Gilmar Bittencourt Santos  
Controle social na política de educação em quilombos: análise de  
suas Contradições/ Gilmar Bittencourt Santos Silva. – Salvador, 2015.  
223f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.  
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado Políticas  
Sociais e Cidadania.

Orientação: Profa. Dra. Mari Aparecida Bortoli.

1. Quilombos 2. Controle social 3. Conselho de políticas de educação  
4. Democracia deliberativa I. Título.

CDU 364.462(813.8)

## TERMO DE APROVAÇÃO

**GILMAR BITTENCOURT SANTOS SILVA**

### **"CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM QUILOMBOS: ANÁLISE DE SUAS CONTRADIÇÕES"**

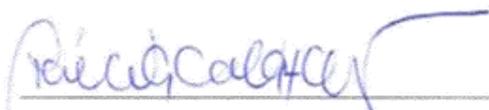
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 26 de fevereiro de 2015.

Banca Examinadora:



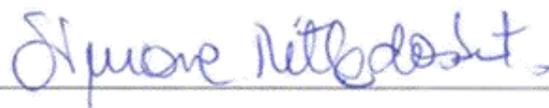
Prof. Dra. Mari Aparecida Bortoli (UCSal/PUCRS - Orientadora)



Prof. Dra. Márcia Esteves Calazans – UCSal



Prof. Dra. Maria de Fátima Pessoa Lepikson- UCSal



Prof. Dra. Simone Ritta dos Santos – PUCRS

A  
Gildete e Maurício, queridos pais, que me ensinaram  
que o saber é imensurável.

À Cícera, querida companheira.

Ao meu *irmão* José Domingos, *in memoriam*.

## **AGRADECIMENTOS**

São tantas as pessoas a quem eu devo agradecer...

Aos amigos da comunidade de São Francisco do Paraguaçu, autorreconhecida como Quilombola, na cidade de Cachoeira, que sempre me receberam de braços abertos e para quem espero que este trabalho tenha alguma utilidade na luta.

À professora Doutora Mari Aparecida Bortoli, orientadora da minha dissertação e maravilhosa professora, que muito me auxiliou na compreensão dos problemas apresentados na pesquisa.

À professora Doutora Ângela Maria Carvalho Borges, Coordenadora do Mestrado, pelas sugestões sempre importantes no decorrer do curso.

Aos professores, servidores e colegas da Universidade Católica do Salvador, por todas as oportunidades que me deram de aprofundar e melhorar a pesquisa.

À Universidade Católica do Salvador, pelo apoio e estrutura oferecidos à minha pesquisa.

Aos amigos Cleide Leite e Francisco Assunção, que ajudaram neste e em todos os momentos da minha vida.

"Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente - o que produz os ventos. Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura." **João Guimaraes Rosa.**

## RESUMO

A primeira década deste século foi marcada, entre outros aspectos, pela emergência do discurso de direitos em favor das comunidades tradicionais e em especial das remanescentes de Quilombolas, com isso exsurge um forte debate sobre tais direitos, inclusive quanto à educação nessas comunidades. O estudo analisou como ocorre o controle social da política social pública de educação, através dos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, tomando como referência a interface com as políticas de educação na cidade de Cachoeira, neste Estado. Para levar a efeito a pesquisa, empregou-se a metodologia de análise de conteúdo com a técnica de pesquisa documental com análise quali-quantitativa e o estudo das Resoluções desses Conselhos no período de 2001 a 2013, além da pesquisa de dados, usando como fontes órgãos oficiais do Estado brasileiro, verificando a existência ou omissão de nomes e expressões previamente estabelecidos nessas resoluções, bem como sua periodicidade, que denotavam as contradições no ensino. Sob a premissa de que o Conselho de Políticas Sociais Públicas é um órgão que encerra uma série de contradições, todo o estudo foi realizado sob uma perspectiva do método dialético histórico, usando como categorias a *contradição* e a *totalidade*. Foi usado como perspectiva de análise crítica da ontologia do Estado, bem como de sua formação, da sociedade civil e movimentos sociais, situando-se esta pesquisa na noção de Democracia Deliberativa, reconhecendo o Conselho Quilombola do Vale do Iguape como um elemento fundamental para o controle social da política social de educação em Cachoeira.

**Palavras-chave:** Quilombos. Controle social. Conselho de políticas de educação. Democracia deliberativa.

## **ABSTRACT**

The first decade of this century was marked among other things by the emergence of rights discourse in favor of traditional communities and especially the remnants of Quilombo with this, comes a tough debate on such rights, including the right to education in these communities. The study examined how is the social control of public social education policy, through the National Councils, State of Education, with reference to the interface with the education policies in the city of Cachoeira, in this state. To take effect the research used content analysis methodology with documentary research technique with qualitative and quantitative analysis to the study of these Councils resolutions from 2001 to 2013, in addition to data search, using as sources of organs official Brazilian state, verifying the existence or omission of names and expressions previously established in these resolutions as well as its frequency denoting the contradictions in teaching. Under the premise that the Board of Public Social Policy is an organ that contains a series of contradictions, all the study was conducted from the perspective of the historical dialectic method, using as categories the contradiction and all. It was used as a perspective of critical analysis of the state of ontology, as well as their training, civil society and social movements, reaching this research on the notion of participatory democracy. acknowledging the Quilombo Council Iguape Valley as a fundamental element for social control of social policy education in Cachoeira.

**Keywords:** Quilombos. Social control. Board of education policies. Deliberative democracy.

## RESUMEN

La primera década de este siglo se caracterizó, entre otras cosas por la emergencia del discurso de los derechos a favor de las comunidades tradicionales y sobre todo los restos de Quilombo, con este Exsurge un fuerte debate sobre estos derechos, incluido el derecho a la educación en estas comunidades. El estudio examinó cómo es el control social de las políticas públicas de educación social, a través de los Consejos Nacionales, Estado de Educación, con referencia a la interfaz con las políticas educativas de la ciudad de Cachoeira, en este estado. Para entrar en vigor la investigación utilizado la metodología de análisis de contenido con la técnica de la investigación documental con el análisis cualitativo y cuantitativo para el estudio de estos Consejos resoluciones 2001-2013, además de la búsqueda de datos, utilizando como fuentes de órganos oficiales estado brasileño, verificar la existencia o la omisión de nombres y expresiones previamente establecidos en estas resoluciones, así como su frecuencia denota las contradicciones en la enseñanza. Bajo la premisa de que el Consejo de Política Social Pública es un órgano que contiene una serie de contradicciones, todo el estudio se realizó desde la perspectiva de la dialéctica histórica, utilizando como categorías de la contradicción y todo. Fue utilizado como la perspectiva de análisis crítico del estado de la ontología, así como su formación, la sociedad civil y los movimientos sociales, llegando a esta investigación sobre el concepto de democracia participativa, reconociendo La Junta de Quilombos Valle del Igaupe como elemento fundamental para el control social de la política social en Cachoeira.

**Palabras clave:** Quilombos. Control social. Políticas de la Junta de educación. Democracia deliberativa.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Boletim Funcex de Comércio Exterior - Quadro: Valor FOB das exportações brasileiras - período anual - total.....	39
Figura 2. Evolução das Esportações para a Africa .....	39
Figura 3. Territórios Certificados por ano.....	43
Figura 4. Territórios titulados por UF .....	44
Figura 5. Territórios titulados por ano .....	44
Figura 6. Abastecimento de água .....	46
Figura 7. Escoamento Sanitário .....	47
Figura 8. Recursos Contratados em Obra de Saneamento .....	47
Figura 9. Famílias por faixa de renda.....	48
Figura 10. Escolaridade de quilombolas, segundo Cad Único.....	51
Figura 11. Mapa de estudantes que recebem recursos do PNAE.....	51
Figura 12. Valores por etapa ou modalidade .....	52
Figura 13. Placas de acesso a Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguaçu	54
Figura 14. Placa indicando a chegada aos quilombos .....	55
Figura 15. Placa indicativa da chegada aos quilombos .....	55
Figura 16. Evolução do PIB no Brasil.....	56
Figura 17. Imagem da fachada atual da Igreja de Santo Antônio, na comunidade de São Francisco do Paraguaçu, distrito de Cachoeira.....	60
Figura 18. Imagem do emblema da Coroa de Portugal gravada na parte interna na Igreja de Santo Antônio, de São Francisco do Paraguaçu, distrito de Cachoeira .....	61
Figura 19. Relação das comunidades certificadas em Cachoeira.....	62
Figura 20. Escola Cosme Damião .....	72
Figura 21. Escola Maria da Hora Sanches de Santana .....	72
Figura 22. Distribuição no total de expressões usadas de cada grupo de palavras ..	97
Figura 23. Gráfico CNE/CEB nº 1/2002 .....	99
Figura 24. Gráfico CNE/CP nº 1/2004 .....	100
Figura 25. Gráfico CNE/CEB nº 2/2008 .....	100
Figura 26. Gráfico CNE/CEB nº 008/2012.....	101
Figura 27. Gráfico CEE nº 68/2013 .....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valores (R\$) PIB do Brasil .....	57
Tabela 2. Valores (R\$) PIB de Cachoeira .....	57
Tabela 3. Valores (R\$) Orçamento.....	57
Tabela 4. Valores (R\$) Gasto em educação informado pelo Município de Cachoeira ao SIM .....	57
Tabela 5. Composição do PIB em Cachoeira .....	58
Tabela 6. Composição do PIB no BRASIL.....	58
Tabela 7. Regularidade das matrículas em 2010 .....	65
Tabela 8. Regularidade das matrículas em 2011.....	66
Tabela 9. Regularidade das matrículas em 2012 .....	67
Tabela 10. Regularidade das matrículas em 2013.....	68
Tabela 11. CENSO ESCOLAR: Unidades que declararam estar localizadas em área remanescente de quilombos, Bahia 2013 .....	71
Tabela 12. As expressões nas Resoluções .....	97
Tabela 13. Distribuição das expressões por Resolução.....	98
Tabela 14. As expressões nas Resoluções .....	98
Tabela 15. Número de aparições por Resolução .....	99

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1. Expressões seleccionadas de documentos .....	33
Quadro 2. Relação de escolas quilombolas em Cachoeira .....	70
Quadro 3. Palavras/expressões e seus signos .....	96

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- AATR** – Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais
- ADCT** – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- ADI** – Ação Direta de Inconstitucionalidade.
- ASQ** – Agenda Social Quilombola
- CADÚNICO** – Cadastro Único para programas sociais do governo federal
- CD/FNDE** – Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CECVI** – Centro de Educação e Cultura Vale do Iguape
- CF** – Constituição Federal
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEPASC** – Centro Estadual das Populações Afrodescendentes de Santa Catarina
- CJP** – Comissão de Justiça e Paz de Salvador
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CONAQ** – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
- CONTAQ** – Coordenação Nacional de Associações Quilombolas
- CP** – Conselho Pleno
- DEM** – Partido Democratas
- DIREC** – Diretoria Regional de Educação
- DPE** – Defensoria Pública do Estado
- DPU** – Defensoria Pública da União
- FACED/UFBA** – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
- FEA/USP** – Faculdade de Economia e Administração da Universidade do Estado de São Paulo
- FCP** – Fundação Cultural Palmares
- FNB** – Frente Negra Brasileira
- FUNASA** – Fundação Nacional de Saúde
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

**IFBA** – Instituto Federal de Educação da Bahia

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** – Ministério da Educação

**MDS** – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

**MNU** – Movimento Negro Unificado

**MPE** – Ministério Público Estadual

**MPF** – Ministério Público Federal

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**OP** – Orçamento Participativo

**PBQ** – Programa Brasil Quilombola

**PFL** – Partido da Frente Liberal

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PNPS** – Política Nacional de Participação Social

**PT** – Partidos dos Trabalhadores

**RTID** – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

**SEI** – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia

**SEPPIR** – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – União

**SEPROMI** – Secretária de Promoção da Igualdade – Estado da Bahia

**SIM** – Sistema de informações Municipais

**SNE** – Sistema Nacional de Educação

**SNPS** – Sistema Nacional de Participação Social

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**STR** – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

**TEN** – Teatro Experimental Negro

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>15</b>
1.1 DELIMITAÇÃO.....	15
1.2 ESCORÇO HISTÓRICO.....	16
1.3 JUSTIFICATIVA.....	24
1.4 OBJETIVOS.....	34
<b>2 POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS .....</b>	<b>36</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS AOS QUILOMBOLAS.....	42
2.2 QUILOMBOS EM CACHOEIRA .....	53
2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CACHOEIRA.....	63
2.4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO .....	74
2.4.1 Fundamentação jurídica .....	74
2.4.2 Ressignificação da democracia.....	77
<b>3. CONTROLE SOCIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>83</b>
3.1 CONTROLE DE POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS .....	85
3.2 CONSELHO DE POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS .....	87
3.3 ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES.....	93
3.4 RELACIONES SOCIOECONÔMICAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA .....	104
3.4.1 Totalidade na educação .....	106
3.4.2 Participação da comunidade na escola.....	107
3.4.3 Escola quilombola X Escola na comunidade quilombola .....	109
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>126</b>

# 1 INTRODUÇÃO: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

## 1.1 DELIMITAÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania – PPGPSC, especificamente na linha de pesquisa de Estado, sociedade e políticas sociais, vinculada ao grupo de pesquisa Movimentos Sociais Direitos e Políticas Sociais – GP MOVIDOS, atualmente certificado pela PUCRS/CNPQ.

Apresentam-se os caminhos e os motivos para a realização dessa investigação, situando as contribuições para a delimitação do tema. Após, estabeleceu-se como se configuram historicamente as comunidades quilombolas e suas lutas. Há ainda a formatação das categorias teóricas que referenciam a pesquisa, como um diálogo de justificação e a perspectiva do pesquisador que entende que o conhecimento científico não pode ser construído de aspectos apenas lógicos, mas de uma categorização a partir da realidade extraída das relações sociais. Em seguida, as questões de método da pesquisa e, por último, a discussão sobre o problema de pesquisa, bem como a estrutura da dissertação.

Em 2009 representantes da comunidade de Quilombos de São Francisco do Paraguaçu, distrito de Boqueirão, procuraram a Defensoria Pública do Estado, em Salvador, reivindicando assessoria jurídica – à época este pesquisador atuava na Coordenação de Direitos humanos da Defensoria Pública do Estado e passou a atuar na defesa dos interesses da comunidade.

Dentre os muitos problemas citados reivindicava-se a melhoria na estrada para a comunidade, cerca de 18 quilômetros de terra de chão batido, que tornava agrot o acesso e impedia a ida de serviços ou a saída dos membros da comunidade. A causa quilombola era pouco difundida no Estado e poucas políticas eram efetivadas.

Poucas ações de serviços de saúde na comunidade, por exemplo, contando apenas com um pequeno posto e pouco pessoal de atendimento, e raramente um médico ou enfermeiro fazia-se o atendimento, inclusive sem o atendimento odontológico.

Na segurança pública, além da situação citada anteriormente de que as principais lideranças encontravam-se acusadas de cometer crimes diversos (contra a

honra, ambientais, danos, ameaça...), a comunidade estava sofrendo com as incursões de criminosos que ingressavam no quilombo para cometer delitos, aproveitando-se do isolamento da comunidade. Ademais, as questões atinentes às possíveis violações sofridas pelas pessoas dentro da comunidade não eram devidamente investigadas pela Delegacia Territorial de Cachoeira (DT-Cachoeira).

Eis alguns aspectos de insuficiências ou ausências das políticas sociais públicas na comunidade e que exemplificam um quadro que não poderia ser mudado por uma única Instituição ou na modificação de uma única política social, mas por mudanças de um conjunto de políticas sociais públicas por diversas instituições.

As disputas neste espaço e as contradições reveladas podem lançar luzes às práticas pedagógicas, ao tempo em que podem ser capazes de demonstrar as dificuldades para implementação das políticas, em especial as de educação, tomando em consideração as Resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de 2001 a 2013, bem como a comunidade de Cachoeira e seus quilombos como o espaço geográfico em que estão sendo construídas.

## 1.2 ESCORÇO HISTÓRICO

Após 1888, com o fim da escravidão, passou-se por um processo de lenta tentativa de esquecimento da “complexa e perversa hierarquia social baseada na escravidão” (REIS, 2003, p. 19) e nos ex-escravos, que, com seu sangue e suor, ajudaram a construir o país com sua força de trabalho, enriquecendo o Estado e os senhores. Importa lembrar que o impedimento de acesso à terra que veio pela Lei de terras de Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, proibiu a aquisição da terra devolutas por outros meios que não fosse pela compra(art.1) bem como permitia a entrega desta terra a colonos estrangeiros, e excepcionava a compra dessa terra a quem já as tivesse (art.16), criou forte barreira ao desenvolvimento dos negros então libertos e dos posteriores ex-escravos. Para Carvalho “a libertação dos escravos não trouxe consigo igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis mas negada na prática” (2014,p. 58).

Portanto, no início do século XX, os quilombos deixavam de ser aparentemente um risco à ordem pública estabelecida para compor uma das poucas possibilidades de assimilação do negro na nova sociedade republicana

(FERNANDES, 2008, p. 11).

Se como quilombo era um estorvo consentindo antes da abolição, agora, como herdeiros desses quilombolas<sup>1</sup>, passam a ser uma lembrança de um passado incômodo, algo que chama atenção de Schwartz, o qual contesta a ideia de que faltavam documentos sobre a escravidão (1996, p. 20). Para o autor estadunidense, até existiam documentos em número superior ao do seu país, mas faltavam relatos dos ex-escravos. É importante reconhecer, porém, que a escravidão não foi assimilada pacificamente pelos escravizados, como bem lembra Alberti: “[...] as diferentes formas de resistência à escravidão são também sinais evidentes de que os africanos e seus descendentes não eram vítimas passivas” (2013, p. 45).

O movimento negro começa a se articular nos anos seguintes à abolição. Em novembro de 1910 ocorre, dentro da Marinha de Guerra do Brasil, importante revolta liderada pelo negro João Cândido, que busca um melhor tratamento aos marinheiros (maioria negra) por parte dos oficiais, que insistiam em usar a chibata para castigar os primeiros. O movimento foi derrotado e os líderes foram violentamente punidos (NASCIMENTO, 1980, p. 69). Apesar desse aparente solilóquio do movimento negro, essa mobilização deixa marcas profundas e apesar de não ser rápido, geraria frutos ulteriormente.

O movimento negro se rearticulou nos anos seguintes e, entre 1922 e 1937, toma corpo o movimento negro nacional, partindo de São Paulo, fazendo surgir uma imprensa negra, denunciando as mazelas sofridas pela comunidade, inclusive quanto ao acesso à educação, que vai ao encontro do manifesto dos pioneiros, de 1932. Este pleiteava, entre outras coisas, o ensino para todos através da escola pública no Brasil, que, no entender de Romanelli (2010, p. 11), tem “caráter de verdadeira luta de classes”. Esta mobilização criou a Frente Negra Brasileira (FNB), um projeto de poder com a possibilidade de reforma agrária, tendo sua trajetória interrompida pela ditadura de Vargas (1937-1945). Segundo Carvalho, estado novo não queria o povo nas ruas” (2014, p. 113).

---

<sup>1</sup> Há uma disputa sobre o uso da categoria “remanescentes de quilombos” e “quilombolas”, como lembra o antropólogo José Maurício Arruti, o primeiro termo foi adotado como categoria jurídica pelo Constituinte de 1988 (ARRUTI, 2000) e é um empréstimo do uso que é feito para os indígenas no nordeste, o termo homogeneiza as relações, ao tempo em que desconsidera as diversas formas de resistência empreendidas por essas pessoas. Desta forma, adota-se neste trabalho o termo quilombolas como a categoria de pessoas que se autodeclararam descendentes daqueles que fundaram os quilombos. Eventualmente, usa-se aqui o termo remanescente de quilombos apenas para enfatizar o uso jurídico do termo.

Quando Abdias do Nascimento e outros representantes do movimento negro decidem fundar o Teatro Experimental Negro – TEN, em 1944, há um retorno do movimento negro às discussões sobre o seu destino na sociedade, como bem explica Nascimento:

O Teatro Experimental Negro – TEN, o processo de libertação do negro uma vez mais retomou seu caminho, recuperou sua força e seu ritmo. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira (1980, p. 68).

Os movimentos articulados a partir do TEN permitiram mudanças no comportamento do cidadão, alterando a percepção da cultura sobre o negro e sobre a suas perspectivas sociais. Há um imperativo de busca de igualdade e liberdades que permeia todo o terceiro quarto do século XX.

Como outros grupos excluídos no século XX, os movimentos dos quilombolas inserem-se nos movimentos sociais<sup>2</sup> que construíram uma estratégia de contestação e modificação da sociedade liberal no mundo e aqui no Brasil.

Fernandes (2008) faz uma análise bem complexa dos movimentos negros no século XX e afirma que aqueles do início do século não são necessariamente revolucionários, pois buscam reposicionar o negro na sociedade liberal estabelecida, exigindo a aplicação do Estatuto vigente em seu favor (2008, p. 9). Para o autor, isso fica evidente nas pautas dos primeiros anos do século XX.

Segundo Santos, isso toma novos contornos com a FNB, principalmente com a criação, em 1979, do Movimento Negro Unificado (MNU), que pretendeu romper com a lógica política posta pelo movimento negro, posicionando o movimento negro num espectro da esquerda revolucionária (2012, p. 75). A fundação do MNU, com suas diversas influências, foi capaz de aglutinar grande parte das reivindicações dos negros, sendo uma delas o reconhecimento das comunidades quilombolas.

Mediante um processo de luta e resistência, o MNU construiu as bases para o surgimento, na década de 1980, da Coordenação Nacional de Associações Quilombolas (CONTAQ). Recorde-se que se na área urbana a população negra foi parcialmente assimilada ao mercado de trabalho apenas na década de 40, permitindo

---

<sup>2</sup> Bem captados por Hobsbawm (1995, p. 474), tomando este termo na perspectiva das características analisadas por Alain Touraine citado no Dicionário de Política (BOBBIO *et al.*, 2010, p. 595).

uma organização e luta por direitos dos negros. Na zona rural ainda se verificava um processo de concentração de terras nas mãos dos proprietários do antigo regime (FERNANDES, 2011, p. 172), por isso que alguns quilombos existiram pelo seu isolamento (ARRUTI, 2006; SCHWARTZ, 1996).

Estes grupos passaram a buscar formas de organização para lutar por seus direitos e impelir o Estado brasileiro a reconhecer sua organização e singularidade, o que, sem dúvida, encontra grande momento com a Constituição Federal de 1988, como o reconhecimento de seus direitos sobre a terra.

Os embates frente aos tradicionais proprietários de terra passaram a ser uma constante e induziram a conflitos intensos, os quais, sem dúvida, estão em diálogo com o pano de fundo da luta de classes. Isso dá uma noção de que as pautas de reivindicação de direitos forjaram marcas profundas do movimento quilombola, e que sua estratégia, apesar dos eventuais reveses, construiu, no final do século XX, as bases para a efetivação de algumas de suas pautas, inclusive a de reconhecimento de suas características em textos jurídicos (Constituição, Leis e Decretos), o que culmina com o movimento que faz incluir na Constituição da República, ainda que no ADCT, uma cláusula que lhes reconhecia o direito à terra.

O afastamento dos grandes centros da maioria das comunidades de quilombos cria, não só no Brasil, mas na América, dificuldade para a chegada de serviços públicos essenciais ao desenvolvimento<sup>3</sup> destas comunidades. Para que haja desenvolvimento social há de saber que a economia deve funcionar para privilegiar o conhecimento dos valores dessa sociedade, e não o crescimento de produção ou consumo, ou seja, ela não pode dizer apenas do nível de integração dessa

---

<sup>3</sup> Toma-se aqui o termo desenvolvimento em consonância com as formulações da teoria crítica negativa do desenvolvimento capitalista, pelo qual toda teoria de desenvolvimento feito ao redor da estrutura do capitalismo considera e pressupõe a impossibilidade do seu modelo, e por isso ainda que considerando seus problemas interpela seus dados respondendo apenas a maior ou menor nível de penetração do capitalismo na sociedade, ou seja, o seu nível de integração. Por esta teoria o desenvolvimento é o resultado de autoconhecimento da comunidade, em que as preferências econômicas dos agentes são consideradas para a produção, distribuição e acumulação da riqueza. Introduce na discussão ética na teoria do desenvolvimento, pelo que os valores daquela sociedade passam a ser considerados economicamente. Não se trata de uma variação da teoria econômica neoclássica. Para os economistas neoclássicos, com longa tradição liberal, a questão do desenvolvimento é um problema apenas de aumento da riqueza total, sem questionar sua distribuição (Pareto, T. Schultz, D. North) autores que pertencem a diferentes tradições das teorias econômicas, mas que não se arredam da centralidade do mercado como mecanismo central da questão econômica. Com pouca diferença A. Sen, economista que estudou as relações de valores dentro da economia, apresenta as críticas aos resultados, mas ao final discute inclusão social como se fosse a mera distribuição de alguns recursos e de algum nível de reconhecimento.

comunidade ao sistema como bem lembra a Bonente:

Em suma, a análise aqui sugerida nos permite afirmar que estudar o desenvolvimento capitalista, desde uma perspectiva marxista, significa (i) ter consciência da processualidade que caracteriza esse sistema, (ii) apreender as leis gerais de movimento da sociedade em geral e em forma especificamente capitalista e (iii) conhecer as condições concretas de manifestação de tais leis. Nesse sentido, independentemente das consequências dessas leis gerais e de suas condições concretas (sejam elas detestáveis ou adoráveis), o que importa para a análise do desenvolvimento capitalista em si é saber se, na passagem de um período a outro, o funcionamento do capitalismo tornou-se mais ou menos adequado à lógica interna do capital. ( 2011, p.6)

Em sua análise Bonente, citando Postone, traz uma ideia da crítica negativa do desenvolvimento capitalista:

Duas ressalvas: é claro que, ao realizar uma inspeção crítica conjunta das teorias do desenvolvimento não ignoramos (1) as diversidades de formulações e (2) a possibilidade de que essas teorias reconheçam a existência de problemas associados à dinâmica capitalista. No entanto, mesmo quando críticas, essas teorias apresentam, quando muito, uma crítica positiva: uma crítica que sempre se refere às condições imediatamente dadas e às possibilidades que podem se pôr (também imediatamente) a partir dessas condições (a crítica das condições e das possibilidades não é realizada). Nos termos de Moishe Postone (1993: 64): uma crítica “que caracteriza o que existe sobre as bases do que já existe – aponta fundamentalmente para a formação social capitalista existente”. (2011, p. 2)

E mais à frente citando Lukács e Marx complementa:

Uma interpretação particularmente instigante encontra-se no trabalho póstumo do filósofo marxista G. Lukács (1979). Considerando o conjunto da obra e o sentido geral da teoria social marxiana, Lukács propõe que, com a palavra desenvolvimento, Marx tem por referência o aumento objetivo da complexidade como elemento regulador da dinâmica de funcionamento de objetos estruturados ao longo do tempo. (Ibid: 54) Ou seja, “uma dada estrutura (totalidade) é objetivamente superior, ou mais desenvolvida, do que outra estrutura da mesma espécie caso seja constituída por um maior número de componentes específicos, ou pelo mesmo número de componentes mais complexos”. (Medeiros, 2007: 45) ( 2011, p. 4)

Assim a ideia de desenvolvimento tem de estar contemplada pela construção de uma outra forma de perspectiva e de equação da sociedade que não a de classe, dando preferência a mecanismos sociais de autoconhecimento e autodefinição. Os quilombolas ficaram alheios a uma série de direitos que foram alcançados por outros grupos sociais, ainda que de classe subalternizadas, inclusive à educação<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Como bem nos lembra Florestan Fernandes: “Não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal e invariável” (2011, p. 261).

Observando sobre os números da educação nessas comunidades, é importante lembrar que na década de 90 do século passado, quando houve avanços significativos em itens em todo território nacional, como aumento do número de salas de aula, alfabetização, permanência na escola, as comunidades quilombolas foram exceção a esses avanços, apesar de ter sido também o período em que as reivindicações por direitos dessas comunidades tradicionais ganharam mais espaço e visibilidade (SANTOS, 2012).

Ainda na década de 1990, canais institucionais de diálogos são abertos e, no ano de 1995, foi realizado o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Santos (2012) nos dá conta de que este evento foi importante para a criação, no ano seguinte, da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) no território baiano, na cidade de Bom Jesus da Lapa, município a 796 quilômetros da capital do Estado, em que 22 Estados tiveram representantes.

Ainda naquela década, a partir dessa articulação envolvendo os vários grupos e do uso de novas tecnologias, com a introdução da atuação em rede (SHERER-WARREN, 2011), os movimentos quilombolas passaram a se articular com órgãos do Poder Estatal, em especial os órgãos ligados à Justiça – Poder Judiciário, Defensoria Pública da União (DPU) e principalmente Ministério Público Federal (MPF) –, criando novas áreas de atuação e redimensionando o *campo quilombola*<sup>5</sup>.

No Censo Escolar de 2007<sup>6</sup> verificou-se a existência de 151 mil alunos matriculados em 1.253 escolas localizadas em áreas quilombolas<sup>7</sup>. Quase 75% destas matrículas estão concentradas na região Nordeste, segundo estudos da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD), há cerca de 3,2 milhões de jovens e crianças em idade escolar fora da escola, e uma parte significativa é na zona rural.

Portanto, a universalização da educação (ROMANELLI, 2010, p. 83) ainda é um objetivo dos movimentos sociais de defesa dessas comunidades de quilombolas, uma velha demanda frente ao Estado brasileiro, ao tempo em que se procura atender

---

<sup>5</sup> Toma-se aqui a referência da expressão Campo Quilombola, conforme estudos de Pierre Bourdieu, citado por Simone Ritta dos Santos.

<sup>6</sup>Fonte: Relatório da Unicef/Brasil. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_14931.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/media_14931.htm)>. Em 09 de junho de 2009. Acesso em: 10 mar. 2014.

<sup>7</sup> Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>; Ministério da Educação - MEC <<http://www.mec.gov.br>>; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP <<http://www.inep.gov.br>> Em 15 de junho de 2013. Acesso em: 10 mar. 2014.

às novas demandas, como aquelas ligadas aos valores tradicionais deste grupo. Para a realização deste objetivo, tratou-se de efetuar alguns avanços no campo legislativo.

Em particular, há de se recordar que, ante as dificuldades internas de aprofundar e cumprir a regra prevista na Constituição Federal do Brasil 1988 sobre as terras dos antigos aquilombados, os movimentos buscaram judicializar a questão, inclusive em instâncias internacionais, obtendo o importante documento que foi subscrito e ratificado pelo Brasil, que reconheceu a autonomia e os direitos, inclusive à educação, das comunidades tradicionais. Trata-se da Convenção OIT nº 169, que reconhece a existência, os direitos (inclusive à educação) e determina que só ocorra com a participação dos próprios povos tradicionais:

art.7.....  
 2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.

Este documento, de cunho jurídico internacional, comprometeu o Estado brasileiro, que o assinou, em junho de 1989, mas apenas em 20 de junho de 2002 efetuou o depósito do compromisso e passou a valer no território nacional sob força do Decreto Legislativo nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Portanto, muito depois da Constituição de 1988.

No que toca ao direito à educação, houve importante avanço legislativo pela incorporação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, desde 1999, e, em seguida, da Declaração da Conferência contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, em 2001.

É importante anotar que o tema dos quilombos traz como aparência a discussão sobre os direitos à manutenção de uma cultura, mas o que há de verdade é a disputa pela terra, logo, o que está em debate é o conflito fundiário, como, aliás, deixa bem evidente Arruti (2006, p. 82):

[...] o que está em jogo em qualquer esforço coletivo pelo reconhecimento oficial como comunidade remanescente de quilombos são sempre até o momento os conflitos fundiários em que tais comunidades estão envolvidas, e não qualquer desejo memorialístico de se afirmar como comunidade daquelas metáforas da resistência escrava e do mundo africano entre nós, que foram quilombos históricos.

A disputa pela terra e suas implicações sobre um modelo de produção e reprodução estão sempre no cerne da discussão. Ademais, este trabalho acolhe como premissa a “centralidade do estudo e teoria dos movimentos sociais para a sociologia contemporânea e clássica” (BOBBIO *et al.*, 2010, p. 595), reconhecendo a relevância dos estudos clássicos de Le Bon, Tarde, Ortega y Gasset, passando por Marx, Durkheim e Webber<sup>8</sup>. O termo movimentos sociais, conforme Touraine, citado por Bobbio *et al.*, será utilizado para explicar a capacidade dos grupos sociais de recusarem a ordem estabelecida e de serem instrumento capaz de sintetizar uma ação dialética, pouco importando o horizonte que impõe a esta mudança (BOBBIO *et al.*, 2010, p. 595).

Pontue-se que, além do direito à terra, os quilombolas conquistaram o direito de reconhecimento de sua cultura e da busca de desenvolvimento social, com o respeito de suas tradições. A cultura dessas comunidades é marcada por uma série de relações peculiares, inclusive de ancestralidade, culto à natureza, forma de produção e transmissão oral de conhecimentos, pelo que, a partir da articulação dos movimentos sociais, reconheceu-se nessas comunidades a importância da participação para a construção da educação de seus membros.

O Estado brasileiro, através do Conselho Nacional de Educação – CNE, reconheceu a importância da participação da comunidade na formação de seus membros. A Resolução nº 008, de 21 de novembro de 2012, fixa as diretrizes e a política de educação para essas comunidades, fundamentada, em seus considerandos, na Lei nº 9.394/96, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, na Convenção do Direito das Crianças, entre outros documentos. Pelo que, a partir deste período, as comunidades passam a ter um marco jurídico sobre tais diretrizes educacionais.

Não obstante, desde a edição do Decreto Federal nº 4.887/03, há constante busca pelo estabelecimento de políticas sociais públicas em favor das comunidades tradicionais e, em particular, na política educacional. Há, ainda, o artigo 7º, itens 1 e 2, da Convenção da OIT nº 169, segundo o qual toda a política de educação deve ser efetuada com a participação das comunidades.

---

<sup>8</sup> Le Bon, Tarde, Ortega y Gasset enfatizavam os aspectos de comportamento coletivo das massas, vislumbrando os riscos dessas manifestações. Por sua vez, Marx, Durkheim e Webber viam como mecanismo de ação para transformação da sociedade.

Ressalte-se que, como qualquer outra política pública, a educação vem sendo implementada de forma contraditória no Brasil, pois, se por um lado o discurso extraído dos textos legais é de que a educação deve voltar-se à autonomia do indivíduo e de valores de uma sociedade plural (art. 27 da Convenção 169 da OIT, e art. 2º, caput da LDB), por outro lado existe desde cedo um direcionamento para desenvolver habilidades para a satisfação do mercado de trabalho (art. 3º, inc. XI da LDB e art. 7º, inc. XVIII da Resolução 008/12).

Tudo isso só expressa o movimento de embate que atua naquilo que Santos veio a chamar de *Campo Quilombola*, termo que a autora utiliza para se referir ao espaço “formado por segmentos sociais com interesses políticos e econômicos diversos, desenrolam-se as lutas pelo poder econômico, político, cultural, social com vistas à obtenção de poder e de reconhecimento público” (2012, p. 72).

Essas condições e discursos públicos sobre os objetivos e metas da educação sobrevivem com as graves vicissitudes nas diferenças regionais da qualidade de ensino, além de outros problemas seculares, tais como o analfabetismo. Então, essas circunstâncias fazem com que as decisões tomadas para alavancar a educação, sob pressão dos movimentos sociais, aparentem uma unidade de resposta aos anseios de autonomia aos quilombolas, todavia estes mesmos mecanismos são usados para incorporá-los com a política dos valores capitalistas, de introdução ao mercado de trabalho e ao distanciamento das disputas pela terra, revelando o caráter contraditório do Estado.

Numa tentativa de submeter tais medidas às necessidades de seus destinatários, uma das formas institucionalizadas, e portanto limitada, é o controle social através dos Conselhos de Políticas Sociais Públicas.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

É de se ressaltar que desde 2011 este pesquisador passou a se dedicar a leituras sobre o tema dos quilombos do ponto de vista científico, analisando a literatura existente, inclusive como forma de subsidiar a prática profissional, produzindo artigos e uma monografia para a conclusão de pós-graduação *lato sensu* em direitos do Estado, pela UFBA, percebendo, assim, que, embora existam livros e estudos sobre o controle das políticas sociais públicas de educação (APPLE, 2000; GOHN, 2000; ROMANELLI, 2010; LÜCK, 2012; ALBERTI, 2013), sobre os conselhos de política

(TEIXEIRA, 2000; CRUZ, 2000; GOHN, 2001; GOMES, 2003; NOGUEIRA, 2005; PEREZ, 2006; PEREIRA, 2008; SIRAQUE, 2009), trabalho sobre a educação quilombola (ARRUTI, 2011; SANTOS, 2012), existem poucos estudos sobre o controle social efetuado pelos Conselhos de Políticas Públicas e as comunidades de quilombolas, mormente com atenção aos aspectos de suas especificidades. Por isso, este estudo, que é tributário de outros trabalhos científicos, busca lançar luzes sobre este novo espaço de disputa.

A ciência nem sempre pode ser capaz de reproduzir com identidade os elementos configuradores do objeto, mas pode, através da verificação meticulosa de sua estrutura e dinâmica, construir mecanismos criativos para explicar a realidade em movimento.

Um objeto que encerra tantos elementos contraditórios, como Conselho de Políticas Sociais Públicas, não pode ser analisado senão integrado aos seus conflitos. A dialética das forças em conflito no *campo quilombola* também está presente na teoria que a analisa, mormente nos aspectos da teoria da dialética, considerando os aspectos materiais e históricos das forças em luta.

Mais uma vez, é importante lembrar que como os homens constituem a sua forma de produção e reprodução na vida, elas desencadeiam sua forma de manifestação cultural, política, social, jurídica e filosófico-religiosa. Esta relação entre a forma de produção econômica e os diversos aspectos da vida determina, dialeticamente, os diversos conspectos da vida.

Não se trata, portanto, de reconhecer qualquer tipo de determinismo dos fatores econômicos, mas de sua centralidade na representação da sociedade humana, com efeito nas diversas faces ou níveis. Neste sentido, é salutar trazer as considerações de um dos grandes expoentes da teoria marxista sobre os eventuais equívocos no mau uso de método:

Assim, o conhecimento da realidade não demandaria os sempre árduos esforços investigativos, substituídos pela simples “aplicação” do método de Marx, que haveria de “solucionar” todos os problemas: uma análise “econômica” da sociedade forneceria a explicação do sistema político, das formas de cultura etc. (NETTO, 2011, p. 13).

O uso do materialismo dialético está condicionado à análise dos diversos aspectos da vida social, compreendendo exatamente as suas conexões e interdependências dos diversos fatores, e de cujo fator econômico é central como

desencadeador dos demais processos, mas que recebe também influxos dos demais elementos.

O conhecimento oriundo da razão dialética capta o movimento do objeto, a sua lógica de constituição, percebe o que o objeto é e como chegou a ser o que é (seu processo de constituição), quais seus fundamentos, sua capacidade de transformar-se em outro. O conhecimento resultante dos procedimentos da razão vai além da apreensão da imediatez da vida cotidiana. Ele busca captar a processualidade contraditória de seus objetos e visa a refiguração, no nível do pensamento, do seu movimento (GUERRA, p. 6).

Ademais, como o materialismo dialético nega a possibilidade de uma epistemologia voltada às ideias, o objeto da ciência é a realidade construída pelas contradições, e sempre em marcha. Apropria-se dos pensamentos, entretanto, para construir mecanismos de representação do real, a estes mecanismos de classificação pelo pensamento denominam Categorias<sup>9</sup>. A dialética de que se trata não será a de Hegel, portanto. Para Hegel, a totalidade é uma questão da razão, pelo que ela é apropriada pelo ser de forma hermética identificado com o processo da história atrelada à metafísica do ente, diferentemente de Marx, em que a totalidade não se vincula a qualquer base metafísica. Segundo Karel Kosik:

[...] a totalidade de base e superestrutura permanece abstrata se não se demonstra que é o homem, como sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade das relações, instituições e ideias; [...] (1976, p. 51).

Uma ciência dialética pressupõe, assim, o enquadramento do objeto nas categorias, que, por serem da dialética, se articulam como totalidade, contradição e mediação (NETTO, 2011, p. 56).

Toma-se aqui o sentido da dialética proposta por Marx. Na obra de Marx como em Hegel a verdade está na totalidade negativa, que é a índole do processo de apreensão da realidade (MARCUSE, 2004, p. 269). Para Marx, a totalidade é

---

<sup>9</sup> Se é corrente que o termo *categoria* ganha forte proeminência com Kant e Hegel, o seu sentido vem desde Aristóteles, que a usava para não tomar “posições arbitrárias e soluções especulativas” (2004, p. 4). As *categorias* divididas em (10), Tricot afirma que “se trata de os gêneros mais gerais do ser; são noções irreduzíveis entre si e irreduzíveis a um universal supremo e único (BICUDO, 2004, p. 3), assim as categorias seriam aqueles conceitos que a mente humana usa para correlacionar os objetos, classificando-os e fixando a relação com a realidade. Para Marx, as categorias econômicas são expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção” (NETTO, 2011, p. 35).

interligada à ideia de sociedade de classes, dessa forma a negatividade se subsume à contradição das relações de classe, como bem estabelece Marcuse:

A totalidade que a dialética marxista atinge é a totalidade da sociedade de classes, e a negatividade que está subjacente às contradições desta dialética e que dá forma ao seu conteúdo todo é a negatividade das relações de classe (2004, p. 270).

A premissa deste estudo, então, é a de que o método dialético na concepção da dialética histórica fornece entes condicionados pelas histórias da luta de classes capazes de revelar a realidade das disputas sociais. A categoria de classes e de seus interesses será uma conjugação por níveis diversos, muito embora se inicie pelas relações de produção, se aperfeiçoa por outros níveis (SANTOS, 1983, p. 17). Se “o primeiro nível é uma análise de modo de produção” (SANTOS, 1983, 19), não se restringindo a este plano, conforme Santos (1983).

As relações foram estabelecidas a partir da resposta encontrada à questão apresentada na pesquisa, ou seja, Como os Conselhos Federal, Estadual e Municipal de Educação exercem controle social na política de educação aplicada nas comunidades quilombolas, considerando as contradições dessa política. Foram analisadas frente à categoria da Contradição, que é uma decorrência do caráter da totalidade estruturada e articulada das relações sociais. Assim, o controle social realizado pelos conselhos de políticas sociais públicas deve refletir a existência de direitos das populações, os valores de ancestralidade, ao tempo em que também a submissão ao mundo do trabalho assalariado e a negação do conflito no *campo quilombola*. Como complementariedade sob a categoria da Totalidade na acepção descrita por Kosik (1976).

Buscou-se verificar pela análise da contradição das políticas que os atos dos conselhos compunham uma relação de conflito e constante superação do mesmo, por outro lado estes representam em suas dimensões particulares a representação do todo, e, apesar de cada fato ser uma circunstância, estas se conectam com uma realidade completa e complexa de totalidade: “Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo” (KOSIK, 1976, p. 40).

A própria manutenção – quiçá ampliação – dos espaços quilombolas no início

do capitalismo no Brasil se dá pela contradição de que o ingresso do País no processo de produção foi tardio e periférico, pelo que se acomodam situações jurídicas de privilégios para alguns e de segregação a outros, em regra os negros (FERNANDES, 2005), fator que “fortaleceu” o quilombismo (SANTOS, 2012), reforçando os quilombos já existentes como espaço de liberdade, além de meio para reprodução econômica dos negros.

Se a ordem burguesa preconiza um estatuto jurídico de igualdade, nada mais contraditório que a inserção de cláusulas do pacto colonial-escravocrata que definia privilégios que se mantiveram apesar da República. Ao mesmo tempo, não se olvide que isso permitiu o diálogo dos interesses da burguesia internacional com a burguesia nacional, a existência de um capitalismo periférico, com a convivência da aristocracia nacional, ansiosa por manter seus privilégios do regime anterior (FERNANDES, 2005).

Toda essa articulação move os motores sociais no seio das sociedades com inflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, refletindo o esforço de cada um dos atores de fazer prevalecer os seus objetivos e interesses. Os baixos padrões de escolarização dos primeiros anos da República, reproduzindo essa relação dicotômica entre áreas urbana e rural, com faixas de áreas urbanas progressivamente se consolidando com algum nível de organização escolar, mormente para as grandes cidades no litoral, e a grande maioria vivendo nas faixas interiores e em zona rural, sem acesso à educação, ou formando um padrão alternativo de escolaridade.

As diversas rupturas à continuidade da democracia representativa com os defeitos oriundos de estados de capitalismo tardio não permitiram sequer a formação de uma escola pública nacional de massa, ao contrário, pelo déficit de vagas escolares que se apresentou nos anos 80 do século passado, pode-se afirmar que a escola, assim como direitos trabalhistas, eram privilégios que o Estado brasileiro não pretendia conceder a essas populações. Como uma parte significativa dessa população campesina era negra, e uma parte vivendo em áreas de antigos quilombos, toda essa situação posicionava tal população no limbo socioeconômico alheio, entre outras coisas, à escola pública que fora oferecida, sofrendo, entre outros processos, um alto grau de analfabetismo que somente nas últimas décadas vem sendo combatido.

A Constituição Federal de 1988, após adusto debate com um diálogo profundo

do movimento negro com o quilombola, reconheceu, em seu art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o direito às terras ocupadas pelas populações remanescentes de quilombolas e sua respectiva titulação – entendendo, conforme o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, como *grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida* (art. 2º).

Este direito exsurge, entretanto, não de uma benesse do Estado, mas como fruto das mobilizações dos movimentos sociais que, da mesma forma, após mais de quinze anos da promulgação da Constituição, obtiveram a edição do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003<sup>10</sup>.

A titulação das terras fortaleceu a luta dos quilombolas, pois coloca nas mãos destes um instrumento jurídico poderoso para auxiliar em sua luta por direitos (SANTOS, 2012), acirrando-se, por outra via, as forças contrárias capitaneadas pelos grandes proprietários rurais. Em consequência, e concomitantemente a isso, segue-se a discussão sobre outros direitos dessas comunidades, tais como educação, saúde e segurança pública, e como essas políticas se correlacionam com as disputas.

Em paralelo, segue um processo de reivindicação dos próprios movimentos sociais de uma maior participação dos destinatários das políticas na formulação e efetivação das mesmas. Foram estabelecidas diversas formas de intervenção dos grupos sociais na política pública, com a criação de comitês, associações, Conselhos.

Verifica-se que as normas que pretendem regulamentar o ensino nessas comunidades, ainda que tragam avanços incorporando o quadro reivindicatório dos quilombolas, também carregam elementos negatórios do conflito pela terra, ou se omitem sobre tal conflito, bem como estabelece uma educação dirigida a introduzi-los, como na educação em geral, a uma instrução parcial de formação para o mercado.

No meio dessa disputa está a escola, que não fica imune a este debate, ao contrário, se equilibra entre os diversos interesses em jogo e tem seu papel posto à

---

<sup>10</sup> A partir de 2003, com base na Constituição Federal e na Convenção OIT 169, se dá a seguinte ordem de medidas e instrumentos: Decreto nº 4.887/ 2003, que trata da titulação das terras dos remanescentes; Decreto nº 6.040/2007, que regulamenta a política de desenvolvimento para as populações tradicionais; Decreto nº 6.261/2007, o qual fixa a Agenda Social Quilombola (ASQ), que ampliou a abrangência do Programa Brasil Quilombola (PBQ), coordenado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – ligada à Presidência da República (SEPPIR); A Lei nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial, que referencia as comunidades quilombolas.

prova pelos grupos envolvidos. Desta forma, o Conselho de Educação torna-se um espaço de luta dos grupos, apesar de seus limites e vicissitudes.

Este trabalho estuda a participação dos Conselhos de Educação na efetivação dos direitos, através do exercício do controle social, considerando as suas peculiaridades, mais precisamente os espaços de lutas e disputas travadas pelos movimentos sociais em busca de mudar a realidade, e ante as contradições apresentadas pelo Estado, que se equilibra num discurso de educação plural, mas que se esmera em incentivar uma política de docilidade para o mercado de trabalho, negando o conflito de classe e a essência da existência das comunidades que se constituíram como espaço de luta e resistência (GOMES, 2006).

Ter-se-á, assim, de revisitar-se os debates sobre a importância do Conselho de Políticas (inclusive dos seus limites), conferências, categorias de movimento social, política pública e controle social.

A pesquisa cobriu os aspectos bibliográficos, analisando a produção científica existente sobre o tema das políticas sociais públicas e sobre os direitos e lutas das populações quilombolas, ainda iniciando-se pelo reconhecimento da política oficial existente e dirigida aos quilombolas, analisando os textos jurídicos que tratam do tema, passando para a análise de dispositivos sobre os direitos das comunidades quilombolas, passando pelos tratados, leis, decretos e resoluções, observando as diversas contradições existentes, bem como a totalidade que representa essa relação com a sociedade capitalista.

Para isso, houve a verificação prévia de quais são as políticas sociais públicas empregadas nas comunidades quilombolas, construídas a partir da Agenda Social Quilombola – **ASQ** e do Programa Brasil Quilombola – **PBQ**.

Frise-se que o levantamento documental efetuado nas Resoluções do Conselho Nacional e Estadual de Educação teve como objetivo localizar expressões que identificam as contradições e sedimentam a categoria da totalidade nas relações propostas na educação para as comunidades quilombolas, bem como a sua interface com a realidade nas escolas públicas existentes nas comunidades quilombolas situadas no Município de Cachoeira, investigando suas atribuições, participação dos representantes das comunidades em suas reuniões e as práticas da comunidade que exerceram mudanças na organização educacional da comunidade.

Os dados coletados e as leituras serviram para construir uma análise e

subsunção dessas informações, criando a possibilidade de uma explicação geral das categorias existentes nas relações estudadas. Para isso, tem-se de partir de alguns referenciais que, com as devidas adaptações de estudo, servem como guia para a devida generalização. As resoluções dos dois Conselhos foram selecionadas por tratar de educação quilombola, considerando-se as palavras e expressões chaves com os critérios citados, buscando a presença, ausência e frequência dos termos em um dado período, bem como em que condições de participação da comunidade essas expressões aparecem, principalmente a medida frequencial destes temas (BARDIN, 2011, p. 138).

Para a quantificação dos elementos cada item recebeu um signo em forma de uma letra que simboliza o tema para que, assim, se possa verificar a frequência com que este símbolo aparece em cada elemento (BARDIN, 2011, p. 137-138). Considera-se a necessidade de revelar as contradições do conteúdo das manifestações dos Conselhos sobre o tema buscando analisar como, no período compreendido.

As resoluções e deliberações dos dois conselhos estudados foram confrontadas com as práticas pedagógicas de duas escolas quilombolas na comunidade de Cachoeira, usando como referência documentos e bibliografias recolhidos na escola ou por indicação destas.

A análise foi realizada dentro das categorias da *contradição* e *totalidade* no processo de controle social das políticas sociais públicas num contexto dialético com o uso dos dados coletados na pesquisa sobre a referida política.

Com esta base de dados e com o tratamento devido foi efetuada operação de reunião desses dados em categorias que expressem estas informações e possam explicar as realidades em movimento e as contradições existentes dentro das resoluções dos Conselhos.

Isso implica um esforço que este pesquisador fez para reunir os diversos aspectos envolvidos nas deliberações dos Conselhos, refletindo as contradições nas disputas e as estratégias levadas a efeito para esta superação.

Para isso, houve a verificação prévia de quais são as políticas de educação empregadas nas comunidades de Quilombos na cidade de Cachoeira. É preciso estabelecer os meios de controle social e sua base teórica, além da análise prévia dos instrumentos que se encontram em desenvolvimento.

Ressalte-se que o levantamento documental foi realizado nas Resoluções e

demais deliberações dos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, a revisão bibliográfica, passando pela literatura existente sobre os temas pesquisados, incluindo artigos publicados, livros e material produzido pelo Conselho no período compreendido entre 2001 a 2013, investigando suas atribuições, participação dos representantes das comunidades em suas reuniões e as práticas da comunidade que exerceram mudanças na organização educacional da comunidade.

Todo este material foi submetido **à análise de conteúdo** (BARDIN, 2011), considerando, assim, as diferenças de opiniões e valores nas referidas publicações quanto ao apelo que faz ao público destinatário e como esta mensagem sofre alterações no decorrer do tempo (BAUER, 2012). Buscou-se, portanto, uma análise de conteúdo semântico longitudinal.

As expressões escolhidas não foram escolhidas aleatoriamente. Elas foram extraídas de textos jurídicos que tratam tanto das comunidades quilombolas como da educação em geral. Outro aspecto fundamental para o critério de uso das expressões é sua relevância, evitando-se, por outro lado, as que as induzam a categorias aparentes como a palavra **tradicional**.

Esta expressão será facilmente associada às comunidades de quilombos, mas não representam qualquer política ou contradição no discurso. Foram usadas, desta forma, palavras como trabalho, resistência, lutas... Tome-se, por exemplo, a expressão **trabalho**, a qual aparece nos três primeiros artigos da LDB vinculando as práticas educacionais aos processos de formação para o trabalho, em especial o trabalho assalariado. Expressões como **ensino técnico** e **tecnologias** também foram extraídas de artigos da LDB e denotam a preocupação para formar mão de obra. Em outra via, expressões como **cooperação** e **reconhecimento** foram encontradas na Convenção OIT 169, denotando a possibilidade de uma cultura e economias diferenciadas.

Há ainda a palavras como **identidade** e **ancestralidade**, que denotam aspectos diferenciados na cultura quilombola e que foram extraídas do Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, sobre povos tradicionais. Bem assim as resoluções que foram usadas para proceder à investigação tocam diretamente a política educacional quilombola, ou de forma lateral. As expressões a serem alvo de análise são as seguintes:

**Quadro 1. Expressões selecionadas de documentos**

<b>PALAVRA/EXPRESSÃO</b>
trabalho/educação profissional
tecnologia/tecnologias/tecnológico
território/territorial/territorialidade
memória coletiva/coletividade/vida coletiva
conflito/lutas/resistência
ancestralidade/anciãos
cooperação/solidariedade/solidária/extratativismo
afro-brasileiro/reconhecimento/identidade

**Fonte:** O autor.

A primeira verificação das expressões ou palavras desconsiderou completamente o contexto em que elas foram expostas, percebendo-se evidentemente que algumas distorções apareciam. Veja-se a palavra **reconhecimento**, empregada para analisar a ideia de aceitação pela sociedade e do Estado pela identidade dos quilombolas, que surge no texto para afirmar a política em favor dos profissionais de educação, o que sem dúvida pode desvirtuar a análise influenciando nos números da investigação. A palavra **trabalho** também aparece como elemento referente ao magistério e sua carga horária.

Após essa clivagem, com a exclusão das palavras que estão fora do contexto citado, foi excluída, por exemplo, a palavra **cooperação** quando falavam da relação para implantação de programa ou projeto entre os entes federados ou entre um ente e o setor privado.

Desta forma, a pesquisa se refinou para avaliar as aparições que fizessem referência à relação ensino-aprendizagem dos quilombolas, excluindo expressões que façam alusão a relações trabalhistas, que não interessavam à investigação presente, bem como ao incluir palavras que, embora não aparecessem no critério original, ficavam subentendidas, nesta senda está a palavra **memória**, que em dado momento foi usada para falar da expressão **memória coletiva**. Foi também o caso do verbo **lutam**, que se conecta pela expressão **lutas**.

Realizada a análise de conteúdo com a indicação das vezes em que uma expressão aparece, passou-se a analisar como essas realidades normativas vêm operando concretamente na política educacional, estudando-se as experiências

educacionais e sociais que se relacionam com a contradição e totalidade, sob o vetor da participação social. Foram analisadas duas escolas, cuja escolha se deu pela sua importância prévia fixada no debate da estrutura dos quilombos. A Escola Maria da Hora Sanches de Santana, no quilombo de São Francisco do Paraguaçu, e a Cosme e Damião, no quilombo de Kaonge.

O primeiro pelo quilombo vê o recrudescimento da luta de resistência há quase uma década com os fazendeiros locais, em virtude de se autodeclararem quilombolas, entre outros fatos terríveis, teve como marca a morte de duas lideranças quilombolas com diferença de tempo de poucos dias, e nos dois casos logo após receberem ordem de retirada das terras em que trabalhavam por decisão da justiça federal<sup>11</sup>. O segundo por sua escola ser citada em trabalhos acadêmicos como escola tipicamente de quilombos<sup>12</sup>. Desta forma, a pesquisa tenta identificar como essas escolas vêm refletindo essa cultura quilombola, como elas influenciaram os mecanismos de controle social e como são influenciadas por estes.

#### 1.4 OBJETIVOS

No mês de abril de 2014, foi aprovado o projeto com as contribuições da banca com o fim de estudar como o Conselho Municipal de Educação efetivava o controle social de política social pública, e, neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos gerais e específicos:

Analisar como o Conselho Municipal de Educação exerce o controle social na política de educação aplicada nas comunidades quilombolas, considerando as contradições dessa política. Estudar como o Conselho Municipal de Educação tem assegurado a participação dos membros da comunidade de quilombos na formulação

---

<sup>11</sup>Conforme o site do observatório quilombola (<http://www.koinonia.org.br/oq/noticias-detalhes.asp?cod=9393O>), Sr. Altino da Cruz faleceu no dia 18/12/2008, aos 60 anos de idade, enquanto trabalhava na sua roça. Ele não resistiu à notícia de que o juiz Fábio Rogério França, da 11ª Vara da Justiça Federal, concedeu uma liminar de reintegração de posse solicitada pela fazendeira Rita de Cássia Salgado de Santana exigindo que este se retirasse da roça que cultivava há mais de 40 anos e foi herdada de seus pais. A pressão desse clima de insegurança que se instalou na comunidade resultou no falecimento de D. Maria - fundadora da Associação Quilombola, liderança expressiva da comunidade, era uma militante ardorosa pelas causas dos remanescentes do quilombo do Boqueirão. Personagem central do documentário “**Maria do Paraguaçu**”, ela foi vitimada por um acidente vascular no dia 29/12/2008.

<sup>12</sup> Uma obra publicada pela EDUFBA, intitulada Expressões de Sabedoria: educação, vida e saberes” trata da vida e da luta da liderança quilombola Juvany Viana, que fundou a escola Cosme e Damião, no Kaonge.

das políticas de educação. Identificação de possíveis formas de participações de membros das comunidades nos mecanismos de decisão; e Identificar eventuais práticas das comunidades quilombolas acolhidas pelas escolas que as identificam como oriundas de uma comunidade tradicional.

Em que pese este pesquisador tenha realizado gestão junto ao Presidente do Conselho e do Secretário de Educação do Município de Cachoeira, mediante conversa pessoal, e-mails e ofícios, não obteve êxito no acesso de tal informação. Em virtude da negativa de acesso das atas do Conselho Municipal de Educação, a pesquisa teve de ser redirecionada sem que se perdesse a ideia central que era a análise das deliberações de Conselhos de Políticas e sua interface com a política quilombola dentro da comunidade de Cachoeira. A investigação foi modificada para buscar as deliberações dos Conselhos Nacional e Estadual, mais especificamente os seus reflexos na comunidade de Cachoeira, assim ficaram realinhados os seguintes objetivos para estudar como vem se constituindo nas esferas da União e do Estado da Bahia as regulamentações da política de educação a partir do exercício do controle social nas comunidades de quilombos, identificar possíveis formas de participações de membros das comunidades nos processos decisórios acerca das políticas de educação e examinar eventuais práticas de comunidades tradicionais presentes nas escolas identificadas como comunidade quilombola. Dessa forma, fixou-se a seguinte questão de pesquisa:

*Como as comunidades quilombolas exercem o controle social na política de educação aplicada nas suas comunidades, considerando as contradições dessa política?*

A pesquisa revelou algumas vicissitudes sobre a atuação dos diversos Conselhos de Políticas em Educação, alguns deles já bastante conhecidos pelos autores que estudam o tema, revelando ainda o esmaecimento de um modelo de controle social permitido que sequer alcança o mínimo de efetividade, como é o caso do Conselho Municipal de Educação de Cachoeira. Evidenciaram-se, contudo, práticas dos quilombos que propõem uma nova visão da escola e do seu papel na comunidade.

## 2 POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS

Devem-se estabelecer algumas premissas que nortearam esta pesquisa, que se inicia por informar de que Estado se fala. Há muitas concepções correntes do Estado, pelo que acolhe aqui uma visão dinâmica do Estado e ao mesmo tempo que refuta conceitos e privilegia categorias, que o Estado representa uma forma de totalidade. Utiliza-se aqui Claus Offe, como um autor que justifica a essência da atividade do Estado em movimento com a luta de classe, espaço em que conflitos ocorrem nos quais a atuação deste Estado se vincula à manutenção do *status quo* e não exclusivamente do controle da classe dominante, embora reconheça a prevalência dessa, para identificar no caso em estudo essa relação contraditória e totalizante sobre as políticas direcionadas ou construídas para as comunidades quilombolas. Qualquer teoria que desconsidere essa dualidade do Estado, mormente no Estado brasileiro, corre o risco de ver sua hipótese, quando posta em prática, tornar-se exangue.

É notável a contribuição de José Paulo Netto, posto que este entende que tanto se pode usar o termo política social para designar um conjunto de políticas como uma política de setor, mas reconhece que, em todo caso, ela é resultado dessa dualidade, como propõe: “Entendo as políticas sociais como respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizadas pela ‘questão social’” (NETTO, 2006, p. 15).

Estas políticas existem também em função de pressão dos movimentos sociais, principalmente quando este se organiza e se mobiliza em redor de uma demanda, obrigando o Estado a criar uma resposta através de uma política social.

Não raro, o próprio Estado se antecipa e cria políticas neutralizando as demandas do movimento social, como bem pontifica Netto (2006, p. 16). Posicionando a demanda num contexto de seus interesses e articulações com os diversos interesses do capital nacional e capital internacional, mas fomentando um discurso que pretende convencer uma parte da classe trabalhadora e, no caso específico, os movimentos sociais quilombolas.

Ao tempo em que só é possível compreender as políticas sociais como o resultado de uma definição de direitos coletivos, e nunca individuais, bem como o de

que tais direitos são exercidos perante um espaço público (daí o nome público) e não estatal. Entende-se que a Política Pública:

É, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo (PEREIRA, 2008, p. 94).

Em determinados momentos de agravamento da crise, o Estado atua mais ainda como regulador com o fim de manter as relações capitalistas, assim, segundo Offe: “[...] a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado” (1984, p. 15).

Entretanto é preciso saber de que Estado se fala aqui, posto que as diferentes nações constroem, conforme sua história, modelos diversos de Estado, segundo seu posicionamento no sistema de produção capitalista:

A fin de ponderar las relaciones históricas entre democracia y capitalismo nos parece conveniente echar una rápida ojeada al proceso de expansión internacional de una y otro. Esto permitirá demostrar que la constitución de la democracia burguesa en las naciones industrializadas fue el resultado de la intensificación de las contradicciones internas inherentes al desarrollo y consolidación a escala mundial del capitalismo en el siglo XIX. Las condiciones prevalecientes en la periferia del sistema, sin embargo, no reprodujeron esa combinación tan original de fuerzas sociales, legados históricos y procesos estructurales que – en un puñado de países – condujo al establecimiento de la democracia burguesa (BORÓN, 2003, p. 96).

Dessa forma, os Estados latino-americanos que tiveram seu desenvolvimento capitalista tardio, construção de economias dependentes, exercem suas políticas sob tais características. O Estado brasileiro, que passou por diversos períodos de rupturas do processo democrático, teve, a partir da década de 1990, o surgimento do neoliberalismo e a renovação da doutrina do desenvolvimentismo (LEHER, 2012, 156). Ambas as doutrinas ligadas a processos de industrialização nacional e dependência dos capitais externos, e, neste último caso, do processo de exportações como vetor econômico fundamental.

Tem-se que a política social pública está ainda conectada ao contingenciamento das estruturas econômicas, considerando-se os diversos aspectos

postos nas políticas em favor dos quilombolas, inclusive dentro de um processo de aproximação do Estado e das grandes empresas sediadas no Brasil com os estados africanos.

Não é à toa que uma série dessas políticas que foram reivindicações históricas do movimento negro passou a ser incorporada por diversos setores, inclusive dos mais conservadores da sociedade brasileira. Não se vai aqui esmiuçar os argumentos econômicos, entretanto é preciso encorpar esse debate sobre a construção das políticas sociais públicas, situando o Estado brasileiro no quadro das disputas políticas do capitalismo internacional. Lembrando nossa posição como país da América Latina do qual se constituíram Estados com modelos diversos dos modelos europeus.

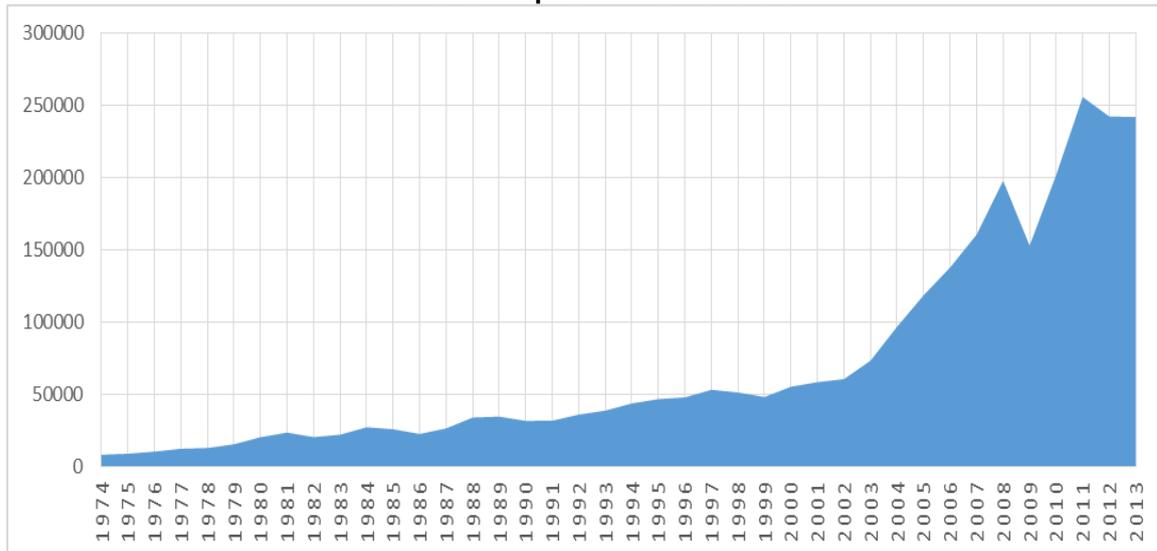
Quando se toma a ideia de Estado, não se pretende aderir a uma teoria geral de um estado global, mas uma teoria que o localize no tempo e no espaço. No estado brasileiro, o neodesenvolvimentismo cria a questão agrária, bem definida por Josiane C. C. da Silva:

[...] a questão agrária é própria do neodesenvolvimentismo capitalista; nasce das desigualdades e contradições desse sistema, cujos principais fatores são os políticos, expressos no controle de preços, os de mercado e os de políticas agrárias. Os grupos detentores do poder investem pesado em pesquisas, infraestrutura e tecnologias. As desigualdades geram o aumento e a concentração da riqueza e da terra e, simultaneamente, a intensificação da pobreza e da miséria (2013, p. 320).

Este neodesenvolvimentismo, por outro lado, impôs uma agenda política de aproximação aos estados africanos para exportação dos produtos do agronegócio. Se é certo que os movimentos sociais lutaram por igualdade de oportunidade e buscaram construir um discurso necessário para a modificação do cenário político-institucional no Brasil desde o fim da escravidão, uma parte das políticas só frutificou a partir da Constituição Federal no plano normativo, mas que só passou à agenda política no início deste século.

Na figura a seguir vê-se o crescimento das exportações no Brasil exatamente no período de 2003-2007, em que há o incremento de políticas sociais públicas em favor dos quilombolas:

**Figura 1. Boletim Funcex de Comércio Exterior - Quadro: Valor FOB das exportações brasileiras - período anual - total**



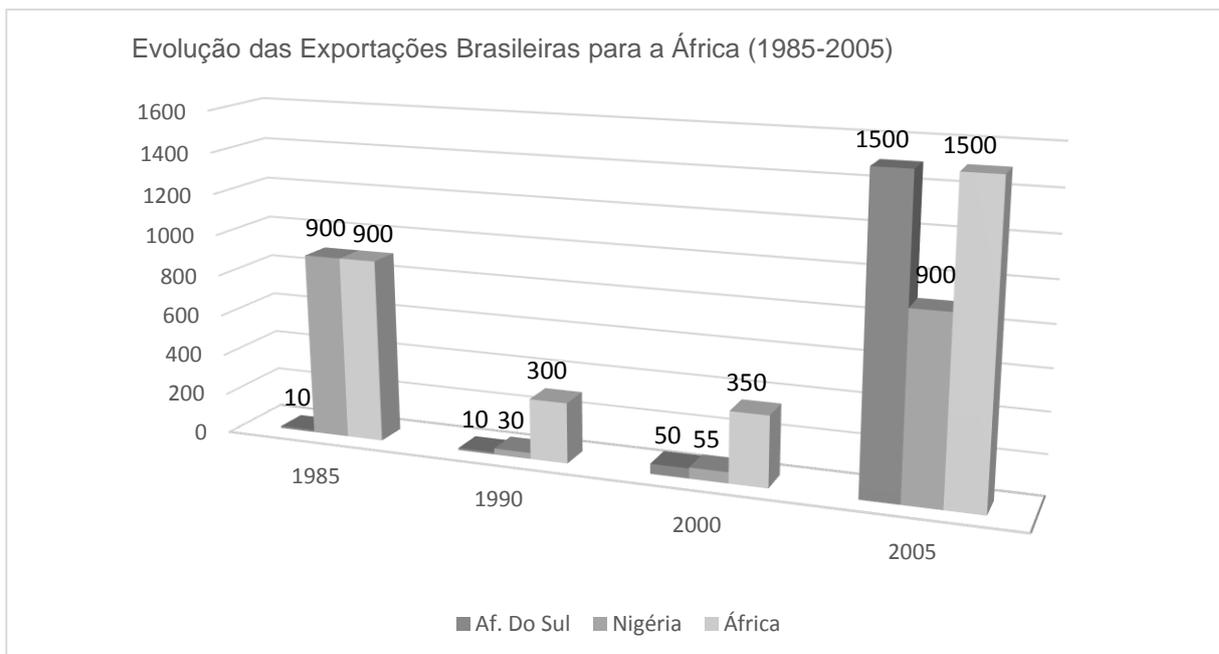
**Fonte:** Fundação Centro de Estudos do Comércio Exterior (Funcex)

**Unidade:** US\$ (milhões)

**Atualizado em:** 05/02/2014

Num átimo cresce a exportação dos produtos brasileiros, particularmente as *commodities* para os estados africanos, em estudo aprofundado das relações econômicas entre Brasil-África:

**Figura 2. Evolução das Exportações para a África**



Fonte: Elaborada a partir de dados do MDIC. [www.mdic.gov.br](http://www.mdic.gov.br).

Estudo realizado por Ribeiro (2007, p. 185) deixa evidente que essas relações se pautam nas necessidades de intercâmbio comercial, e que no período de 2003-2006 somente com a África Subsaariana essa relação cresceu abruptamente 315% em quatro anos (RIBEIRO, 2007, p.185).

Sem aprofundar esse argumento, basta que se repita aqui o que foi muito bem explicado por Ribeiro em sua tese:

Por esse prisma, pode-se considerar a tese de que a política externa brasileira para a África, para manter coerência com o discurso diplomático e a manutenção de seu sentido estratégico, necessita definir os vetores capazes de articular os interesses nacionais às possibilidades e aos interesses definidos pelos Estados africanos (2007, p. 193).

Portanto, longe de ser uma benesse do Estado brasileiro, as políticas sociais públicas criadas em favor da população negra e em especial da população quilombola são o resultado da conjunção de dois fatores: 1) Mobilização dos movimentos sociais, que, conforme nossa pesquisa, se deu atuando para forjar políticas sociais públicas; 2) Busca de uma postura legitimadora do Estado brasileiro junto à comunidade internacional negra, principalmente de África.

Ora, isso encerra um paradoxo dessas políticas, vez que o setor econômico mais beneficiado pela política de exportação brasileira foi e é o agronegócio, puxado fortemente pelo neodesenvolvimentismo, numa perspectiva bem realista é contrário a tudo o que representa o projeto de produção nas comunidades quilombolas. Como bem assinala Silva: “Nos projetos neodesenvolvimentistas não existe espaço político para agricultura camponesa ou cultura quilombola, com uma concepção de mundo tão diferente” (2013, p. 320). Portanto, é de se considerar que esta contradição na origem dessa política impõe sobre a mesma razoável limitação, construindo argumentos contra o reconhecimento dos territórios pela suposta “ausência de produtividade dos quilombos”.

Ficam evidentes os limites estabelecidos e que são reforçados a cada passo da disputa. Como o neodesenvolvimentismo é uma resposta ao modelo neoliberal, poucas vozes se opõem ao primeiro temendo o segundo. Para Leher (2012, p. 13):

Possivelmente o silenciamento da crítica ao desenvolvimentismo pode ser explicitado, também, pelo impacto da ideologia neoliberal. Como se sabe, os ideólogos mais ortodoxos do neoliberalismo, como os da Escola Austríaca e da Universidade de Chicago, são francamente hostis ao desenvolvimento, motivado pela recusa em admitir a ingerência do Estado na regulação do trabalho e em sua atuação direta como agente econômico.

Desta forma, com uma construção de um discurso de aproximação do Estado das forças produtivas, um agente fomentador da economia, distante da versão neoliberal do Estado mero regulador, pode obnubilar o que ambos mantêm em comum, que é a visão econômica que põe a discussão da propriedade individual como modelo de desenvolvimento contrário à produção coletiva dos quilombos e dos quilombolas, considerados ultrapassados.

Ademais, as formas de produção coletivas representam uma forma de resistência à forma de produção favorecida pelo neodesenvolvimentismo, vale dizer, o agronegócio. Assim, os quilombos, por outro lado, podem representar não só um papel de resistência ao agronegócio, como uma nova forma de leitura da história do Brasil:

Quilombo e resistência ocupam um lugar de centralidade dentro da perspectiva de construção de uma revisão crítica da historiografia oficial. Tanto quilombo quanto resistência podem tornar-se conceitos, com vistas a contribuir para as análises teóricas que buscam fundamentar uma 'nova' História do Brasil (CARDOSO, 2002, p. 62).

Mas essa nova história não entra pacificamente nos currículos escolares, na vida dos homens e mulheres do campo e das cidades há também a resistência de quem está na posse das terras que vem impondo e continua tentando impondo suas narrativas e suas versões sobre o projeto de educação e projeto de prosperidade.

Observar-se-á agora que políticas sociais públicas são essas, numa forma geral, e em seguida descreve-se a política social de educação, mesmo porque a pesquisa entende que a educação está inserida no contexto das discussões sobre o modo de produção, e como a análise se deu pela totalidade do tema, ou seja, entendendo que todas as discussões das políticas sociais públicas dizem respeito a tais mecanismos de perpetuação de formas de produção consolidadas ou de luta por sua superação, pelo que só é possível tal conhecimento pela análise das partes no todo, mas conectando-as em suas complexidades.

Em relação ao Estado, importa lembrar que ele deve ser entendido na sua interdependência e de complementação com a sociedade, por meio da qual atinge todas as dimensões da vida social, todos os indivíduos e todas as classes (PEREIRA, 2009, p. 291). O *caráter contraditório* do Estado se conecta com a defesa dos interesses das classes dominantes, ainda que ele próprio tenha um caráter de classe,

e por manter as classes dominadas afastadas do bloco no poder, mesmo quando incorpora seus interesses. Como Estado pode ser considerado “um lugar” de encontro de todas as classes e de interferência de todos os integrantes da sociedade. O *caráter dialético* do Estado corresponde à sua dimensão de fenômeno relacional. O Estado comporta os antagonismos e reciprocidades das classes que o constituem, propicia que forças desiguais e contraditórias se confrontem e se integrem e, na medida em que uma seja marcada pela outra, ambas contribuam para um resultado final ou para uma síntese (p. 291).

Segundo Pereira (p. 293), o Estado representa mais que um conjunto de instituições que tem autoridade para tomar decisões e que tem poder coercitivo, pois estabelece uma relação de dominação que deve ser controlada pela sociedade. Nesses termos, pode-se dizer, ainda, que o Estado, apesar de ser dotado de poder coercitivo, também realiza ações de proteção e, mesmo sendo tensionado por diversas forças e distintos interesses, é controlado pela própria sociedade.

O Estado está vinculado a uma realidade e a uma formação histórica, de modo que não tem forma absoluta, tampouco assume uma única configuração, ou seja, não há forma preestabelecida de Estado e sua configuração corresponde ao tipo de sociedade na qual está inserido (PAIVA, 194). O Estado, apreendido como um fenômeno histórico e relacional, só pode ser tratado como um processo que contém em si uma dinâmica que articula passado, presente e futuro e, neste movimento, está em constante mutação (PEREIRA, 2009, p. 290).

O Estado só pode ser apreendido enquanto uma arena tensa e contraditória, “na qual interesses e objetivos diversos e opostos se confrontam” (PEREIRA, 2009, p. 293). A condição de poder público e o caráter universal garantem ao Estado sua legitimidade.

## 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS AOS QUILOMBOLAS

Deve-se apresentar mais pormenorizadamente possível as características dessas políticas dirigidas as essas comunidades, suas contingências e seus limites. A partir da **ASQ** e da **PBQ** as políticas dirigidas às comunidades quilombolas foram divididas em quatro eixos: 1. Acesso à terra; 2. Infraestrutura e qualidade de vida; 3. Desenvolvimento local e inclusão produtiva; 4. Direitos e cidadania (art. 2º do Decreto nº 6.261/2007).

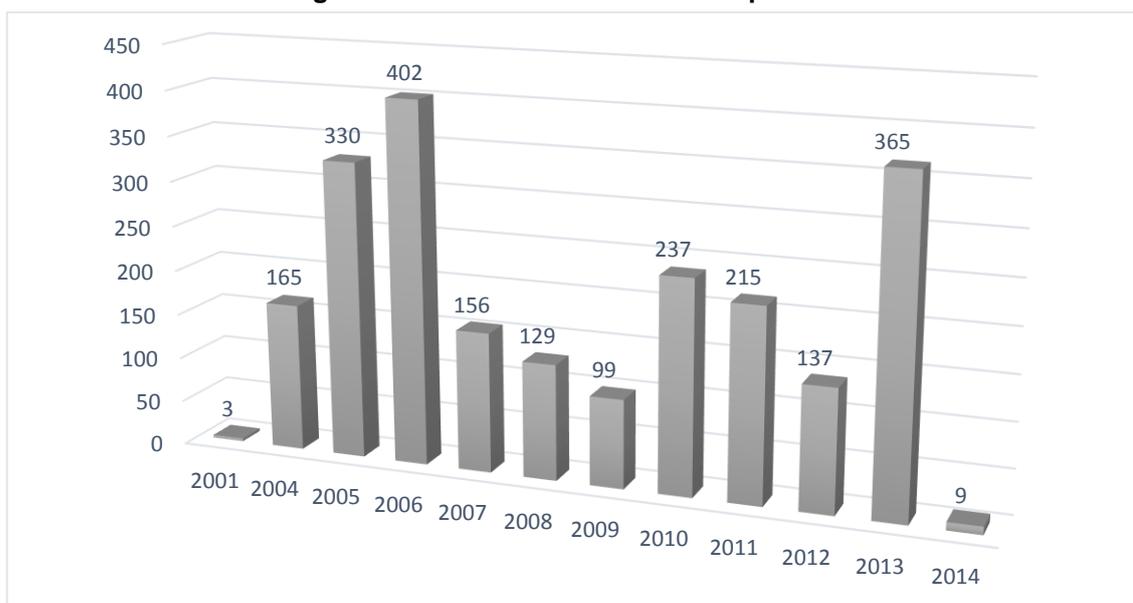
O acesso à terra é a política social destinada a cumprir o previsto na Constituição Federal em seus Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (art. 68 da ADCT). Para o cumprimento desta norma foi publicado o Decreto 4.887/03, passando à FCP o dever de certificar as terras dos quilombolas, cabendo ao INCRA o dever de realizar os atos administrativos de delimitação e regularização da área, via expedição de Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), e posterior titulação.

O cerne de todo o debate das disputas dos quilombolas é do acesso à terra como mecanismo de autonomia e consolidação de sua forma de produção e reprodução, portanto também o debate educacional traz a ideia de que, em verdade, a educação é usada como pano de fundo para as disputas sobre a terra. No que os mecanismos criados a partir do Decreto 4.887/03 vem permitindo um aprofundamento dessa política com a implementação da certificação e do acesso à terra para essas comunidades.

Dessa forma, entendemos que o sentimento de pertença que as comunidades quilombolas estabelecem entre si e como território onde se vivem e se vivenciam práticas simbólicas específicas é expressão de sua territorialidade (SILVA, 2013, p. 322).

Para implementar essa política o Estado fixa os requisitos de certificação e depois titulação. Veja-se quantas comunidades foram certificadas por ano:

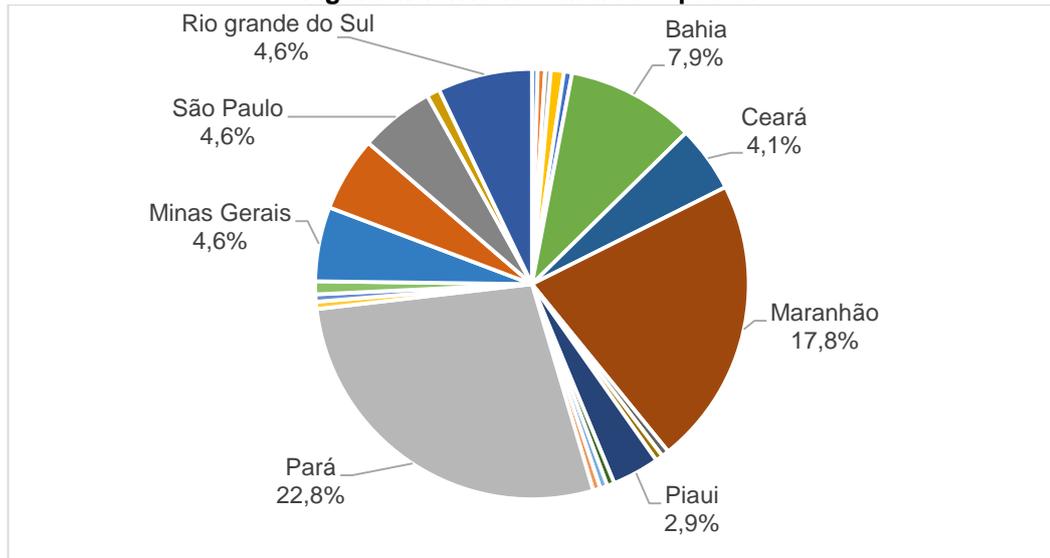
**Figura 3. Comunidades certificadas por ano**



**Fonte:** Fundação Cultural Palmares (Ministério da Cultura)  
**Data de Referência:** Abr, 2014

Antes da publicação do Decreto apenas três comunidades foram certificadas, sendo que no ano de 2004, já com a vigência do Decreto, passou-se a 165 comunidades certificadas, e em 2013 houve 365 novas comunidades certificadas. É importante lembrar que uma parte considerável dessas comunidades está na Região Nordeste, mas elas existem em todo o território nacional:

**Figura 4. Territórios titulados por UF**



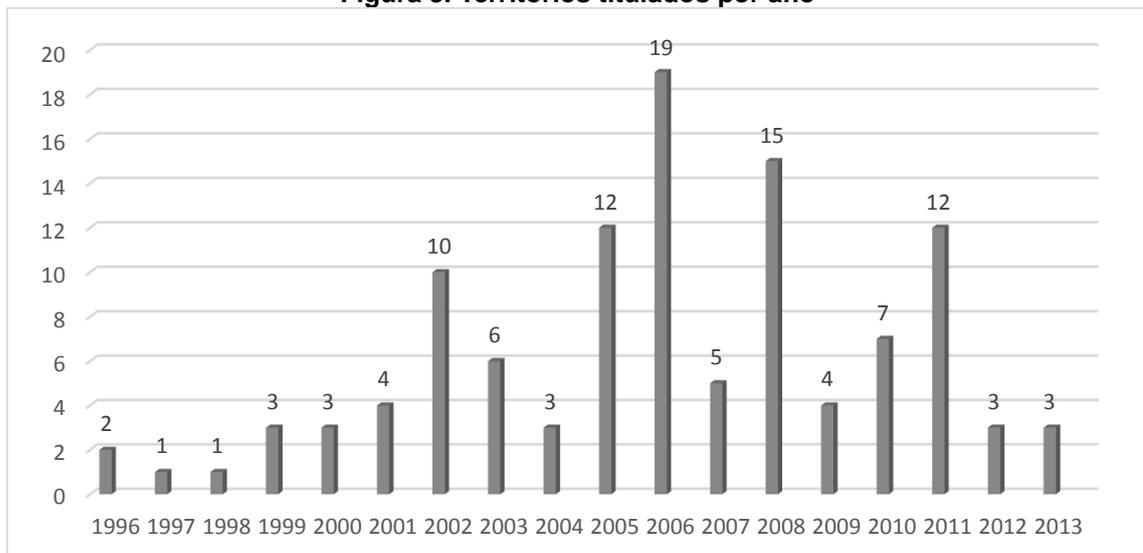
**Fonte:** INCRA e Fundação Cultural Palmares

**Organização:** Comitê Gestor do Programa Brasil Quilombola

**Data de Referência:** Abr, 2014.

Há um descompasso entre o ritmo da certificação e da titulação (SANTOS, 2012, p. 130). Veja-se na figura abaixo:

**Figura 5. Territórios titulados por ano**



**Fonte:** INCRA e Fundação Cultural Palmares

**Organização:** Comitê Gestor do Programa Brasil Quilombola

**Data de Referência:** Abr, 2014

Isto se deve ainda pelas relações econômicas fixadas em relação aos espaços em que se situam estas comunidades:

A titulação das áreas rurais e urbanas, no entanto, tem se apresentando como um campo de disputas políticas, econômicas e ambientais, pois muitos desses territórios se confrontam com projetos de modernização dos governos nas diferentes instâncias federais, estaduais ou municipais, ou ainda, com setores produtivos, como o fundiário imobiliário, extrativista, dentre outros (SANTOS, 2009, p. 110).

Com o processo de certificação assegura-se o acompanhamento e assessoria dos órgãos técnicos ligados ao Governo Federal, particularmente à Fundação Cultural Palmares – FCP e INCRA, a comunidade. Sem essa certificação, entretanto, não ocorre tal intervenção.

A par da política nacional de titulação de terras quilombolas, o Estado da Bahia constituiu uma política estadual para as terras no Estado. Esta política foi iniciada com o Decreto nº 11.850, de 23 de novembro 2009, que instituiu a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombos e dispõe sobre a identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia por essas comunidades, de que tratam o art. 51<sup>13</sup> do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado da Bahia.

Mais recentemente, editou a Lei 12.910, de 11 de outubro de 2013, que dispõe sobre a regularização fundiária de terras públicas estaduais, rurais e devolutas, ocupadas tradicionalmente por Comunidades Remanescentes de Quilombos e por Fundos de Pastos ou Fechos de Pastos<sup>14</sup>. Há que considerar, entretanto, a mudança do discurso político-jurídico de 2009, quando o Estado da Bahia pretendia, pelo Decreto:

Art. 7º - A transferência da propriedade definitiva será feita às Comunidades Remanescentes de Quilombos que as ocupam, após o procedimento de discriminatória administrativa rural para identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia, na forma que a Lei dispuser.

---

<sup>13</sup> A Constituição Estadual de 1989 definiu o prazo de um ano para essa titulação, conforme redação:

Art. 51 - O Estado executará, no prazo de um ano após a promulgação desta Constituição, a identificação, discriminação e titulação das suas terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Somente com o Decreto nº 11.850, de 23 de novembro 2009, logrou-se iniciar essa política de acesso a título de terras no Estado.

<sup>14</sup> Traz o elemento do fundo de pastos como uma nova categoria de comunidade tradicional, que só existe no Brasil, neste Estado.

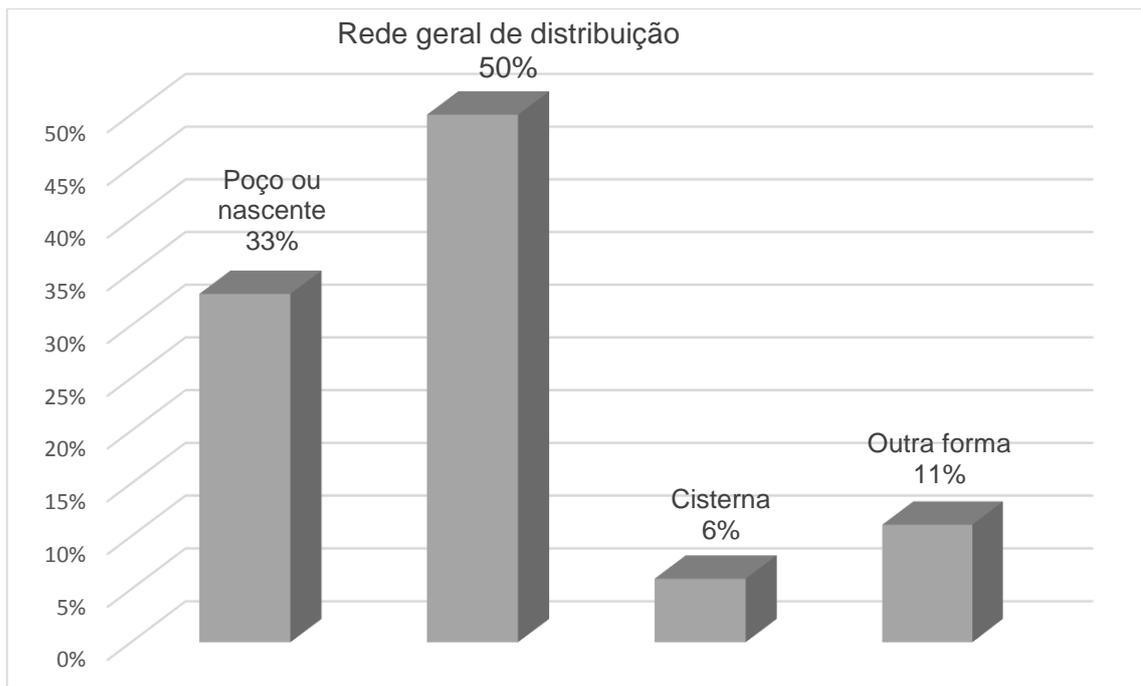
Contudo, em 2013, o discurso legal mudou no sentido de dar o direito real de uso:

Art. 2º - Fica autorizada a concessão de direito real de uso<sup>15</sup> das terras públicas estaduais, rurais e devolutas, ocupadas tradicionalmente, de forma coletiva, pelas comunidades de Fundos de Pastos ou Fechos de Pastos, com vistas à manutenção de sua reprodução física, social e cultural, segundo critérios de autodefinição, e em que sejam observadas, simultaneamente, as seguintes características:

O que evidencia um recuo no discurso de direitos, pois a segunda forma confere um título precário da terra, podendo ser resgatado pelo próprio Estado.

No eixo diz respeito à relação das comunidades quilombolas com a sua infraestrutura, logo estão ínsitas desde as condições de moradia até as condições de rede elétrica.

**Figura 6. Abastecimento de água**



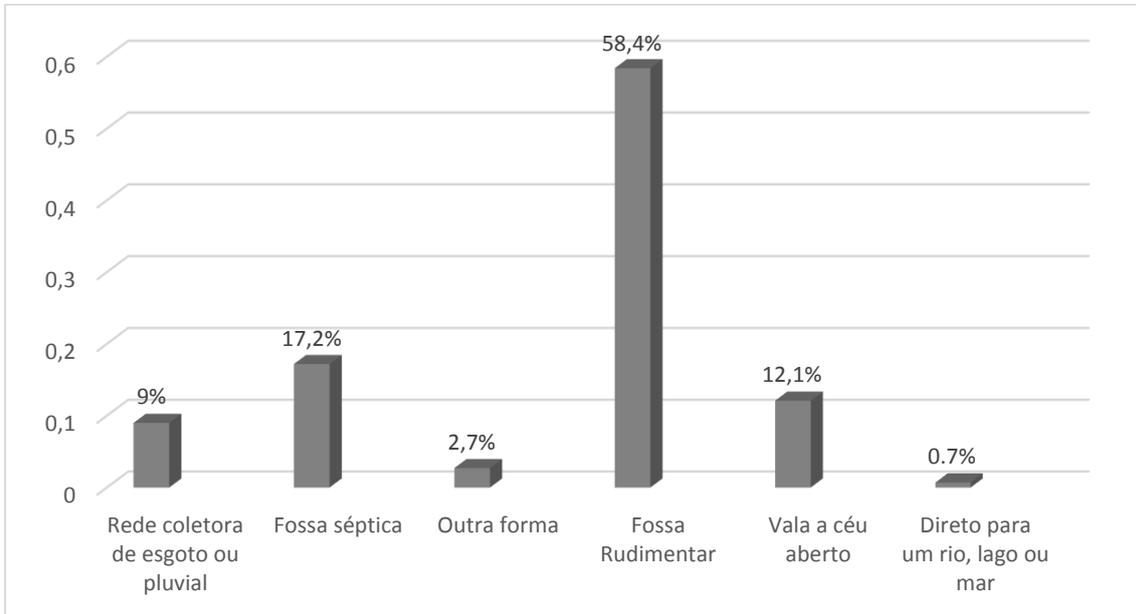
**Fonte:** Cadastro Único para Programas Sociais  
(Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome)

**Data de Referência:** Jan, 2014.

<sup>15</sup> A concessão de direito real de uso ingressou no nosso direito administrativo via Decreto-Lei 271, de 28.02.1967, com redação dada pela MP 335, de 23.12.2006, convertida na Lei 11.481, de 31.5.2007, sendo um contrato pelo qual a Administração transfere o uso remunerado ou gratuito de terreno público a particular, como direito real resolúvel, para que dele se utilize para fins específicos de urbanização, industrialização, edificação, cultivo ou qualquer outra exploração de interesse social. Segundo Bandeira de Mello, [...] é um instituto aparentado com o velho “direito de superfície”. Sem embargo da parentela com o direito de superfície o certo é que com as características atribuídas pelo Decreto-Lei 271 ganhou fisionomia específica, em que sobressai seu caráter conaturalmente resolúvel [...] (2012, p. 948).

Desta forma, até janeiro de 2014 metade das comunidades quilombolas não tinha rede de abastecimento.

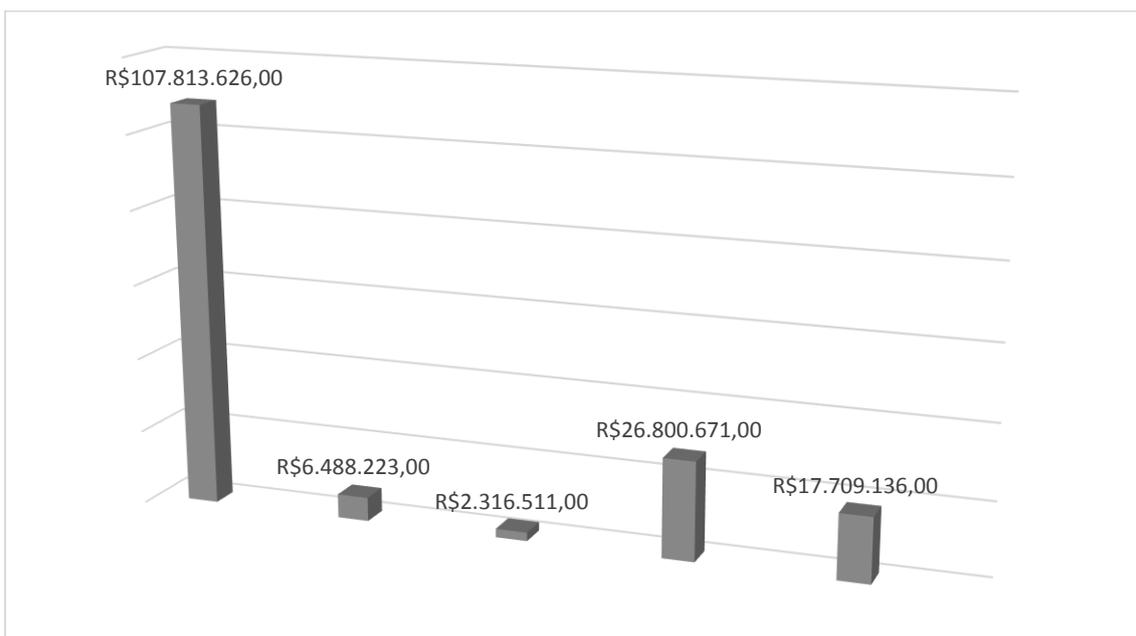
**Figura 7. Escoamento Sanitário**



**Fonte:** Cadastro Único para Programas Sociais (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome)  
**Data de Referência:** Jan, 2014.

Mais da metade não tem sistema de escoamento sanitário oficial.

**Figura 8. Recursos Contratados em Obra de Saneamento**

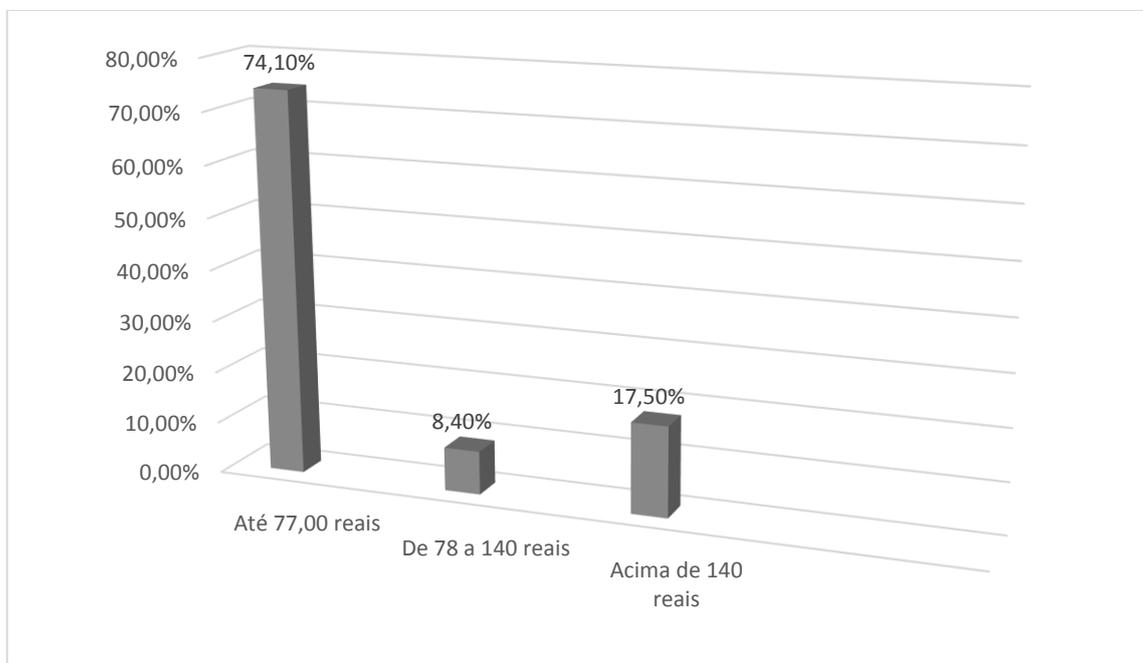


**Fonte:** Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)  
**Data de Referência:** 2013

Desde 2009 o governo federal vem contratando valores para obras de saneamento, e, conforme o quadro acima, esses valores têm variado de ano para ano, o que não assegura uma continuidade das políticas de melhoria da infraestrutura.

Segundo o MDS, cerca de 77% dos declarados quilombolas exercem atividades extrativistas, por isso há uma série de políticas focalizadas de proteção para esses cidadãos. 80% recebem bolsa família, pois a maioria está em faixa de renda abaixo de um salário mínimo.

**Figura 9. Famílias por faixa de renda**



Fonte: Cadastro Único para Programas Sociais  
(Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome)  
Data de Referência: Jan, 2014

Ainda segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, há 1,8 mil famílias quilombolas em todo o Brasil produzindo e comercializando alimentos, particularmente na forma de agricultura familiar. Esta distribuição, entretanto, é desigual no país, com cerca de 1.084 famílias no Nordeste, cerca de 61,5% das famílias que comercializam alimentos em todo o território, deixando bem longe o Sudeste, com 22,1%, com 389 famílias<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Apontando tais números, o potencial num projeto de agricultura familiar das comunidades quilombolas, ao tempo que demonstra a insuficiência da atual política, vez que evidencia o baixo número de famílias quilombolas envolvidos em relação ao número de pessoas envolvidas com o

Nas políticas sociais educacionais para a população negra que reflexamente atingiram as comunidades quilombolas encontram-se as modificações legislativas, com a alteração na Lei de Diretrizes e bases – LDB. Frise-se que nos anos 2000 houve forte investida do movimento negro (XAVIER, 2009), que, entre outras pautas, buscava a mudança nos parâmetros de ensino previstos na LDB (GONÇALVES; PETRONILHA, 2000), pelo que foi aprovada, em 2003, a Lei nº10.639, que teve o texto aperfeiçoado em 2008, restando importante alteração na LDB que, incluindo nesta Lei o art. 26-A, configurou a seguinte redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A partir da Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada em Brasília-DF, em 2010, houve o ingresso da pauta da educação quilombola tendo como ponto de partida a necessidade de introdução da educação sobre a diversidade no campo. Deste debate resultou a inclusão da educação quilombola como modalidade de educação incluída no Parecer CNE/CEB nº 007/2010 e Resolução CNE/CEB nº 004/2010, que instituem os parâmetros da educação básica.

Por sua vez, a Resolução nº 008/12 do Conselho Nacional de Educação leva em consideração essas diferenças, embora articule sua política com outros elementos da política nacional de educação.

A Resolução determina em seu art. 9º que a resolução se aplica à escola básica de dois grupos, as que foram construídas nas comunidades quilombolas (§único do art. 9) e as que, fora dessa comunidade, têm indivíduos oriundos de comunidades quilombolas.

Enquanto a oferta para as crianças de zero a 3 anos é uma obrigação do Estado, caberá à família avaliar sobre a matrícula e frequência (§1º, do art. 15), e o respeito às tradições deverá levar em consideração todo o acompanhamento pedagógico (art. 15).

Há a obrigação específica de que tanto as escolas nas comunidades quilombolas como as que recebem alunos oriundos das comunidades devem promover a participação das famílias e anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação infantil (inc. I, §4, do art. 15):

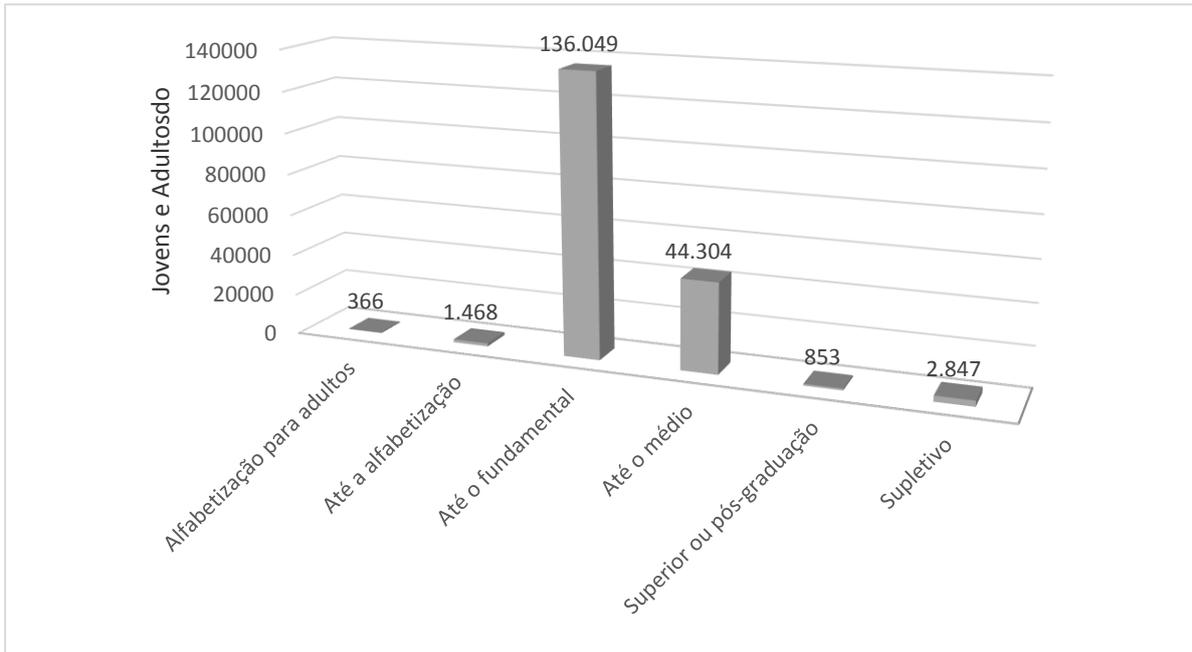
Art.15.....  
 § 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:  
 .....  
 I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

Isso pode implicar naquilo que Rorty chama de problema “no debate sobre a identidade cultural dos mais jovens, particularmente quando discordem dos anciãos” (p. 161). Para essa questão não há resposta simples. Há de se considerar a necessidade, de acordo com Apple (2000), de um currículo comum, não uniforme (2000, p. 77). Apple defende um processo de educar que leva em consideração as contribuições de todos no conhecimento, aprendendo sempre, como argumenta Mézsarós (2008). Ainda porque somente uma educação emancipadora poderia ter este título, como defende o genial sociólogo húngaro:

Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis (MÉZSARÓS, 2008, 83).

Pode ser um passo para entender as possibilidades que envolvem a aplicação da Resolução 008, de 20 de novembro de 2012, e suas conexões com as demais políticas de educação, em que a escola seja um espaço para o desenvolvimento das competências e habilidades daqueles que são destinatários do serviço para estar à altura do momento histórico.

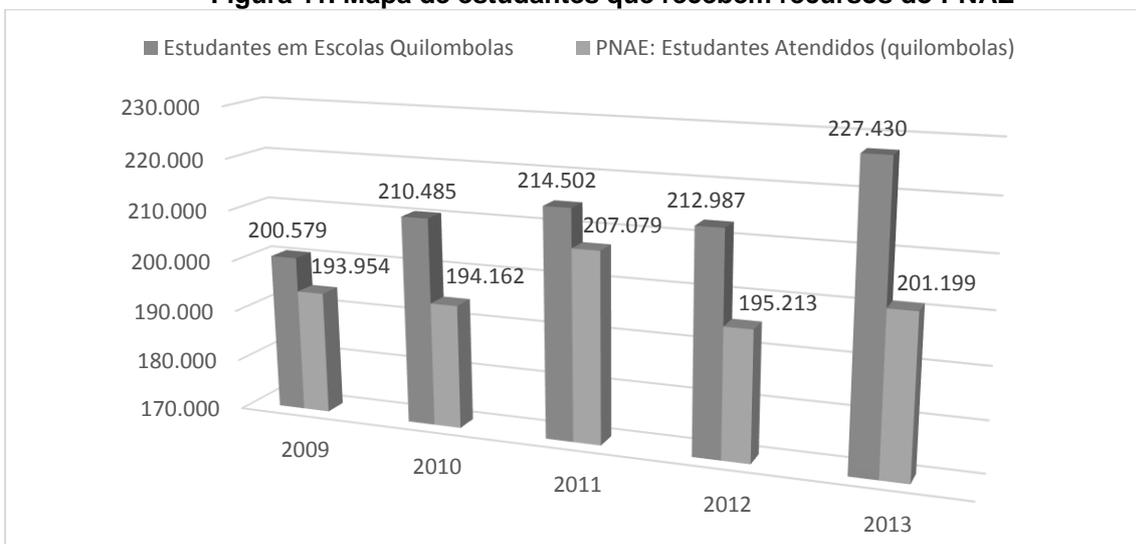
As escolas localizadas em comunidades quilombolas se concentram, segundo dados do MEC, nas séries de ensino inicial:

**Figura 10. Escolaridade de quilombolas, segundo Cad Único**

Fonte: Cadastro Único

No que tange à educação, há alguns dados importantes que a pesquisa revelou. Existem 2.184 escolas, 227 mil alunos matriculados, 34,8% (761) recebem material escolar específico, (1423), 12,4% (270) têm acesso à internet, 82,9% (1810) tem abastecimento de água, 92,7% (2024) têm acesso à energia elétrica, dados do INEP.

Chama atenção o baixo índice de escolas com material próprio, bem como do acesso à internet.

**Figura 11. Mapa de estudantes que recebem recursos do PNAE**

Fonte: Ministério da Educação  
Data de referência: 2013.

Na esfera estadual, em 05 de novembro de 2009 foi instalado o I Fórum Baiano de Educação Quilombola, com autoridades estaduais e municipais, voltado a construir uma política de educação para a população. Seguiram-se outros dois. Em 2013, no III Fórum, foram definidas políticas, dentre elas uma proposta de Diretrizes e Bases para a educação quilombola na rede pública do Estado da Bahia<sup>17</sup>.

A Resolução nº 68, de 30 de julho de 2013, do Conselho Estadual de Educação – CEE, reforçou as normas e diretrizes da política nacional sobre a educação nas comunidades quilombolas. A Secretaria de Educação do Estado da Bahia realiza atividades em duas frentes: 1) Formação continuada de professores; 2) Fomento e publicação de material didático. Desde 2010, 490 professores tiveram formação para as leis nº10.639/03 e 11.645/08, bem como foram distribuídos 6.020 kits para os estudantes e 78 kits para os professores produzidos pelo MEC/FNDE sobre educação escolar quilombola.

O valor repassado pela União aos estados e municípios por dia letivo encontra-se definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino:

**Figura 12. Valores por etapa ou modalidade**

Etapa ou modalidade	Valor
Creches	1,00
Pré-escola	0,50
Escolas indígenas e quilombolas	0,60
Ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos	0,30
Ensino integral	1,00
Alunos do Programa Mais Educação	0,90
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	0,50

**Fonte:** Lei 11.947, de 16, de junho de 2009.

De sorte que passou a ser extremamente interessante para o gestor escolar dizer que sua escola é quilombola, vez que isso aumenta o recurso de sua escola e permite que a escola faça a compra diretamente à comunidade de até 30% (trinta por

<sup>17</sup>Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/bahia-lancara-diretrizes-para-reger-educacao-quilombola>>. Acesso em: 14.07.2014.

cento) da merenda escolar (Lei nº 11.947, de 16/6/2009).

Contudo isso não permite saltos qualitativos, por si só, e muito dos motivos são explicados no próprio documento final da CONAE 2010:

O financiamento da educação constitui tarefa complexa, devido ao desenvolvimento entre os diferentes entes federados e a esfera privada, bem como à falta de regulamentação do regime de colaboração entre os entes, à ambígua relação entre o público e o privado e à necessidade de implementação de uma gestão democrática (p. 108).

Ademais, ante todas essas informações e dados, devem-se aprofundar as discussões sobre as políticas sociais públicas em Cachoeira, em especial de educação na cidade de Cachoeira. Essa política, que permite o reconhecimento das peculiaridades do ensino e ao mesmo tempo propõe a redistribuição de recursos do fundo público, impõe uma vigilância da comunidade e dos diversos órgãos de controle social.

A natureza redistributiva de algumas das decisões de conselhos e OPs traz consigo o desafio de que se estabeleçam critérios objetivos e claros para as decisões que envolvam recursos públicos, dando transparência às variáveis que determinarão as escolhas (CUNHA, 2007, p. 38).

Então, há dois aspectos importantes em relação à questão da política de educação em quilombos: primeiro, o seu caráter duplo de reconhecimento e redistribuição, e, outro, a importância do controle social neste tipo de política, sem o qual estes avanços podem não chegar aos destinatários.

## 2.2 QUILOMBOS EM CACHOEIRA

A pesquisa se situa num espaço geográfico delimitado, por isso é importante aprofundar alguns aspectos desse espaço antes de adentrar nos seus demais aspectos, considerando-se que tais elementos não são acessórios, mas partes de um todo de inter-relações socioeconômicas que se pretende verificar neste estudo.

O CME está situado na cidade de Cachoeira, a cerca de 110 quilômetros da capital do Estado, e é regulamentado pela Lei Municipal 718, de 19 de junho de 2006. A cidade de Cachoeira está situada na Latitude: -12.5891 // Longitude: -38.9691. A distância em linha reta entre Salvador e Cachoeira (ambas na Bahia) é 65,27

quilômetros, mas a distância de condução é 133 quilômetros. O principal acesso é através da Rodovia BR 324, saindo de Salvador até o acesso a Santo Amaro, prosseguindo até a sede da cidade.

Já para a maioria dos quilombos, o principal acesso se dá pela Rodovia BA 880, parte dela construída somente nos últimos 4 anos. Há três grandes entradas para quilombos por esta Rodovia BA, em cerca de 16 quilômetros, a contar da entrada pelas fazendas da Opalma, que são de propriedade de uma empresa ligada ao agronegócio. Dez quilômetros após situa-se o quilombo de Santiago do Iguape, mais 6 quilômetros e chega-se a São Francisco do Paraguaçu. As vicinais ainda não estão pavimentadas, sendo apenas estradas de chão dando acesso aos quilombos de Kalembá, Engenho da Ponte, Tombo, Kalolé, Embiara, Kaonge e Dendê.

**Figura 13. Placas de acesso ao Quilombo de Santiago do Iguape e a São Francisco do Paraguaçu**



**Fonte:** o autor.

Figura 14. Placa indicando a chegada aos quilombos



Fonte: o autor.

Figura 15. Placa indicativa da chegada aos quilombos



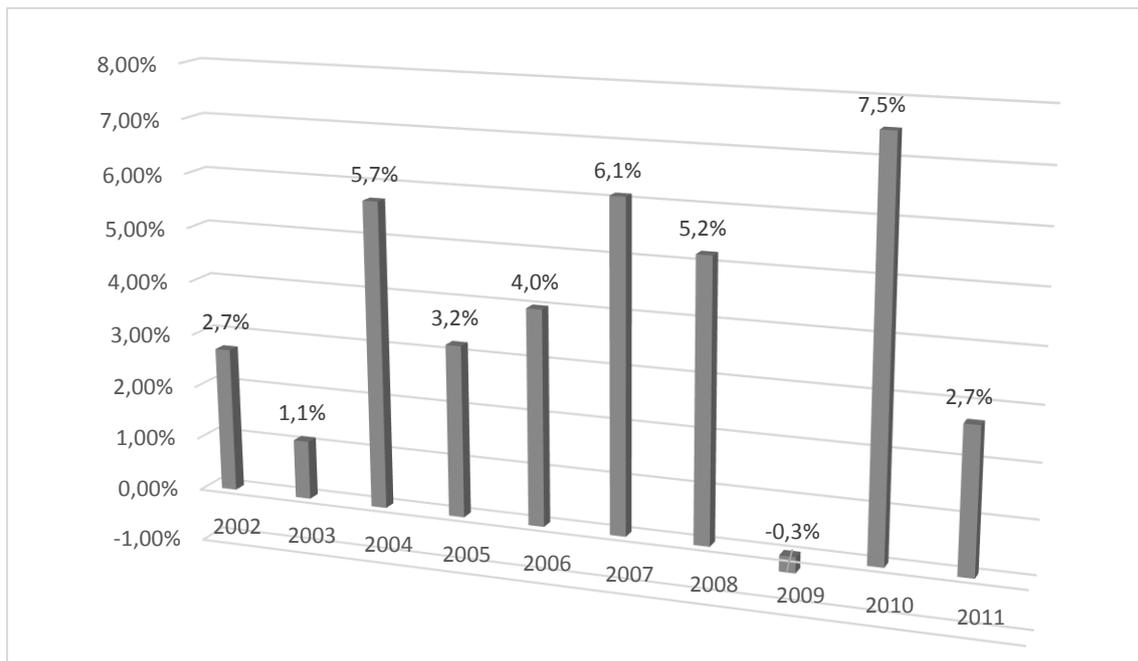
Fonte: o autor.

Tornando-se um enclave de territórios quilombolas na macrorregião chamada de Recôncavo Baiano, incrustado num bioma da Mata Atlântica, contando com cerca de 395.223 km<sup>2</sup> de área, uma população de 32.026 habitantes – segundo o último censo do IBGE em 2010 –, mas estimado hoje em 34.394, contando com uma densidade populacional de 81,03 (hab/km<sup>2</sup>). Ainda sobre a cidade, os dados oficiais demonstram que o seu IDH, ou IDHM do ano referência 2010, é de 0,647, maior que do ano de 2000, que era de 0,516 e próximo do dobro do ano 1991, em 0,399. O IDH nacional de 2011 era de 0,718, portanto a cidade estava abaixo da média nacional.

Entre os indicadores econômicos, o Produto Interno Bruto – PIB<sup>18</sup> pode ser usado para verificar essa relação entre investimento nacional e local na política de educação:

**Figura 16. Evolução do PIB do Brasil nos últimos anos**

■ 2,7% (2002); 1,1% (2003); 5,7% (2004); 3,2% (2005); 4 % (2006); 6,1% (2007); 5,2% (2008); - 0,3% (2009); 7,5% (2010); 2,7% (2011).



Fonte: IBGE

A tabela seguinte expressa os valores gastos pela União em educação, segundo dados do INEP.

<sup>18</sup> É a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos num determinado país, estado ou município, em certo período. Neste estudo desconsiderou-se a diferença entre PIB real e nominal.

**Tabela 1. Valores (R\$) PIB do Brasil**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>BRASIL</b>	527.324577831	584.067470630	658.884416834	754.735516610	775.406758514	890.137032920	1.029.613467829

Fonte: INEP

A tabela abaixo expressa os dados do PIB da cidade de Cachoeira.

**Tabela 2. Valores (R\$) PIB de Cachoeira**

MUNICÍPIO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>CACHOEIRA</b>	141.310.462	156.016.191	161.695.459	181.165.085	200.042.296	218.592.744	249.628.981

Fonte: SEI

O PIB do Brasil em 2011 foi de 4.143 trilhões, com um gasto corrente em educação de R\$ 1.029.613.467.829, enquanto em Cachoeira, no mesmo ano, foi de R\$ 249.628,981. Observe-se, sob outros aspectos econômicos, quanto ao orçamento efetivamente executado pelo Município de Cachoeira:

**Tabela 3. Valores (R\$) Orçamento**

MUNICÍPIO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>CACHOEIRA</b>	16.284.892	18.898.396	21.910.466,33	-----	29.010.454,07	-----	-----

Fonte: SEI

Por sua vez, o gasto com a educação no mesmo período teve essa performance, ainda segundo o Sistema de Informações Municipais – SIM, mas alguns períodos não foram informados<sup>19</sup>:

**Tabela 4. Valores (R\$) Gasto em educação informado pelo Município de Cachoeira ao SIM**

MUNICÍPIO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>CACHOEIRA</b>	5.992.516	6.737.610,5	8.155.342,16	11.076.343,4	10.094.166,85	-----	-----

Fonte: SEI

<sup>19</sup> O SIM, criado na esfera da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI, órgão da estrutura do Governo do Estado vinculado à Secretária do Planejamento, não informa os orçamentos dos períodos de 2008, 2010 e 2011 da cidade de Cachoeira.

Portanto, o orçamento do Município de Cachoeira em 2009 foi R\$ 29.010.454,07, seu investimento em educação naquele ano teve o montante de R\$ 10.094.166,85, enquanto o PIB foi de R\$ 200.042.296, ou seja, gastou cerca de 5,046% do seu PIB com educação, mantendo-se coerente com a média nacional.

Entretanto se deve verificar de que forma está composto o PIB do Município, e qual sua variação dentro da economia do Município de Cachoeira:

**Tabela 1. Composição do PIB em Cachoeira**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>AGROPECUÁRIA</b>	10.973	11.817	12.310	14.234	14.597	15.683	15.187
<b>INDÚSTRIA</b>	50.092	52.612	49.273	50.843	58.664	62.273	72.170
<b>SERVIÇOS</b>	70.077	80.162	88.923	103.076	113.433	124.600	142.907

Fonte: SEI

Este número não é tão diferente na esfera nacional. Veja-se esta comparação considerando apenas dois anos:

**Tabela 2. Composição do PIB no BRASIL**

<b>ATIVIDADE</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
<b>AGROPECUÁRIA</b>	152 612	157 232
<b>INDÚSTRIA</b>	719 987	749 699
<b>SERVIÇOS</b>	1 707 850	1 887 448

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Contas Nacionais.

Importante ponderar que, em que pese todo o prestígio granjeado pelos proprietários de terra locais, a participação da agricultura na economia é mínima, não sendo sequer uma surpresa essa relação com o PIB que não varia para cima, vez que é visível o grau de absenteísmo e exploração econômica baseado na pecuária. Essa baixa participação no PIB local deve ser analisada ainda à luz da produção das pequenas propriedades, inclusive as coletivas dos quilombos, que são responsáveis por uma fatia maior dessa porção do valor agrícola.

Numa breve digressão histórica, percebe-se que a cidade de Cachoeira é uma das mais antigas do Estado da Bahia, fundada a partir da Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto de Cachoeira, em 1693 (TAVARES, 2008, p. 157). Constituindo-se desde o início em um importante entreposto comercial graças a sua localização entre a capital, o acesso pelo rio e pela facilidade em plantio das culturas de cana-de-açúcar

e fumo (SOUZA, 1972; MELLO, 2001), resultando que desde o início da colonização a região e a cidade de Cachoeira se formaram pela economia da monocultura para a exportação.

Certo que isso ocorreu com toda a Colônia como efeito do Pacto Colonial, mas em alguns espaços isso fincou raízes profundas porque, como certas características eram adrede procuradas pelo colonizador, Cachoeira era, segundo Souza, citando Millet de Saint Adolphe, no seu Dicionário Geográfico do Brasil, de 1845, “[...] terreno [...], em geral, próprio para canas [...]” (1972, p. 8). Para essa exploração foi então necessária uma grande leva de trabalhadores, o que induziu ao afluxo de grande massa de trabalhadores escravos que foi levada para Cachoeira. Auxiliou neste processo a cultura econômica dos indígenas na região e as rotas preexistentes dos Tupinambás facilitaram essa realidade (RISÉRIO, 2004, p. 97).

É preciso salientar que essa informação perspectiva não coloca a comunidade em posição passiva a esta condição, ao contrário, por estas características Cachoeira chegou a ser por um tempo a maior cidade do Estado (SOUZA, 1972, p. 8), ambientando uma economia que prosperou desde os séculos XVIII a XIX à sombra desse estilo monoculturista de exportação (MELLO, 2001, p. 15), tendo, inclusive, uma das primeiras linhas férreas do Brasil (1865) para facilitar a exportação (MELLO, 2001, p. 86).

Então, tudo isso permitiu que Cachoeira estivesse no centro de movimentos importantes, como a Independência do Brasil e o fim da escravidão, tendo a população participado ativamente destes processos históricos (SOUZA, 1972; MELLO, 2001; RISÉRIO, 2004). Ou seja, se por um lado a vida econômica na cidade sempre esteve atrelado a esse caráter da economia subalterna da relação capitalista mundial, por outro a sua população, inclusive os libertos e até escravos tiveram participação ativa nos movimentos políticos nacionais, representando exemplo de atividade cidadã, citada por Carvalho (2014).

Como estes dados devem ser o reflexo de décadas de mudanças da economia da região, portanto não só da cidade, mas da região do Recôncavo Baiano, isso só pode ser explicado por este caráter subalternizado da economia brasileira e cachoeirana, que tem como um de seus corolários um *proprietarismo* agrarista vinculado à monocultura e/ou pecuária com baixa qualidade de emprego e proteção social e pouca produtividade por uso intensivo da terra, conforme Fernandes (2011).

**Figura 17. Imagem da fachada atual da Igreja de Santo Antônio, na comunidade de São Francisco do Paraguaçu, distrito de Cachoeira**



**Fonte:** o autor.

**Figura 18. Imagem do emblema da Coroa de Portugal gravada na parte interna na Igreja de Santo Antônio, na comunidade de São Francisco do Paraguaçu, distrito de Cachoeira**



**Fonte:** o autor.

Essa relação econômica também se vincula à ideia de uma agricultura como *commodities*, sendo um elemento de uso para exportação a equilibrar a balança comercial e gerar superávits.

Adicionalmente, a política de obtenção de elevados superávits primários e a manutenção de uma política monetária exclusivamente focada nas metas de inflação e, conseqüentemente, a manutenção de altas taxas de juros, mantiveram a economia estagnada também no 2º Governo FHC – com o PIB apresentando uma taxa média de crescimento menor do que a do primeiro governo e a taxa de desemprego continuando a se elevar. A dívida líquida do setor público também continuou crescendo, apesar dos elevados superávits primários obtidos, tendo sido impulsionada pelas altas taxas de juros (FILGUEIRAS, 2012, p. 40).

Agrega-se a isso a memória recente de algum nível de sucesso da política de internacionalização brasileira, gerando o fenômeno chamado de *Path dependence*:

[...] segundo o qual a memória do sistema econômico, ou sua experiência prévia, condiciona para que a tomada de decisões no presente seja coerente com as mudanças efetuadas no passado. Nesse sentido, pode-se depreender que as trajetórias de desenvolvimento de países são dependentes das formas de aprendizado tecnológico e de políticas econômicas do passado. Por isso, as possibilidades tecnológicas emergentes em cada momento são determinadas por escolhas passadas e irreversíveis e, em função da cumulatividade, estão sujeitas ao fenômeno de *lock in* (aprisionamento) (AREND; FONSECA 2012, p. 48).

Esta análise permite entender como, representando tão pouco na economia local, os grandes proprietários podem ter tanta condição de bloquear os avanços, ao mesmo tempo essa conduta ajuda a acirrar as forças e propiciar novos confrontos com os quilombolas. Isso se reflete também na escola.

Voltando à questão dos números que foram identificados na pesquisa, segundo os dados da FCP, são em número de 15 comunidades remanescentes<sup>20</sup>:

**Figura 19. Relação das comunidades certificadas em Cachoeira**

UF	Município	Comunidade Remanescente de Quilombos	Nº de CRQs	Situação	Data de pub. no D.O.U
BA	Cachoeira	Brejo do Engenho da Guaíba	1	Certificada	13/12/2006
BA	Cachoeira	Caimbongo Velho	1	Certificada	10/12/2004
BA	Cachoeira	Calembá, Caonge, Dendê, Engenho da Ponte, Engenho da Praia	5	Certificada	10/12/2004
BA	Cachoeira	Calolé	1	Certificada	10/12/2004
BA	Cachoeira	Engenho da Cruz	1	Certificada	07/02/2007
BA	Cachoeira	Engenho da Vitória	1	Certificada	25/04/2006
BA	Cachoeira	Engenho Novo do Vale do Iguape	1	Certificada	12/07/2005
BA	Cachoeira	Imbiara	1	Certificada	10/12/2004
BA	Cachoeira	São Francisco do Paraguaçu	1	Certificada	12/07/2005
BA	Cachoeira	São Tiago do Iguape	1	Certificada	12/05/2006
BA	Cachoeira	Tabuleiro da Vitória	1	Certificada	25/10/2013
BA	Cachoeira	Tombo	1	Certificada	10/12/2004

Fonte: FCP

Ainda segundo o site da FCP, há a comunidade de Koimbogo<sup>21</sup>, identificada, mas ainda não certificada. Verificou-se que, sob a responsabilidade do Município ou do Estado, existem 12 unidades escolares em comunidades de quilombos, a lembrar Arruti:

Em segundo lugar, aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombolas” (2011, p. 168).

<sup>20</sup> Alguns documentos oficiais, como a figura 19, trazem os nomes das comunidades com iniciais C, mas em outros, e mesmo no uso corrente na comunidade, há o uso do K, que foi usado pelo pesquisador para identificar as comunidades.

<sup>21</sup> No site da FCP a comunidade está escrita como Caimbofo, quando o correto seria Kaimbogo.

Existem escolas dentro das comunidades de quilombos, o que, sem dúvida, decorre de alunos que se autodeclararam quilombolas nestas escolas. Isto, em tese, induz a algumas políticas específicas para este sujeito de direito, conforme as Resoluções nº 008, de 20 de novembro de 2012, do CNE, e 68, de 30 de julho de 2013, do CEE, bem como assimilar na esfera do Município o poder de representação, incorporando as contribuições das comunidades tradicionais, uma possibilidade de avanço no sentido de uma democracia deliberativa (PEREIRA, 2008, p. 142).

Para analisar detidamente como estas escolas foram constituídas nas comunidades foi preciso verificar qual o nível de participação dessas comunidades na constituição da declaração de escola quilombola, sob pena de tão somente representar ora um mecanismo de engajamento na luta de alguns professores, ora mecanismo das prefeituras de obter mais recursos junto ao Ministério da Educação, via declaração de serem tais escolas.

Tudo isso mostra, sobretudo, a complexidade da realidade numa cidade como Cachoeira, vez que, sem dúvida, há toda uma estrutura mobilizada para prestar serviços públicos, sem que, entretanto, consiga mudar de forma decisiva as condições, bem como a pouca visibilidade dessas comunidades que aparecem apenas como elemento para o chamado turismo étnico ou nos eventos de festa da cidade, mas sequer consegue dar condições de acesso adequado aos seus moradores e a serviços públicos.

Somente quando verificada essa condição de totalização das políticas, ou seja, que há uma correlação entre as diversas realidades de produção capitalista e as realidades das comunidades que a Constituição chamou de “remanescentes de quilombos”, é que se pode entender as políticas sociais públicas existentes.

### 2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CACHOEIRA

Conforme levantamento de dados mediante correspondências dirigidas à Secretária de Educação do Município de Cachoeira, à Coordenação de Educação e ao Conselho Municipal de Educação, verificou-se que a oferta de vagas na educação do Município de Cachoeira conta com 16 escolas situadas nas comunidades quilombolas, mas sem uma coordenação específica do Município. Destas escolas, 1 (uma) é estadual e as demais municipais.

As escolas estão compreendidas em territórios autodeclarados quilombolas e, por isso, em tese, constituiriam uma educação diferenciada sobre a atuação dos seus membros, tanto no processo de ensino como na recepção de valores de ancestralidade, historicidade e solidariedade. Além disso, há aspectos dos usos e costumes tribais, bem como da formação dos profissionais que atuam, direção, perpassando pela filosofia no fortalecimento da cultura produtiva local com a compra de merenda escolar, bem como de estabelecimento de parcerias na construção, ampliação e reforma de espaços educacionais.

Tudo isso pode resultar em processos diferentes na educação quilombola, inclusive quanto à participação dos membros da comunidade no modelo de escola adotado. A regularidade das matrículas do período entre 2010-2013 está conforme as tabelas apresentadas a seguir:

## 2010

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral, e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

**Tabela 3. Regularidade das matrículas em 2010**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Ensino Regular								EJA					
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>CACHOEIRA</b>														
Estadual Urbana	0	0	0	0	181	0	1.225	0	841	0	229	0	150	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	361	0	219	0	37	0	47	0
Municipal Urbana	19	154	114	0	722	0	444	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	98	169	447	0	2.059	0	552	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	117	323	561	0	2.962	0	2.582	0	1.060	0	266	0	197	0

# 2011

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral, e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

**Tabela 4. Regularidade das matrículas em 2011**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Ensino Regular								EJA					
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>CACHOEIRA</b>														
Estadual Urbana	0	0	0	0	139	0	1.197	0	871	0	220	0	251	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	308	0	287	0	37	0	51	0
Municipal Urbana	0	110	156	37	630	0	411	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Rural	47	180	394	0	1.936	0	533	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	47	290	550	37	2.705	0	2.449	0	1.158	0	257	0	302	0

## 2012

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral, e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

**Tabela 5. Regularidade das matrículas em 2012**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Ensino Regular										EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Médio		Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>CACHOEIRA</b>														
Estadual Urbana	0	0	0	0	69	0	1.226	0	912	0	195	0	257	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	250	0	292	0	63	0	58	0
Municipal Urbana	0	69	110	70	512	0	305	0	0	0	59	0	0	0
Municipal Rural	13	140	331	70	1.632	0	492	0	0	0	167	0	0	0
Estadual e Municipal	13	209	441	140	2.213	0	2.273	0	1.204	0	484	0	315	0

## 2013

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais, em tempo parcial e integral, e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

**Tabela 6. Regularidade das matrículas em 2013**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial													
	Ensino Regular										EJA			
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental		Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>CACHOEIRA</b>														
Estadual Urbana	0	0	0	0	30	0	1.052	0	858	0	73	0	309	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	251	0	312	0	70	0	56	0
Municipal Urbana	13	77	140	29	456	0	354	0	0	0	74	0	0	0
Municipal Rural	32	208	355	59	1.567	0	501	0	0	0	177	0	0	0
Estadual e Municipal	45	285	495	88	2.053	0	2.158	0	1.170	0	394	0	365	0

Acentue-se que no ano de 2010 houve, nas séries iniciais do ensino fundamental na escola rural, 2.059 alunos matriculados. No ano seguinte há uma leve redução para 1.936 novas matrículas, a qual se acentua no ano de 2012, com 1.632 novas matrículas.

A pesquisa identificou uma nova redução no ano de 2013, com 1.567 matrículas nas séries iniciais das escolas municipais rurais. Veja-se que, em comparação a este número, as matrículas iniciais do ensino médio têm comportamento divergente.

Deve-se considerar que, por lei, o nível médio é atribuição do Estado, não do Município. Houve matrícula nas séries iniciais das escolas Estaduais em 2013, urbanas 858, rurais 312. No ano anterior, urbana 912, rural 292. Tomando-se o ano de 2011 esses valores do ensino médio são de 871 matrículas urbanas, enquanto as rurais somam apenas 287.

Observe-se que não há correspondência entre o número de alunos que ingressam no ensino fundamental com os que posteriormente iniciam o ensino médio.

Lembrando que, como no caso de Cachoeira, as comunidades de quilombolas são rurais, portanto essa situação tem reflexo nas comunidades, implicando um problema a ser enfrentado.

Como foi relatado, há 15 (quinze) comunidades quilombolas certificadas pela **FCP**, existindo 16 escolas em comunidades quilombolas, mas somente algumas dessas comunidades têm escolas. Conforme documento do Município, apenas 8 (oito) delas possuem escolas dentro do critério do art. 21 da LDB, instituídas no ensino básico entre os níveis infantil, fundamental e médio:

**Quadro 2. Relação de escolas quilombolas em Cachoeira  
de Escolas Quilombolas em Cachoeira**

<b>COMUNIDADE</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>NÍVEL DE ENSINO</b>
<b>KAIBONGO</b>	- Esc. Deputado Luiz Eduardo Magalhães	Até o médio
<b>SÃO FRANCISCO DO PARAGUAÇU</b>	- Creche Tia Angélica - Esc. São Francisco do Paraguaçu	Ensino infantil a fundamental
<b>SANTIAGO DO IGUAPE</b>	- Esc. Rural de Santiago - Esc. Pedro Paulo Rangel - Creche Hélio João Barros	Ensino infantil a médio
<b>KAONGE</b>	- Esc. Cosme e Damião	Ensino fundamental
<b>ENGENHO DA PONTE</b>	- Esc. Coração de Jesus	Ensino fundamental
<b>EMBIARA (CALOLÉ)</b>	- Esc. Nossa Senhora da Conceição	Ensino fundamental
<b>TOMBO</b>	- Esc. Eunice Gomes	Ensino fundamental
<b>GUAÍBA</b>	- Creche Maria Quitéria - Esc. Nossa Senhora da Conceição	Ensino fundamental

Fonte: Secretária de Educação do Município de Cachoeira

As outras quatro estão na sede do Município: Geraldo Simões Santos, General Alfredo Américo, Creche Santo Antônio de Cristo e Almerinda Pereira. Por outro lado, a maioria das escolas foi construída antes mesmo da autodeclaração da comunidade. Observe-se, conforme tabela a seguir, as escolas e seus respectivos nomes:

Tabela 7. CENSO ESCOLAR: Unidades que declararam estar localizadas em área remanescente de quilombos, Bahia 2013

COD MEC	INSTITUIÇÃO	Total Geral	Educação Infantil	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio	Educação Profissional	Educação Jovens e Adultos
29163234	EE - COLEGIO ESTADUAL ERALDO TINOCO - COMUNIDADE QUILOMBOLA	181	-	-	-	-	-	-	181	-	-
29163013	ESCOLA GERALDO SIMOES SANTOS	17	-	-	-	17	17	-	-	-	-
29930758	ESCOLA CRECHE MARIA QUITERIA	56	13	13	-	43	43	-	-	-	-
29162963	ESCOLA MUNICIPAL DE SANTIAGO DO IGUAPE	296	-	-	-	243	44	199	-	-	53
29162939	ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEICAO	76	17	-	17	59	59	-	-	-	-
29931762	ESCOLA CRECHE ANTONIO DE CRISTO	46	17	17	-	29	29	-	-	-	-
29162882	ESCOLA CORACAO DE JESUS	32	8	-	8	24	24	-	-	-	-
29163137	ESCOLA PEDRO PAULO RANGEL	280	115	37	78	165	165	-	-	-	-
29162998	ESC GENERAL ALFREDO AMERICO DA SILVA	112	15	-	15	97	33	64	-	-	-
29162556	ESCOLA ALMERINDA PEREIRA	32	16	-	16	16	16	-	-	-	-
29416760	ESCOLA MUNICIPAL DEPUTADO LUIS EDUARDO MAGALHAES	42	1	-	1	12	11	1	-	-	29
29163250	ESCOLA MARIA DA HORA SANCHES DE SANTANA	104	-	-	-	104	104	-	-	-	-
29396476	ESCOLA CRECHE EUNICE GOMES	25	4	1	3	21	21	-	-	-	-
29162670	ESC COSME DAMIAO	28	8	-	8	20	20	-	-	-	-
29426367	ESCOLINHA E CRECHE TIA ANGELICA	60	60	22	38	-	-	-	-	-	-
29162718	ESC EST 1 G S FRANCISCO DO PRAGUACU	154	-	-	-	119	39	80	-	-	35

Fonte: Secretaria de Educação do Estado

Figura 20. Escola Cosme Damião



Fonte: o autor.

Figura 21: Escola Maria da Hora Sanches de Santana



Fonte: o autor.

Nenhuma das escolas apresenta em sua designação algum nome de quilombola ou seu remanescente, nenhum homenageia uma liderança sequer. A única escola estadual, por sinal, homenageia um político da região, Senhor Eraldo Tinoco, e em seguida usa o dístico Comunidade Quilombola. Entre as Municipais, duas carregam nomes de deputados baianos, federal e estadual, falecidos recentemente, Luís Eduardo Magalhaes e Pedro Paulo Rangel. Uma das escolas que estão situadas no Quilombo de São Francisco do Paraguaçu tem o nome Maria da Hora Sanches Santana<sup>22</sup>, uma proprietária rural. O general Alfredo Américo da Silva não foi esquecido nas homenagens e batizou uma escola, assim como “Santos” da Igreja Católica também foram lembrados, Nossa Senhora da Conceição e Cosme e Damião<sup>23</sup>, além de entidades correlatas, como Coração de Jesus. Maria Quitéria, heroína da independência da Bahia, foi lembrada e aparece nomeando uma creche.

Este quadro será retomado mais adiante, porém de pronto denota a forte presença do colonialismo nas estruturas educacionais em Cachoeira. No caso citado da escola em São Francisco do Paraguaçu, não obstante a escola receba um número significativo de membros que se autodeclaram quilombolas e como corolário sua prole, e ficar ao lado da sede da Associação da comunidade que encabeça as lutas da comunidade, o nome da escola é de uma reconhecida proprietária de terras da região.

No que tange ao Estado, a sua subdivisão se dá na esfera das Diretorias Regionais de Educação (DIRECs), sendo a de Cachoeira a número 32. Importante situar que há uma superintendência na Secretária de Educação que cuida da educação para diversidade, em cujo conteúdo se insere a educação quilombola.

Acrescente-se que no que tange à educação no Município de Cachoeira, de 2010 a 2013, indica-se pouca variação do crescimento das matrículas, tanto nas matrículas na escola estadual como nas escolas municipais, com poucas variações mesmo no que tange às escolas rurais, como, aliás, observa Arruti:

[...] o crescimento no número de escolas quilombolas não produziu um desequilíbrio no número de matrículas por escola, se tomarmos como contexto as três categorias de educação do campo. Pelo contrário, na comparação com as escolas rurais as escolas indígenas e, em particular, as

---

<sup>22</sup> Observe que no nome do letreiro da escola consta somente Maria da Hora de Santana, mas nos documentos oficiais consta como Maria da Hora Sanches de Santana.

<sup>23</sup> É a escola situada no quilombo de Kaonge, ilustrada na figura 20, de que se trata mais adiante.

escolas quilombolas não parecem representar um impacto sobre os custos de gestão, como inicialmente poderia ser imaginado (2011, p. 173).

De forma geral, além da concentração no ensino fundamental, há pouco crescimento na matrícula de outras formas de ensino, e principalmente do ensino médio.

## 2.4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO

### 2.4.1 Fundamentação jurídica

As investigações nos conspectos jurídicos demonstram que a Constituição Federal de 1988, em que pese sua aura de democrática, não traz explicitamente a ideia dos conselhos de políticas como elemento fundamental à democracia, se filiando a uma democracia mais representativa que deliberativa. As exceções estão nos arts. 194, inc. VII, 198, inc. III, 204, inc. II, 206, inc. VI, 216-A, inc. X e 224 caput, e são mecanismos que permitem o controle social dessas políticas, em particular os Conselhos de Políticas Sociais Públicas.

Ressalta-se que os movimentos sociais há muito vêm reivindicando melhorias nas políticas de educação, exigindo democratização na gestão, aumento nos recursos, entre outros.

No que tange às comunidades quilombolas, estes anseios não são diferentes, somando-se a isso a luta por ver reconhecida a sua cultura baseada em aspectos da ancestralidade, pelo que ganha contornos mais dramáticos, vez que sofre ainda com problemas derivados da difícil localização, preconceitos (ARRUTI, 2006, p. 253).

No plano normativo, ainda, ultrapassando a Constituição Federal de 1988, a participação das comunidades se funda em convenção, em lei e em decretos. Em um momento no qual a participação popular vem sendo colocada e problematizada frente às formas de democracia representativas, é importante observar a Convenção 169 da OIT, aprovada no território nacional pelo Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004:

**Artigo 6º**

1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:

- a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;
- b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;

Observe-se que esta Convenção, que entrou em nosso ordenamento, vincula as políticas sociais públicas a prévia consulta, de forma a criar um procedimento que exige prévia participação dessas populações para a tomada de medidas administrativas, construções, concessões, bem como as medidas legislativas, modificação da Constituição, leis, medidas provisórias, nas diversas esferas, para que sejam legítimas e legais. O art. 2º da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, prevê ainda:

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Quanto ao Decreto Federal nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, traz no seu corpo o seguinte texto:

VII - a promoção da descentralização e transversalidade das ações e da ampla participação da sociedade civil na elaboração, monitoramento e execução desta Política a ser implementada pelas instâncias governamentais;

Portanto, a participação popular como exercício de prática de democracia direta, com a inclusão dos interessados direto na política em discussão, já há algum tempo vem sendo prevista nos atos normativos, mantendo alguma convivência com a democracia representativa. Por outro lado, a participação popular implica uma possibilidade de a comunidade estabelecer suas normas, conforme preleciona a Convenção nº 169, com redução do poder das legislações nacionais, inclusive quanto às escolas, situação que, na prática, não se observa<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Em outros países da América em que existem populações tradicionais, apesar da ratificação da

Tudo isso pode ser, com as devidas adaptações, trazido à realidade normativa brasileira. A pesquisa amplia isso, pois toda discussão sobre este Estado latino-americano está condicionada a sua posição no capitalismo internacional, contudo regulada por suas condicionantes históricas internas e os conflitos com as populações tradicionais:

A primeira tarefa de todo o Estado latino-americano é comum aos países capitalistas, também dedicados a assegurar a reprodução ampliada do capital. Porém, sob uma grande *heterogeneidad estructural*, dada pelas estratificações e dinâmicas sociais diversas, como, por exemplo, as constitutivas pelo distinto modo de vida dos povos originários e dos camponeses, onde devem aliar essas distintas formas de reprodução da sociedade burguesa, formadas a partir de um aparato produtivo que não possui as mesmas características da sociedade burguesa desenvolvida (PAIVA, CARRARO & ROCHA, 2011, p. 196).

Portanto, este estado se articula tanto na construção da política quanto nos seus mecanismos de controle por essa lógica de disputa e contradição. Deve-se agora verificar como essa participação popular vem se articulando na educação numa perspectiva da Democracia Deliberativa. A participação social, em tese, condiciona as ações nas políticas à anterior auscultas e à atuação direta. Esta atuação não pode ser apenas para escolhas de seus representantes ou forma de escolha dos processos decisórios, como sugere Bobbio, citado por González (2005, p. 136), e a cidadania como reflexo da mera possibilidade de escolha das autoridades. Não dura que as duas categorias passam a ser postas em cheque pela sua insuficiência empírica.

Pelo que permeia este trabalho a perspectiva de uma Democracia Deliberativa que melhor explicaria as possibilidades de debates e superação dos impasses, nos termos propostos por Gargarella:

Imagino, por exemplo, que nós adotamos a perspectiva democracia deliberativa. Embora seja possível observar várias versões dessa visão. Proporei uma versão caracterizada por dois dos seguintes termos: Primeiro, nesta visão a democracia requer uma decisão pública após amplo processo coletivo de debate. Segundo, que a visão deliberativa requer, em princípio, a participação de todos aqueles que potencialmente podem ser atingidos pela decisão (2006, p. 27).

---

Convenção 169, nem sempre suas práticas são observadas. Sobre o tema, Gina C. Vallejo afirma o seguinte:

Considerando que es aún pronto para definir lo que empíricamente es el Estado ecuatoriano plurinacional e intercultural, el presente artículo propone reflexiones sobre el pluralismo jurídico, visto desde los estilos de vida y prácticas normativas del pueblo afroecuatoriano, pese a no estar reconocidas constitucionalmente tales prácticas (VALLEJO, 2011, p. 321).

Aprofundando este vetor, Cunha tenta exemplificar como funcionaria a Democracia Deliberativa:

A partir dessas proposições, entende-se que a operacionalização do ideal deliberativo se daria por meio de fóruns deliberativos plurais e inclusivos, diversos daqueles do sistema político tradicional, espaços institucionais que circundam as agências administrativas e legislativas, capazes de produzir decisões legítimas acerca de ações públicas, aproximando cidadãos e formuladores e/ou executores de políticas públicas (2007, p. 29).

Não se trata de uma fórmula simples de aplicação aritmética, nem os espaços existentes estão previamente estabelecidos para tanto, mas a riqueza dessa visão de democracia é exatamente a possibilidade de essa visão dialógica permitir a construção do instrumento da política pública e do próprio canal do debate.

#### **2.4.2 Resignificação da democracia**

Atilio Borón, dentro dessa linha de construção de uma crítica do processo democrático e reestruturação das políticas sociais, propõe uma série de mecanismos para dar efetividade aos processos políticos e ressignificação ao termo democracia:

Un programa post-neoliberal exige, en segundo lugar, poner en marcha una profunda reforma política que perfeccione radicalmente la calidad de nuestras instituciones y prácticas democráticas. Esto supone garantizar mejores dispositivos para hacer efectiva la soberanía popular, condición esencial de cualquier régimen democrático (2003, p. 37).

Mesmo porque há uma profusão de vetores e categorias que se fixaram de forma distorcida para privilegiar as relações capitalistas. Democracia, cidadania, eficácia passaram a representar a senha para um certo nível de descentralização e exoneração do Estado de seu papel indutor da economia e das políticas sociais públicas:

A confluência entre perspectivas democráticas e liberais torna-se perversa na medida em que se obscurecem as distinções entre os significados atribuídos a conceitos como cidadania, participação e democracia, e pela disseminação de aparentes consensos em torno de reformas que afirmam a importância da participação da sociedade para o aumento da eficácia, da eficiência e da transparência das políticas sociais (ALBUQUERQUE, 2007, p. 206).

Em que pese o número elevado de escolas em comunidades quilombolas, isso não significa automaticamente que as comunidades, num movimento de

reconhecimento de suas origens, passaram a exigir tal consideração ou mesmo que foram construídas novas escolas em áreas quilombolas. Avaliando as circunstâncias em que isso ocorre na prática, verifica-se que se efetiva pela redesignação de escolas rurais preexistentes em escolas quilombolas, e principalmente pela atuação dos gestores escolares com o intuito de mostrar a posição da gestão em favor da comunidade. Cabe sublinhar que:

[...] Aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos” (ARRUTI, 2011, p. 169).

E o autor conclui:

Ou seja, escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados. Por fim, tal classificação é atribuída no momento do preenchimento de formulário pelo diretor/a da escola, o que nos coloca o problema desta classificação não se dar nem por auto-atribuição da comunidade, nem pelo reconhecimento prévio e oficial desta comunidade e seu território pelo Estado brasileiro, mas pelo conhecimento, avaliação, reconhecimento, ou mesmo pela adesão ou oposição deste/a gestor/a em relação à classificação étnica, cultural e política da comunidade em que atua, o que implica, sempre, uma tomada de posição política (ARRUTI, 2011, p. 169).

Verificar que a escola Maria da Hora Sanches de Santana, situada no quilombo de São Francisco do Paraguaçu, tem a prática de atividades esportivas combinada com práticas de solidariedade e inclusão – mantendo, assim, uma valorização à cooperação e não à competição, privilegiando a solidariedade, inclusive incluindo pessoas que no sistema capitalista estão alijadas de alguns aspectos da cidadania – provoca uma visão de ruptura de um modelo vigente de ensino para o mundo da competição, com inclusive a participação de deficientes na prática esportiva.

A própria possibilidade dos povos tradicionais erigirem suas normas nas comunidades passa por dificuldades práticas inconfessáveis, não obstante a plêiade de normas compostas por tratados, leis e decretos sobre o tema.

Sem essa autonomia a capacidade de aplicar suas regras dentro também das escolas da comunidade, a realidade do ensino nas comunidades quilombolas tende a ser a repetição de uma escola rural.

Alguns autores indicam que há riscos nas escolas com valores de comunidades tradicionais, pois estas reforçam a ideia de segregação e isolamento (RORTY, 1994, p. 161), além de representar risco aos valores de direitos humanos, o que deverá ser enfrentado na pesquisa referente aos eventuais posicionamentos do Conselho.

O Conselho de Política é, portanto, um espaço potencial de disputa democrática em que os diversos projetos de sociedade se defrontam e cujo enfrentamento gera a superação dos antagonismos. Seu estudo deve iluminar, em particular, as discussões sobre as comunidades tradicionais, sem esquecer, como foi dito, suas dificuldades, que vão desde a sua forma de composição, a capacitação dos seus membros, a sua representatividade, como lembra Teixeira (2000), bem como suas possibilidades. Neste ponto há de se reconhecer que a efetividade dos conselhos é apenas um ideal em vista das impossibilidades de fiscalizar, capacitar e propor (TEIXEIRA, 2000, p. 93). Um Conselho de Políticas democrático deveria primar por ser paritário, não somente nos aspectos numéricos:

Igualdade nas condições de acesso a informações, na possibilidade de formação e na disponibilidade de tempo dos conselheiros. Temos uma paridade legal onde percebemos, de fato, uma total assimetria entre os representantes do governo, de um lado, com tempo disponível, assessoria, equipamentos e informações, e os representantes da sociedade, de outro lado, sem nenhuma das condições (TEIXEIRA, *op. cit, loc. cit.*).

Parte-se, nesta pesquisa, de que “nenhuma sociedade civil é imediatamente política” (NOGUEIRA, 2005, p. 103). Os interesses são voltados aos aspectos particularizados dos membros. Deve-se reconhecer que, com as devidas limitações do espaço, o Conselho de Políticas pode representar uma politização da discussão sobre os interesses da sociedade civil, direcionando as demandas mais para aspectos coletivos. A pesquisa não localizou uma colaboração efetiva do CME para os avanços nas políticas sociais públicas de educação em quilombos, demonstrando ser instância bastante burocratizada, representando um papel consentido pela instância política tradicional. Como salienta Cunha:

Já no caso dos Conselhos de Políticas, como há a obrigatoriedade legal de sua existência, nem sempre as decisões de sua implantação decorrem da intenção do executivo em compartilhar com essas instituições as prerrogativas que possui quanto às decisões acerca das políticas públicas sobre as quais decidem (2007, p. 39).

Neste particular, ressalte-se que a partir do CONAE 2010 aprovou-se a mudança na LDB em seu artigo 28<sup>25</sup>, fixando a necessidade de consulta ao Conselho de Educação respectivo na hipótese de fechamento de escola do campo em populações quilombolas e indígenas<sup>26</sup>.

A pesquisa revelou que, ante as dificuldades demonstradas, algumas iniciativas desses representantes das comunidades quilombolas incluíam a reivindicação de que os concursos públicos pudessem contemplar espaços de garantias de equipes profissionais que se dedicassem exclusivamente a esta comunidade, pelo que, em 2011, o Município de Cachoeira fez publicar um auspicioso edital do Concurso nº 01/2011, retificado pelo 02/2011<sup>27</sup>, definindo um número de vagas para os distritos, inclusive para as comunidades quilombolas. Isso ocorreu pela atuação do Chamado *Conselho Quilombola*<sup>28</sup> em articulação local e estadual no I Fórum Baiano de Educação Quilombola, num espectro de atuação de uma democracia deliberativa (GARGARELLA, 2006). Não há elementos que demonstrem a participação do CME na construção dessa política de acesso aos cargos públicos.

Apesar de este ser um passo restrito, posto que nem mesmo se pode assegurar que todos os professores aprovados conheçam os aspectos culturais das comunidades, permite que se dediquem a conhecer melhor a comunidade em que atuam, bem como facilita as capacitações do Município e do Estado nessas realidades.

Facilita ainda uma conexão entre os professores e a cultura local mobilizando os diversos aspectos, inclusive quanto ao reconhecimento como elementos que alavanquem o desenvolvimento local, vez que, apesar de permearem entre as comunidades tradicionais valores comuns que perpassam por suas lutas, há aspectos próprios de sua história.

---

<sup>25</sup> Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.

<sup>26</sup> Entendo que, fundado nos princípios constitucionais e numa perspectiva de democracia deliberativa, este instrumento pode ser usado para qualquer escola pública, seja do campo ou da cidade, e ainda para populações tradicionais ou não.

<sup>27</sup>D.O.M. em 23 fev. 2011. Ano IV. Nº 103, site [www.cachoeira.ba.io.org.br](http://www.cachoeira.ba.io.org.br). ICP-Brasil. Acesso em: 21 abr2014.

<sup>28</sup> A pesquisa aprofunda essa discussão no próximo capítulo.

Isso, sem dúvida, acentua cada vez mais o aspecto contraditório da política que revela um alto grau de importância aos elementos de produção e reprodução capitalista, mas com as políticas de acesso a cargos públicos de professores oriundos da comunidade permite uma certa “ruptura” nessa forma de educação para o mundo do trabalho, possibilitando o debate sobre o acesso à terra, que é apenas parcialmente normatizada pelo Decreto 4.887/2003. Há ainda forte insegurança pelo julgamento de Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI movida junto ao Supremo Tribunal Federal – STF, e cujo resultado pode desregulamentar tal acesso à terra.

Isso só vem ocorrendo pela omissão adrede do Poder Legislativo de regulamentar o art. 68 da ADCT, fazendo com que o Executivo o fizesse sob pressão, podendo tudo isso ruir pela decisão do STF<sup>29</sup>.

Essas omissões do Poder Legislativo, bem como o fracasso do modelo representativo, têm gerado, entre outras coisas, tentativas de mudanças no processo regulamentar, promovendo-se iniciativas para aperfeiçoar a Democracia, ainda que mantendo suas características mais conservadoras.

Neste diapasão o Governo Federal editou o Decreto 8.243, de 23 maio de 2014, que instituiu a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social – SNPS. Este Decreto não criava qualquer nova instância, não modificava a estrutura dos atuais, apenas trazia regras para uniformizar os procedimentos dos existentes e reconhecia a necessidade de sua atuação em questões mais delicadas na vida socioeconômica do país. A PNPS foi adustamente criticada, tanto pelos políticos conservadores como pelos movimentos sociais mais progressistas.

Os primeiros alegavam a usurpação de poderes do Legislativo e uma iniciativa bolivarianista, e doutro lado se criticava a timidez do PNPS. Isso se acirrou no processo eleitoral e, após a vitória do PT, que abischoitou o quarto mandato ininterrupto, a Câmara do Deputados, na noite do dia 29 de outubro, mediante aprovação parcial da proposta do Decreto Legislativo nº 1.491, iniciou a cassação dos efeitos do Decreto 8.243/2014, aguardando-se nova deliberação no Senado, que pode pôr termo final ao Decreto. Baixando mais um véu de conservadorismo e retrocesso.

---

<sup>29</sup> O julgamento da ADI nº 3.239, proposta pelo antigo Partido de Frente Liberal – PFL, hoje Democratas-DEM, iniciou-se no dia 18 de abril no plenário do STF. Naquela data apenas o Ministro Cezar Peluso votou (pela inconstitucionalidade do Decreto nº 4.887/03), em seguida houve pedido de vista da ministra Rosa Weber.

O Decreto, decerto, não era o ideal, mas trazia possibilidades de um debate para além da Democracia representativa que se encontra em franco ocaso. Em que pese a possibilidade de que o decreto sobre a PNPS seja cassado, há uma construção bastante interessante sobre a necessidade de participação popular, inclusive via Conselhos de Políticas, há uma constante mobilização de diversos setores da sociedade representados pelos movimentos como o do passe livre, moradia digna, sem terra, movimento de mulheres, que têm posicionado seus interesses e direitos nos espaços de construção de política, utilizando a atuação em rede, modificando orçamentos e decisões do poder público nas diversas arenas. Os quilombolas também têm construindo com todas as vicissitudes e problemas sua participação nas diversas políticas sociais públicas.

### 3. CONTROLE SOCIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo há de se esclarecer o que se entende nesta pesquisa por controle em sua acepção histórica, bem como naquele que este trabalho abriga, demonstrando brevemente suas variações. Ato contínuo a construção de um projeto de política de controle social com as contribuições de uma teoria não marxiana que vai ser incorporada neste trabalho, sem a perda da identidade apresentada desde o início. Demonstrem-se ainda os resultados da pesquisa com as investigações inicialmente propostas.

O controle social, desta forma, toma uma certa dimensão que precisa ser explicada aqui preliminarmente, ante o seu sentido originário<sup>30</sup> nas ciências sociais. Apesar de originalmente os primeiros estudos sobre controle social ligarem-se à ideia de ordem e harmonia da sociedade, em que os estudiosos buscavam entender como o Estado ou a sociedade poderia exercer controle sobre os cidadãos. Ainda hoje, numa perspectiva crítica, o Estado exerce controle social sobre os indivíduos, usando as diversas políticas sociais públicas para controlá-los. Este enfoque, entretanto, não será aquele utilizado aqui. O vetor da pesquisa, na qual se funda tal investigação, está na ideia dos mecanismos de participação e fiscalização das políticas sociais realizados pelos movimentos sociais, portanto, bem distinto da origem do termo.

O Estado como uma organização de um grupo que exerce poder sobre uma população e respectivo território (BOBBIO, 1985, p. 56), mas não é tão simples, pois ele se relaciona com a sociedade civil e com os indivíduos: “Isso indica que o Estado, além de ser um conceito complexo, é um fenômeno histórico e relacional. Histórico, porque, como visto, ele não existe de forma absoluta e inalterável” (PEREIRA, 2009, p. 5).

Exerce esse poder num território, mas traduz sua atuação por mecanismos

---

<sup>30</sup> As análises de Durkheim antecipam as questões relativas ao controle social, a expressão propriamente dita será cunhada e posteriormente desenvolvida nos Estados Unidos da América, no século XX. Em autores como George Herbert Mead (1863-1931) e Edward Alsworth Ross (1866-1951) (LAPIERE, 1954; CHUNN; GAVIGAN, 1988), o termo passa a ser utilizado para apreender sobretudo os mecanismos de cooperação e de coesão voluntária da sociedade norte-americana (ROTHMAN, 1981). A tradição dessa Sociologia estava voltada para encontrar na própria sociedade as raízes da coesão social. O acento conservador desta perspectiva – e que também já estava presente nas ideias de Durkheim – torna-se óbvio, buscando entender muito mais as raízes da ordem e da harmonia social, em detrimento da avaliação das condições da transformação e da mudança social. Na Escola de Chicago, em que pese certa continuidade, a análise desloca-se mais para o plano das questões "micro" do que "macrossociológicas", ao prevalecer a perspectiva – quer em termos funcionalistas, quer em termos interacionistas – mormente na psicologia social.

que tendem à busca constante de uma certa legitimação: “Estado é ao mesmo tempo uma relação de dominação, ou expressão política da dominação do bloco no poder, e um conjunto de instituições mediadoras e reguladoras dessa dominação” (PEREIRA, 2009, p. 7).

A sociedade civil, por sua vez, converge para atuar como um elemento de hegemonia das classes dominantes:

De um momento da superestrutura, da hegemonia, diferente do momento do puro domínio. Nela não prevalece a força, mas a direção espiritual e cultural, voltada para todo o complexo das relações ideológico-culturais – escolas, instituições culturais, comunicação – por meio do qual as classes exercem sua hegemonia de forma consensual (PEREIRA, 2009, p. 9-10).

Essa atuação das diversas formas de realização dos intentos dos diversos grupos, dos diversos interesses, inclusive no campo quilombola, gera a ideia de direitos: “Ademais, a vida do Estado consiste em lutas entre forças políticas diversas, isto é, entre classes, partidos, entre todo tipo de agrupamentos: é aí que se situam as verdadeiras molas do mecanismo do Estado” (PACHUKANIS, 1988, p. 101).

Para a concretização dos seus fins o Estado não apenas age de forma a realizar determinados atos, mas constrói mecanismos para que estes atos de forma procedimental se realizem de forma repetida e reconhecida pelos membros da comunidade. Quando este conjunto de práticas ou procedimentos tem um fim específico resta caracterizada uma política pública.

O Estado, ao reconhecer direitos sociais em forma de políticas sociais públicas e executá-las, fortalece sua posição, ao tempo em que vira espaço de disputa pelo seu controle. Em seguida a isso, este movimento é alterado para reduzir o espaço do Estado, daí que passa a democracia a representar um papel de reorganização da luta, com a busca das classes subalternizadas pelo exercício deste poder.

Pelo que, num momento seguinte, e em resposta a isso, a classe dominante passa a incorporar em seu discurso a ideia de minimização do Estado e de descentralização da execução em favor de uma lógica de gerenciamento.

Houve, de fato, a incorporação, no discurso e prática do Estado brasileiro pós-1990, de algumas ideias caras ao radicalismo democrático: descentralização, participação, cidadania e sociedade civil (NOGUEIRA, 2005, p. 54).

O critério fundamental que norteia este trabalho é o entendimento dos limites e possibilidades das políticas sociais públicas, e que ele é uma esfera de disputa

política em que os interesses da classe dominante tentam se impor em várias esferas, mas que de outro lado as classes subalternas podem construir, através de mecanismos de controle social, meios para fazer prevalecer, em certos aspectos, seus interesses.

### 3.1 CONTROLE DE POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS

Neste sentido, o sociólogo argentino Atílio Borón afirma a necessidade do fortalecimento do Estado, mas com a participação da comunidade no processo decisório das políticas: “el fortalecimiento fiscal del estado. Un estado pobre, carente de recursos, no puede desempeñar un papel positivo en la resolución de la crisis y sólo contribuye a agravarla” (2003, p. 36). E completa seu raciocínio: “mejorar los mecanismos de funcionamiento estatal, a fin de posibilitar la mayor transparencia y control ciudadano del proceso de toma de decisiones” (2003, p. 36).

Esta atuação política da sociedade não é algo tão fácil, depende de prática e exercício reflexivo das práticas democráticas, construindo um processo de enriquecimento da cidadania ao mesmo tempo em que se valoriza a identidade dos atores, bem como os seus limites e contingências. Também será assim com o controle social, uma obra imperfeita. Ou, como vaticina Santos:

Tendo em conta o caráter intrincado e a complexidade das constelações de poder nas nossas sociedades, é difícil pensar a emancipação em termos emancipatórios: trocas mais desiguais parecem acompanhar e até confirmar trocas desiguais; práticas mais capacitantes parecem só ser possíveis se se aceitarem e até se se reiterarem as inibições ou os constrangimentos. Em tudo isto, porém, nada é mecânico, impecavelmente funcional ou totalmente determinado (2011b, p. 269).

Assim, além de não ser uma consequência de uma ação perfeita e direcionada, qualquer prática de controle social não poderá prescindir de uma correlação com um novo modelo de cidadania, que considere os valores culturais cujos valores se concentram no reconhecimento da identidade dos membros da comunidade. Poder-se-ia construir uma discussão em que o espaço do coletivo, fundamental para a correlação dos significados de direitos, não desconsidere ou esmague os aspectos individuais, construídos por esta cidadania, por isso recorre-se aqui a este modelo não essencialmente marxiano de cidadania.

Este trabalho funda seu vetor de cidadania na perspectiva construída por Carvalho (2014, p. 219): “A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil”. Reconhece o autor que isso deu prevalência ao papel do Estado na cidadania:

A inversão da sequência dos direitos reforçou entre nós a supremacia do Estado. Se há algo importante a fazer em termos de consolidação democrática, é reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder (CARVALHO, 2014, p. 226).

Isso implica que cada vez mais os direitos de cidadania devem se localizar no aspecto do reconhecimento das diferenças, contudo num diálogo complexo com os direitos da comunidade, e, no nosso caso, as tradicionais. A democratização do poder se operacionaliza pela participação da comunidade, e a participação do indivíduo e o respeito aos seus direitos deve também limitar o Estado, impondo-se uma abordagem cultural:

As doutrinas de cidadania cultural podem ser efetivas para conseguir um mundo mais igualitário se elas rejeitarem o tecnicismo, o utopismo, o liberalismo, o nacionalismo e o neoliberalismo que operam no conceito de cidadania cultural de sempre e reconhecerem que dependem tanto dos projetos de desregulamentação quanto dos movimentos sociais de esquerda (MILLER, 2011).

Não obstante, sem olvidar a importância dos movimentos sociais para a formação do Estado brasileiro, e, portanto, reconhecendo desde sempre a existência de uma cidadania em movimento no Brasil que não se posiciona como a cidadania em outros Estados, mas com a descrição analítica formulada por Carvalho (2014), ela deve considerar a capacidade dos indivíduos de aderir ou rejeitar tais valores tradicionais em alguns casos.

Neste sentido, a pesquisa considera que a importância do Estado precisa ser reconhecida e a atividade política revisitada para exorcizar os mitos de pureza do movimento social e da incompetência do Estado. Não é um instrumento unívoco da classe dominante, mas um campo de disputa passível de executar importantes movimentos para mais de uma direção: “O Estado precisa ser assimilado tanto como estrutura de dominação quanto como parâmetro ético de convivência e *locus* para o encontro de soluções positivas para os problemas sociais” (NOGUEIRA, 2005, p. 61).

É no mesmo sentido que Raichellis explica as implicações de controle social:

[...] implica o acesso aos processos que informam decisões da sociedade política, viabilizando a participação da sociedade civil organizada na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e arbitragens sobre os interesses em jogo, além da fiscalização daquelas decisões, segundo critérios pactuados (2011, p. 9)<sup>31</sup>.

Por fim, situar o controle social como fruto da atuação dos movimentos sociais, fortalecidos pelas cláusulas constitucionais, como bem explica Raichellis:

A visão de controle social inscrita na Constituição Federal vai enfatizar a participação dos setores organizados da sociedade civil, especialmente dos trabalhadores e dos segmentos populares, na elaboração e implementação das políticas públicas, propondo novas relações entre o movimento social e a esfera da política institucional (2011, p. 21).

Ao derredor destes conceitos e inferências é que a pesquisa foi realizada.

### 3.2 CONSELHO DE POLÍTICAS SOCIAIS PÚBLICAS

Após a discussão que se seguiu sobre a ideia de controle social da política de educação, fixando esta como um instrumento de lutas dos movimentos sociais, passa-se agora a discutir, em particular, o Conselho de Educação.

O Conselho Municipal de Educação – CME foi criado pela Lei Municipal 718, em 19 de junho de 2006, *com funções consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, e função de acompanhamento de controle e fiscalizadora (art.1º)*. Não foi fixado um regimento interno até a presente data, conforme levantamento através de missiva.

Não houve identificação de escolas privadas nas comunidades quilombolas, e a escola estadual está submetida ao poder normativo dos três Conselhos, Nacional, Estadual e Municipal, no que dizem respeito a sua esfera de atribuições. Por sua vez, as escolas Municipais estão submetidas às resoluções do Conselho Municipal de Educação, por estabelecer normas mais concretas, sem prejuízo às normas mais gerais nacional e estadual.

---

<sup>31</sup> Versão revista e ampliada do texto “Desafios da gestão democrática das políticas sociais”, originalmente publicado em Política Social. Módulo 03. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Brasília, CFESS, ABEPSS, CEAD/NED-UNB, 2000.

*A priori*, há de se reconhecer que o Estado brasileiro não se acostumou à postura fiscalizatória ou propositiva por parte dos destinatários de direitos, e nem mesmo os diversos atores do sistema de justiça estão preparados para responder a essas novas demandas sociais, conforme adverte Santos (2011a, p. 82).

Ao mesmo tempo, em muitas das comunidades tradicionais de quilombolas, como as de Cachoeira, dentre outras, em diferentes graus, verifica-se a ausência de políticas sociais públicas ou mesmo a dificuldade de exercer este controle, tendo como resultado baixos índices de alfabetização e escolarização.

Conduz-se este estudo pelas palavras de Mészáros, que preleciona uma educação para emancipação nos seguintes termos:

Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob circunstâncias mais difíceis (2008, p. 83).

Não menos inspiradora é a crítica formulada por Adorno sobre o planejamento na educação formulada na Alemanha do pós-guerra, ante o modelo de educação proposto como universal ou ideal:

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros (ADORNO, 1995, p. 141).

E mais à frente o ilustre representante da escola da Frankfurt complementa seu pensamento sobre a contradição dessa política: “Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 141).

Para isto, é preciso entender a dimensão dessas políticas sociais públicas: em representar, como já dito, e que papéis podem jogar na vida do cidadão, pelo que uma parte da ação política dos movimentos sociais pode se deslocar do campo das disputas das eleições das autoridades (DEWEY; ROGERS, 2012), passando a atuar diretamente na confecção e fiscalização das políticas sociais públicas.

Portanto, há de se reconhecer que este estudo assimilou como fundamental para a educação que sejam realinhados no campo quilombola dois diferentes pressupostos: o reconhecimento do direito à diversidade (FREIRE, 2011, p. 36), além das possibilidades de os oprimidos construírem a sua forma de luta através da educação, entendendo-a num processo socioeconômico de desenvolvimento maior e abrangente (MÉSZÁROS, 2012, p. 333), pelo que a participação direta dos indivíduos, que passam a ser construtores e sujeitos da educação. O campo de estudo deste trabalho se fixou num aspecto do controle social, qual seja, o dos Conselhos Municipais de Educação, entendendo-os dentro de um contexto histórico dos Conselhos de Políticas.

Numa breve mirada histórica vislumbra-se que a própria origem dos atuais Conselhos de Políticas não é bem exata, como nos informa Teixeira (2000), o qual relaciona algumas possibilidades que vão das formas de conselhos, passando pelos de caráter revolucionário francês (1789 e 1871), dos russos soviets (1905), incluindo aqueles criados nas instâncias de trabalho, como comissões de fábrica na Itália (1906), e, enfim, os modelos nos países liberais como um arranjo de realizar mecanismos corporativistas, constituindo-se num espaço adrede de pressão dos grupos de consumidores.

Quanto à competência, o Conselho pode ter função contenciosa, normativa, de polícia ou de planejamento e fiscalização das políticas sociais públicas, ou mesclar algumas ou todas essas competências (SIRAQUE, 2009).

A investigação conduz a verificar as vicissitudes das comunidades Quilombolas em Cachoeira, que tem dificuldade de controlar as políticas sociais públicas destinadas à comunidade. Isto fica patente pela ausência de qualquer deliberação do Conselho Municipal.

O fato de a atuação no CME não ser função remunerada (art. 4º da Lei Municipal nº 718/2006), implicando que os representantes dos movimentos sociais deixaram suas atividades econômicas para atuar, inclusive em prejuízo da sua atividade econômica, e que no caso em tela de comunidades que vivem de atividades extrativistas e da pesca, impõe grande restrição à participação e conduz a contradição de dificultar a participação. Diferente do CEE, que permite a remuneração por sessão participada pelo Conselheiro (art. 8º da Lei Estadual nº 7.308, de 02 de fevereiro de 1998). O CME de Cachoeira se renova integralmente a cada 2 (dois) anos, permitida

a recondução(art.7º), e a escolha dos representantes mesmo aqueles supostamente da sociedade civil, depende da escolha do secretário ou do prefeito, conforme e-mail anexo.

A pesquisa demonstrou a dificuldade dos quilombos em Cachoeira de controlar essa política, em vista daquilo que foi registrado, fenômeno muito bem detectado por Fraser (1997), citada por Arruti:

Estas observações trazem à pauta aquilo que Fraser (1997) problematizou como “capacidades” ou “habilidades” de grupos historicamente discriminados em recepcionar políticas, controlando e gerindo informações sobre elas, de forma a garantir sua efetivação. Em especial, quando o que está em jogo são políticas de educação, esta questão parece ganhar circularidade, na medida em que as comunidades mais necessitadas de acesso à escola são as que reúnem menos condições de controlar as políticas destinadas a garantir o seu acesso à escola (2011, p. 178).

Impõe-se reconhecer a pouca efetividade do CME de Cachoeira, que, como soa aos casos semelhantes, é tratado pelo poder público como um ônus para fazer a máquina funcionar, pois as informações sobre o CME são pouco divulgadas, suas reuniões e atas não constam dos sites oficiais, suas atividades não são precedidas de prévia divulgação das pautas.

O CME de Cachoeira, conforme já foi explicitado, criado pela Lei Municipal nº 718, de 19 de julho de 2006, até a presente data não teve seu regimento aprovado, entretanto vem tendo suas reuniões desde 2008. Sua composição é determinada no art. 3º com a seguinte configuração: representantes do Poder Público municipal da Secretaria de Educação, da Assistência Social, da Saúde e do Planejamento. A representação da sociedade, chamada pela lei de “entidades”, é de uma entidade e ligada à Secretaria de Educação Municipal, um de instituição de nível superior no Município, uma de entidade religiosa e de associação de moradores.

O parágrafo único afirma que há a paridade de 4 (quatro) para 4 (quatro), quatro dos membros do poder público municipal e quatro não governamentais. Essa paridade já não existe na medida em que, sendo um membro da universidade pública, ele ou ela será alguém do poder público. Ademais, em relação à ideia de representatividade dos membros das entidades, seja religiosa, seja da entidade ligada à secretaria de educação, não parece razoável esperar que tais representantes prestem alguma explicação aos seus representados. É pouco crível que uma mãe de santo que esteja no CME se reúna com as demais religiões para explicar seus

posicionamentos.

Resta algum nível de representação real de movimento social ou mesmo sociedade civil por parte do membro de Associação. Como as comunidades quilombolas se fundam no modelo associativista previsto no art. 17, § único do Decreto nº 4887, de 22 de novembro de 2003, nesse particular há grande possibilidade de contribuições dessas comunidades ao CME. Por outro lado, a CONAE 2010 traz algumas orientações sobre o regime de colaborações sobre o sistema, tanto no aspecto do financiamento como no controle, pondo o CME num papel central dessa discussão:

Prioritariamente, o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação, não pode prescindir das seguintes ações:

.....  
k) Orientar os conselhos municipais de educação para que se tornem órgãos normatizadores do ensino público municipal e das instituições privadas de educação infantil, no contexto do SNE (p. 111).

Restando, assim, às diversas esferas a implementação desses mecanismos, contudo o Município de Cachoeira não tem conseguido proporcionar tais elementos normatizadores na educação quilombola.

Veja-se que o CME não expediu qualquer resolução sobre o tema, nem sequer propôs desde sua existência qualquer norma sobre a educação no Campo, portanto sendo incapaz de cumprir minimamente suas funções. Isso faz com que todo o sistema de educação, ao qual se vincula a cidade de Cachoeira, e, portanto, das escolas em comunidade quilombolas, tenha suas resoluções ligadas às diretrizes nacional e do estado.

Importante ressaltar que o CME de Cachoeira não é um ponto fora da curva no que toca a política nacional de Conselhos de Educação. A partir da criação do Conselho, o Ministério da Educação criou um programa intitulado Pró-Conselho<sup>32</sup> que tem a atribuição de “O programa estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, dentre outras ações”. O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das

---

<sup>32</sup> <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14836&Itemid=1063](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14836&Itemid=1063)>. Acesso em: 10.09.2014.

secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Entretanto o acompanhamento dessa política entre 2004 a 2007, quando foram divulgados os últimos balanços sobre os Conselhos Municipais de Educação.

Dentro do Pró-Conselho foi criado o Sicme que é o sistema que fornece subsídios para caracterizar o perfil dos CMEs do país, bem como para estudos e pesquisas no campo da gestão democrática e da formulação da política de educação básica. Entre os critérios informados na pesquisado estão a representatividade, quantidade de conselheiros, efetividade e motivos para a sua não funcionalidade.

Em pesquisa publicada verificou-se as principais causas do não funcionamento dos conselhos instalados:

A pesquisa procurou identificar as razões do não funcionamento dos conselhos criados (Tabela 8). A pesquisa permitia mais de uma resposta, mas, ainda assim, somente 25% delas situam alguma razão, com 91% indicando outras razões que não as propostas na pesquisa. Das razões apontadas, destacam-se a falta de capacitação (11%), falta de interesse (9%) e falta de pessoal (4%). Em 2006 a falta de capacitação era apontada por 31% dos municípios como causa do não funcionamento dos conselhos, seguida de falta de interesse, com 16% das respostas (BORDIGNON, 2008, p. 38).

Nesta senda, cita-se que a sua composição e representatividade expressam a pouca profundidade que o tema é tratado nos Municípios:

A composição e a forma de escolha dos conselheiros podem ser consideradas como indicadores da concepção que os municípios têm dos conselhos como órgãos de gestão democrática dos sistemas de ensino. Quando predominam os representantes do Executivo, por vinculação a cargos ou livre nomeação, o conselho tende a expressar a voz do governo. Quanto mais a pluralidade da representação social tiver presença e peso nas decisões, mais os conselhos assumirão a natureza de órgãos de Estado. As tabelas 12 a 20 informam a distribuição das vagas de conselheiros pelas diferentes categorias de representantes (BORDIGNON: 2008, p. 52).

Informaram possuir representação de pais 1.712 conselhos, 72% dos em efetivo funcionamento em 2007, com pequena variação desse percentual entre as regiões. Aos pais, os conselhos dedicam, em média, 1.6 vagas por conselho. Essa média varia de 1.3, no Nordeste, a 1.7, no Sudeste. A maioria dos conselhos (60%) atribui aos pais somente uma vaga e 31% atribuem duas. No Nordeste esses

percentuais são, respectivamente, 76% e 21%. A representação dos pais ocupa, no total, 14% das vagas.

Por outro lado a representação do poder público é sempre bem maior. A representação do Poder Executivo nos conselhos municipais de educação varia entre um e dezoito conselheiros, média de 2.3 vagas por conselho. A maioria dos conselhos tem um ou dois representantes (respectivamente 42% e 26% dos conselhos). A representação do Executivo nos conselhos ocupa 23% do total das vagas. O Executivo se faz mais presente nos conselhos das regiões Norte e Nordeste, com média aproximada de 2.4 vagas, ocupando, respectivamente, 27% e 26% das vagas.

Comparando os dados nacionais com os dados locais identifica-se a baixa representatividade do Conselho e a exagerada predominância do poder público.

### 3.3 ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES

Os anseios por construir uma política pública de educação que permita uma educação emancipadora no sentido de pôr em relevo as necessidades de reconhecimentos e da identidade das populações e, ao mesmo tempo, sua necessidade de autonomia e capacidade de luta faz com que átimo do movimento social veja na participação popular, via Conselho de Políticas, um mecanismo de luta para esses fins.

Em virtude dos diversos limites das políticas de educação, inclusive quanto ao seu direcionamento à acomodação e à negação da existência de conflitos entre as classes, servindo, algumas vezes, o Conselho de Políticas Sociais Públicas de palco a coonestar as mazelas existentes. Isso, algumas vezes, está ligado às limitações dos membros dos Conselhos e ao reconhecimento do seu papel e do papel do Conselho, conforme tudo o que fora já colacionado, tanto na esfera local como nacional.

As comunidades quilombolas apresentam grandes diferenças nas suas estruturas e, conforme reconhece a própria Resolução 008/2012, cada uma deve significar uma realidade, devendo contribuir com seus saberes para a formação de seus membros (APPLE, 2000, p. 76), inclusive quanto ao ensino dos temas complexos, pelo que se deve ter em conta a desomogeneização das experiências de remanescentes e da experiência de seu ensino (ALBERTI, 2013, p. 37).

Deve-se reconhecer que mesmo as resoluções nº 008/2012 do CNE e nº 68/2013 do CEE trazem elementos de profundas contradições sobre os seus princípios e objetivos, revelando conflito nos interesses.

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações politicopedagógicas pelos seguintes princípios:

.....  
 III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

.....  
 VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

.....  
 XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;

Tudo repetido no art. 5º da Resolução 68/2013 do CEE, fixando, consoante os pressupostos da pesquisa, as mesmas contradições. As pautas e atas pesquisadas demonstraram, através da educação, que é instrumento poderoso para construir uma sociedade justa e solidária, tornando mais relevante partindo deste pressuposto uma educação escolar quilombola e o sistema de controle das políticas sociais públicas em comunidades tradicionais. Deve ser considerado nas investigações que a mera legalidade pouco ou nada dirá sobre a essência da política de educação, vez que se reconhecem os sinais trocados, pois o mesmo artigo da resolução que define o primado dos valores de defesa dos direitos humanos, da defesa dos valores ancestrais, também fixa que as ações didáticas devem ter o trabalho como um objetivo das ações didático-pedagógicas (art. 7º da Resolução 008/12).

Sustentam o mesmo texto valores de solidariedade, ao tempo em que reafirma os valores da formação para o mercado de trabalho, concebendo-os num projeto de incorporação dos quilombolas ao mundo do trabalho.

As contradições do discurso legalista do Estado identificadas na relação que a educação fixa sobre a discussão das terras dessas comunidades e quais as que

foram tomadas pelos atores na disputa pela mesma, na medida em que a educação pode tanto reconhecer como negar a existência do conflito.

Assim, ainda que se reconheça que parte das políticas de educação pode ser usada para distanciar os quilombolas de sua disputa pela terra, é preciso reconhecer as possibilidades que essa educação pode estimular à capacidade de reflexão e luta (FREIRE, 2011, p. 123), transformando a ideologia dominante, compreendendo os homens nas suas vicissitudes, apoiando-se num pensamento transformador e corajoso (FREIRE; HORTON, 2011, p. 143).

Ressalte-se que a partir da Convenção OIT nº 169, que entrou em vigor através do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e principalmente pelo Decreto nº 4.887, de 23 de novembro de 2003, todas as políticas sociais públicas estão condicionadas à participação da comunidade. Pelo que a própria Resolução nº 008 do CNE somente veio a reforçar essa necessidade no espectro da educação.

Nestas comunidades a educação deve ser veículo de informação, de cultura universal e de preservação da cultura de ancestralidade. A educação deve ser um veículo de conhecimento-emancipação (SANTOS, 2011b, p. 84).

Contudo a realidade, apesar das manifestações públicas, via diversas formas de atos normativos, o sistema educacional, em parte, está dirigido a manter o *establishment*, inclusive, como dito anteriormente, negando a contradição e as forças em luta.

Torna-se necessária uma abordagem que analise as políticas de educação destinadas às comunidades quilombolas, descrevendo as fórmulas fixadas, os mecanismos de controle social nas Políticas de Educação, em geral, e em particular a atuação dos Conselhos, que podem representar um avanço importante em relação ao exercício da própria democracia (PEREIRA, 2008, p. 142).

O Conselho Nacional de Educação passou a editar resoluções com o teor de regulamentar a educação no campo e, portanto, que atinge as escolas quilombolas, entre elas foram selecionadas: A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001; A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para

a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008; Resolução CNE/CEB Nº 008/2012, Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Em seguida o CEE da Bahia editou a Resolução para as diretrizes escolares das comunidades quilombolas no Estado da Bahia. Trata-se da Resolução 068, de 30 de julho de 2013, que praticamente cinge-se a repetir as normativas da Resolução 008/2012.

As expressões para serem alvo de análise são as seguintes, com os seus respectivos signos:

**Quadro 3. Palavras/expressões e sua representação por signos**

<b>PALAVRA/EXPRESSÃO</b>	<b>LETRA</b>
trabalho/educação profissional	<b>a</b>
tecnologia/tecnologias/tecnológico	<b>b</b>
território/territorial/territorialidade	<b>c</b>
memória coletiva/coletividade/vida coletiva	<b>d</b>
conflito/lutas/resistência	<b>e</b>
ancestralidade/anciãos	<b>f</b>
cooperação/solidariedade/solidária/extratativismo	<b>g</b>
afro-brasileiro/reconhecimento/identidade	<b>h</b>

**Fonte:** o autor.

Considerando as Resoluções citadas nos diversos períodos e desconsiderando que algumas têm força e valor normativos diferenciados, veja-se na tabela abaixo quantas vezes a expressão ou a palavra representada pelos signos aparecem no decorrer dos anos nas diversas normativas:

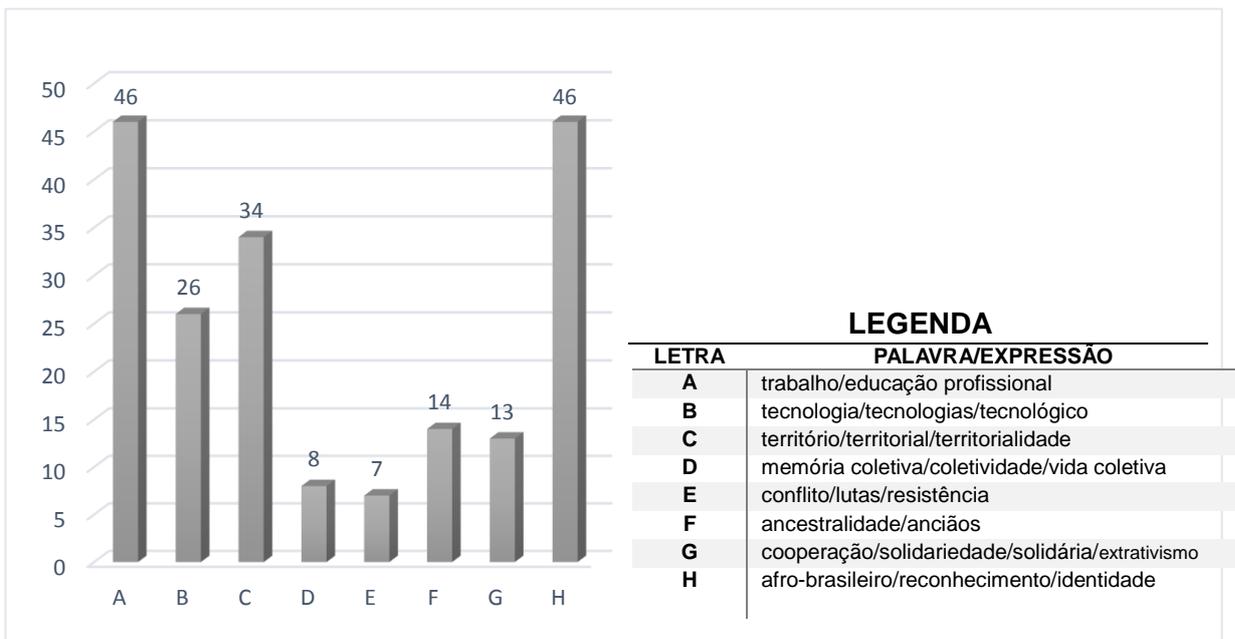
**Tabela 8. As expressões nas Resoluções**

SÍMBOLO	NÚMERO DE APARIÇÕES DAS EXPRESSÕES NAS RESOLUÇÕES
a	46
b	26
c	34
d	8
e	7
f	14
g	13
h	46
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>

Fonte: o autor.

Isso permite a construção de um ponto visual expressivo que determine como estão distribuídas no total de expressões usadas cada grupo de palavras considerando-se o critério definido previamente:

**Figura 22. Distribuição total de expressões usadas em todas as Resoluções**



Fonte: o autor.

A maior incidência dos grupos a e b, que somados chegam a 37% do total das expressões, e o que revela sua presença marcante na formação, pelo que passam a ter forte destaque sobre a forma de educação a ser aplicada. Observe-se como as expressões se distribuem por Resolução:

**Tabela 9. Distribuição das expressões por Resolução**

<b>RESOLUÇÕES</b>	<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>f</b>	<b>g</b>	<b>H</b>
CNE/CEB Nº 1/2002	6	2	0	4	0	0	3	1
CNE/CP Nº 1/2004	0	0	0	0	0	0	0	12
CNE/CEB Nº 2/2008	3	0	0	0	0	0	1	1
CNE/CEB Nº 008/2012	19	14	28	3	4	8	6	18
CEE/CP Nº 068/2013	18	10	6	1	3	6	3	14

**Fonte:** o autor.

Desta forma, a pesquisa se refinou para avaliar as aparições que fizessem referência à relação ensino-aprendizagem dos quilombolas, excluindo expressões que façam alusão a relações trabalhistas, que não interessavam à investigação presente, bem como ao incluir palavras que, embora não aparecessem no critério original, ficavam subentendidas. Nesta senda está a expressão **memória**, que em dado momento foi usada para falar de **memória coletiva**. Foi também a caso do verbo **lutam**, que se conecta pela expressão **lutas**. Veja-se agora como isso se opera no decorrer das diversas resoluções:

**Tabela 10. As expressões nas Resoluções**

<b>SÍMBOLO</b>	<b>NÚMERO DE APARIÇÕES DAS EXPRESSÕES NAS RESOLUÇÕES</b>
a	28
b	26
c	43
d	14
e	9
f	14
g	10
h	44
<b>TOTAL</b>	<b>188</b>

**Fonte:** o autor.

Como elas se distribuem por Resolução após a depuração dos resultados usando os critérios acima expostos:

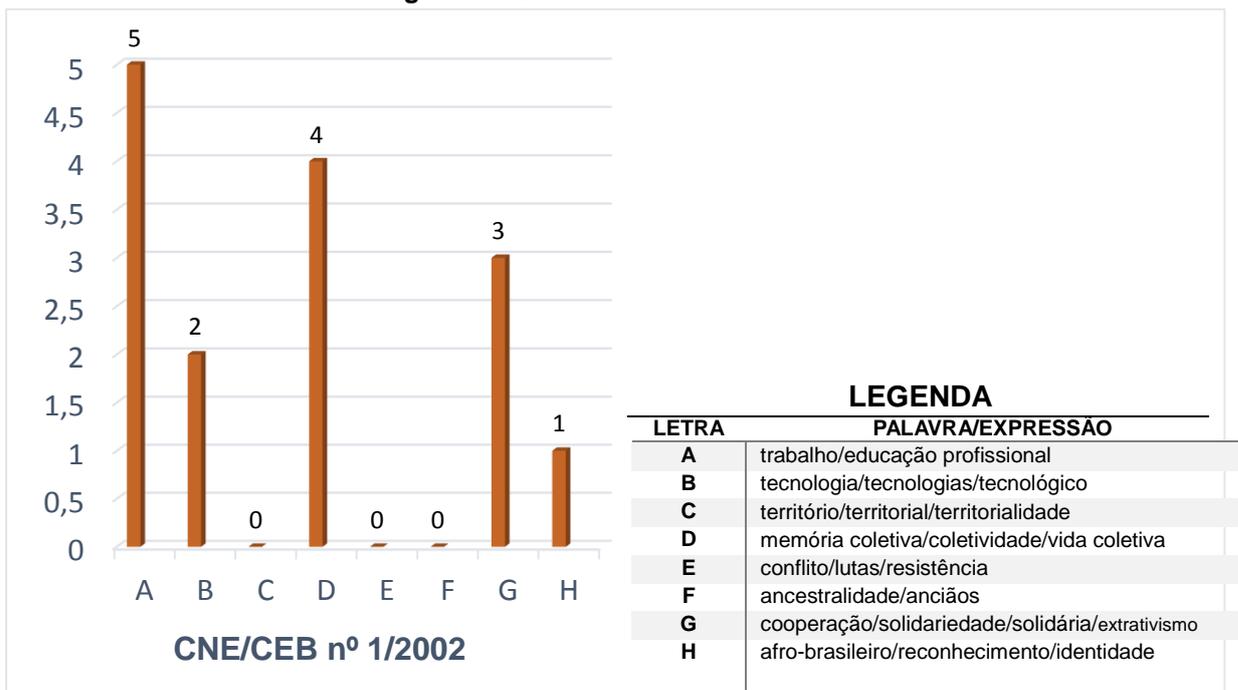
**Tabela 11. Número de aparições por Resolução**

RESOLUÇÕES	a	b	c	d	e	f	g	h
CNE/CEB Nº 1/2002	5	2	0	4	0	0	3	1
CNE/CP Nº 1/2004	0	0	0	0	0	0	0	12
CNE/CEB Nº 2/2008	3	0	0	0	0	0	1	1
CNE/CEB Nº 008/2012	10	14	37	6	5	8	3	16
CEE/CP Nº 068/2013	10	10	6	4	4	6	3	14

Fonte: o autor.

Restando que as expressões de **a** e **b** ligadas a universo da formação para o trabalho aparecem 54 vezes, e, por outro lado, expressões como do símbolo **f** só vêm a aparecer 14 vezes. Isso permite construir algumas formas de representações gráficas:

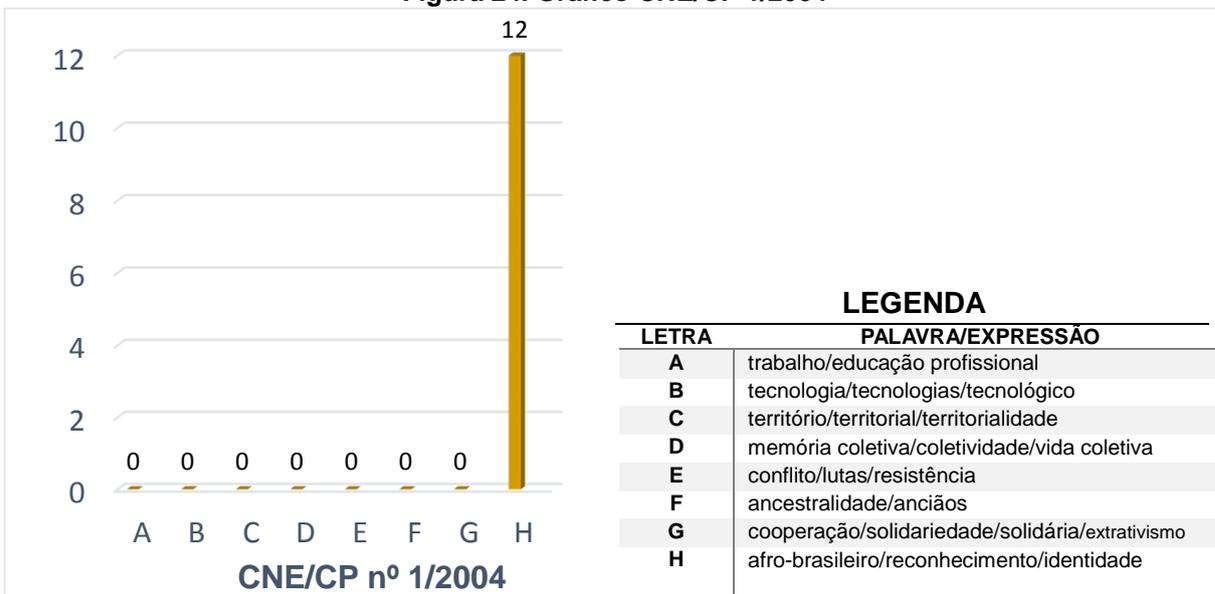
**Figura 23. Gráfico CNE/CEB nº 1/2002**



Fonte: o autor.

Vejam-se agora os gráficos feitos por Resolução, tomando cada uma individualmente para a verificação de como cada uma varia no tempo, sendo a primeira a Resolução:

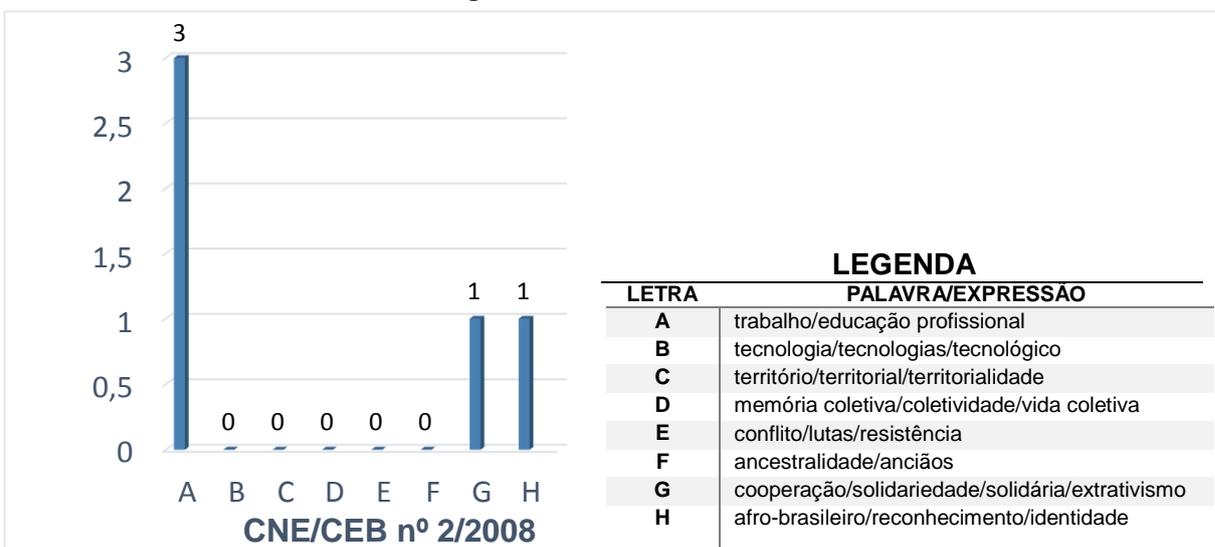
**Figura 24. Gráfico CNE/CP 1/2004**



Fonte: o autor.

A configuração da Resolução CNE/CP nº 001/2004 se posiciona como uma exceção, criando um desvio na curva das análises numéricas, porém seu estudo foi mantido em vista da importância intrínseca da Resolução na Política dos Remanescentes, alvo do presente estudo. Na resolução seguinte já se percebe uma mudança:

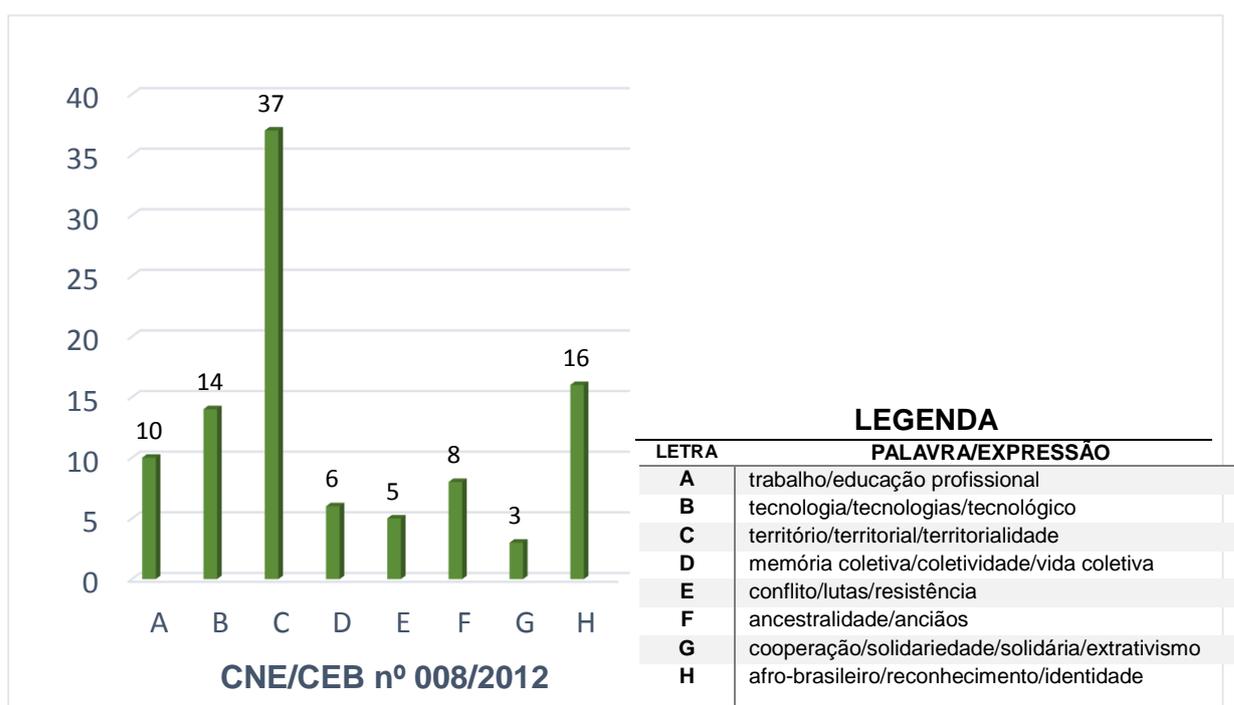
**Figura 45. Gráfico CNE/CEB nº 2/2008**



Fonte: o autor.

Há modificação substancial a partir da Resolução 008/2012, que deve ter uma maior atenção neste espaço, vez que ela traz com maior frequência as letras *e* e *f*, entretanto não deixam de trazer com prevalência os itens A e B. Nota-se ainda uma elevação do signo *c*, que significa uma enorme exposição de expressões como território e territorialidade, ou seja, a questão da terra como espaço vital começa a ser identificada no processo educacional.

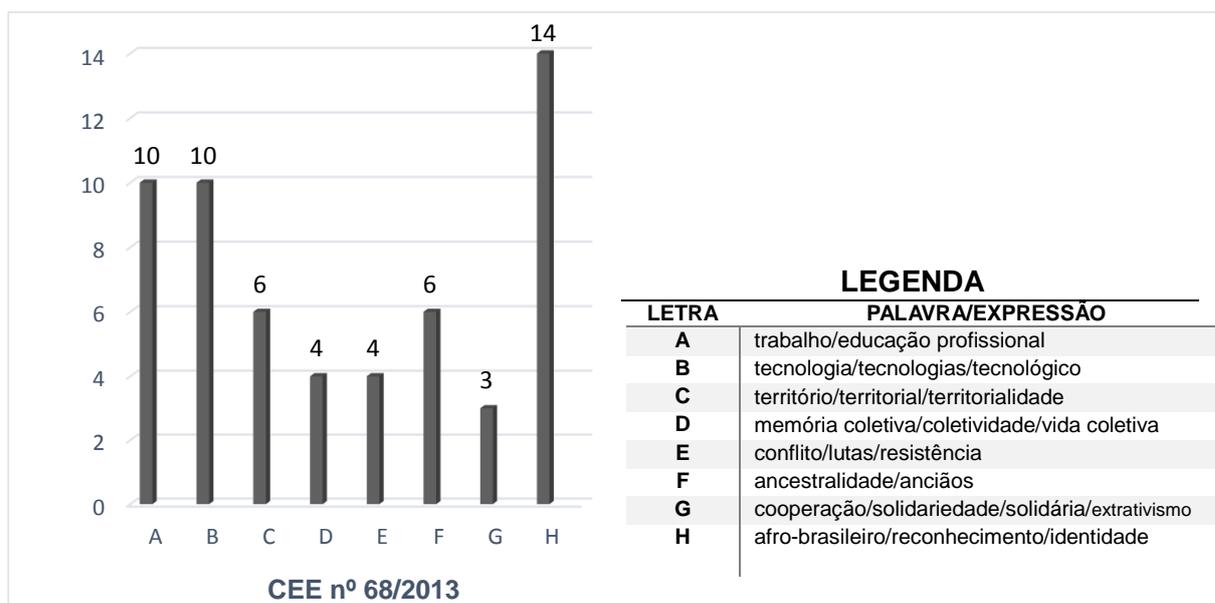
Figura 26. Gráfico CNE/CEB nº 008/2012



Isso se repete com a Resolução Estadual, no entanto esta enfatiza os itens a, b e sobretudo o f. Importante citar que essa resolução foi incluída também pelo laço que pode estabelecer com as comunidades quilombolas em Cachoeira, neste Estado.

É possível falar que é a Resolução CEE/CP nº 068/2012 que traz a complexidade da educação dos quilombolas, pelo uso dos termos de forma a agasalhar no seu amago as diversas relações sociais existentes dentro de uma educação, inclusive com grande contradição no seu plano.

Figura 27. Gráfico CEE nº 68/2013



Fonte: o autor.

Há inegável distorção causada no presente estudo pela introdução da Resolução CEE/CP nº 001/2004, posto que implica o aumento de um item no que diz respeito à expressão **afro-brasileiro**, sem correspondência dos demais. Ocorre que esta Resolução trata diretamente do ensino da história afro e afro-brasileira, portanto relevante para o entendimento da política, logo reconhece-se a variável numérica introduzida e sua irregularidade numérica, porém sua introdução tende a dar conta da expectativa de um importante aspecto da política.

Verifica-se certa constância na preocupação com a formação para o trabalho ou mesmo a perspectiva de sua importância no sistema de ensino, independente do período.

Não aparece com frequência a discussão sobre a forma mais comum de atividade econômica dos quilombos, o extrativismo. Assim como são pouco citados aspectos como **cooperação** ou mesmo **solidariedade**.

Observe-se, conforme tabela 15, o aumento das discussões sobre os itens **e**, **f** e **g** nas últimas resoluções, e sua quase inexistência nas iniciais. Essa condição permite a construção de um gráfico avaliando os itens representados na letra em função do tempo.

Outro aspecto fundamental quanto às normas apresentadas é a correlação entre o vetor de participação dos representantes das comunidades e dos movimentos

sociais, através das conferências e das outras formas de mobilização e a inserção de itens como **d** e **e**. A pesquisa identificou ainda que quanto mais a norma foi editada a partir de 2010, mais contempla vetores de participação social, ao contrário das resoluções mais distantes dessa data. Elementos que consagram a necessidade de participação social na formulação da política fornecem a um só tempo um processo de legitimação e uma maior recepção desses elementos caros à comunidade.

Todo este aspecto da pesquisa tem grande importância para a formação das categorias, posto que ficou evidente que a Política de educação, bem como o seu controle social, fica atrelada a formatações socioeconômicas, inclusive quanto à capacidade de reconhecer os conflitos, como também a importância do território e da vinculação ao mundo do trabalho assalariado, o que vincula essa educação à categoria da contradição.

Mas essa contradição nas partes que formulam a equação complexa da sociedade capitalista com as desordens causadas pelo incremento de mobilizações dos movimentos sociais, inclusive dos movimentos quilombolas, se cruza num plexo de formação que se totaliza pelo reconhecimento dessas populações tradicionais como parte da paisagem brasileira, ao tempo em que impulsiona políticas educacionais para assimilá-las no mundo do trabalho assalariado. Repelindo o momento inicial, e equacionando-o, sendo esta totalidade, muito mais que a junção dessas políticas à parte, porque representativa de um modo de apreensão do mundo.

Esta construção que caracteriza a contradição e totalidade muito contribui para percepção da realidade da educação em comunidades quilombolas, porém deve-se com esses dados ir além e verificar na comunidade, ou seja, junto aos mecanismos de controle local, como vem se operando essas categorias no cômputo da realidade dos Conselhos, considerando-se inclusive as questões de classe envolvidas, socioeconômicos, culturais, religiosas, jurídicas, como categorias explicativas. Ao passo que fica evidente que o Estado, em muitos momentos, criou políticas antecipando as reivindicações dos movimentos sociais, limitando a sua atuação, portanto, e buscando acomodar esses grupos, com sua ação retroalimentou os conflitos ensejando novas posturas reivindicatórias.

Considerando que cada comunidade constrói sua historicidade, pelo que não há a homogeneidade da história dos quilombos, cada qual construindo sua forma de resistência por mecanismos que interligam a articulação dos seus membros e a

interação com os mecanismos de capitalismo vigente.

Impondo-se, dessa forma, que, além de verificar a política implementada, seu controle social, via conselho federal e estadual de educação, passa-se agora a verificar como esse controle social se articula com o controle exercido pela comunidade.

Inexistindo resoluções ou determinações do Conselho Municipal de Educação do Município sobre o tema, conforme já se viu, nem por isso essas modificações deixam de ter efeito sobre a comunidade, bem como a comunidade deixa de interagir ajudando a construir seu modelo de educação.

Pelos documentos obtidos na pesquisa verificou-se, entre outras coisas, que em 25 de novembro de 2010 houve uma audiência pública, organizada pela DPE da Bahia, na sede do Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA), com grande participação de diversas representações dos quilombos – inclusive com profunda participação dos representantes das comunidades de Cachoeira, em particular da comunidade de São Francisco do Paraguaçu – e do poder público, em que ficaram definidos alguns aspectos para a educação quilombola.

É no ano de 2011 que a comunidade consegue estabelecer concurso público com vagas destinadas a cada comunidade, inclusive alguns quilombos. É neste período, ainda, que a comunidade busca modificar o nome da escola, se mobilizando para que homenageie suas lideranças quilombolas.

Quando se verifica, contudo, que a partir do incremento da demanda de compra de alimentos dentro da comunidade, previsto em valores de 30% do total, tanto no PNAE como na Resolução CD/FNDE nº 38, mas que isso sequer é realizada nas escolas. Outrossim, nas coordenações, o que anula certa autonomia da comunidade, percebe-se que se cria mais uma dificuldade ao processo de autonomia educacional da comunidade.

### 3.4 RELACIONES SOCIOECONÔMICAS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Em claro entendimento de que a complexidade das relações sociais estabelecidas a partir da agenda quilombola que se formou, pela organização dos movimentos sociais negros e em especial das comunidades quilombolas, facilitados pelos interesses do neodesenvolvimentismo e seu corolário, o agronegócio, conforme

demonstrado, gerou uma série de políticas sociais. A pressão exercida pelas comunidades tradicionais reivindicando a titulação das terras também força uma reação do agronegócio, principal antagonista em relação às populações tradicionais, induzindo cada vez mais movimentos em busca de retrocessos nas disputas no *campo quilombola*.

Isso tem reflexo na educação, posto que, na condição de políticas sociais públicas, tende a refletir essas relações complexas. Em Cachoeira, que é a comunidade na qual a pesquisa centrou esforços, verifica-se um recrudescimento das relações entre as comunidades quilombolas com os proprietários, exemplificado pelos diversos processos existentes.

Ao mesmo tempo, a cidade de Cachoeira, que detém grandes áreas de pastagens com razoável criação de gado, tem sua economia centrada nos serviços e na indústria, e, revendo os dados da agricultura de Cachoeira, vê-se que representa, ao menos desde 2005, cerca de 8,3% do PIB local. No ano citado os três setores contribuíram com um montante R\$ 131.106,00. Avançando no tempo e chegando ao ano de 2011, realizando a mesma comparação, a soma de todos os valores produzidos pelos três setores chegou a R\$ 230.264,00. Por sua vez, a agricultura foi responsável por apenas R\$ 15.187,00, ou seja, menos 6,6%, o que nota uma queda na importância econômica na atividade num curto período de tempo.

Veja-se que os dados, extraídos do IBGE, não mostraram muitas diferenças no padrão da formação das riquezas nacionais. Conforme vimos anteriormente, entre os anos de 2008 e 2009 a agropecuária foi responsável por não mais de 5,9% e 5,6%, enquanto em 2005 chegou a representar cerca de 27,9% de toda a produção do país, sendo ínfima a sua participação na economia hoje, não obstante os proprietários de terra gozarem de tamanho prestígio. Por outro lado, uma parte considerável deste valor é referente à agricultura familiar<sup>33</sup>, portanto o peso do agronegócio é ainda menor.

---

<sup>33</sup> A despeito disso, informa o estudo produzido pela FEA-USP e publicado pelo MDA, intitulado "PIB da Agricultura Familiar: Brasil-Estados": o segmento familiar da agropecuária brasileira e as cadeias produtivas a ela interligadas responderam, em 2005, por 9,0% do PIB brasileiro, o que representa uma queda em relação a 2003, quando sua participação constituiu mais de 10% do PIB Nacional. Tendo em vista que o conjunto do agronegócio nacional foi responsável, em 2005, por 27,9% do PIB, é patente o peso da agricultura familiar na geração de riqueza do país. Ao longo do período analisado, aproximadamente um terço do agronegócio brasileiro esteve condicionado à produção agropecuária familiar (p. 22).

### 3.4.1 Totalidade na educação

A educação não sai ilesa desse processo, que é o resultado das lutas passadas e presentes, desse embate complexo que não pode ser simplificado com a ideia de mera apropriação do Estado pelas forças dos proprietários de terra, nem se situa numa espécie de legitimador das diversas violações. Está situada no meio das disputas, ora representando uma certa legitimação do direito de propriedade nos moldes da propriedade latino-americana, conforme citado anteriormente, ora se desloca para ser um espaço mais democrático de disputa, permitindo aos diversos participantes, uns com mais folego que outros, claro, discutir seus interesses e suas causas.

Nestes momentos é possível que a agenda quilombola seja inserida. Veja-se que a Constituição de 1988, por tudo o que já se falou, foi um desses momentos, mas não só este. A própria ascensão do Partido dos Trabalhadores – PT criou um novo momento de agenda que permitiu o diálogo desses trabalhadores do campo, permitindo iniciar-se um processo de fomento da educação quilombola, que, sem dúvida, durou pouco.

Estes momentos não duram e são entrecortados por longos espaços de apropriação do Estado pelas classes proprietárias de terra ou mesmo de um empresariado que impõe sua agenda, sob o pálio de uma racionalidade, com semelhante dinâmica a escola.

Outro componente que há de ser compreendido é que a categoria quilombola contempla uma história diferenciada para cada comunidade, sendo que algumas comunidades possuem melhor relação com os proprietários de terra. Essa relação é histórica e remonta às diversas particularidades das relações no campo brasileiro, que ao mesmo tempo se consagra como elemento distintivo e, paradoxalmente, se consolida como movimento de universalidade, pois ontologicamente representa acomodação e superação da própria realidade capitalista.

Desse modo, a escola nas comunidades quilombolas realiza ora este papel de criar um ambiente de novas práticas de solidariedade, inclusão e cooperação, ora serve para legitimar os processos de submissão e incorporação desse campesinato quilombola, compreendendo sua apreensão o processo de reconhecimento deste movimento incorporado pela comunidade e pela escola. Esta última é ao mesmo

tempo uma totalidade, quando discutimos as práticas realizadas no seu interior, e uma totalidade parcial em relação às demais instituições capitalistas, como bem explica Guerra:

Assim, as totalidades parciais (componentes da instituição) se relacionam com a totalidade mais complexa: a instituição, que, ao mesmo tempo, é totalidade parcial (quando analisada e inserida no contexto das instituições capitalistas, cuja explicação deve ser buscada na lógica que estrutura este modo de produção e reprodução da vida social) e é totalidade mais complexa, quando apreendida através dos elementos que a constituem: organograma, hierarquia, regulamentos, metas, missão, projetos, recursos, cultura, etc., posto que ela só se explica na inter-relação dos seus elementos constitutivos, no movimento dialético e através das mediações que se estabelecem entre eles (2009, p. 11).

As práticas descritas na pesquisa se articulam, assim, ao tempo como representações dessa totalidade quando se refere à instituição escolar, ao tempo em que em função ao todo do capitalismo atual representa uma totalidade parcial, representando suas partes, contudo mais do que meras partes de um todo.

### **3.4.2 Participação da comunidade na escola**

A pesquisa identificou que embora não haja uma participação tão constante dos quilombolas no controle social institucional, ou seja, naqueles espaços formalizados, eles vêm se organizando através dos grandes movimentos estaduais e nacionais, sendo importante destacar que o CONAE de 2010 representou um passo importante na educação quilombola gerando uma série de deliberações.

Verificando as deliberações tomadas na CONAE 2010 fica patente a sua influência nas resoluções a partir dos textos expostos e suas configurações de políticas de educação.

Outro dado importante que se pode captar nessa pesquisa é que a participação das pessoas anciãs na educação quilombola tem caráter contraditório, precisando de uma maior transparência quanto aos critérios. Observe-se que, conforme a pesquisa, o item que corresponde à ancestralidade correspondeu ao item **H (vide 3.4)**, que aparece em todas as normativas, todavia as escolas, não vinculam uma atividade para a efetivação das atividades ligadas a ancestralidade. Portanto, no que diz respeito a este vetor de participação social, particularmente sob uma perspectiva de uma teoria que não é marxiana, mas que se vincula à ideia de uma

democracia participativa, não se efetiva ainda que em cânones bem conservadores, como realização **dos chamados dias comemorativos**.

A pesquisa identificou que existem práticas de atividades que são integradoras, não competitivas e de cooperação nessas escolas que parecem fruto dessa relação das comunidades tradicionais. A escola Maria da Hora Sanches de Santana realiza em convênio com a Petrobrás o projeto intitulado “programa Petrobrás esporte&cidadania”<sup>34</sup>, este programa é dirigido na comunidade pelo professor Manoel Cruz e contempla 61 alunos da escola realizando atividades ligadas a chamada esporte educacional<sup>35</sup>. Entre as atividades esportivas está o trabalho de tecer redes que existe desde 2010 e se prolonga até hoje. Este trabalho consiste em incentivar os alunos, adaptados ao trabalho de tecer, a produzir redes em volta de uma roda de conversa em que se discute a importância da rede para a pesca, mariscagem, esporte e para a vida. Ao final há uma apresentação de painel por todos os alunos. Esta prática embora de natureza esportiva e envolvendo outras brincadeiras, objetiva a solidariedade e a cooperação, inclusive pelo incentivo da troca de materiais usados entre os alunos.

Outro exemplo pungente é na comunidade de Kaonge. Juvani Nery Viana Joventino, professora, fundadora da escola Cosme e Damião em 1979(PRETTO&SERPA:2001), e importante liderança na comunidade de kaonge, iniciou um trabalho na comunidade. Relata para o livro **Expressões de Sabedoria: educação, vida e saberes**, de forma singela a técnica que emprega desde a sua fundação “Eu paro pra escutar eles, depois eu continuo. Faço perguntas, depois eles respondem, aí eu continuo” e continua “Eu espero eles falarem o que eles fizeram”, segundo ela “para eles aprenderem, se desenvolverem e serem comunicativos” (PRETTO&SERPA p.89/90). Trabalha assim os saberes pela experiência do aluno, também o sujeito educando é parte construtor dessa trajetória. Importante frisar que o **plano político pedagógico**, formulado na escola Cosme e Damião, também traz esses elementos:

---

<sup>34</sup> <http://sites.petrobras.com.br/PPEC/esporte-educacional>

<sup>35</sup> Segundo o site do programa Petrobrás esporte&cidadania afirma o seguinte: O segmento de esporte educacional tem como objetivo contribuir para a democratização do acesso de crianças e adolescentes ao esporte, como estratégia de inclusão social. A partir de parcerias com o poder público e a sociedade civil, os recursos serão destinados a projetos que contribuam para a construção da cidadania e efetivação de direitos por meio do acesso a práticas desportivas qualificadas e inclusivas.

“A escola municipal de ensino fundamental Come Damião, tem como função principal respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias, temos como propósitos fortalecer nos educandos humana a postura e os valores aprendidos como inconformismo a sensibilidade a indignação diante da injustiça, contestação social, criatividade diante das situações difícil”.(p. 03)

Mais à frente o plano político pedagógico traz outro elemento importante no cotejo com a legislação já bastante comentada sobre educação de comunidades afro-brasileiras:

“A educação escolar quilombola, é desenvolvida em unidades educacionais, localizadas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito a especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente” (p. 05)

No que diz respeito a metodologia a escola trabalha com temas geradores de prática que alimenta teoria e a participação coletiva.

Ficam patentes não só as categorias de contradição e de totalidade, mas resta evidente a importância para a Democracia o vetor de participação social, aqui sob a perspectiva da cidadania nos termos expostos por Carvalho (2014).

### **3.4.3 Escola quilombola X Escola na comunidade quilombola**

Seguindo a proposta de pesquisa verifica-se que a maioria das escolas foi construída antes mesmo da autodeclaração das suas comunidades, então, a princípio, são apenas escolas situadas em comunidades quilombolas.

Mesmo ante a omissão do CME, as resoluções do CNE e CEE vêm ajudando a consolidar essa proposta de uma educação quilombola, com todos os limites que ela representa. Neste sentido, é relevante ressaltar que os pareceres produzidos nas câmaras técnicas têm auxiliado na construção destes posicionamentos:

Estes pareceres definem as diretrizes curriculares para a educação escolar indígena e para educação escolar quilombola, o primeiro de que é relatora Rita Gomes Nascimento, indígena do povo Potyguara do Ceará, e o segundo de que é relatora Nilma Gomes. O reconhecimento das exigências especiais da educação quilombola e da educação indígena é a afirmação plena do que acima defendi como equilíbrio entre o princípio da igualdade e o da diferença (SANTOS;CHAUÍ, 2013, p. 85).

O sociólogo português e a filósofa brasileira só se equivocam ao tratar desses pareceres conferindo-lhes uma autonomia para além do devido, chamando-os de “revolução democrática intercultural”, situando-os com “os limites que as revoluções cartorárias têm...” (2013, p. 84), quando, em verdade, esses pareceres também são fruto de uma articulação das comunidades.

Há de se observar que, mediante a prática e atuação da comunidade, algumas escolas conseguiram trilhar caminhos que lhes conferem um reposicionamento. Granjearam, senão uma escola revolucionária, uma escola que permite espaços em que se discutem os temas de interesse da comunidade, inclusive a questão do território, conflitos e como tem se dado sua resistência. Apesar de a maioria delas ser anterior ao autorreconhecimento das comunidades. O caso já citado da escola Cosme e Damião no Kaonge, fundada em 1979, por Juvany Viana Jovelino.

Algumas escolas em Cachoeira podem ser colocadas na hipótese acima descrita. Isto se deve, em parte, ao conselho Quilombola, experiência que vem se constituindo desde o início deste século. Apesar de todos os senões sobre a política social pública para comunidades quilombolas, e mais especificamente sobre as omissões do Conselho Municipal de Educação, ressalta-se uma experiência interessante nos quilombos de Cachoeira que, a partir de 09 de fevereiro de 2002, criou o Centro de Educação e Cultura Vale do Iguape – CECVI, com sede até hoje em Santiago do Iguape, local em que foi criado. Sua formação é por coordenações, tendo uma Coordenação Executiva, Coordenação de Finança, Coordenação de Educação, Coordenação de Cultura, Coordenação de Ação Produtiva e Meio Ambiente. Segundo o site que hospeda as informações da CECVI, tem como finalidade:

Apoiar e desenvolver ações para defesa, elevação e manutenção da qualidade de vida do ser humano e do Meio Ambiente. Para consecução de suas finalidades, o CECVI poderá sugerir, promover, colaborar, coordenar e ou executar ações e projetos visando:

- Execução de Programas de qualificação profissional do trabalhador e a inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho através da Educação, da apropriação dos conhecimentos tradicionais, do artesanato, do saber científico da democratização e acesso à Tecnologia da informação;
- Promoção da Geração de Trabalho e renda comunitária, através do ensino de práticas cooperativista e associativista de valor cultural e Econômico;
- Fomento de ações que contribuam para manter viva a memória cultural popular relacionadas com os usos, costumes e tradições da diversidade cultural brasileira, promoção de arte e cultura, defesa e conservação do Patrimônio histórico e artístico local

Observe-se que se coloca entre seus objetivos interesses identificados com a comunidade e a busca da sua identidade, bem como elementos de interesse do mercado do trabalho. Consolidando-se sobre a esfera de contradição ainda existente na política.

Veda-se ao CECVI envolver-se “em questões religiosas, político-partidárias, ou em quaisquer outras denominações que não coadunem com seus objetivos” (site da CECVI)<sup>36</sup>.

Sua mobilização foi importante para o reconhecimento e certificação das comunidades quilombos do Kaonge, Dendê, Kalembra, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Tombo, Kalole, Imbiara, Engenho da Vitória, Kaibongo, Guaíba, Engenho da Cruz, Engenho Novo e Santiago do Iguape, além da formação do Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape, entre outras atividades.

A partir da necessidade de um órgão formal de deliberação nas diversas esferas de políticas, o CECVI criou o Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape, Cachoeira-Ba, contando, desde 2008, com cerca de quatorze comunidades quilombolas que estão em torno da Bacia e Vale do Iguape, distribuídas nos distritos de Santiago do Iguape e São Francisco do Paraguaçu, isto é, Kaonge, Kalembá, Kaibongo Velho, Kalole, Dendê, Imbiara, Engenho da Ponte, Engenho da Praia, Engenho da Vitória, Tombo, Engenho Novo, Engenho da Cruz, Brejo. Sua representação se dá através de oito membros por comunidade, quatro titulares e quatro suplentes, totalizando 112 conselheiros. A filha de Juvany Viana Jovelino, Jucilene Viana Jovelino, professora no quilombo, é membro atuante do conselho quilombola e do fórum permanente quilombola constituído no Estado, fórum teve forte participação na audiência pública realizada no IFBA sobre as comunidades quilombolas<sup>37</sup>, conforme relato conferindo bastante efetividade naquela atividade.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.cecvi.org.br/conselho-quilombola/>>. Acesso em: 30.11.2014.

<sup>37</sup> Durante as apresentações o **Professor Nildon Carlos Santos Pitombo, Superintendente da Educação Básica**: Fala sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10.630/2003, tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais brasileiras cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e à equidade educacional. Exemplifica também 04 ações essenciais: (a) divulgação da cultura de matriz africana, principalmente as remanescentes de quilombos; (b) intervenção técnicas para visita nas instalações físicas das escolas nos quilombos; (c) captação de recursos para um currículo que valorize as relações

Como comunidades que atravessaram processos diversos de organização durante o tempo, algumas mais estáveis que outras, a CECVI espelha essa complexidade organizativa. Partindo de atividades culturais, incentivadas pela Companhia de Dança Afro Vale do Iguape, que fundou juridicamente o Centro de Educação e Cultura Vale do Iguape (CECVI) como elemento motivador, mobilizador, articulador, educador, juntos construiriam uma articulação inicialmente com cinco comunidades quilombolas mais próximos e, a partir dessa articulação inicial, foi possível a busca e conquista da certificação quilombola junto à FCP, enquanto remanescente de quilombo em 2004. Ainda segundo o site do CECVI (2014)<sup>38</sup>:

Dez comunidades iniciaram um processo tímido de articulação, que durante o ano de 2005 foi se concretizando e tomou corpo de núcleo organizativo, sendo então constituído “O Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape, atualmente quatorze Comunidades”.

No processo de consolidação deste Conselho quilombola houve outros atores que participaram das comunidades quilombolas, como CEPASC, FACED/UFBA e CJP.

O Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape é um dos canais construídos pelas comunidades quilombolas da região de Cachoeira, Bahia, para se organizar, dialogar e pressionar os poderes públicos para as demandas das mesmas.

O Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape está articulado com outras instâncias de atuação e outros movimentos sociais, particularmente via participação no I Encontro Baiano de Comunidades Quilombolas, tornando-se membro do Comitê Quilombola da Bahia em Ação, Conselho da Resex Baía do Iguape, Núcleo Gestor Território de Recôncavo e outros.

O Conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape se mobiliza com os objetivos de buscar *“reconhecimento dessas comunidades enquanto remanescentes de quilombos; a regularização fundiária; o acesso a políticas públicas e articulação com outros movimentos”*.

---

identitárias; (d) parceria da Secretaria Estadual de Educação com as Comunidades Remanescentes de Quilombolas, em que foram destacados dois eixos norteadores: 1º eixo, Fórum de Educação Quilombola (Salvador-Seabra) para discutir a escolarização dentro das Comunidades Quilombolas, nas disciplinas, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Ciências humanas ( História e Geografia) e 2º eixo, a realização de Audiências Públicas em Valença, Maragogipe e Santo Antônio de Jesus;

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.cecvi.org.br>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

Entre outras ações concretas este conselho Quilombola da Bacia e Vale do Iguape foi capaz de articular mudanças no concurso público que operou a mudança no edital do Município em 2011. A partir dessas demandas, passaram a reivindicar que os concursos públicos pudessem contemplar espaços de garantias de equipes profissionais que se dedicassem exclusivamente a esta comunidade, pelo que, em 2011, o Município de Cachoeira fez publicar o edital do Concurso nº 01/2011, retificado pelo 02/2011<sup>39</sup>, definindo um número de vagas para cada parte do Município, incluindo vagas para a área de quilombos, permitindo que os profissionais atuando naquelas comunidades ingressassem no Município com vínculos estáveis.

Não seria exagero dizer que o conselho quilombola tem exercido o papel mobilizador que se esperava do CME, devendo o Poder Público, reconhecer sua importância e legitimar as decisões sobre educação quilombola através dele.

---

<sup>39</sup> D.O.M. em 23 fev. 2011. Ano IV. Nº 103, site [www.cachoeira.ba.io.org.br](http://www.cachoeira.ba.io.org.br). ICP-Brasil. Acesso em: 21 abr. 2014.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após detida análise das políticas sociais públicas existentes para a comunidade de Quilombos no Estado brasileiro, entendendo-o na totalidade como um estado existente em constante relação histórica com as diversas classes sociais, ao tempo que, vivendo sobre uma relação de capitalismo tardio e seus condicionamentos político e socioeconômico, verificou-se que as políticas sociais públicas fixadas tiveram origem num processo político de luta e de participação das próprias populações, dos movimentos sociais e com forte carga de ajuste político-econômico dos atores nacionais com os interesses internacionais.

A contradição na política social pública se verifica na medida em que ela realiza um discurso de uma educação diferente, mas se fundamenta, na prática, em pressupostos semelhantes à educação observada nas cidades e mesmo nas comunidades rurais não quilombolas.

Essas contradições se verificam desde os nomes das escolas até o projeto pedagógico abraçado, perpassando pelos valores construídos a partir das resoluções do CNE e CEE.

Fica patente ainda que as questões de territorialidade, que são decisivas para a realidade dessas comunidades, muitas delas em luta constante com os proprietários de terra locais, ainda são pouco debatidas num processo de pacificação dos interesses, ou ao menos de negar o conflito. Contudo, com as reivindicações dos movimentos sociais pela busca da concretização do direito aos territórios, a assomada a resistência aos mecanismos de ampliação das políticas, ficam mais transparentes essas ambivalências discursivas, ao tempo em que se identificam pequenos espaços de ruptura das relações socioeconômicas em alguns espaços dessas populações tradicionais, em que a competição e o lucro cedem um pouco de espaço para a cooperação e solidariedade.

Verificam-se algumas tentativas de uso dos mecanismos de Estado para “pacificar” os conflitos sem implementar tais direitos ou mesmo implementando-os parcialmente.

O controle social exercido pelo Conselho Municipal de Educação ainda está longe de representar um avanço, porque sequer formalmente eles foram construídos com paridade, nem há na sua composição a possibilidade de participação de agentes

que possam representar a legitimidade de seus membros na comunidade. Padece a lei de visível ilegalidade que deve ser, inclusive, reparada por medida jurídica própria.

Há forte dificuldade na efetivação de um conselho municipal com alguma capacidade de fiscalizar o processo educacional de uma forma geral, e menos ainda do ensino quilombola. A conexão com a própria comunidade é pálida, portanto carecendo de legitimidade.

A pesquisa identificou, por outro lado, que os Conselhos Nacional e Estadual editaram resoluções que põe em evidência essas comunidades, bem como preconizam nova percepção para o processo educacional, porém sem romper com os modelos antigos, mantendo algumas relações normativas da tradição liberal.

Indiscutível o papel da participação social como um vetor de democracia participativa, tanto através das Conferências, e em especial a CONAE-2010, como dos fóruns de educação quilombola para as diretrizes da educação quilombola, com todos os reparos já feitos. Estes espaços têm sido capazes de agregar discussões importantes e renovadoras para o processo e debate dessa educação. Neste particular, é importante ressaltar a atuação do Conselho Quilombola do Vale do Iguape como um grupo mobilizador e fundamental, pois reúne grande número de comunidades (desomogeneizando) quilombolas, para as políticas sociais públicas nos quilombos no Estado na medida em que tem atuado em todas as frentes, sendo elemento crítico e mobilizador das políticas inclusive na educação, além disso possibilita a participação dos diversos membros da comunidade, não só os mais velhos, também os jovens.

Acresça-se que há experiências nas escolas quilombolas que podem representar alguns aspectos de rupturas do paradigma de escola, embora com as limitações que a experiência define, como a escola Cosme e Damião na comunidade de Kaonge, em que as pequenas salas de uma escola municipal, mas regida sob valores de solidariedade e cooperação, têm construído um modelo alternativo de ensino com os fundamentos da realidade histórica dos quilombos, alfabetizando com os valores do alfabetizado (FREIRE, 2011), e se reconhecendo num mundo de desafios e constante transformação (MÉSZÁROS, 2008) ou mesmo o projeto Petrobrás na escola constituído na escola de São Francisco do Paraguaçu, que prevê atividade *esportiva* que integra membros da comunidade inclusive deficientes, como foi explicado, representa uma alternativa à postura de uma educação que privilegia a

competição.

Reconhecem-se avanços nesta política, contudo esta proposta se encontra em franco recuo, seja porque as leis que pretendem continuar a política tendem a limitar os direitos, conforme se viu na Lei Estadual 12.910, de 11 de outubro de 2013, seja pelo risco da ADI nº 3.239 julgar inconstitucional o Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003.

Há de se lembrar que a pesquisa só existe pela presença dos quilombos, que, por sua vez, são um resquício da escravidão que, como exprime o poeta José Martí (1853-1895):

**Penas! ¿Quién osa decir...  
(1891)**

¡Penas! ¿Quién osa decir  
Que tengo yo penas?  
Luego, Después del rayo, y del fuego,  
Tendré tiempo de sufrir.

Yo sé de un pesar profundo  
Entre las penas sin nombres:  
¡La esclavitud de los hombres  
Es la gran pena del mundo!

Hay montes, y hay que subir  
Los montes altos; ¡después  
Veremos, alma, quién es  
Quien te me ha puesto al morir!

Esta pena sem nome, este grande flagelo, gerou os quilombos, os quais podem, ao cabo, gerar um modelo de economia, enfim, e ao fim que seja a redenção do homem de um modelo de consumo e de escravidão ao mercado.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27-55.

ALBUQUERQUE, Maria do Carmo Alves de. Participação e controle da sociedade sobre políticas sociais no Cone Sul. *In*: DAGNINO, Evelina; TATAGIBA, Luciana (Orgs.). **Democracia, sociedade civil e participação social**. Chapecó: Argos, 2007. p. 205-257.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. (Tradução de Maria José do Amaral). São Paulo: Cortez, 2000.

AREND, Marcelo; FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Brasil (1955-2005): 25 anos de *catching up*, 25 anos de *falling behind*. **Revista de Economia Política**, v. 32, n. 1 (126), janeiro-março/2012. p. 33-54

ARRUTI, José Maurício. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Textos e Debates**, NUER/UFSC, SC, n. 7, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru-SP: Edusc, 2006.

\_\_\_\_\_. Da 'educação do campo' à educação quilombola': identidade, conceitos, números, comparações e problemas. *In*: VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do; GRÜNEWALD, Rodrigo Azeredo (Orgs.) Campinas, **Raízes**, v. 31, n. 1, p. 164-179, jan-jun, 2011.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia de 1989**. Diário Oficial [do] Estado, Poder Executivo, Salvador, BA, 5 out. 1989. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=73273>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.910**, de 11 de outubro de 2013. Diário Oficial [do] Estado, Poder Executivo, Salvador, BA, 11 out. 2013. Disponível em: <<http://www.sepromi.ba.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Lei-12.910-PDF.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.850**, de 23 de novembro de 2009. Diário Oficial [do] Estado, Poder Executivo, Salvador, BA, 23 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.sepromi.ba.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Lei-12.910-PDF.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 12.433** de 22 de outubro de 2010. Diário Oficial [do] Estado, Poder Executivo, Salvador, BA, 22 out. 2010. Disponível em: <[http://www.meioambiente.ba.gov.br/legislacao/Decretos%20Estaduais/Meio%20Ambiente-Biodiversidade/decreto\\_12433.pdf](http://www.meioambiente.ba.gov.br/legislacao/Decretos%20Estaduais/Meio%20Ambiente-Biodiversidade/decreto_12433.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 068**, de 30 de julho de 2013. Diário Oficial [do] Estado, Poder Executivo, Salvador, BA, homologado em 18 dez. 2013.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo**. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: revisão. *In*: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (Trad. Pedrinho A. Guareschi). 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012 p. 189-217.

BICUDO, Irineu. **As categorias de Aristóteles (livro 5, substância)**. Hypnos 13. São Paulo. Ano 9, Ser e conhecer. 2º sem. 2004. p. 1-26.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. **Il dizionario di Política**. ed. Milano: Utet Libreria, 2004.

\_\_\_\_\_. **Stato, governo, società: frammenti di dizionario politico**. Torino: Einaudi, 1985.

BONENTE, Bianca Imbiriba. **Desenvolvimento em Marx e na teoria econômica: Por uma crítica negativa do desenvolvimento capitalista**. 2011, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MManteriores/MM2011/TrabalhosPDF/AMC61F.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

BORDIGNON, Genuíno; PEREIRA, Álvaro de Pádua. **Perfil dos conselhos municipais de educação 2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 95 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 04 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 601**, de 18 de setembro de 1850. Diário do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 02 out. 1850. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm)>. Acesso em: 12 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 09 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003,. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.051**, de 19 de abril de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 09 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 09 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.261**, de 20 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 nov. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm)>. Acesso em: 09 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 001**, de 03 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 abr. 2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 001**, de 17 de junho de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jun. 2004. Disponível em: [www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf](http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/res012004.pdf) Acesso em: 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n° 002**, de 28 de abril de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: <Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n° 008**, de 20 de novembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 09 set. 2013.

CARDOSO, M. **O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978-1988**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARVALHO, Jose Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (**CONAE**). 2010, Brasília. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2014.

CRUZ, Maria do Carmo Meirelles. **Desafio para o funcionamento eficaz dos conselhos**. In: Maria do Carmo A. A. Carvalho e Ana Claudia C Teixeira (Orgs.). São Paulo: Pólis, 2000.

CUNHA, Elionora Schettini Martins. O potencial de conselhos de políticas e Orçamentos participativos para o aprofundamento democrático. In: DAGNINO, Evelina; TATAGIBA, Luciana (Orgs.). **Democracia, sociedade civil e participação social**. Chapecó: Argos, 2007.p. 25-43.

DEWEY, John. **The public and its problem. The later works**. Illinois. Jo Ann Boydston. 1953.

\_\_\_\_\_; ROGERS, Melvin L. **The public and its problems: an essay in political inquiry**. Pennsylvania: Penn State Press, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Globo, 2011.

\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes. No limiar de uma nova era**. 2º volume. 5. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Globo, 2008.

FILGUEIRAS, Luiz. **A natureza atual do padrão de desenvolvimento brasileiro e o processo de desindustrialização**. 2012. p.01-62. Disponível em: <[http://www.ie.ufrj.br/hpp/intranet/pdfs/filgueiras\\_l\\_desindustrializacao\\_2013.pdf](http://www.ie.ufrj.br/hpp/intranet/pdfs/filgueiras_l_desindustrializacao_2013.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social.** Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GARELLI, Franco. Controle social. *In*: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. **Il dizionario di Política.** ed. Milano: Utet Libreria, 2004.

GARGARELLA, Roberto. **Theories of Democracy, the Judiciary and Social Rights. In Courts and Social Transformation in New Democracies:** an institucional voice for the poor? GARGARELLA, Roberto; DOMINGO, Pilar; ROUX, Theunis (eds.). USA: Ashgate, 2006. (p.13-34, 255-282).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Os conselhos de educação e a reforma do Estado. *In*: CARVALHO, Maria do Carmo A. A.; TEIXEIRA, Ana Claudia C. (Orgs.). **Conselhos gestores de políticas públicas.** São Paulo: Pólis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombos:** mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. **Conselhos gestores de políticas públicas:** democracia, controle social e instituições. Dissertação [Mestrado em Administração Pública e Governo] – FGV EAESP, São Paulo, 2003. 113p.

GONZALEZ, Rodrigo Stumpf. O conceito de democracia em Norberto Bobbio. *In*: NAPOLI, Ricardo Bins di; GALLINA, Albertinho Luiz (Orgs.) **Norberto Bobbio:** Direito, ética e política. Ijuí-RS: Unijuí, 2005. p.125-137.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In*: **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos:** o breve século XX. 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 49. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE.** CONTAS NACIONAIS. Rio de Janeiro: IBGE, complemento 2 nº39. 2012. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290490>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. CONTAS NACIONAIS. Rio de Janeiro: IBGE, produto interno bruto dos municípios, nº 36.2008-2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005\\_2009/pibmunic2005\\_2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2005_2009/pibmunic2005_2009.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – **INEP**. Investimentos Públicos em Educação. 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-receita\\_total-receita\\_federal](http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-receita_total-receita_federal)>. Acesso em: 11 nov. 2014.

LEHER, R. Ideologia do desenvolvimento, pobreza e hegemonia. *In*: MOTA, A. E. (org.). **Desenvolvimentismo e construção de hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**: Hegel e o advento da teoria social. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MÉZSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLER, Toby. **Cidadania cultural**. **Cultural studies**. Matrizes. Ano 4. n. 2 jan-jun, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.tobymiller.org/images/Cultural%20Studies/culturalcitizenship.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. *In*: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.). **Estado e políticas sociais**: Brasil-Paraná. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. São Paulo: Cortez, 2005.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PAIVA, Beatriz Augusto de; CARRARO, Dilceane; ROCHA, Mirella Farias. Políticas Sociais na América Latina: a superexploração do trabalho e outras contradições. *In*:

MATTEI, Lauro (Org.) **A América Latina no liminar do século XXI: temas em debate**. Florianópolis: insular, 2011.

MELLO, Francisco José de. **História da Cidade de Cachoeira**. Cachoeira: Radami, 2001.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e Marxismo**. ( trad. Silvio Donizete Chagas). São Paulo: Acadêmica,1988.

PEREIRA, P.A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, I. et al. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Estado, sociedade e esfera pública. *In*: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. **Conselhos municipais de educação: desafios e possibilidades na gestão democrática de políticas educativas**. Dissertação [Mestrado em Educação] - FTC/UNESP, Presidente Prudente. 2008. 205p.

PEREZ, Marcos Augusto. A participação da sociedade na formulação, decisão e execução das políticas públicas. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIB da Agricultura familiar: Brasil-Estados. GUILHOTO, Joaquim J. M.; AZZONI, Carlos R.; SILVEIRA, Fernando Gaiger et al. Brasília :MDA, 2007. Disponível em: <[http://www.fea.usp.br/feaecon/media/livros/file\\_234.pdf](http://www.fea.usp.br/feaecon/media/livros/file_234.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2014.

PRETTO, Nelson de Luca e SERPA, Luiz Felipe Perret(orgs). **Expressões de Sabedoria: educação, vida e saberes**. Salvador: Edufba, 2002.

RAICHELLIS, Raquel. O controle social democrático na gestão e orçamento público 20 anos depois. CFESS (Org.). **Seminário Nacional o Controle Social e a Consolidação do Estado Democrático de Direito**. Brasília: 2011. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. **Democratizar a gestão das políticas sociais – um desafio a ser enfrentado pela sociedade civil**. 17p. Disponível em: <[http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto1-4.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-4.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2014.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Claudio Oliveira. **Relações político-comerciais Brasil-África (1985-2006)**. Tese [Doutorado em Ciências Políticas] – USP, São Paulo, 2007. 243p.

RISÉRIO, Antônio. **Uma história da cidade da Bahia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RORTY, Amelie Oksernberg. The hidden politics of cultural identification. *In: Political theory*. Vol. 22, 1 february. Sage Publications. 1994. 152-166. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/192136?uid=2&uid=4&sid=21102617992267>>. Acesso em: 09 set. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Simone Ritta dos. **Comunidades quilombolas**: as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira. 2012. 195p. Tese [Doutorado em Serviço Social] – PUCRS, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. Comunidades remanescentes de quilombolas: situando o debate na sociedade brasileira contemporânea. *In: MENDES, Jussara Maria Rosa; PRATES, Jane Cruz; AGUINSKY, Beatriz Gershenson (Org.). O Sistema Único de Assistência Social entre a fundamentação e o desafio da implantação*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, v. 1, p. 109-127.

SANTOS, Theotonio dos. **Conceito de classes sociais**. Tradução de Orlando dos Reis. Petrópolis: Vozes, 1983.

SCHWARTZ, Stuart B. **Slaves, peasants and rebels**: reconsidering brazilian slavery. Chicago: University of Illinois Press, 1996.

SHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, Josiane Cristina Cardoso da. Neodesenvolvimentismo e comunidades quilombolas: uma questão ausente? **Revista de Políticas Públicas**. São Luís-MA : EDFUMA. v. 17. n. 2. p. 319-327, jul/dez., 2013.

SIRAQUE, Vanderlei. **Controle social da função administrativa do Estado**. Possibilidades e limites da Constituição de 1988. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUZA, Antônio Loureiro de. **Notícia histórica da Cachoeira**: estudos baianos. Universidade Federal da Bahia. n. 5, 1972.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **Sistematização, efetividade e eficácia dos Conselhos**. In: CARVALHO, M. do C.; TEIXEIRA, A.A (Orgs.). São Paulo, Pólis. Novib, 2000. p. 92-119.

VALLEJO, G.C. **Los sistemas regulatorios del pueblo afroecuatoriano en la Constitución del 2008** ¿los capítulos que se le olvidaron a Cervantes? Pila Avendaño, V. Jeanneth, Antón Sánchez, J., & Caicedo Tapia, D. (2011). Pueblos afrodescendientes y derechos humanos: del reconocimiento a las acciones afirmativas : una perspectiva jurídica, antropológica, sociológica e histórica de los derechos humanos de los afrodescendientes en el Ecuador. 1ra. edición. Quito, Ecuador: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos. p. 319-442.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A: OFÍCIO 01/2014

Ofício referente Pesq/UCSal nº 01/2014.  
Cachoeira-Ba, 03 de junho de 2014.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)  
Coordenador(a) de Educação do Município de Cachoeira.

Senhor (a) Coordenador (a),

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre *"como o Conselho Municipal de Educação exerce o controle social na política de educação nas comunidades remanescentes de quilombolas, considerando as contradições dessa política"*, previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração de conceder-me acesso a **Lei que criou o Conselho Municipal de Educação - CME, Regimento Interno e a possibilidade de expor o projeto ao membros do CME.**

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,



**Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>**  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

*J. B. Conceição*  
03/06/2014

<sup>1</sup> Contatos: Email: [gilmarsilva1899@yahoo.com.br](mailto:gilmarsilva1899@yahoo.com.br); telefones: (71) 3032-6087 (71) 81087298, (71)85339608 e (71)9286-8224.

Ofício referente Pesq/UCSal nº 03/2014.  
Cachoeira-Ba, 03 de junho de 2014.

Excelentíssima Senhora

Presidente da Câmara Municipal de Cachoeira.

Senhora Presidente,

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre *"como o Conselho Municipal de Educação exerce o controle social na política de educação nas comunidades remanescentes de quilombolas, considerando as contradições dessa política"*, previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração de conceder-me acesso a **Lei que criou o Conselho Municipal de Educação – CME**.

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,



**Gilmar Bittencourt Santos Silva**  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

RECEBIDO  
EM 03/06/2014  
FUNÇÃOÁRIO

**APÊNDICE B: OFÍCIO 02/2014**

Ofício referente Pesq/UCSal nº 02/2014.  
Cachoeira-Ba, 03 de junho de 2014.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)  
Presidente do(a) Conselho Municipal de Educação de Cachoeira.

Senhor (a) Presidente (a),

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania (Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre *"como o Conselho Municipal de Educação exerce o controle social na política de educação nas comunidades remanescentes de quilombolas, considerando as contradições dessa política"*, previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração de conceder-me acesso a **Lei que criou o Conselho Municipal de Educação – CME, Regimento Interno e a possibilidade de expor o projeto de pesquisa aos membros do CME.**

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,



Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

*Recebido  
04/06/2014*

1 Contatos: Email: [gilmarsilva1899@yahoo.com.br](mailto:gilmarsilva1899@yahoo.com.br); telefones: (71) 3032-8067 (71) 81087298, (71)85339608 e (71)9286-8224.

## APÊNDICE C: OFÍCIO 03/2014



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS**  
 Praça Ariston Mascarenhas, s/n – Centro, Cachoeira – BA. CEP 44300-000  
 Tel: (75) 3425-2138 / 2729. Fax: (75) 3425-1062.  
 www.ufrb.edu.br/cahl

**ORDEM DE SERVIÇO Nº30 DE 21 DE AGOSTO DE 2014**

O VICE-DIRETOR DO CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS, no uso de suas atribuições legais,

**RESOLVE:**

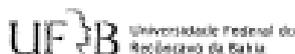
Substituir, a pedido, o servidor docente Leandro Antônio de Almeida, Siape 1716221, pela servidora docente Marcela Mary José da Silva, Siape 1754485, para representação do Centro de Artes, Humanidades e Letras-CAHL/UFRB no Conselho Municipal de Educação de Cachoeira, conforme indicação da representação docente no Conselho Diretor, constante em ata de reunião ordinária de onze de junho de 2014.

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se.

Cachoeira, 21 de agosto de 2014

  
 Wilson Rogério Perceado Júnior  
 Vice-diretor do CAHL

Wilson Rogério Perceado Júnior  
 Vice Diretor  
 Mat. Siape 1873145  
 UFRB CAHL



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS**

Rua Ariston Mascarenhas, s/n, Centro, Cachoeira, Bahia, Brasil, CEP 44.300-000  
 Fone: (75) 3425-2729 / Fax: (75) 3425-1062 / <http://www.ufrb.edu.br/cahl>

Ofício - nº 003/2014 – CAHL/UFRB

Cachoeira, 21 de agosto de 2014.

Ao Sr.  
**Alexsandro Rocha de Souza**  
 Secretário de Educação

Prezado Secretário,

Em resposta ao ofício nº78/2013, informamos que o Centro de Artes, Humanidades e Letras, vêm através deste, indicar a professora Marcela Mary José da Silva em substituição ao professor Leandro Antonio de Almeida para integrar o Conselho Municipal de Educação de Cachoeira.

Marcela Mary José da Silva  
 Email: [mmjsilva@ufrb.edu.br](mailto:mmjsilva@ufrb.edu.br)  
 Tel: 71 9148-6679

Atenciosamente,

  
 Wilson Rogério Penteado Júnior  
 Vice-diretor do CAHL  
 Matrícula Sisppe nº1673145  
Wilson Rogério Penteado Júnior  
 Vice Diretor  
 Matr. Sisppe 1673145  
 UFRB CAHL

*Recebido  
 25/08/14  
 Tadeu da*

Zimbra

<https://email.ufrb.edu.br/zimbra/h/printmessage?id=9745&xim=1>

Zimbra

mmjsilva@ufrb.edu.br

---

**Re: Indicação de professor, membro do conselho de educação municipal de Cachoeira**

---

**De :** JORGE LUIZ CUNHA CARDOSO FILHO  
<cardosofilho.jorge@ufrb.edu.br>

Qua, 04 de Jun de 2014 08:17

**Assunto :** Re: Indicação de professor, membro do conselho de educação municipal de Cachoeira

**Para :** Marcela Mary <mmjsilva@ufrb.edu.br>

Oi Marcela, bom dia.

Já anotei sua disposição. Outros colegas também manifestaram interesse. Vamos levar os nomes a próxima sessão do conselho do centro, ok?

Meu telefone 71 88851119

Cordialmente

Jorge

----- Mensagem original -----

De: Marcela Mary <mmjsilva@ufrb.edu.br>

Para: JORGE LUIZ CUNHA CARDOSO FILHO  
<cardosofilho.jorge@ufrb.edu.br>

Enviadas: Tue, 03 Jun 2014 12:32:57 -0300 (BRT)

Assunto: Re: Indicação de professor, membro do conselho de educação municipal de Cachoeira

Professor Jorge, coloco-me à disposição!

Marcela

----- Mensagem original -----

De: "JORGE LUIZ CUNHA CARDOSO FILHO"  
<cardosofilho.jorge@ufrb.edu.br>

Para: "Lista de Docentes do CAHL"  
<lista.cahl.docentes@ufrb.edu.br>

Enviadas: Segunda-feira, 26 de maio de 2014 21:31:06

Assunto: Indicação de professor, membro do conselho de educação municipal de Cachoeira

Colegas, boa noite,

fomos solicitados para indicar o nome de um docente para compor o conselho municipal de educação de Cachoeira. Peço, gentilmente,

Zimbra

<https://email.ufrb.edu.br/zimbra/h/printmessage?id=9745&xim=1>

que os interessados se manifestem pela lista dos docentes ou no meu e-mail pessoal. Os nomes serão apresentados na próxima reunião do conselho do centro (11 de junho), ocasião na qual este órgão votará no docente indicado.

Saudações,  
Jorge Cardoso Filho  
Representação docente no Conselho do Centro

--

Marcela Mary José da Silva  
Docente CAHL/SERVIÇO SOCIAL  
Coordenadora do Grupo de Trabalho de Serviço Social na Educação -  
GTSSEDU

---

## APÊNDICE D: OFÍCIO 04/2014

56234/2014  
CEE/PROCAD  
Lote: 478

Ofício referente Pesq/UCSal nº 04/2014.  
Salvador-Ba, 19 de maio de 2014.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)  
Presidente do(a) Conselho Estadual de Educação.

Senhor (a) Presidente (a),

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre *"como o Conselho Municipal de Educação exerce o controle social na política de educação nas comunidades remanescentes de quilombolas, considerando as contradições dessa política"*, previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração de conceder-me acesso **as Resoluções do Conselho Estadual de Educação sobre Comunidades Remanescentes de Quilombos.**

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,



Gilmar Bitencourt Santos Silva'  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

**APÊNDICE E: Ofício referente Pesq/UCSAL nº 07/2014**

Ofício referente Pesq/UCSal nº 07/2014.

Cachoeira-Ba, 04 de agosto de 2014.

Ilustríssimo Senhor

Secretário de Educação do Município de Cachoeira.

Senhor Secretário,

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre *“como o Conselho Municipal de Educação exerce o controle social na política de educação nas comunidades remanescentes de quilombolas, considerando as contradições dessa política”*, previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração de conceder-me acesso **as pautas e atas do Conselho Municipal de Educação – CME no período de 2010 a 2013.**

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,

**Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>**

Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

---

Contatos: Email: [gilmarsilva1899@yahoo.com.br](mailto:gilmarsilva1899@yahoo.com.br); telefones: (71) 3032-6067 (71) 81087298, (71)85339608 e (71)9286-8224.

## APÊNDICE F: Ofício referente Pesq/UCSAL nº 10/2014

Ofício referente Pesq/UCSal nº 10/2014.

Salvador - Ba, 28 de outubro de 2014.

**Ilustríssima Senhora**

**Diretora da Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL**

**Doutora Georgina Gonçalves**

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre **“CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: Análise das suas contradições”** previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração no sentido de dar acesso a cópia do processo para escolha do representante da **Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB**, para compor o **Conselho Municipal de Educação – CME**, na cidade de Cachoeira.

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,

**Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>**

Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

---

<sup>1</sup> Contatos: Email: [gilmarsilva1899@yahoo.com.br](mailto:gilmarsilva1899@yahoo.com.br); telefones: (71) 3032-6067 (71) 81087298.

## APENDICE G : OFÍCIOS SOLICITANDO INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA

---

Salvador-Ba, 11 de novembro de 2014.

**Ilustríssimo (a) Senhor (a)**

**Diretor(a) da Escola de São Francisco do Paraguaçu – Maria da Hora Sanches.**

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre **“CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: Análise das suas contradições”** previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração para dar acesso aos seguintes documentos: 1) Documentos, diretrizes ou resoluções do Conselho Municipal de Educação ou Secretária Municipal de Educação prestando orientação sobre a educação em escola Quilombola, e 2) Documentos, ofícios ou projeto sobre alguma característica, prática, atividade ou projeto documentadas que identifique a designação de escola quilombola.

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,

  
Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

*Recebido  
11/11/14  
[Signature]*

<sup>1</sup> Contatos: Email: [gilmarsilva1899@yahoo.com.br](mailto:gilmarsilva1899@yahoo.com.br); telefones: (71) 3032-6067 (71) 81087298.

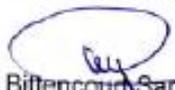
Salvador-Ba, 11 de novembro de 2014.

**Ilustríssimo (a) Senhor (a)**  
**Diretor(a) da Escola**

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre **“CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: Análise das suas contradições”** previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração para dar acesso aos seguintes documentos: 1) Documentos, diretrizes ou resoluções do Conselho Municipal de Educação ou Secretária Municipal de Educação prestando orientação sobre a educação em escola Quilombola, e 2) Documentos, ofícios ou projeto sobre alguma característica, prática, atividade ou projeto documentadas que identifique a designação de escola quilombola.

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,



Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal



---

<sup>1</sup> Contatos: Email: [gilmarsilva1899@yahoo.com.br](mailto:gilmarsilva1899@yahoo.com.br); telefones: (71) 3032-6067 (71) 81087298.

Salvador - Ba, 11 de novembro de 2014.

**Ilustríssima Senhora**

**Diretora da** Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL

**Doutora Georgina Gonçalves**

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre **"CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: Análise das suas contradições"** previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração no sentido de dar acesso a cópia do processo para escolha do representante da **Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB**, para compor o **Conselho Municipal de Educação – CME**, na cidade de Cachoeira.

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,

**Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>**  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

---

<sup>1</sup> Contatos: Email:gilmarsilva1899@yahoo.com.br, telefones: (71) 3032-6067 (71) 81087298.

Salvador - Ba, 11 de novembro de 2014.

**Ilustríssima Senhora**

**Diretora da** Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL

**Doutora Georgina Gonçalves**

Cumprimentando-o(a) cordialmente ao tempo em que informo que na condição de mestrando da Universidade Católica do Salvador - UCSal, Curso de Políticas Sociais e Cidadania( Homologado pelo CNE, portaria 679- DOU 16.03.2006 – parecer 474/2005, 15/03/2006), encontro-me pesquisando sobre **“CONTROLE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: Análise das suas contradições”** previamente autorizada pela Banca em 24/04/2014, e para tanto solicito colaboração no sentido de dar acesso a cópia do processo para escolha do representante da **Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB**, para compor o **Conselho Municipal de Educação – CME**, na cidade de Cachoeira.

Desde já agradeço a colaboração.

Subscrevo-me,

**Gilmar Bittencourt Santos Silva<sup>1</sup>**  
Mestrando de Políticas Sociais e Cidadania pela UCSal

---

<sup>1</sup> Contatos: Email: [gilmarsilva1899@yahoo.com.br](mailto:gilmarsilva1899@yahoo.com.br); telefones: (71) 3032-6067 (71) 81087298.

**ANEXO A: LEI MUNICIPAL Nº 718, DE 19 DE JUNHO DE 2006. CRIA O  
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE CACHOEIRA**

**PREFEITURA  
MUNICIPAL  
DA CACHOEIRA**



Cidade Heróica (Lei Provincial Nº 43, de 13 - 03 - 1837)  
Cidade Monumento Nacional (Decreto 68.045 de 18 - 01 - 1971)

Largo D'ajuda nº 02 - Centro / Cachoeira / Bahia  
Fone: (0xx75) 425 - 1396

LEI Nº 718/2006

**"CRIA O CONSELHO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS  
PROVIDENCIAS."**

O PREFEITO DO MUNICIPIO DE CACHOEIRA, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais.

Faço saber que a Câmara Municipal de Cachoeira DECRETA, e eu SANCIONO a seguinte Lei.

**CAPITULO - I**

**SEÇÃO - I  
DA CRIAÇÃO E NATUREZA DO CONSELHO**

Art. 1º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação, como órgão de funções: CONSULTIVA; PROPOSITIVA, MOBILIZADORA; DELIBERATIVA; e Função de acompanhamento de controle social e fiscalizadora.

**CAPITULO - II  
DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO**

Art. 2º - Compete ao CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

I - Formular a política municipal de educação nas áreas técnicas pedagógicas e de participação popular, conjuntamente com o Secretário Municipal de Educação;

II - Aprovar estatutos e regimentos;

III - Promover sindicâncias;

IV - Autorizar cursos sérios ou ciclos;

V - Estabelecer normas para o ingresso dos alunos na rede municipal de ensino;

**PREFEITURA  
MUNICIPAL  
DA CACHOEIRA**



Cidade Heróica (Lei Provincial Nº 43, de 13 - 03 - 1837)  
Cidade Monumento Nacional (Decreto 58.045 de 18 - 01 - 1971)

Largo D'ajuda nº 02 - Centro / Cachoeira / Bahia  
Fone:(0xx75) 425 -1396

- VI - Estabelecer diretrizes para elaboração de regimentos escolares;
- VII - Fiscalizar o cumprimento de dias letivos pelas escolas da rede municipal de ensino;
- VIII - Verificar a habilitação dos profissionais de educação em atuação nas instituições do sistema municipal de ensino;
- IX - Verificar se as condições de funcionamento das instituições de educação municipal atendem as diretrizes do sistema;
- X - Envolver a sociedade nas questões educacionais, em defesa do direito de todos à educação de qualidade;
- XI - Realizar reuniões sistemáticas ampliadas com os segmentos representados no órgão para discutir questões relacionadas à educação.

### CAPITULO - III DA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO

**Art. 3º - O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO terá a seguinte composição:**

- I - 01 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação e Desportos;
- II - 01 (um) representante da Secretaria Municipal de Assistência Social e Trabalho;
- III - 01 (um) representante da Secretaria Municipal de Saúde;
- IV - 01 (um) representante da Secretaria Municipal de Planejamento, Administração e Finanças;
- V - 01 (um) representante de entidade ligada diretamente à Educação Municipal;
- VI - 01 (um) representante de instituição de Nível Superior existente no Município;
- VII - 01 (um) representante de instituição religiosa existente no Município;
- VIII - 01 (um) representante DE Associação de moradores.

**§ ÚNICO -** Observando a composição de seus membros, O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO está composto por 04 (quatro) membros representantes de entidades não-governamentais e 04 (quatro) membros representantes do Poder Público Municipal.

**Art. 4º -** A função dos membros do CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO é considerada de interesse público relevante e não será remunerada.

**Art. 5º -** Os Conselheiros serão indicados pelo organismo que representa ou por Assembleia das Entidades não-governamentais, terão posse automática mediante comprovação da documentação que os elegeram, cabendo ao Prefeito Municipal através de Decreto nomear os Conselheiros.

**PREFEITURA  
MUNICIPAL  
DA CACHOEIRA**



Cidade Heróica (Lei Provincial Nº 43, de 13 - 03 - 1837)  
Cidade Monumento Nacional (Decreto 68.045 de 18 - 01 - 1971)

Largo D'ajuda nº 02 - Centro / Cachoeira / Bahia  
Fone: (0xx75) 425 -1396

§ ÚNICO - As entidades que compõe o Conselho indicarão para cada titular um suplente.

Art. 6º - Os membros do Conselho uma vez empossados, num prazo de 30 (trinta) dias elaborarão seu Regimento Interno.

Art. 7º - O prazo de mandato dos Conselheiros será de 02 (dois) anos, admitida uma recondução por igual período.

Art. 8º - A estrutura básica, a organização e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação, serão disciplinados no Regimento Interno do Conselho.

#### CAPITULO - IV

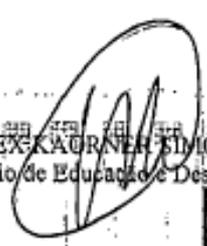
Art. 9º - No prazo máximo de 30 (trinta) dias da posse e elaboração do Regimento Interno de que trata o Art. 6º desta Lei, os Conselheiros elegerão o seu Presidente.

Art. 10º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11º - Revogam-se as disposições em contrario.

GABINETE DO PREFEITO DE CACHOEIRA em, 19 de junho de 2006.

  
FERNANDO ANTONIO DA SILVA PEREIRA  
Prefeito

  
ALEXSANDER SIMÕES  
Secretário de Educação e Desportos.

**ANEXO B: RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE  
2012 (\*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola  
na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos arts. 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/96, com a redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no DOU de 20 de novembro de 2012,

CONSIDERANDO,

A Constituição Federal, no seu artigo 5º, inciso XLII, dos Direitos e Garantias Fundamentais e no seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CONSIDERANDO,

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004;

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990;

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban na África do Sul, em 2001;

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001;

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969;

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968;

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU).

CONSIDERANDO,

A Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;

A Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

A Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada;

A Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. (\*) Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.2

**CONSIDERANDO,**

O Decreto nº 4.887/2003, que 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;

O Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA);

O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;

O Decreto legislativo nº 2/94, que institui a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

**CONSIDERANDO,**

A Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

A Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 20/2009;

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica pública, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010;

A Resolução CNE/CEB nº 1/2012, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 9/2012;

A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011;

O Parecer CNE/CEB nº 11/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

**CONSIDERANDO,**

As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010).

**CONSIDERANDO,** finalmente, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

**RESOLVE:**

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;

a) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 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 à 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 indenitária comum, entre outros.

Art. 4º Observado o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e no Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas entendidos como povos ou comunidades tradicionais, são:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;

II - possuidores de formas próprias de organização social;

III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica.

Art. 5º Observado o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e no Decreto nº 6.040/2007, os territórios tradicionais são:

I - aqueles nos quais vivem as comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros;

II - espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária.

## **TÍTULO I DOS OBJETIVOS**

Art. 6º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial, na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, e no Decreto nº 6.040/2007, tem por objetivos:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

## **TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILMBOLA**

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações políticopedagógicas pelos seguintes princípios:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;

II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;

V - valorização da diversidade étnico-racial;

VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo □ institucional, ambiental, alimentar, entre outros □ e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

- I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;
- II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;
- III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;
- IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
- V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos políticopedagógicos em todas as etapas e modalidades;
- VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
- X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;

XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;

XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

### **TÍTULO III**

#### **DA DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

### **TÍTULO IV**

#### **DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 10 A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

I - séries anuais;

II - períodos semestrais;

III - ciclos;

IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

V - grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada

pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

Art. 12 Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar.

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas.

## **TÍTULO V**

### **DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em:

- I - creches ou instituições de Educação Infantil;
- II - programa integrado de atenção à infância;
- III - programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados.

§ 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

- I - promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
- II - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;
- III - elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 16 Cabe ao Ministério da Educação redefinir seus programas suplementares de apoio ao educando para incorporar a Educação Infantil, de acordo com o inciso VII do art. 208 da Constituição Federal que, na redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, estendeu esses programas a toda a Educação Básica.

§ 1º Os programas de material pedagógico para a Educação Infantil devem incluir materiais diversos em artes, música, dança, teatro, movimentos, adequados às faixas etárias, dimensionados por turmas e número de crianças das instituições e de acordo com a realidade sociocultural das comunidades quilombolas.

§ 2º Os equipamentos referidos no parágrafo anterior, pelo desgaste natural com o uso, devem ser considerados como material de consumo, havendo necessidade de sua reposição;

§ 3º Compete ao Ministério da Educação viabilizar por meio de criação de programa nacional de material pedagógico para a Educação Infantil, processo de aquisição e distribuição sistemática de material para a rede pública de Educação Infantil, considerando a realidade das crianças quilombolas.

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Art. 18 O Ensino Médio é um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 20 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

I - participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem o conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprios das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;

II - formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento.

Art. 21 Cabe aos sistemas de ensino promover consulta prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo Único As comunidades quilombolas rurais e urbanas por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 22 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º Os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

§ 2º O Ministério da Educação, em sua função indutora e executora de políticas públicas educacionais, deve realizar diagnóstico da demanda por Educação Especial nas comunidades quilombolas, visando criar uma política nacional de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes quilombolas que dele necessitem.

§ 3º Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade para toda a comunidade escolar e aos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mediante:

I - prédios escolares adequados;

II - equipamentos;

III - mobiliário;

IV - transporte escolar;

V - profissionais especializados;

VI - tecnologia assistiva;

VIII - outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 4º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 5º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família, e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema de ensino.

§ 6º O Atendimento Educacional Especializado na Educação Escolar Quilombola deve assegurar a igualdade de condições de acesso, permanência e conclusão com sucesso aos estudantes que demandam esse atendimento.

Art. 23 A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracteriza-se como uma modalidade com proposta pedagógica flexível, tendo finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao mundo do trabalho.

§ 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJA deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.

§ 2º A proposta pedagógica da EJA deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.

§ 3º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 24 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I - contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II - articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 25 Para o atendimento das comunidades quilombolas a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I - de modo interinstitucional;

II - em convênio com:

a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

b) instituições de Educação Superior;

c) outras instituições de ensino e pesquisa;

d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

## **TÍTULO VI DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR**

Art. 26 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo Único As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 27 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Parágrafo Único Para que o disposto nos arts. 25 e 26 seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 29 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

§ 1º No âmbito do regime de cooperação entre os entes federados, do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e admitindo-se o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de estudantes da rede municipal seja dos próprios Municípios, e de estudantes da rede estadual seja dos próprios Estados, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também poderão transportar estudantes da rede estadual e vice-versa.

§ 2º O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir àquele que efetivamente o realizar.

Art. 30 O transporte escolar quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

## **TÍTULO VII DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS**

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

## **CAPÍTULO I DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas 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.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

## **CAPÍTULO II DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

- I - os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;
- II - a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;
- III - a organização do tempo e do espaço escolar;
- IV - a articulação com o universo sociocultural quilombola.

## **CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO**

Art. 41 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, é uma estratégia didática que deve:

I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;

II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;

III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 42 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deve considerar:

I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;

II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas;

III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 43 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 44 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 45 Os Conselhos de Educação devem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas garantindo-lhes:

I - a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas;

II - as suas formas de produção de conhecimento e processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

Art. 46 A inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica deve estar condicionada às especificidades das comunidades quilombolas.

#### **CAPÍTULO IV**

### **DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 47 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;

b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;

c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;

d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;

e) o estudo do trabalho como princípio educativo;

f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;

g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Art. 51 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I - as lutas quilombolas ao longo da história;

II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

III - as ações afirmativas;

IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

V - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 52 Os sistemas de ensino podem, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais, em apoio aos docentes em efetivo exercício.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas

quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior deverão assegurar aos estagiários, em parceria com o poder público, condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do seu estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração.

Art. 54 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art. 51 desta Resolução.

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas.

## **TÍTULO VIII DA AÇÃO COLABORATIVA PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

### **CAPÍTULO I COMPETÊNCIAS DOS SISTEMAS DE ENSINO NO REGIME DE COLABORAÇÃO**

Art. 57 As políticas de Educação Escolar Quilombola serão efetivadas por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, definindo-se, no âmbito do regime de colaboração, suas competências e corresponsabilidades.

§ 1º Quando necessário, os territórios quilombolas poderão se organizar mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução CEB/CNE nº 1/2012.

§ 2º Municípios nos quais estejam situados territórios quilombolas poderão, em colaboração com Estados e União, se organizar, visando à oferta de Educação Escolar Quilombola, mediante consórcios públicos intermunicipais, conforme a Lei nº 11.107/2005.

Art. 58 Nos termos do regime de colaboração, definido no art. 211 da Constituição Federal e no artigo 8º da LDB:

I - Compete a União:

a) legislar e definir diretrizes e políticas nacionais para a Educação Escolar Quilombola;

b) coordenar a política nacional em articulação com os sistemas de ensino, induzindo a criação de programas específicos e integrados de ensino e pesquisa voltados para a Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas em seu acompanhamento e avaliação;

c) apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino na oferta de educação nacional e, dentro desta, de Educação Escolar Quilombola;

d) estimular a criação e implementar, em colaboração com os sistemas de ensino e em parceria com as instituições de Educação Superior, programas de formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação Escolar Quilombola;

f) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico específico, em parceria com as instituições de Educação Superior, destinado à Educação Escolar Quilombola;

g) realizar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Quilombola;

h) aprofundar a discussão específica sobre a Educação Escolar Quilombola nas Conferências Nacionais de Educação.

II - Compete aos Estados:

a) garantir a oferta do Ensino Médio no nível estadual, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus Municípios;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução dos programas de Educação Escolar Quilombola;

d) criar e regularizar as escolas em comunidades quilombolas como unidades do sistema estadual e, quando for o caso, do sistema municipal de ensino;

e) prover as escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais, visando o pleno atendimento da Educação Básica;

f) promover a formação inicial e continuada de professores quilombolas, em regime de cooperação com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

g) realizar Conferências Estaduais de Educação Escolar Quilombola, em regime de colaboração com a União, o Distrito Federal e os Municípios;

h) implementar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

i) promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

§ 1º As atribuições dos Estados na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, e consultadas as comunidades quilombolas.

III - Compete aos Municípios:

a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;

b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;

c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;

d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;

e) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;

f) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

IV - Compete aos Conselhos Estaduais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional na Educação Escolar Quilombola;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação Profissional em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares estaduais para a Educação Escolar Quilombola em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;

b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;

c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;

d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades.

## **TÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 59 É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal.

Art. 60 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 61 Recomenda-se que os Entes Federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que garantam o direito às comunidades quilombolas à educação, à cultura, à ancestralidade, à memória e ao desenvolvimento sustentável, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações quilombolas rurais e urbanas.

Art. 62 O Ministério da Educação, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as

instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro deverá instituir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Art. 63 O financiamento da Educação Escolar Quilombola deve considerar o disposto no art. 10, inciso XV, da Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), o qual dispõe que a distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e Quilombola dentre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.

Art. 64 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA.

**ANEXO C: RESOLUÇÃO Nº 68, DE 20 DE JULHO DE 2013, HOMOLOGADA EM  
18 DE DEZEMBRO DE 2012**

**DIÁRIO OFICIAL**

Salvador, Bahia – Sexta-Feira  
20 de Dezembro de 2013  
Ano – XCVIII – Nº 21.316

**Conselho Estadual de Educação - CEE**

Ato aprovado na 718ª Sessão do Conselho Pleno, em 30 de julho de 2013  
Câmara de Educação Básica

Relator: Conselheiro Sílvio Humberto dos Passos Cunha

Processo CEE Nº 0045143-8/2013 – Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – CEB/CEE – BA

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.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Constituição Estadual nos seus artigos 244, 269, 275 e 286 ao 290 e artigo 51 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o Decreto Estadual nº 11.850/2009, os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, com redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e, ainda,

CONSIDERANDO o Texto Referência para construção das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia, 2012 e as contribuições do Fórum Permanente de Educação Quilombola e o trabalho da Comissão Especial do Conselho Estadual de Educação, constituída pela Portaria nº 95/2012, publicada no D.O.E. de 22/11/2012.

**RESOLVE:**

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola, na Educação Básica:

I – organiza, precipuamente, o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;

g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e

h) da territorialidade.

II – integra suas etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas, rurais e urbanas, pelos órgãos públicos responsáveis, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política pública estadual para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe ao Estado e aos Municípios integrantes do sistema estadual de ensino garantir:

I – apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II – recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; e

III – a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I – 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;

II – comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, que não se restringe à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; e

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III – povos ou comunidades tradicionais nos termos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

## TÍTULO I DOS OBJETIVOS

Art. 4º Estas Diretrizes, com base na legislação geral e especial e na Resolução CNE/CEB nº08/2012, têm por objetivos:

I – orientar o Sistema Estadual de Ensino da Bahia e as escolas de Educação Básica na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;

II – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem, as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

III – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças;

IV – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino do Estado e dos municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

IV – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afrobrasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira e baiana.

## TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 5º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II – direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III – respeito e reconhecimento da história e da cultura afrobrasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV – proteção das manifestações da cultura afrobrasileira;
- V – valorização da diversidade etnicorracial;
- VI – promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII – garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais;
- VIII – garantia do controle social pelas comunidades quilombolas;
- IX – reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- X – respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- XI – direito ao etnodesenvolvimento, entendido como modelo de desenvolvimento alternativo, que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XII – superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XIII – respeito à diversidade religiosa, ambiental e de orientação sexual;
- XIV – superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XV – reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVI – direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVII – trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XVIII – valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XIX – reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas, que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero; e
- XX – cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afrobrasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos "mais velhos" como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola.

Art. 6º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio de:

- I – construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de organizações não governamentais e outras instituições comunitárias;
- II – adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo, a garantia de condições de acesso físico às escolas, além da promoção da acessibilidade para as pessoas com mobilidade reduzida ou com deficiências;
- III – presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

- IV – garantia de formação inicial e continuada aos docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- V – implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, referendado em um projeto político-pedagógico, que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- VI – garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- VII – inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, produzido em articulação entre a comunidade e os sistemas de ensino, instituições de educação superior, organizações não governamentais e outras organizações comunitárias;
- VIII – efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; e
- IX – articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo.

### TÍTULO III DA DEFINIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola compreende: escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo único – Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

Art. 8º A organização da Educação Escolar Quilombola, em cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

- I – séries anuais;
- II – períodos semestrais;
- III – ciclos;
- IV – alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;
- V – grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios; e
- VI – outras formas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 9º O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério dos sistemas de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

§ 2º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser incluído no calendário escolar das instituições públicas e privadas de ensino.

Art. 10 A Secretaria Estadual de Educação, por meio de ações colaborativas, deve implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação com a União e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

- I – garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, preferencialmente com aquisição de produtos da agricultura familiar quilombola;
- II – respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;
- III – garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada; e

IV – garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população.

Art. 11 O Estado e os municípios integrantes do sistema estadual de ensino deverão prover as escolas com profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo único – O Estado, em regime de colaboração, poderá criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na

Resolução CNE/CEB nº 5/2005 e na Resolução nº 06/2012.

Art. 12 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção, publicação e aquisição de materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

Parágrafo único – As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

#### TÍTULO IV DAS ETAPAS E MODALIDADES DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 13 A Educação Infantil é um direito das crianças dos povos quilombolas e deve ser garantida e efetivada respeitando-se as formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais.

§ 1º Na Educação Infantil, a matrícula das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches ou instituições de Educação Infantil é uma opção de cada família das comunidades quilombolas.

§ 2º A oferta da Educação Infantil Quilombola deverá garantir à criança o direito de permanecer no seu espaço comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento.

§ 3º O sistema estadual de ensino deve oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola.

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

- I – promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;
- II – considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças, de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; e
- III – elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Art. 14 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade, deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

Parágrafo único – O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

- I – a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar, visando ao pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

- II – a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, em processo educativo dialógico e emancipatório; e
- III – um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais.

Art. 15 O Ensino Médio na Educação Escolar Quilombola deverá proporcionar aos estudantes:

- I – participação em projetos de estudo e de trabalho e atividades pedagógicas que visem ao conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura próprias das comunidades quilombolas, bem como da sociedade mais ampla;
- II – formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, de resolução de problemas, com flexibilidade e valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas suas comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento e com a sociedade mais ampla.

Art. 16 Cabe ao sistema estadual de ensino promover consulta prévia e informada sobre a organização de Ensino Médio adequado às diversas comunidades quilombolas, por meio de ações colaborativas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade quilombola.

Parágrafo único – As comunidades quilombolas rurais e urbanas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir sobre a organização de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização social, nos termos da

Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

Art. 17 A Educação Especial é uma modalidade de ensino que visa assegurar aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

§ 1º O sistema estadual de ensino deve garantir aos estudantes a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mediante:

- I – prédios escolares adequados;
- II – equipamentos;
- III – mobiliário;
- IV – transporte escolar;
- V – profissionais especializados;
- VI – tecnologia assistiva;
- VII – outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes e de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.

§ 2º No caso dos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso aos conteúdos deve ser garantido por meio da utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a tecnologia assistiva, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

§ 3º Na identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes quilombolas, além da experiência dos professores, da opinião da família e das especificidades socioculturais, a Educação Escolar Quilombola deve contar com assessoramento técnico especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial do sistema estadual de ensino.

Art. 18 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Escolar Quilombola deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida e trabalho.

§ 1º A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.

§ 2º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJA, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos

e idosos atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios.

Art. 19 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Educação Escolar Quilombola deve articular os princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo:

I – contribuir para a gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades quilombolas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de falta de assistência e de apoio para seus processos produtivos;

II – articular-se com os projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas das comunidades quilombolas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de soberania alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III – proporcionar aos estudantes quilombolas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras.

Art. 20 Para o atendimento das comunidades quilombolas, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá ser realizada preferencialmente em seus territórios, sendo ofertada:

I – de modo interinstitucional;

II – em convênio com:

a) instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

b) instituições de Educação Superior;

c) outras instituições de ensino e pesquisa; e

d) organizações do Movimento Negro e Quilombola, de acordo com a realidade de cada comunidade.

## TÍTULO V DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE ESCOLAR

Art. 21 A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas, considerando a sua importância, no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único – As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais.

Art. 22 Quando os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades quilombolas e de suas lideranças na definição do local, bem como as possibilidades de caminhada pelos estudantes na menor distância a ser percorrida e em condições de segurança.

Art. 23 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança.

Art. 24 O eventual transporte de crianças e jovens com deficiência, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses estudantes, conforme leis específicas.

Parágrafo único – O ente federado que detém as matrículas dos estudantes transportados é o responsável pelo seu transporte, devendo ressarcir aquele que efetivamente o realizar.

Art. 25 O transporte escolar, quando for comprovadamente necessário, deverá considerar o Código Nacional de Trânsito, as distâncias de deslocamento, a acessibilidade, as condições de estradas e vias, as condições climáticas, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

## **TÍTULO VI DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS**

Art. 26 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

- I – observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
- II – ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar; e
- III – atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas.

Art. 27 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se em diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, em processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

- I – os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II – as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla; e
- III – a possibilidade de articulação entre Escola Quilombola e instituições de Ensino Superior, devidamente apoiadas por agências de fomento à pesquisa.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas, deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 28 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais.

§ 1º A inclusão dos conteúdos referidos no caput deste artigo resulta de estratégias e metodologias de aprendizagem que adotam a pesquisa como eixo para a produção de conhecimentos.

§ 2º Os conhecimentos produzidos tornar-se-ão uma fonte para a produção de materiais didáticos.

## **CAPÍTULO I DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 29 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas 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.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar.

Art. 30 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

- I – garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e na Bahia, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II – implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, nos termos da legislação em vigor;
- III – reconhecer a história e a cultura afrobrasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional e regional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que fundamentam as concepções de vida dos afrobrasileiros na diáspora africana;
- IV – promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos espaços quilombolas;
- V – garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como eixos norteadores do currículo;
- VI – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, político e pedagógico atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas; e
- VII – respeitar a diversidade de gênero e sexual, superando, nas escolas, o machismo e as práticas sexistas: homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e outras.

Art. 31 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as necessidades de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as possibilidades de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 32 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, temas geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas sejam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Art. 33 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

- I – ao conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;
- II – à flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;
- III – à duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;
- IV – à interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- V – à adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;
- VI – à elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico, produzidos no percurso formativo dos educandos, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas; e
- VII – à inclusão das comemorações nacionais, regionais e locais, consultadas as comunidades quilombolas e escolar.

## CAPÍTULO II DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 34 A Educação Escolar Quilombola deverá atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada por meio de diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendida.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local e regional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser exercida, preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º O sistema estadual de ensino, em regime de colaboração, estabelecerá convênios e parcerias com instituições de Educação Superior, Organizações Não Governamentais e instituições comunitárias para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Art. 35 O processo de gestão democrática desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá:

- I – incluir, no seu colegiado gestor, representantes da comunidade quilombola na qual a escola se insere; e
- II – desenvolver, periodicamente, a avaliação coletiva do desempenho da escola, com ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola.

## CAPÍTULO III DA AVALIAÇÃO

Art. 36 A avaliação, entendida como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, deverá garantir o direito do estudante a ter considerados e respeitados os seus processos próprios de aprendizagem.

Art. 37 A avaliação do processo de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Quilombola deverá considerar:

- I – os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional;
- II – o direito de aprender dos estudantes;
- III – as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades; e
- IV – os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros.

Art. 38 Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo que para o acesso ao Ensino Fundamental.

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola desenvolverá práticas de avaliação que possibilitem o aprimoramento das ações pedagógicas, dos projetos educativos, da relação com a comunidade, da relação professor/estudante e da gestão.

Art. 40 Os conselhos de educação podem participar da definição dos parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades quilombolas visando garantir-lhes:

- I – a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e suas atividades econômicas; e
- II – as suas formas de produção de conhecimento, processos e métodos próprios de ensino-aprendizagem.

**CAPÍTULO IV**  
**DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA**  
**ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 41 A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo único – As provas e títulos devem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar Quilombola, observando-se a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Art. 42 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas.

Art. 43 O sistema estadual de ensino, em articulação com as instituições de ensino superior, deverá estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 44 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I – ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, podendo ser ampliada para demais professores das redes públicas;

II – propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV – garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade;

V – garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;

VI – ter como eixos norteadores do currículo:

a) os conteúdos e organização curricular próprios da formação de educadores e o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como saberes e parte da cosmovisão construídos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural; e

b) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola.

Art. 45 Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

I – as lutas quilombolas ao longo da história;

II – a história dos quilombos na Bahia;

III – o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

IV – as ações afirmativas;

V – o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico;

VI – as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Art. 46 O sistema de ensino do Estado da Bahia pode, em articulação com as instituições de Educação Superior, firmar convênios para a realização de estágios curriculares de estudantes dos cursos de

licenciatura para que estes desenvolvam os seus projetos na Educação Escolar Quilombola, sobretudo nas áreas rurais.

§ 1º Os estagiários que atuarão na Educação Escolar Quilombola serão supervisionados por professor designado pela instituição de Educação Superior e acompanhados por docentes em efetivo exercício profissional nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

§ 2º As instituições de Educação Superior, em parceria com o poder público, deverão assegurar aos estagiários condições de transporte, deslocamento e alojamento, bem como todas as medidas de segurança para a realização do estágio curricular na Educação Escolar Quilombola.

Art. 47 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I – ser assegurada pelo sistema estadual de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; e

II – ser realizada por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa ou por Organizações Não Governamentais e instituições comunitárias, por meio de cursos presenciais ou a distância, de atividades formativas e de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, em consonância com os projetos das escolas e do sistema estadual de ensino, conforme legislação vigente.

Art. 48 Os cursos destinados à formação continuada na Educação Escolar Quilombola deverão atender ao disposto no art.45 desta Resolução.

Art. 49 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I – acesso à carreira do magistério, nas redes públicas de ensino, por concurso público;

II – garantia de plano de carreira, cargos e salários aos professores das redes públicas de ensino;

III – garantia de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

IV – garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

Parágrafo único – Os professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de transporte, de alojamento ou residência, alimentação, material didático e de apoio pedagógico.

Art. 50 O sistema estadual de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior deverá desenvolver uma política estadual de formação e profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola.

**TÍTULO VII**  
**DA GARANTIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**  
**CAPÍTULO I**  
**COMPETÊNCIAS DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO**

Art. 51 Cabe ao Sistema Estadual de Educação da Bahia:

I – implementar Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades; e

II – promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico, específicos para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Parágrafo único – As atribuições do Estado na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de ensino próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, consultadas as comunidades quilombolas.

Art. 52 Compete ao Conselho Estadual de Educação da Bahia:

- I – estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas quilombolas de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades;
- II – autorizar o funcionamento de cursos e credenciamento das escolas quilombolas de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades pertencentes ao sistema estadual do estado da Bahia;
- III – regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso.

**TÍTULO VIII  
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 53 As instituições de Educação Superior poderão realizar projetos de extensão universitária voltados para a Educação Escolar Quilombola, em articulação com as diversas áreas do conhecimento e com as comunidades quilombolas.

Art. 54 O Estado e os municípios deverão garantir o financiamento da rede pública da Educação Escolar Quilombola, nos termos da legislação em vigor.

Art. 55 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Salvador, 30 de julho de 2013

Ana Maria Silva Teixeira  
Presidente do Conselho Estadual de Educação

João Henrique dos Santos Coutinho  
Presidente da Câmara de Educação Básica

Comissão Especial  
Conselheiro Silvio Humberto dos Passos Cunha – Presidente  
Conselheira Jucinalva Pinto Peruna  
Conselheira Maria Alba Guedes Machado Mello

Resolução homologada pelo Excelentíssimo Senhor Secretário de Estado da Educação da Bahia em 18/12/2013.

**ANEXO D: RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.<sup>(\*)</sup>****Institui Diretrizes Operacionais para a Educação  
Básica nas Escolas do Campo.**

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades

<sup>(\*)</sup> CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica

**ANEXO E: RESOLUÇÃO CNE Nº 1º, DE 17 DE JUNHO DE 2004****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..

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material

(\*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

## **ANEXO E: RESOLUÇÃO CNE Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**

### **RESOLUÇÃO Nº 2, 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.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o caput, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino

Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. § 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os

Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados. Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve

considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo. Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas. § 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional

Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados. § 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios - trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais. Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

## ANEXO G: ATA DE AUDIÊNCIA PÚBLICA NO IFBA

### ATA DE AUDIÊNCIA PÚBLICA

Às 09h: 30 min, do dia 25 de novembro de 2010, compareceram ao Instituto Federal da Bahia, localizado na Rua Araújo Pinho, n.º 39 – Canela, nesta capital, onde se encontrava presente o Subcoordenador da Defensoria Pública Especializada em Proteção aos Direitos Humanos, o Defensor Público **Dr. Gilmar Bittencourt Santos Silva**, **Dra. Tereza Cristina Almeida Ferreira–Defensora Pública Geral**, a **Dra. Josefina Marques de Mattos Moreira**, Subcoordenadora da 2ª Regional de Vitória da Conquista da Defensoria Pública do Estado da Bahia, Representante da Comissão da Pastoral dos Pescadores, **Sra. Maria José Pacheco**, a **Dra. Dora Lúcia Bertúlio**, Procuradora Chefe da Fundação Cultural Palmares, a **Dra. Aurina Oliveira Santana**, Reitora do Instituto Federal da Bahia, o **Dr. Luís Anselmo Pereira de Souza**, Coordenação de Desenvolvimento Agrário, a **Dra. Vanda Sá Barreto**, Representante da Sepromi, o **Ten. Cor. Manoelito Nascimento de Jesus**, Representando o Comandante da Polícia Militar, Comandante Milton Mascarenhas, o **Professor Nildon Carlos Santos Pitombo**, Representando o Secretário da Educação do Estado da Bahia, Dr. Osvaldo Barreto, o **Dr. Luís Eduardo Barreto**, Representando o Superintendente Regional do INCRA-Bahia, Dr. Luiz Gugê Santos Fernandes, o **Dr. Valdemar Santos Filho**, Representando o Secretário de Saúde, Dr. Jorge Solla, o **Sr. José Ramos**, Representante Quilombola da Comunidade de Baixo Sul, que se reuniram e trataram dos seguintes assuntos:

#### **Tema Tratado: Políticas Públicas nas Comunidades Quilombolas da Bahia.**

Foram expostos os problemas e dificuldades enfrentados pelas comunidades remanescentes de quilombolas no Estado da Bahia.

O objetivo celular da presente audiência é promover o debate quanto ao cumprimento e fiscalização do Decreto 11.850/09, que institui a Política Estadual para as Comunidades Remanescentes de Quilombos e dispõe sobre a identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia por essas comunidades.

Representantes da comunidade relataram as dificuldades encontradas em relação a questões relacionadas à segurança, saúde, educação e infraestrutura, em vários Municípios Remanescentes de Quilombos na Bahia.

Os representantes das instituições/órgãos presentes na audiência pública se manifestaram explicando como cada um deles contribui para a efetividade das políticas públicas, fazendo sugestões do que ainda pode ser feito, para solucionarem principalmente a certificação dos Quilombos.

**Dr. Gilmar:** Convida as autoridades para comporem às mesas dos trabalhos.

**Dra Tereza Cristina Almeida Ferreira:** ressaltou que a Defensoria Pública, em parceria com outras Instituições Jurídicas, precisa preocupar-se em primeiro

lugar com o pleno desenvolvimento da dignidade humana, das classes dominadas para o exercício da cidadania.

**Dra. Josefina Matos Moreira**-Subcoordenadora da 2ª Defensoria Regional Vitória da Conquista: Relatou os principais problemas sociais enfrentados pelas comunidades quilombolas desta regional e através da apresentação de um vídeo institucional, foi apresentado os primeiros contatos com as lideranças e as principais dificuldades que abrangem as 45 comunidades desta regional e como a DPE realizará ações para ajudar as comunidades nesses quilombos. Dentre os locais visitados podemos citar 03 Quilombos na zona rural: Lagoa de Melquíades, São Joaquim de Paulo e Ribeirão do Panelheiro, em que as principais reivindicações são: emissão de documentos como RG, CPF, Título de Eleitor, pois a maioria da população não possui registros, excluindo de programas do governo para assistência social e cidadania, além de condições precárias nas áreas de infraestrutura, falta água potável, na saúde, muitos estão com doença de chagas, na educação, insuficiência na merenda escolar e poucos recursos para a construção de escolas.

**Sra. Maria José Pacheco:** Afirmou que a Lei deve atender ao interesse de todos, ao interesse coletivo. Relatou a Situação de Ilha de Maré, principalmente em relação à poluição, devido a resíduos de metais pesados que são jogados nas praias da região ribeirinhas, em que destaca a ação do Governo e das Universidades, onde devem se comprometer e buscar soluções que

possam acabar com o Racismo Ambiental, em torno das Comunidades Quilombolas, para assim reparar ações de violações de direito.

**Dra. Dora Lúcia Bertúlio,** Procuradora Chefe da Fundação Cultural Palmares: Discutir as questões que envolvem as Comunidades Remanescentes de Quilombos e prover garantias de direitos fundamentais, como dignidade da Pessoa humana, além da articulação da Fundação Cultural Palmares com a Defensoria Pública e Ministério Público.

**Dra. Aurina Oliveira Santana, Reitora do IFBA:** Fala da união entre as Instituições e órgãos envolvidos, para o desenvolvimento de políticas públicas nas áreas quilombolas. Coloca a disposição a sede da Instituição para outros eventos da Defensoria Pública do Estado.

**Dr. Luís Anselmo Pereira de Souza:** Explicou a importância do Conselho de Desenvolvimento Agrário (CDA), órgão do governo do Estado da Bahia que retrata a política agrária e fundiária, exemplificando ações de Reforma Agrária, atribuição da União, e a Ação Complementar, em relação ao Crédito Fundiário, aspectos fundamentais para as Comunidades Remanescentes de Quilombos. Outra questão destacada buscar parceria com a Sepromi, para o cadastro dos quilombos que não são localizados, como relata Dr. Luís Anselmo.

**Dra. Vanda Sá Barreto:** Fala sobre a prestação de contas da atuação do Governo do Estado e o Decreto 11.750, no qual apresentam dois eixos: 1º Eixo, efetivação fundiária, 2º Eixo, promoção das políticas públicas dentro dos quilombos, em que a mobilização para questões quilombolas, já existiam antes

do decreto acima relacionado através do Grupo de Trabalho Intersetorial, que coordena a elaboração dos Planos de Desenvolvimento Social, Econômico e Ambiental Sustentável, no intuito de atingir as 349 comunidades baianas já certificadas pela Fundação Cultural Palmares, além de incentivar o fortalecimento institucional das comunidades, e com o apoio do Incra, acompanha os conflitos de terra.

**Major da Pm Manoel:** Fala sobre o objetivo do Comando, gerenciar conflitos, em defesa da cidadania e novos valores. Exemplifica as premissas essenciais: proteção, especialização na área de conflitos, ações na Bahia e em outros estados, uso da força policial, somente em última instância para evitar o confronto direto.

**Professor Nildon Carlos Santos Pitombo, Superintendente da Educação Básica:** Fala sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a implementação da Lei 10.630/2003, tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais brasileiras cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e à equidade educacional. Exemplifica também 04 ações essenciais: (a) divulgação da cultura de matriz africana, principalmente as remanescentes de quilombos; (b) intervenção técnicas para visita nas instalações físicas das escolas nos quilombos; (c) captação de recursos para um currículo que valorize as relações identitárias; (d) parceria da Secretaria Estadual de Educação com as Comunidades Remanescentes de Quilombolas, em que foram destacados dois eixos norteadores: 1º eixo, Fórum de Educação Quilombola (Salvador-Seabra) para discutir a escolarização dentro das Comunidades Quilombolas, nas disciplinas, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Ciências humanas ( História e Geografia) e 2º eixo, a realização de Audiências Públicas em Valença, Maragogipe e Santo Antônio de Jesus;

**Dr. Luís Eduardo Barreto:** Afirma que existem 600 Comunidades identificadas, sendo que 349 já são consideradas comunidades remanescentes de Quilombos. Relata o papel do Ministério Público Federal que deve atuar com essas questões, através de políticas públicas;

**Dr. Valdemar Santos Filho,** Representante do Secretário de Saúde: Diz sobre o Programa de Combate ao Racismo Institucional, principalmente nos Quilombos, explicou a importância do Comitê na área de Saúde, como um processo de reformulação de ações que favoreçam a Sociedade Civil.

**Sr. Luis Oliveira, Representante da Comunidade de Cipó:** Relata as dificuldades de sua comunidade em relação à segurança, saúde, infraestrutura, educação; Critica que não recebeu nada de concreto do Estado.

**Considerações dos Representantes dos Quilombos no interior da Bahia:**

**Sr. Crispim dos Santos**, Representante do Quilombo de São Francisco do Paraguçu: Fez perguntas a Dra.Vanda (Sepromi), referente à matéria exibida pela Rede Globo sobre a situação cultural do seu Quilombo, onde até o momento nenhuma providência foi adotada; e a Dr. Gilmar Bittencourt pediu mais defensores públicos para defender ações relacionadas a essas comunidades e fez cobranças a DPU, devido às promessas feitas por Dr. Carlos Eduardo Regílio sobre as marisqueiras.

**Sra. Valdeci, Representante da Comunidade Batateiras e Cairu:** Comentou sobre as agressões sofridas por ela pelos policiais militares na frente de seus filhos, até agora providências não foram adotadas pelas autoridades competentes, citou também a falta de luz, trabalho, justiça e que os fazendeiros oprimem e diz que toda terra é deles, e que lá só tem negros e analfabetos que não vão a lugar nenhum.

**Sr. Ronaldo de Sousa Rocha, Representante da Comunidade Porteiras, Entre Rios:**

Informa que sua família é proprietária de uma área na zona rural de Entre Rios, em que as terras foram pagas para D. Maria Africana, por meio de um contrato de doação feito pelos senhores de escravos. Segundo ele o prefeito, Francisco Argolo, tomou parte das terras onde o juiz os chama de “os ricos miseráveis”. O processo em questão para titulação das terras ocorre desde 1952 e até 2010, nada foi feito. Falou também dos problemas que afetam a população deste Município, condições de saúde são precárias, não existe posto de saúde, onde as pessoas se deslocam muitas vezes para outras cidades, não há rede de esgoto, dentro da comunidade existe uma escola municipal, porém, no seu currículo não transmite aos alunos a cultura e história dos quilombolas.

**Sr. Delmiro, Representante do Quilombo de Taperoá:** Agradeceu aos organizadores do evento, sente falta do interesse do governo e prefeitos em elaborar, Plano de Trabalho, pois hoje quando os projetos são elaborados pelos representantes dos quilombos, dificilmente são aprovados pelo governo.

**Representante do litoral norte e agreste da Bahia (Comunidade de Pampola):** Diz que a comunidade está sofrendo com o grande aumento do plantio de eucalipto, por parte da Fábrica de celulose. Agradeceu os benefícios recebidos por parte do Deputado Luís Alberto, cursos, casa e apoio à comunidade.

**Sr. Djalma Luz:** Falou que era idoso de 60 anos e que viveu muito momentos difíceis, mas nunca desistiu, que todos são capazes de mudar a história . O governo do estado deveria elaborar uma força tarefa, incluindo todos os temas e criar uma rede de Associação para todos.

**Sr. Luiz Antônio, Representante da Associação Comunitária de Remanescentes Quilombolas, Caboge, Várzea Grande e Rua do Jorro:** Relata situações de conflito, 22 famílias ocuparam uma área ao redor do aeroporto local, onde viveram, porém a terra foi comprada pelo governo para o Projeto Tucano de Irrigação, que durante 08 anos ficou abandonada e até hoje

nada fizeram para ajudar as famílias que vivem nessas comunidades, não existem condições básicas de energia elétrica, poços artesianos, falta alimentos, escolas, índice alto de analfabetismo;

**Sra. Nildes de Oliveira, Comunidade Remanescente de Quilombo de São Braz (Santo Amaro):** A comunidade está sendo prejudicada devido a um forte empreendimento Turístico na Ilha de Cajaíba, na foz do Rio Subaé, causando sérios danos ambientais e danos ao território e ao patrimônio cultural.

**Sr. Ernandes Lopes, Comunidades Remanescentes de Quilombolas da Ilha de Maré (Salvador):** Fala que as comunidades são prejudicadas devido à possibilidade da ampliação do Porto de Aratu.

#### **Considerações das Autoridades Competentes:**

Professor Nildon Pitombo: Devido às declarações em relação à educação, fala sobre o Programa de Educação Quilombola que visa garantir o direito a educação para sujeitos quilombolas, promovendo o acesso a uma educação de qualidade por meio da garantia de um percurso escolar digno, com reconhecimento, valorização e inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e quilombola.

**Dra. Tereza Cristina: Fez a ressalva das perguntas, afirmando a necessidade de elaboração de um documento com todos os representantes dos órgãos competentes e dos quilombos para buscar alternativas das dificuldades encontradas.**

#### **Recomendações:**

Inaugurar um Projeto Piloto no Estado da Bahia, no qual a Defensoria Pública do Estado em parceria com a Fundação Cultural Palmares e a Sepromi, possam capacitar os Defensores Públicos, Servidores e Atores envolvidos, para uma formação continuada que valorize a Cultura das Populações Indígenas e Quilombolas, devido a violência frontal em relação às classes oprimidas.

Formação do Grupo de Trabalho Interinstitucional - GTI, sendo integrada pelas instituições, órgãos e entidades que participaram da audiência pública, bem como por outras que foram sugeridas pelos participantes;

A DP deve adotar Medida Preventiva para que Secretaria Municipal de Saúde, tenha um compromisso em vistoriar os Quilombos, para manutenção da saúde, através da assistência médica e o envio de medicamentos.

Garantir do direito do Território, na perspectiva ambiental e histórica, para as Comunidades Remanescentes de Quilombolas;

Parceria da Defensoria Pública do Estado com a Secretaria de Segurança Pública, para o curso de capacitação para as comunidades remanescentes de quilombolas;

**Dra. Tereza Cristina Almeida Ferreira**

**Defensora Pública Geral**

**Dr. Gilmar Bittencourt Santos Silva**

**Subcoordenador Especializada de Direitos Humanos**

**Dra. Josefina Matos Moreira**

**Subcoordenadora 2<sup>a</sup> DP Regional Vitória da Conquista**

**Sra. Maria José Pacheco**

**Presidente da Comissão Pastoral dos Pescadores**

**Dra. Dora Lúcia Bertúlio**

**Procuradora-Chefe Fundação Cultural Palmares**

**Dra. Aurina Oliveira Santana**

**Reitora do IFBA**

**Dr. Luís Anselmo Pereira de Souza**

**Coordenador de Desenvolvimento Agrário**

**Dra. Vanda Sá Barreto**

**Superintendente da Sepromi**

**Major Manoel**

**Major da PM**

**Professor Nildon Carlos Santos Pitombo**

**Superintendente da Educação Básica**

**Dr. Luís Eduardo Barreto**

**Superintendência do Incra**

**Dr. Valdemar Santos Filho**

**Técnico da área de saúde da População Negra**

**Sr. Luís Oliveira**

**Representante Quilombola Baixo Sul**

**Relator: Daniele Cristina Santana da Silva**

## ANEXO H : PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA COSME E DAMIÃO.

PREFEITURA MUNICIPAL DA CACHOEIRA  
GOVERNO NOSSO TRABALHO É CUIDAR DE VOCÊ  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
EDICÃO REVISTA E AMPLIADA.

ESCOLA COSME DAMIÃO



*Cosme e Damião*

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

*MENSAGEM*

*O Quilombo conta história  
Pra você ouvir gostoso,  
Quem gostar nos dê a mão  
E quem não, tem outro gozo.*

*História de gente negra  
Da luta pela razão,  
Que se parece ao presente  
Pela verdade em questão,  
Pois se trata de uma luta  
Muito linda na verdade:  
É a luta que vence os tempos,  
Luta pela liberdade.*

*A história que os quilombos  
É a epopéia de zumbi;  
Tanto pró e tanto contra  
Juro em deus que nunca vi.*

*Os atores têm mil caras  
Fazem tudo neste conto  
Desde preto até branco  
Direitinho ponto por ponto.*

*Há lenda e há mais lenda  
Há verdade e há mentira  
De tudo usamos um pouco  
Mas de forma que servira  
A entender nos dias de hoje  
Quem está com a verdade,  
Quem está com a verdade,  
Quem está com a mentira*

*Música: Teatro Kaonge Conta Zumbi*

## SUMÁRIO

1-----	CAPA
2-----	IDENTIFICAÇÃO E CARACTERÍSTICA DA ESCOLA
3-----	APRESENTAÇÃO
4-----	JUSTIFICATIVA
5-----	BASE LEGAL
6-----	HISTÓRICO DA UNIDADE ESCOLAR
7-----	CARACTERÍSTICA DA UNIDADE ESCOLAR
8-----	VISÃO ESTRATÉGICA
9-----	NOSSOS VALORES
9.1-----	NOSSA VISÃO
9.2-----	NOSSA MISSÃO
10-----	NOSSA LINHA EPISTEMOLÓGICA
10.1-----	VISÃO DO HOMEM
10.2-----	VISÃO DO MUNDO
10.3-----	O/APRENDIZ
10.4-----	O/A PROFESSOR
10.6-----	O EDUCAR
11-----	O CURRÍCULO
12-----	PROPOSTA METODOLÓGICA
13-----	PROJETOS
14-----	A AVALIAÇÃO
15-----	CONSIDERAÇÃO FINAIS
16-----	BIBLIOGRAFIA
17 -----	ANEXOS

**. Identificação e Característica da Escola****Nome da Escola:**

Escola Cosme Damião

**Localização**

Comunidade Quilombola do Kaonge – Distrito de Santiago do Iguape –  
Município de Cachoeira – Estado da Bahia

**Telefone:** 71-9624-4541 ou 9938-1850-75-98498019

**Código da Unidade Escolar – INEP:** 2916270

**Jurisdição:**

Diretoria de Ensino - Direc 32 – Cruz das Almas – BA

**Direção:**

Juvani Nery Viana Jovelino

**Membros do grupo de Organização do P**

Jucilene Viana Jovelino

Angela Crispina Viana Jovelino

**Coordenador do PPP:**

Juvani Nery Viana Jovelino

**Modalidade de Ensino**

Educação Infantil \_ 10 Alunos

Ensino Fundamental \_ 29 Alunos

**Total -36 Alunos**

## **Apresentação**

A educação hoje é concebida como fator de mudanças, renovações e progressos, portanto faz-se necessário uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino educacional de qualidade que a sociedade demanda atualmente, se como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira. Considerando os interesses e as motivações dos alunos garantindo a aprendizagem essencial para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade. Para tanto é necessário que no processo de ensino e aprendizagem haja metodologia capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovações de hipóteses na construção de argumentação capazes de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade. A compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas, além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas principalmente do trabalho coletivo, isso implica o estímulo, a autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação as suas próprias capacidades, interagindo de modo organizado e integrado em trabalho de equipe e, portanto sendo capaz de atuar em níveis de interlocuções mais complexo e diferenciado.

Nesta ampla perspectiva constatamos que o planejamento educacional, é um processo contínuo que se preocupa com e para onde ir, e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da sociedade quanto às de indivíduo.

Partindo deste contexto enfocamos, pois a grande relevância de se elaborar coletivamente o projeto político pedagógico que dará apoio a todos o processo educacional dentro do âmbito escolar, tendo papel fundamental no contexto de todas as questões, dando suporte ao trabalho de todos os profissionais em educação dessa unidade escolar.

## Justificativa

O presente projeto pedagógico expressa, uma proposta educacional em sintonia com as mudanças no mundo, bem como em particular do município de Cachoeira e das comunidades quilombolas pela qual está inserida.

A construção deste projeto parte do princípio filosófico da ação reestruturada buscando êxito no processo ensino-aprendizagem, visando atender as necessidades básicas do educando, e as expectativas das comunidades quilombolas. Em um mundo cada vez globalizado cibernético, que passa a exigir dos futuros profissionais maiores qualificações na busca da qualidade total, faz-se necessário para alcançar nossos objetivos, a realização de atividades técnicas-pedagógicas, bem como incentivos a realização e participação da escola, nos eventos escolares e comunitários, assim como nas feiras, seminários, palestras, gincanas motivando o educando para que tenha vontade de aprender que a escola seja um espaço de troca e prazer.

Contamos com um corpo docente, que está disposto a colocar em prática em sua práxis pedagógica, projetos que levam a críticas, a reflexão e qualificação do educando para o exercício pleno da cidadania e do trabalho. Está proposta, sendo fruto de um esforço coletivo, solicita de toda a equipe escolar uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem como desafio. A utilização deste documento no que diz respeito a sua aplicação, devendo ser analisado, e/ou transformado, fazer às necessidades do trabalho pedagógico. A ser desenvolvido ao atendimento real da alfabetização, que conduzir nossos alunos ao domínio da leitura e da escrita a partir de sua prática de vida, além de buscar inserir orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola baseando-se na LEI Nº 10.639/2013, e 11.645/2008, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e indígena.

A escola municipal de ensino fundamental Cosme Damião, tem como função principal, respeitar e valorizar as experiências de vida dos

educando e de suas famílias, temos como propósito fortalecer nos educando humana a postura e os valores aprendidos como inconformismo a sensibilidade a indignação diante da injustiça, a contestação social, criatividade diante das situações difícil, “a esperança”. Queremos desse modo formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

## Base Legal

Respaldado na lei N LEI. 10.639 DE 2003 E 11.645/2008º 9394/96 lei de diretrizes e base da educação de 20 de novembro de 96, que autoriza a realização de uma proposta de ensino voltada para as nossas reais necessidades, pois sabemos que o indivíduo deverá estar pronto para enfrentar todos os desafios que a vida lhe traz, cabe a escola como parceira de toda comunidade, interagir um indivíduo com o outro.

De forma abrangente onde o mesmo terá uma atitude de reestruturar os conceitos adquiridos a seu modo e não tal qual lhe foram apresentados. Uma educação que traduz uma atitude de respeito, um renascimento de valores sobre sua própria ação transmitindo à criança a certeza de que é capaz de fazer descobertas e de inventar a cada passo seu próprio desenvolvimento.

É uma proposta que requer criar um espaço, mas livre, mas dinâmico que permita ao indivíduo expor suas idéias na forma de pensar a escrita do mundo que a rodeia, estimulando assim a construção da sua inteligência.

A filosofia de ensino desta instituição está pautada numa prática pedagógica baseada na ética e no respeito, a dignidade e autonomia dos docentes visando a cultura local, como ponto chave para alcançar seus objetivos baseando-se na LEI. 10.639 DE 2003 E 11.645/2008.

A legislação educacional brasileira propõe aos educadores e educando que atuem para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, nos espaços educacionais. Inicialmente com temas transversais que dialogam com pressupostos sobre “pluralidade cultural,” posteriormente com a institucionalização da LEI. 10.639/2003, que altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, permitindo assim a construção de ações e projetos mais contundentes para valorização da cultura negra e africana, bem como da educação quilombola e indígena.

Por isso, a necessidade da construção de uma educação escolar quilombola, baseada em valores civilizatórios afro-brasileiro, e na política

de permanência étnico, política e cultural de acordo com as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.

A educação escolar quilombola, é desenvolvida em unidades educacionais, localizadas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando os princípios constitucionais, a base nacional é o princípio que orienta a educação básica brasileira, Valorizar a nossa diversidade cultural é a formação do indivíduo enquanto cidadão, voltando sua base educacional para a construção coletiva com ênfase na realidade local.

### **Histórico da Unidade Escolar**

Situada na comunidade quilombola do Kaonge, distrito de Santiago do Iguape, Cachoeira-Bahia, fundada no ano de 1975, pela professora Juvani Nery Viana Jovelino,, e os pais dos alunos das comunidades do Kaonge, Dendê, Kalembá, Campinas e Engenho da Ponte, onde todos os moradores eram analfabetos, por não ter acesso a escola devido a distância. A professora Juvani saiu da comunidade aos sete anos de idade para estudar em Santiago do Iguape, de lá foi para Salvador, e assim conseguindo estudar até a 7ª série, retornando para a comunidade no ano de 1964 aos 14 anos devido a morte de sua mãe para tomar conta de seus irmãos. Aos 16 anos de idade as comunidades se organizam, e faz a proposta para que Juvani desse aula, e como forma de pagamento eles lhe daria pescaria, produtos da roça e azeite de dendê, pois os alunos da nossa escola até os dias atuais são filhos de pescadores, marisqueiras e agricultores. E assim surge a primeira escola na comunidade quilombola, onde os alunos sentavam em banco de madeira e escreviam com o caderno no colo. Devido a demanda de alunos, no ano de 1979, ano eleitoral no município de Cachoeira o senhor Geraldo Simões candidato a prefeito em visita eleitoral a comunidade, vendo as condições do espaço escolar promete que se eleito fosse construiria o um prédio escolar e contrataria a professora, ao ser eleito o senhor Geraldo Simões contrata a professora, e começa a construção do prédio escolar, que por sua vez não veio a funcionar, caindo antes da inauguração, levando 26 anos na mesma situação. Devido à necessidade e demandas de alunos das comunidades em ampliar a escola que atendesse as demandas da quantidade de alunos, foi construído o prédio atual, com 2 salas, 2 sanitário, 1 cozinha, pátio, 3 boques para banho, tendo o seu corpo docente hoje composto por 1 diretora Juvani Nery Viana Jovelino, 2 professora Jucilene Viana Jovelino, Angela Crispina Viana Jovelino, e 1 servente Verônica Batista dos Santos

**Característica da Unidade Escolar**

A Escola tem um total de quatro servidores, conforme o quadro a seguir

Nome	Formação	Cargo   Função
Juvani Neri Viana Jovelino	Ensino médio básico	Diretora
Jucilene Viana Jovelino	Pedagogia	Professora
Verônica Batista dos Santos	Ensino Fundamental i	Servente
Angela Crispina Viana Jovelino	Pedagogia	Professora

## Visão Estratégica

Analisando e refletindo a prática educativa da escola Cosme Damião, a equipe definiu os valores, a visão de futuro, a missão considerando os aspectos pedagógicos administrativo, jurídicos e financeiros, bem como a formação de docentes e discentes e a organização dos espaços de aprendizagem, visando às condições de acesso, participação permanência e processo de ensino e aprendizagem. Houve dessa forma a definição de sua visão estratégica, levando em consideração todo ambiente escolar.

Sabe-se que a visão estratégica representa as convicções em que a escola acredita, e que as mesmas pessoas do ambiente escolar estejam presentes em todas as atividades e existentes na escola, família e comunidade, tudo isso objetiva a melhoria do processo educativo. Sendo assim é importante destacar que as convicções e princípios estão definidos e será citado seguir:

### NOSSOS VALORES:

- **COMPROMISSO:** Temos compromisso com uma educação de qualidade, para formar cidadãos críticos e conscientes na sociedade.
- **PARTICIPAÇÃO:** Trabalhamos em equipe com comprometimento e solidariedade, primando pelo trabalho coletivo
- **RESPEITO:** Desenvolvemos um trabalho com dignidade, respeitando os direitos de cada pessoa na escola | comunidade.

### NOSSA VISÃO:

Formamos uma equipe voltada para a qualidade no atendimento a todos que necessitam de nossos serviços, realizando um trabalho de maneira eficaz e organizada, respeitando a individualidade e interesse dos educando, educadores, pais e comunidades para o fortalecimento das ações educativas.

### **Nossa Missão**

A Escola Cosme Damião tem por missão assegurar um ensino de qualidade, baseada nos princípios e costumes quilombola na realidade do público onde estar inserida, buscando melhorias nas condições educacionais, na busca de formar cidadãos de bem, conscientes dos seu direitos e deveres, que saibam interagir no meio social, com capacidade de construir conhecimento e valores, no que se refere á formação do caráter desenvolvimento de conceitos étnicos, políticos, culturais, econômicos e sociais.

.

### **Nossa Linha Epistemológica**

#### **Visão de Homem:**

O homem na atualidade é um ser competitivo e individualista, resultados das relações impostas pelo modelo de sociedade em vigor. No entanto, a luta deve ser por um homem social, voltado para o seu bem próprio, mas acima de tudo, para o bem estar do grupo social, a qual faz parte. O homem modifica a si mesmo pela apropriação dos conhecimentos, modifica também a sociedade por meio do movimento dialético do “social para o individual”, formando cidadãos críticos capazes não só de reproduzir os conhecimentos, mas grandes construtores de saberes e fazeres.

### **Visão de Mundo**

O mundo é o local onde ocorre a interação “homem-homem e homem-meio social”, caracterizada pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Devido a rapidez do processo de assimilação, das informações e pela globalização, torna-se necessário proporcionar ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais par que seja superadas as injustiças, diferenças, distinções, e divisões da tentativa de se formar o ser humano que se imagina. Isso será possível se a escola for um espaço que contribua para a efetiva mudança social.

### **Método de Ensino**

“A escola Cosme Damião acredita em uma teoria que complete o ensino-aprendizagem, que ultrapasse a mera reprodução de saberes”, cristalizado que desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento, possibilitando assim que o cidadão torne-se crítico, e que exerça a sua cidadania refletindo sobre as questões sociais, e buscando alternativas de superação da realidade.

### **O aprendiz**

O educando deve ser estimulado através de estratégias de ensino, que desperte a curiosidade e a vontade, para realizar o que for proposto. Por isso as aulas deverão ser motivadas por técnicas variadas e material concreto amplamente explorado, baseando-se na realidade do educando. A construção do conhecimento não deve ser algo imposto, a criança constrói em equilíbrio e desequilíbrio, buscando uma pedagogia que respeite o tempo e o conhecimento da realidade local de cada um. O aluno deve ser estimulado a raciocinar, avaliar e julgar idéias, aceitando-as ou rejeitando-as, isto é desenvolvendo o senso crítico, construindo assim seus conhecimentos, através dos usos e funções da escrita e leitura na sociedade, desenvolvendo forma livre e espontânea.

## **. O EDUCAR**

A escola Cosme Damião, busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também completar o desenvolvimento de capacidades que possibilitam adaptações as complexas condições e alternativas de trabalho, o que temos hoje, é a liderar com rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações que tem sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competências e consciências profissionais, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.

### **O/A Professor**

Consideramos a escola uma instituição onde busca o saber, orientamos os educando na construção e no exercício da cidadania, através da sistematização do conhecimento formal de acordo com a realidade vivenciada pelo mesmo. Então nossa escola funciona em torno de uma equipe de professores, orientadores, coordenadores, direção, funcionários, tendo sempre em vista seu objetivo maior “a educação”, por isso devemos lembrar que a educação escolar é algo que ocorre dentro das salas de aula ou em atividades de campo e extraclasse, e que exige certa organização, planejamento par que se oportunize a aprendizagem.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É apartir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula, e organizam sua intervenção de maneira a propor situação de aprendizagem ajustada as capacidades cognitivas dos alunos.

,

## O Currículo

O currículo extrapola “o fazer” pedagógico, abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano. O objetivo do conhecimento não deve ser trabalhado de forma superficial e desvinculado da realidade. Está enraizada em nossa ação pedagógica diária, uma metodologia partindo dos saberes e fazeres locais, abrangendo as diversas áreas do conhecimento, a diversidade étnico-racial, sócio-cultural, de gênero, respeitando a livre orientação sexual, superando a qualquer tipo de discriminação e preconceito, na perspectiva de uma educação eficaz, incluindo nos nosso planejamento, conteúdos referentes à história e a cultura afro-brasileira e indígena, “lei 11.645, de 10 de março 2008”, que é obrigatório a inclusão no contexto de todo o currículo escolar, sendo incluído em toda a matriz curricular de nossa escola.

Todavia, é preciso que o objetivo do conhecimento seja tratado por meio de um processo que considere a interação/mediação entre educador-educando, como uma via de “Mão dupla”, em que as relações de ensino-aprendizagem ocorram dialeticamente, entendendo os conteúdos curriculares como relações de saberes de diversas naturezas: conceituais, raciocínio, valores, atitudes, interesses individuais e coletivos, trabalhando os conteúdos conceituais, procedimentos e atitudinais de forma inter-relacionadas, entre as matérias de “português, matemática, geografia, história, ciências”, no fundamental I assim coma na educação infantil em linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, artes visuais e movimentos.

### **Proposta Metodológica**

Queremos que os educando possam ser mais gente, e não apenas sabedores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, sentir, analisar, relacionar, celebrar e saber articular o pensamento e o seu sentimento, sintonizados com a sua história da luta pela terra, ou seja, cidadãos conscientes e capazes de interagir na sociedade.

A proposta de educação de nossa escola tem ênfase em três aspectos importantes na questão da metodologia de ensino; temas geradores, prática-teoria-prática e participação coletiva.

O estudo a partir de temas geradores como forma de tomar a realidade concreta como ponto de partida do ensino, de superar uma abordagem estanque e desatualizada do ensino-aprendizagem, mais atraente e significativo para os educando. Sendo assim, esse método de ensino torna o processo ensino-aprendizagem mais voltado às necessidades e a realidade do educando.

Em linhas gerais podemos dizer que temas geradores são assuntos ou questões extraídos da realidade, em torno destas questões são desenvolvidas os conteúdos e práticas no conjunto da escola, a partir disso desejamos investir concretamente na realidade. Através da realidade entre prática-teoria-prática, temos como objetivo garantir que os educando sejam estimulados a perceber como se utilizam na prática social os conhecimentos que vão produzindo na escola, temos uma grande preocupação com a aprendizagem de habilidades, conhecimentos práticos que somente ações concretas podem proporcionar.

Queremos um método que ensine não só a dizer, mas também a fazer nas várias dimensões da vida humana. A participação coletiva provoca aos educando a vivências e assegura aos mesmos o direito de ter vez e voz no cotidiano educativo. Os métodos de ensino ou a didática utilizada pelos educadores devem incentivar os educando a se assumirem como sujeito do processo ensino-aprendizagem, que tem opiniões, posições,

contestações, questionamentos, dúvidas entre si, com os educadores, pais e outros. O dia-a-dia Escolar deve ser o espaço de concentração para o estudo, mas também da fala, da discussão, da expressão de sentimentos.

A educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento, é também da afetividade, do sentimento, e é esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como de ser educado, e deve ser o pilar da relação educador-educando, sustentado pelo companheirismo e pelo respeito no sentido profundo e libertador da palavra.

## **O Planejamento**

Para planejar, considerando as reflexões anteriores neste documento, o educador deve mudar sua postura, enquanto “homem” e “professor”, primeiramente é preciso mudar a si próprio para então pensar em mudar os outros. Planejar significa partir da realidade do aluno, pensar as ações pedagógicas possíveis de serem realizadas no intuito de possibilitar a produção e internalização por parte do educando. Além disso, o planejamento deve contemplar a possibilidade de um movimento de ação-reflexão, na busca constante de um processo de ensino-aprendizagem produtivo. Portanto, não cabe mais uma mera lista de conteúdos deve dar ênfase as atividades pedagógicas, o conteúdo em sala de aula será resultado da discussão e da necessidade manifestada a partir do conhecimento que se tem do próprio aluno, logo de posse de alguns dados referentes ao conhecimento internalizado pelo educando, passa-se a reflexão e discussão sobre conhecimentos historicamente sistematizados. Essa forma permite que professor e aluno avancem em seus conhecimentos e se constituam como sujeitos reflexivos. A escola deve elaborar por disciplina aqueles conteúdos mínimos pertinentes a cada série que serão o ponto de partida

### **Objetivo do Planejamento**

Conhecer o aluno, observar e categorizar as suas necessidades, e a partir desta constatação, pensar em um planejamento concreto que faça a relação das vivências para o conhecimento científico.

### **Projeto: Escola/Comunidade**

O objetivo dos projetos locais é a participação e o desenvolvimento dos jovens das comunidades quilombolas, envolvendo comunidades/escola.

**Projeto Ponto de Cultura Expressão de Cidadania Quilombola** “ministério da cultura”. Através desse projeto os jovens têm a oportunidade de

aprender a dança quilombola, percussão, teatro, e audiovisual, e com esse aprendizado podem participar dos roteiros turísticos desenvolvido pelo núcleo de turismo étnico local o rota da liberdade, recepcionando os visitantes com músicas locais na escola, apresentando as vivências para os visitantes juntamente com os adultos e idosos locais, onde juntos demonstram os saberes, sabores e fazeres do dia-a-dia da cultura local.

**Projeto Arca da Letra:** Doada pelo ministério do desenvolvimento agrário para a escola, a arca das letras que vem repleta de livros, onde os alunos da escola e os moradores das comunidades fazem a sua ficha de inscrição e podem levar os livros para casa para ler, tendo a oportunidade de acesso aos livros de revistas, de todos os tipos: literatura, romances, entre outros, desenvolvendo a leitura e a interpretação, e assim relatar as histórias lidas por eles, e ouvir dos idosos as histórias locais em uma roda de diálogo Com a presença de alunos da escola e de toda a comunidade local fazendo um sarau.

**Projeto Mais Educação** é um programa do fundo nacional de desenvolvimento da educação, voltada para uma educação em tempo integral.

A escola Cosme Damião, participa do programa desde 2013, ministrando as oficinas de cultura, arte e educação patrimonial/músicas, esporte e lazer/futebol, cultura arte e educação/percussão, acompanhamento pedagógico (obrigatório), campo do conhecimento.

**Projeto Esporte Educacional** “instituto esporte educação rede de parceiros multiplicadores de esportes educacionais”, aqui os educando tem a oportunidade de brincar os jogos de forma integrada respeitando as diversidades, os valores humanos, assim como a autonomia, inclusão de todos sem diferença de idade ou sexo.

## **Avaliação**

A avaliação é um julgamento de valores sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. (Luckes).

Entendemos a avaliação como uma operação de leitura da realidade em processo continua contextualizando por toda a comunidade escolar, a escola analisa como um ponto de partida e de chegada de toda e qualquer ação do trabalho pedagógico, por isso realizamos na escola práticas avaliativas diagnósticas, formativas e como e utilizada em todo nosso sistema de educação formal, não podemos deixar de lado a avaliação somativa, aprovação e reprovação, através de notas, levando em conta no processo avaliativos considerações de aprendizagem do aluno como um todo, sua bagagem cultural e as diferenças individuais, captando os avanços e as dificuldades que se manifestam durante o processo pedagógico.

O exercício da avaliação não pode ser nem piedoso, nem duro, terá de ser adequado normatizado pela própria atitude construtiva dessa ação, norteadas por uma visão de totalidade sobre dados relevantes na perspectiva de encaminhar a ação e não estagná-la pela classificação, sendo um ato amoroso, que acolhe a situação na sua verdade como ele é, acompanhando no dia-a-dia o crescimento do aluno, observando o que ele sabe e o que está habilitado a saber, é preciso ser acolhedor, paciente, compromissado e atencioso.

O conselho de classe é um processo avaliativo diagnóstico do aluno, onde e levado em conta o desempenho e envolvimento do aluno em todo o ambiente escolar, sendo assim o aluno são avaliados por todos os funcionários da escola, (direção, professor, servente e merendeira), sendo um momento de autonomia e coletividade

### **Considerações Finais**

Ao concluir este trabalho, afirmamos que nossa escola precisa ser um espaço aberto, onde todos os sujeitos sejam estimulados ao exercício de escolha nas pequenas e nas grandes coisas, de modo que assim aprendam a cultivar valores e a refletir sobre eles o tempo todo, somente assim seremos a escola que somos

Escola Cosme Damião – Quilombo do Kaonge - Bahia
Matricula 2015

<b>Educação infantil</b>
--------------------------

01 Ana Carla Santana dos Santos	12/10/2011	03 anos
02 Felipe de Jesus Barbosa	20/11/2011	03 anos
03 Marivaldo dos Santos Santana	14/09/2010	04 anos
04 Mariana Nogueira da Silva	17/12/2011	03 anos
05 Leilane do Rosário dos santos	07/07/2011	03 anos
06 Maikelle de Jesus dos Santos	24/02/2011	04 anos
07 Bruno dos Santos Silva	23/04/2011	04 anos
08 Eduardo Cerqueira dos Santos	31/06/2010	04 anos

<b>01: Ano</b>
----------------

01 Érica Rosário da Silva	12/10/2008	06 anos
02 Micaeli de Jesus dos Santos	07/04/2009	05 anos
03 Laiane do Rosário dos Santos	28/07/2008	06 anos
04 Sara Silva Nascimento	08/06/2009	05 anos

<b>02: Ano</b>
----------------

01 Reinaldo de Jesus dos Santos	12/07/2003	12 anos
02 Iago dos Santos Conceição	22/2008/	06 anos
03 Bruna Silva Santos	02/08/2008	06 anos

<b>03: Ano</b>
----------------

01 Adrielle Silva Mendes	14/06/2007	07 anos
02 Reinan de Jesus dos Santos	12/07/2003	12 anos
03 Cauã Costa Santos de Oliveira	14/06/2007	07 anos
04 Gizele Ferreira dos Santos	03/04/2008	06 anos
05 Marcos Antônio Silva Nascimento	24/12/2007	07 anos
06 Tailane do Rosário dos Santos	06/09/2004	10 anos

<b>4: Ano</b>
---------------

01 Carlos Fernando de Jesus Santos	16/02/2006	09 anos
02 Luiz Oliveira Ferreira	09/12/1999	15 anos
03 Valdeir Santos de Jesus	19/12/1998	16 anos
04 Alison Oliveira Ferreira	07/07/2004	10 anos
05 Adailson Ferreira dos santos	30/11/2004	10 anos

06 Eduarda Cerqueira dos Santos	22/11/2005	09 anos
07 Iasmim Vitória dos Santos	25/06/2006	08 anos
08 Alexandre Costa dos Santos	08/11/2006	08 anos
09 Gabriel Silva Mendes	23/09/2005	09 anos
10 Jaques Oliveira Ferreira	02/05/2002	12 anos

**5: Ano**

01 Anatólia Santos Ferreira	25/12/2004	10 anos
02 Iure dos Santos Conceição	11/06/2005	09 anos
03 Suelen dos Santos Ferreira	18/08/2007	08 anos
04 Camila Ferreira dos Santos	10/03/2003	12 anos
05 Jamile Monte dos Santos	27/05/2003	12 anos

Diretora

Juvani Nery Viana Jovelino