

As políticas públicas afirmativas voltadas para os territórios quilombolas e o mito da igualdade social

UILSON VIANA DE SOUZA*

Resumo: Este artigo surge de um projeto de intervenção durante minha inserção na Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça da Universidade Federal da Bahia (NEIM-UFBA) em 2014 e busca discutir o legado e o ideário das políticas públicas afirmativas voltadas para os quilombolas com foco na educação escolar quilombola, sem perder de vista as diversas temáticas e questões atinentes aos quilombos, como terra e território. O trabalho amplia a discussão para compreender como as políticas são pensadas no bojo das gestões públicas e como a ideia de igualdade social acaba por atropelar e negar direitos para questões interseccionais como raça, gênero e racismo. Neste sentido, busca apresentar e compreender que as generalizações na elaboração das políticas públicas partem de discursos produzidos numa lógica de manutenção de um *modus operandi* e de um racismo estrutural e institucional.

Palavras-chave: políticas afirmativas; quilombos; educação quilombola; recorte; racismo; igualdade social.

Affirmative public policies aimed at quilombola territories and the myth of social equality

Abstract: This article arises from an intervention project during my insertion in the Specialization in Public Policy Management in Gender and Race at the Federal University of Bahia (NEIM-UFBA) in 2014 and seeks to discuss the legacy and ideology of affirmative public policies aimed at quilombolas, focusing on quilombola school education, without losing sight of the various themes and issues facing quilombos, such as land and territory. The work expands the discussion to understand how policies are thought in the midst of public administrations and how the idea of social equality ends up trampling and denying rights, in the sense of denying the cut to intersectional issues such as race, gender and racism. In this sense, it seeks to present and understand that generalizations in the elaboration of public policies start from discourses produced in a logic of maintaining a *modus operandi* and a structural and institutional racism.

Key words: affirmative policies; quilombos; quilombola education; clipping; racism; social equality.



* UILSON VIANA DE SOUZA é doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA).

O ideário das políticas públicas voltadas para povos e comunidades tradicionais

Os quilombos no Brasil passam a acessar as políticas públicas a partir da constituição de 1988, ao reconhecer no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (BRASIL, 1988). De acordo com Araújo, Barreto e Hilborn (2011), o momento da Marcha Zumbi dos Palmares realizada em 1995 em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi, por exemplo, demarcou um momento impar para a proposição de políticas e ações em nível nacional pelo movimento negro e quilombola.

Saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004 (ARAÚJO; BARRETO; HILBORN, 2011, s/p).

Ao atermos a discutir as políticas públicas voltadas para a educação quilombola, compreendemos que é deste cenário propício de lutas que a educação quilombola começa a permear dentro do movimento e por dentro dos espaços legítimos de poder. A Lei n.10.639/2003, por exemplo, promulgada em 09 de janeiro de 2003, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede

de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003). Desta forma a nova lei acrescentou os artigos 26-A, 79-A e 79-B: Ficando definido que,

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, s/p).

Considerada uma importante conquista, esta lei também não deixa de reforçar o quanto a história da África e dos negros no Brasil tem sido negada durante todas as etapas da nossa história e como o racismo institucional e estrutural atua na contramão de um modelo de ensino que enxergue as diversidades e contribuições culturais de um grupo étnico, ainda tido como indiferente. A negação do ensino reforçou estereótipos, formou estudantes e profissionais para um mundo do trabalho pensado de forma cada vez mais capitalista, centrado na competitividade de mercado onde emprega e desemprega pela cor. No entanto o movimento negro e quilombola apropriando deste cenário, com um governo propício ao diálogo, propõe na Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAE, 2010), a

discussão pela implementação da educação escolar quilombola enquanto uma modalidade específica. Com a aprovação e consolidação da proposição nessa conferência, o debate político deu continuidade na construção das diretrizes curriculares específicas para a educação escolar quilombola. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012) prevê que o ensino inserido no espaço quilombola “deve estar fundamentado e se nutrir da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, dos usos e tradições” (BRASIL, 2012).

De acordo com a resolução 08 do Conselho Nacional de Educação de 20 de Novembro de 2012, a educação escolar quilombola compreende “as escolas quilombolas localizadas em território quilombola e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (BRASIL, 2012). Aqui existe um precedente aberto que cabe muitas discussões, trata-se da afirmação de que as escolas que estão localizadas nos quilombos são por si só, escolas quilombolas. Para a lei isto pode estar resolvido, mas na prática, traz uma problematização inclusive entre teóricos e pesquisadores da área que convergem ou divergem desta máxima. Primeiro gosto de beber da fonte do campo, trazendo como exemplo a educação do campo.

Na concepção de educação do campo há um debate fecundo sobre o lugar por excelência que se dá esta modalidade de educação, questionando: se trata de uma educação do campo ou de uma educação no campo? e se estreita ainda mais para a ideia de projeto de escola,

questionando se a escola é do campo ou é no campo. Esta compreensão faz toda a diferença e nos coloca numa situação muito confortável para entender que não basta a educação ou a escola estar no campo para ser do campo, ela precisa dialogar com aquele contexto, trazendo para dentro do currículo escolar esta coexistência do saber. Da mesma forma é a educação escolar quilombola, no meu entendimento, ela não pode ser tida como quilombola, apenas porque está dentro, mas não intrínseca ao território quilombola.

Parafraseando Martins (2006), a escola não pode se dar ao luxo de negar o chão que pisa. Se esta escola construída na comunidade quilombola não dialoga com a ancestralidade local, não faz formação para professores, não acessa um acervo que garanta o processo de ensino aprendizagem da comunidade escolar sobre esta modalidade, não preconiza em seu calendário escolar as datas comemorativas da comunidade, não segue as diretrizes curriculares da LDB quilombola, não valoriza os saberes dos mestres e griôs das comunidades, dentre outras recomendações da carta técnica da CONAQ (2019), então, esta escola é apenas uma escola no quilombo e não uma escola do quilombo, por sua vez não é quilombola. É sabido que com a criação de programas específicos para tratar da educação escolar quilombola, no tempo das “vacas gordas” dos governos do Partido dos Trabalhadores, muitos gestores cadastraram as escolas localizadas em territórios quilombolas e até algumas que não eram, mas conseguiram, apenas para aumentar o volume de recursos, destinados para a merenda escolar, da qual é maior em escolas quilombolas. Não é de se estranhar que devemos ter no estado da Bahia um número explosivo de escolas cadastradas no MEC como escola

quilombola, mas na prática não se efetiva enquanto tal, neste caso são escolas quilombolas de direito, mais não de fato.

A CONAQ (2019) aponta algumas ações para o efetivo exercício da educação escolar quilombola, a saber: Informar no censo escolar; investir num processo de formação que permita ter a comunidade como *locus* dessa formação, suas lutas, manifestações e valores culturais e ancestrais; estabelecer contínuo diálogo com as lideranças quilombolas no sentido de trazer para a escola, em forma de currículo vivo a vida da comunidade (CONAQ, 2019, p.02).

Educação quilombola – um paradigma emergente para uma política pública reparatória urgente

Com a certificação, as comunidades passam a acessar direitos até então, negados e ganham força no acesso às políticas afirmativas e de reparação, a exemplo das cotas raciais e quilombolas na universidade. A educação escolar quilombola, da qual passamos a descrever a seguir, por sua vez, se fundamenta neste cenário embasada na defesa de que os modelos de educação que, até então nos foram ofertados faziam parte de um modelo colonizador e colonizado. Neste sentido precisou-se pensar num novo paradigma capaz de dar conta de pensar uma educação voltada para os povos quilombolas. As leis abolicionistas, por exemplo, não deram conta de contemplar a ressocialização do negro na sociedade, pós-escravidão, por sua vez, contribuiu para uma educação brasileira em que fez prevalecer, segundo Abdias do Nascimento (2002), um “mito de uma democracia racial”, ancorada em pensadores que relativizaram o racismo, tendo como pilar a ideia da miscigenação. Lutar pela garantia de

direitos, traduzida na institucionalização de leis e políticas reparatórias aos povos quilombolas, é, portanto, outro exemplo de mudança de um paradigma que não servia mais a este segmento da sociedade, no caso as leis abolicionistas, para propor e efetivar leis que dão conta deste debate e da efetivação de uma nova ambiência para um novo conceito de quilombo.

Neste sentido, o conceito de paradigma nos ajudará compreender de forma mais contemporânea o debate acerca da educação quilombola e da educação escolar quilombola. Iniciamos afirmando que paradigma, diz respeito a um modelo a ser seguido, dentro de uma padronização conceitual ou organizacional. Se imaginarmos, por exemplo, um currículo, um Projeto Político Pedagógico, um plano de aula, um estatuto de uma associação que perpassa apenas por um modelo já pronto, acabado e reproduzido por outras instituições escolares, por exemplo, podem acabar em si só, contribuindo para um reducionismo formal e padronizado, que não consegue dá conta de outras questões e de uma complexidade em torno dos contextos locais. De acordo com Rafael Yunes (2002), quando o paradigma, tido como método estagnado em seu próprio lugar de fala não serve mais para dar conta em resolver a problemática demandada, este precisa ser substituído por outro paradigma, a fim de que a mudança necessária aconteça.

Podemos trazer à tona um exemplo contemporâneo ao tratar, por exemplo, da educação do campo, da educação quilombola, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação especial. Imaginamos como era tratada estas especificidades educacionais em um contexto de uma educação ideologicamente colonizada, sem o

advento das leis (novo paradigma) que garantiram a sua efetivação? Imaginemos ainda como eram tratados os sujeitos destas modalidades educacionais tanto pelo professor, como pelas gestões públicas, no sentido de garantir a diversidade, o respeito e alteridade. E mesmo em um cenário político de garantia dos direitos básicos e a ascensão destes novos paradigmas enquanto lugares de fala de seus interlocutores e sujeitos, podemos imaginar o que ainda carece seguir conquistando. A fim de não dissociar esta discussão do contexto em que vivemos, no caso do sertão baiano, cito outro exemplo de mudança de paradigma, no que tange ao Semiárido brasileiro, o que foi por muito tempo chamado de políticas de combate à seca, um paradigma velho e ultrapassado, passou a ser substituído em sua essência, pelo discurso (paradigma) da convivência com o semiárido, a fim de dar conta de pensar a seca para além das questões e limitações climáticas.

Assim, a educação escolar quilombola se coloca neste contexto como aquela que dentro de uma hermenêutica se traduz na proposição de um novo pensar pedagógico e busca com isto romper o lugar do velho e do padronizado historicamente enraizado num processo de educação colonizada e colonizam-te, como assim se produz o racismo, que ao mesmo tempo em que se estrutura é estruturante das práticas institucionais e pessoais na sociedade. Mais antes de debruçarmos sobre “educação escolar quilombola”, se faz tão necessário compreendermos o conceito da “educação quilombola” como se fez necessário entender primeiro o que é quilombo. Em muitas das histórias contadas pelo meu pai, seu Izidório Francisco Viana (em Memória), para o trabalho de conclusão de curso de Jornalismo da UNEB, intitulado

“Relatos e Retratos: Memória e Identidade Quilombola nos Álbuns de Família de Volta Grande de autoria de Uilson Viana de Souza (2013) estavam ali presentes as memórias ainda que distantes mais vivas, dos trabalhos realizados em adjuntos, para capinas nas roças, limpeza de tanques de barro, das rezas. Na mesma medida, dona Lucia Sodrê Ramos (2016), ao ser entrevistada para o documentário “Quilombo de Volta Grande: uma história de resistência e organização comunitária” falava de seus aprendizados com a vivência com os seus pais na lida da roça, sobre a preservação das sementes crioulas, das raízes e da relação destas com o fazer rural. A rezadeira Adalgiza Ramos complementa esta contextualidade ancestral, falando da “serventia” das rezas e das tantas crianças e adultos que ela já curou.

Ao trazer estas narrativas presentes nas pesquisas que desenvolvi em meu quilombo, estou afirmando o conceito da educação quilombola, aquela que vem antes da educação escolar quilombola e que se dá nas vivências, nas experiências, nas tessituras, no fazer familiar, comunitário, na ruralidade, na religiosidade meramente popular não reduzida confessionalmente a uma ou outra religião. A fim de expandir tais exemplo lembremos do uso das plantas medicinais, das benzedeadas, das parteiras, dos marceneiros, das promessas, dentre outras intrínsecas à existência dos quilombos tanto rurais como urbanos. Estes ensinamentos vão sendo transferidos de pai e mãe para filho(a), estes por sua vez vão passando para outra geração de novos pais e novos filhos, que guardam os ensinamentos dos bisavós, tataravós, avós, ao que chamamos de ancestralidade quilombola.

A educação escolar quilombola por sua vez, está embasada no reconhecimento de todas estas nuances e etnovivências, preconizando desta forma que a escola possa valorizar estes saberes traduzindo-os em projetos políticos pedagógicos, planejamentos, planos de aulas, projetos, intercâmbios, atividades avaliativas, dentre outras estratégias de abordagem. O aluno quilombola que tem esta vivência na comunidade já chega à escola com esta bagagem e por princípio legal, este deve ao contrário da escola colonial, ter seu lugar de fala valorizado, sendo inclusive um elo de aprendizagem de troca de saberes entre professores e alunos.

Toda esta ancestralidade, forjada nos valores, na tessitura identitária de cada quilombo com suas especificidades traz consigo uma luta pela emancipação destes lugares de fala. Neste sentido compreendemos que a educação escolar quilombola, pensando o chão da educação propriamente quilombola é um paradigma emergente no sentido de pensar e reivindicar uma política pública reparatória, tomando como referencial toda uma trajetória dos territórios quilombolas em que o racismo ambiental nunca permitiu que se pensasse a educação enquanto política pública de forma justa e equitativa para estes lugares, privilegiando sempre os centros urbanos. Para além do lugar, o paradigma da educação escolar quilombola, enquanto modalidade se torna uma ferramenta emergente para romper com as mazelas causadas pela escola colonial, em que, tanto promoveu a perpetuação de um discurso imagético equivocado sobre os quilombos, como também contribuiu para a manutenção do racismo, de formas mais absurdas e sutis acometidos contra estudantes negros e quilombolas.

Democracia racial e igualdade social: o perigo por trás do mito das políticas públicas globais

Promoção da justiça e da igualdade social são discursos recorrentes e convincentes na implementação de políticas públicas em que os gestores recorrem ao apelo de classe social, utilizando apenas da ideia de população vulneravelmente miserável. O uso destes jargões esconde “por trás” deste discurso o silenciamento de um estado da arte comprovadamente existente sobre o silenciamento de transversalidades e recortes para questões como raça, gênero, racismo e etnias.

Ao discutir sobre os desafios de discutir Gênero e Raça no espaço escolar, Castro (2004, p.4) aponta que um dos principais desafios é fazer o combate a uma ou mais injustiça, aliando uma política focalizada como é o caso da questão de raça e gênero a políticas universais, sem perder de vista a “perspectiva político-crítica sobre a sociedade estruturada em classes” (CASTRO, 2004, p.4). Para esta questão buscamos de forma mais incisiva, debater algumas questões em que alguns conceitos, como educação do campo, educação quilombola, raça, rural, urbano e políticas públicas parecem se confundir tanto na definição de seu termo, bem como de seu uso para a efetivação de ações no campo das gestões públicas.

Ao pensar no fazer pedagógico da educação escolar quilombola, a concepção de campo e ruralidade enquanto contextualidade, não pode se furta. Para tanto existe um risco considerável no tocante à própria concepção de educação quilombola em relação a educadores e gestores escolares, quando se pensa o currículo e as políticas afirmativas voltadas para a

mesma, já que há uma considerável “confusão” ao considerar educação quilombola e do campo como se fosse uma coisa só. No tocante a elaboração das políticas públicas está “confusão” é tida como uma decisão política, que por sua vez agrega em um só lugar todas as políticas, com o discurso de universalidade, o que pode inclusive descambar para um declarado racismo institucional. As políticas públicas criadas no Brasil até o final do século XX priorizavam inclusive a questão das desigualdades sociais, incluindo todos os grupos neste escopo, sem fazer menção à questão do quesito raça/cor e a setorização de grupos étnicos e subalternizados, ou a comparação dos dados estatísticos, em relação a outros grupos.

As políticas universalistas se apoiam no ideário da igualdade, no entanto, [] o desejo de igualdade, muitas vezes expresso nos objetivos, nas metas e nos resultados dos documentos oficiais da políticas públicas (nominam-se negros, brancos, indígenas, mulheres, jovens, etc.), não se efetiva no momento da execução da política, e a diversidade do público-alvo desaparece (SECRETARIA DE POLITICAS PARA AS MULHERES, 2010, p. 87).

É neste sentido que percebemos a necessidade, sem prejuízo de uma abordagem relacional. Não confundir as questões atinentes à desigualdade social com aquelas de caráter étnico-racial e dissociar a questão da desigualdade com as questões étnicas e de racismo no Brasil, entendendo que as políticas universalistas, são por si só um ato político com forte tendência à perpetuação do racismo institucional quando não atentam para os recortes necessários das questões de gênero, raça, cor e etnia. Nesta mesma lógica, o

racismo ainda velado no Brasil se dá de diversas facetas e é aqui tratado por outros nomes, inclusive busca-se relativizar as questões das diferenças raciais enquanto questões eminentemente das desigualdades sociais. Na escola convencionou-se tratar, sem fazer recortes, todas as atitudes, inclusive as racistas, de *Bullying*.

Depoimentos de pais e ex-alunos de comunidades quilombolas envolvidas ao longo de estudos e pesquisas desenvolvidas nestas, se sobressaem como a afirmação de que a educação básica ainda carrega um ranço da ideia de democracia racial, alicerçado ao modelo de como se concebeu historicamente o *modus operandi* de pensar o currículo e a elaboração de diretrizes em que recai justamente nesta postura que leva gestores públicos e educadores a “confundir” e elaborar diretrizes, bem como adotar uma prática pedagógica em sala de aula sem fazer o recorte necessário, a respeito do que se preconiza como racismo e não desigualdade social, do que é uma escola quilombola no campo para uma escola do campo, ou ainda uma escola quilombola em um centro urbano.

O impacto era grande quando saía um negro da roça para a cidade porque tinha toda uma desconstrução histórica, tinha de encarar todo um processo educativo, devido à própria metodologia utilizada devido a um processo histórico de desconstrução da nossa identidade, completamente diferente do que a gente viveu na roça (OLIVEIRA, 2013) ¹

Este é o depoimento de um quilombola, relatando sua experiência na década de 1990 ao adentrar no espaço de uma

¹ Entrevista concedida por Jailso Francisco de Oliveira em 03 /11/13

escola “urbana” e mostra uma similaridade com relatos de pais e alunos de hoje, mas é preciso considerar que esta similaridade também se faz presente com o que considero aqui de “confusão conceitual” em torno do conceito de educação quilombola e do campo, ainda presente nos dias atuais, bem como a insistente falta de compreensão para o recorte a ser adotado nas questões de raça, cor, religião, gênero, na elaboração de políticas públicas e de diretrizes curriculares para a educação. Uma característica dos estudantes quilombolas e do campo que enfrentaram o racismo escancarado nas instituições escolares, como Jailso Francisco de Oliveira, aponta para uma práxis adotada pelos mesmos, em que para obterem respeito dos colegas e dos professores e resistir a esta violência sofrida e relativizada com nomes, como: *bulliing*, eles desenvolviam estratégias de aprofundamento nos estudos, destacando-se como melhores alunos, com melhores notas e envolvendo-se na militância estudantil.

Exemplos como estes, mostram, como afirma Abdias Nascimento (2002), que o preconceito institucionalizado por dentro dos instrumentos de poder, como a escola, prevaleceu e ainda perpetua nestes espaços. Para Guimarães (1995) o racismo institucional “tem raízes profundas tanto na história, quanto na nossa literatura” e ainda persiste no Brasil como tabu e é “desmentido” com a reprodução de um discurso de uma democracia racial. Além disto, segundo Guimarães (2003, p.4), o racismo foi o tempo todo reforçado por uma “verdade” biológica, onde afirma que os seres humanos estão divididos em raças humanas, atribuindo qualidades para as mais superiores e aceitáveis socialmente, hierarquizando desta maneira, povos, ideias e atitudes

totalitaristas a exemplo do holocausto e do genocídio.

A definição de “raça” como um conceito biológico — ou pelo menos como uma noção sobre diferenças biológicas, objetivas (fenótipos), entre seres humanos — escondia tanto o caráter racista das distinções de cor, quanto o seu caráter construído, social e cultural. (GUIMARAES, 1995, p. 03).

Além do discurso de uma falsa democracia racial, o racismo se esconde no discurso biológico, ocultando a sua representação social como algo comum. Além disto, está explícita nas escolas uma conceituação relativista e impropria sobre o racismo, sendo este substituído em suas práticas, pela palavra preconceito ou *bulliing*, como já mencionado. Trazer a definição do racismo a partir de alguns teóricos, serve aqui para continuarmos visibilizando a “confusão conceitual” dos termos, de forma desprovida do seu real sentido, ou por força de um ato político negacionista ou de afirmação de um discurso.

Concordamos, pois, que os espaços instituídos, como a escola, contribuíram em larga escala para um processo de formação sobre a quebra de paradigmas em que busca relativizar o racismo enquanto uma questão eminentemente de cunho social, justificando os problemas de acesso e de desigualdade por conta do quesito raça/cor a um problema de classe. Não são as desigualdades sociais que geram o racismo, mas, o racismo pode contribuir com a desigualdade social, quando ao homem e a mulher preta, lhes são negados igualdade de oportunidades, simplesmente pela sua cor da pele. Neste sentido, o racismo institucional e religioso quando praticado no âmbito escolar, acaba por serem os primeiros a fomentar a desigualdade social, já que

estes contribuem para estruturar as relações sociais sob a égide da hierarquia sociorracial.

Considerações finais

Com todo este ideário e legado de lutas, construído a duras penas e por caminhos percorridos de longe pelos nossos ancestrais quilombolas, não podemos dar ao luxo, enquanto jovens, estudantes quilombolas cotistas, mulheres e homens que desfrutam hoje destas políticas públicas, de tê-las e resumi-las apenas como leis e garantias de direitos. É preciso ressignificar a existência de nossos corpos negros, mas também demarcar a luta dos movimentos nos espaços de poder o tempo todo, enquanto lugares de disputa política e de representatividade de lugares de fala. Não é concebível a um jovem quilombola que adentre na universidade através das cotas para quilombolas e que ele usufrua desta conquista tratando-a apenas como um direito adquirido. Nem um direito foi conquistado sem luta e cada vez que adentramos nestes espaços estamos dando continuidade a este legado de luta.

Neste sentido, se faz necessário manter a mística ensinada no limiar da ancestralidade de se reafirmar enquanto sujeito desta luta, trazendo de volta, para dentro dos quilombos todo o saber adquirido, contribuindo para o girar desta ciranda que não começou e nem terminará com esta geração. Morar ou não morar no quilombo não retira direitos garantidos para quem de fato é quilombola. A saída de nossos jovens e de famílias inteiras de nossos territórios, se deve para além de outras questões ao próprio êxodo educacional do campo para a cidade, atribuído a política educacional nefasta, colonizadora, racista ambiental e institucionalmente que sempre tratou nossos territórios

com indiferença e como lugares relegados ao atraso, como não nos faz esquecer Durval Muniz de Albuquerque Junior (2011). Para tanto é nas políticas afirmativas que enxergamos a educação como ferramenta de retomada, resistência e permanência de nossos territórios construindo autonomia dos sujeitos e das sujeitas quilombolas.

Referências

ALBURQUEQUE JÚNIOR, D. M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**/Durval Muniz de Albuquerque Junior; prefácio de Margareth Rago. - 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

ARAUJO, L; BARRETO, A; HEILBORN, M. **Gestão de Políticas em Gênero e Raça**/GPP-G e R. Módulo V/Org. Maria Luiza Heirborn, Leila Araújo, Andréia Barreto:- Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: Secretaria de políticas para as mulheres, 2011.

BAHIA. Resolução nº 68 de 30 de julho de 2013. **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;

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**, 2012.

BRASIL. Decreto Presidencial 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003. *In: Diário Oficial da União*. Edição n. 227 de 21 de novembro de 2003.

CASTRO. M. G. **Gênero e Raça: desafios à escola**, 2004.

CONAQ. **Nota técnica do Conselho Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas**, Brasil, 2019.

GUIMARÃES, A. S. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. *In: educação e pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARAES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. *In: Novos estudos* n. 43, novembro de 1995.

MARTINS, J. da S. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. *In: RESAB. Educação para a*

Convivência com o Semiárido Brasileiro - reflexões teórico-práticas da RESAB. Juazeiro – BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006.

NASCIMENTO, A. do. **O Brasil na mira do pan-africanismo. 2ª edição das obras O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos.** Salvador. EDUFBA. CEAO, 2002.

NASCIMENTO, A. do. **O Quilombismo:** Carta, Falas, Reflexões, Memórias. Informe, Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991, 21-26.

OLIVEIRA, J. F. de. **Entrevista concedida a Uilson Viana de Souza.** 03 de novembro de 2013;

RAMOS, M. L. S. **Entrevista concedida ao documentário Quilombo de Volta:** uma história de resistência e organização comunitária. Volta Grande, 2016.

SOUZA, U. V. de. **Relatos e Retratos:** Memória e Identidade Quilombola nos Álbuns

de Família de Volta Grande. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social Jornalismo em Multimeios) Universidade do Estado da Bahia (UNEB, campus III, Juazeiro, Bahia, 2013.

SOUZA, U. V. de. **Contribuições para a efetivação das políticas públicas de raça e gênero na escola Castro Alves da comunidade quilombola de Volta Grande-Barro Alto-Bahia.** Projeto de intervenção social apresentado como requisito avaliativo para a obtenção de título de pós-graduação lato sensu em especialização de gestão em políticas públicas de gênero e raça pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)- Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher- NEIM, 2015.

Recebido em 2022-10-05
Publicado em 2022-11-01