

## **Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro**

**Edmilson Santos Santos<sup>I</sup>**  
**Tatiana Ribeiro Velloso<sup>II</sup>**  
**Paulo Gabriel Soledade Nacif<sup>I</sup>**  
**Givania Silva<sup>III</sup>**

<sup>I</sup>Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina/PE – Brasil

<sup>II</sup>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas/BA – Brasil

<sup>III</sup>Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF – Brasil

**RESUMO – Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro.** O presente trabalho tem por objetivo apresentar panorama de implantação das Escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ) na região Nordeste. Três aspectos foram analisados: (a) distribuição das EEEQ por estados da região Nordeste e por classe populacional; (b) identificação da relação entre comunidade quilombola certificada e oferta de EEEQ; (c) análise das matrículas nas EEEQ. Como já detectado em outros trabalhos, informações desencontradas e de baixa confiança produzidas pelo Estado dão continuidade às práticas que negligenciam informações importantes que nos levam à porta de entrada do racismo institucional que persiste na sociedade brasileira.

**Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Educação Quilombola. Quilombo. Desigualdade.**

**ABSTRACT – Offer of Schools of Quilombola School Education Center in the Northeast/BR.** The present study aims to present an overview of the implantation of Quilombola Schools (EEEQ) in the Northeast Region. Three aspects have been analyzed: (a) distribution of EEEQ by state and population class in the Northeast region; (b) identification of the relation among communities self-defined as quilombolas, certified by the Palmares Cultural Foundation, and EEEQ offers; (c) analysis of enrolments in EEEQ. As it has been detected in previous studies, conflicting and unreliable information produced by the State foster the continuity of practices that neglect important information and take us to the road of institutionalized racism that lingers in Brazilian society.

**Keywords: Public Policies. Education. Quilombola Education. Quilombo. Inequality.**

## Introdução

Uma das páginas mais tristes e degradantes da nossa história diz respeito aos 300 anos de escravidão no Brasil. Milhares de negros e de negras foram arrancados da África e trazidos sob a condição de escravos. Durante esse período, o Brasil se consolidou como nação, mesmo apartando do convívio social aqueles responsáveis por construírem parte significativa da riqueza do país. Como sabemos, a escravidão não foi uma ação isolada e intempestiva das elites econômicas, era uma política de Estado com legislações específicas e práticas de governo que garantiam o direito de escravizar. Portanto, o Estado brasileiro foi o responsável por garantir a segurança jurídica, política e policial para o sistema escravagista (Moraes, 1966).

Passados mais de cem anos da abolição da escravatura, o Estado dá os primeiros passos à reparação da dívida histórica para com a população descendente de escravos, especialmente aquela remanescente de quilombos (Silva, 2015). No que concerne às comunidades quilombolas, a Constituição Federal de 1988 garantiu o direito ao reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo (CRQ) (Brasil, 1988)<sup>1</sup>. Outro passo marcante foi dado pelo governo federal a partir de 2003. Uma série de ações foi implementada e possibilitou colocar, de forma objetiva (e tardia), as comunidades quilombolas no mapa das preocupações efetivas do Estado (Figueiredo, 2017).

Dentre as iniciativas, podemos destacar: criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, um órgão vinculado à administração direta com status de Ministério e com capacidade de coordenar ações no âmbito da promoção da igualdade racial; ampliação da certificação das comunidades quilombolas e da regularização fundiária; melhoria do abastecimento de água via PAC-FUNASA; conquista da casa própria via Programa Minha Casa Minha Vida; extensão do Programa Luz Para Todos e garantia da tarifa social; Assistência Técnica e Extensão Rural Quilombola; Selo Brasil Quilombola; construção de escolas quilombolas; acesso ao Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE Campo; aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Programa Brasil Quilombola, por exemplo. Ou seja, as políticas às comunidades quilombolas entraram efetivamente na agenda do governo.

Como pudemos observar, um conjunto de ações foi implementado com objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades quilombolas, com o governo recepcionando parte da agenda política do movimento quilombola. Apesar da ampliação ao acesso às políticas públicas, não foi possível efetivar a justiça social do ponto de vista educacional, pois essas comunidades ainda são detentoras de inúmeras fragilidades nesse campo. Portanto, faz-se necessário ampliar as ações que objetivem a melhoria da qualidade de ensino e das condições de ensino da Educação Escolar Quilombola (EEQ)<sup>2</sup> e das Escolas de Educação Escolar Quilombola (EEEQ).

A EEQ é resultado da mobilização social em torno da educação voltada para atender as especificidades históricas e culturais dessas

comunidades. Esse reconhecimento veio após um logo processo de discussões que culminou com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução nº. 8, de 20 de novembro de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012).

A despeito dos avanços premiando as comunidades quilombolas com políticas públicas nacionais até então inexistentes ou de oferta precária, há carência de trabalhos que possam trazer à superfície do debate os desafios necessários à efetivação da EEQ e da implantação das EEEQ com qualidade<sup>3</sup>. Por exemplo, a avaliação da qualidade da educação da EEQ continua sendo um elo perdido no debate educacional. Pouco se sabe sobre o impacto das políticas públicas de educação nos territórios quilombolas e como eles respondem frente aos desafios colocados pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). A falta de informações (e o silêncio dos órgãos gestores) não permite encontrar respostas efetivas, no âmbito das políticas públicas, para os problemas enfrentados pela EEQ.

Há muito que se sabe que a não visibilidade da realidade tem contribuído sobremaneira à perpetuação das desigualdades e do racismo. Esse aspecto tem sido destacado por autores como Telles (2005), Bedin (2006) e Borges (2005). Para este último, o mito da democracia racial só perdurou com base na desinformação estatística e demográfica.

Poucos são os trabalhos na área da educação que buscam trazer à superfície desse debate a realidade enfrentada pela EEQ no Brasil<sup>4</sup>. Nessa direção, se destaca o trabalho de Silva (2015). Nele, a autora trouxe um diagnóstico nacional primoroso a partir dos dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica de 2012. O estudo procurou avaliar os limites e as possibilidades do censo escolar como instrumento de acompanhamento das políticas educacionais às CRQ.

Mesmo reconhecendo a importância e a carência de análises nacionais para o aprimoramento do debate sobre as políticas públicas voltadas às CRQ, especialmente as de educação, optamos por restringir o escopo de nossa análise à região Nordeste. No entanto, essa restrição não diminui a complexidade e abrangência do problema, pois a região Nordeste, em 2013, era responsável por 64,42% [região Sul (2,66%); região Sudeste (11,78%); região Centro-Oeste (3,67%); região Norte (17,47%)] da oferta de EEEQ e 67,69% das matrículas nas EEEQ [região Sul (3,17%); região Sudeste (10,61%); região Centro-Oeste (4,55%); região Norte (13,99%)]. Portanto, esse recorte é representativo da realidade da EEQ no Brasil e pode apontar desafios importantes à política nacional de educação.

Para compreender as condições de implementação da EEEQ na região Nordeste, o presente estudo buscou analisar a oferta de EEEQ a partir dos registros das CRQ por município e estado<sup>5</sup>. Incorporou-se à análise a distribuição das matrículas da EEEQ. As informações educacionais tiveram como base o Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (INEP, 2013).

Para tanto, organizamos o trabalho em três momentos. No primeiro, realizamos breve incursão sobre o debate em torno das respon-

sabilidades do Estado na produção da desigualdade racial. O conceito organizador do racismo institucional baliza as observações. Em seguida, destacamos os dados referentes aos seguintes aspectos investigados: (a) distribuição das EEEQ por estados da região Nordeste e por classe populacional; (b) identificação da relação entre comunidade quilombola certificada e oferta de EEEQ; (c) análise das matrículas nas EEEQ. Por último, tecemos algumas considerações sobre os achados da pesquisa em nossa conclusão.

### **Quando Há Algo Que Desconhecemos**

Não constitui novidade que as populações negras, incluindo aquelas de comunidades quilombolas, são detentoras de inúmeras fragilidades por conta das desigualdades provocadas pelo racismo. Para Jaccoud (2008, p. 55), “[...] não há dúvidas de que uma parte importante dos fatores que impedem a melhoria das condições de vida e oportunidades dos negros se encontra ofertada em padrões limitados e insuficientes devido à naturalização social da condição subalterna dessa população”. O trabalho de Telles (2005) traz, com uma riqueza de detalhes, as profundas marcas dessa desigualdade.

No período pós-abolição, o Estado brasileiro e a sociedade tiveram muita dificuldade para diminuir ou eliminar as desigualdades de cunho étnico-racial (Nunes, 2016; Arruti, 2010). Durante muito tempo, a ideologia da democracia racial serviu como antídoto para negar o drama social vivido por milhões de brasileiros por conta de sua origem racial. A ideia sempre foi explicá-la colocando o problema como sendo de outra ordem, geralmente socioeconômica. Conforme aponta Jaccoud (2008), essa negação serviu como um dos pilares da reprodução das desigualdades raciais no Brasil na medida em que seu reconhecimento exigiria uma tomada de posição por parte dos governos. Havia, e em boa medida ainda persiste, a dificuldade do próprio Estado em reconhecer os mecanismos institucionais de reprodução do racismo produzidos por ele (López, 2012).

Para alguns autores, a dificuldade no enfrentamento dessa questão está associada aos mecanismos velados que promovem a discriminação por parte da sociedade e do Estado e que, por isso, não são reconhecidos/assumidos (López, 2012; Kalckmann et al., 2007). Por conta desse não enfrentamento, as instituições sociais (especialmente os governos) têm contribuído sobremaneira para a continuidade de uma cultura racista. Sendo assim, o Estado deveria combater de forma implacável e severa essas práticas não contribuir para sua permanência. Como aponta Santos (2012), desde a escravidão o Estado brasileiro tem um histórico de desrespeito às legislações que promovem a justiça social à população negra. Parece ser um incômodo mudar essa trajetória.

No campo acadêmico, são poucos os trabalhos capazes de problematizar a realidade educacional das CRQ em nível nacional ou regional (principalmente através de abordagens panorâmicas ou comparativas) de forma a apresentar (ou refutar) as implicações do racismo institucio-

nal na produção de sua realidade. As comunidades quilombolas foram durante muito tempo territórios arbitrariamente esquecidos ou silenciados. Nem os governos nem as *policies communities* se dedicaram a produzir diagnósticos e avaliações precisos sobre essa realidade. Avançar nessa agenda se faz necessário, pois é no terreno do secundário, do negligenciável, que se ancoram práticas racistas legitimadas pelo Estado (Larchert; Oliveira, 2013; Santos, 2012; Silverio, 2002).

De acordo com o Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileira (Brasil, 2003, p. 15):

[...] 31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe de residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades da sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas.

Outro diagnóstico importante capaz de traduzir bem essa realidade de forma comparativa foi trazido por Silva (2015), destacando que um número importante de EEEQ não tem acesso a esgoto e energia elétrica e que as condições de infraestrutura e de formação de professores se apresentam de forma precária. Como o ensino fundamental é de responsabilidade dos governos subnacionais (municípios e estados e Distrito Federal), a falta de preparo para garantir o acesso à educação que responda aos desafios colocados pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) pode ser inscrita como uma das marcas do racismo institucional (Venturi; Bakany, 2005).

Diante do compromisso prioritário que o Estado brasileiro deveria ter com as CRQ, em consequência do longo período de abandono a que foram submetidas essas populações, é razoável pensar que a *negligência* e o *abandono histórico* são reveladores do racismo produzido pelas instituições de Estado (López, 2012; Rodrigues, 2010).

O racismo institucional pode ser compreendido como “[...] o fracasso coletivo de uma organização ou instituição em promover um serviço profissional e adequado às pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica” (PNUD, 2005, p. 6). Outro conceito bastante adequado ao que nos propomos nesse trabalho é aquele ofertado pelo Programa de Combate ao Racismo Institucional

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado

às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultados do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (CRI, 2006, p. 22).

As próprias condições de vida dessas populações revelam que o Estado tem legitimado historicamente práticas institucionais que escancararam o racismo institucional (Duarte, 2004; Silvério, 2002). O lado mais perverso dessas práticas é percebido na participação de agentes do Estado (polícia militar, especialmente) no que se refere ao genocídio da população jovem negra (Santos, 2012); na negligência do setor da saúde com as doenças que acometem preferencialmente a população negra (Kalckmann et al., 2007)<sup>6</sup>; na dificuldade de garantir o direito à terra, principalmente quando a contenda é com o próprio Estado, como no caso da titulação das comunidades Rio dos Macacos (RJ) e Alcântara (MA) (Figueiredo, 2017). No plano legislativo, nunca é demais destacar que o direito quilombola foi garantido em apenas um artigo nas disposições transitórias da CF/88, enquanto o direito das comunidades indígenas foi recepcionado em um capítulo.

No campo educacional, faz-se importante destacar que a EEQ foi a única modalidade de ensino definida em apenas um artigo: Art. 41 da Resolução 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Miranda, 2012). Portanto, de diferentes formas e intensidades, o Estado cumpre um papel na legitimação do tratamento diferenciado. Não raro suas burocracias criam certa cultura racista na forma de se relacionarem com a população negra (Souza, 2011). Um dos exemplos nítidos desse comportamento cultural diz respeito ao tratamento dado pela sociedade a doenças que atingem a população negra de forma especial e do genocídio da população jovem negra. Esses comportamentos são tacitamente permitidos e dificultam o combate ao racismo junto aos operadores do Estado, pois são eles os responsáveis pelo funcionamento da burocracia governamental (Laguardia, 2006; Flores, 2016).

Para Santos (2012), o racismo institucional funciona de modo a reproduzir padrões sistemáticos de desigualdades, principalmente na oferta de bens e serviços públicos (quando eles existem) de baixa qualidade. Como o racismo institucional não é algo declarado, depende da ocultação e do disfarce para alcançar seus objetivos, ele aparece de forma difusa no funcionamento das instituições e organizações (López, 2012). Sua busca e identificação necessitam de elementos probatórios capazes de marcar com precisão as desigualdades de tratamento.

No Brasil, esses elementos podem ser facilmente detectados no volume de injustiças sociais a que estão submetidas essas populações nos indicadores de saúde, de educação e de morte por armas de fogo, por exemplo. Ou seja, como destaca Ciconello (2008), o racismo é um fator que promove as injustiças sociais no Brasil.

A análise de Souza (2011, p. 80) sobre o tema nos aponta para um aspecto mais sofisticado dessa realidade, que exige a compreensão da completude do termo.

A ideia é simples. Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionam para a reprodução do sistema que lhes confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema, que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições.

As estruturas, aqui as agências governamentais, funcionam porque há um conjunto de crenças e valores que as alimenta. Para essas crenças sobreviverem (a inexistência de racismo), é necessário o disfarce. Portanto, a produção de informações que destaquem essa pseudo-negligência do Estado deve servir para enfrentar a triste realidade do racismo institucional em nossa sociedade<sup>7</sup>. As estruturas funcionam a reboque de crenças como a paridade de tratamento entre as raças.

Como já dissemos anteriormente, é possível reconhecer de forma palpável e nítida os avanços na promoção de políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas, a partir de 2003. O trabalho de Lima (2010) faz um balanço preciso das políticas que encenam esse quadro. Mas há algo que ainda persiste, que permanece e que deprecia nosso sentimento de nação ao manter níveis elevados de exclusão da população negra, especialmente dos moradores de comunidades quilombolas.

Infelizmente, o campo educacional, espaço frutífero de promoção da igualdade, não tem contribuído de maneira efetiva para esse debate. A carência de estudos comparativos de escala regional ou nacional dificulta a *accountability* das políticas educacionais voltadas às comunidades quilombolas.<sup>8</sup> Esse fator cria enormes entraves para se mobilizar informações (e ideias) e atores para a luta política necessária à democratização no acesso à educação com qualidade às CRQ. Nesse sentido, estudos de recorte descritivo-exploratório, como o que ora apresentamos, são necessários para avolumar o grau de informações sobre uma determinada realidade das CRQ, ainda pouco explorada panoramicamente.

## **A Educação Escolar Quilombola na Região Nordeste**

Há carência de estudos que nos permitam compreender o atual estágio de oferta de EEEQ, especialmente na região Nordeste, onde se encontra o maior número de unidades escolares em CRQ. Foi com a preocupação de analisar a relação entre CRQ e EEEQ que o presente estudo foi construído.

As informações necessárias ao desenvolvimento do estudo foram buscadas em diferentes fontes. Do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi capturada a listagem das cidades por estado da região Nordeste e a Classe Populacional (CP). Observou-se a seguinte classificação por CP (censo 2010): CP1, cidades até 5 mil/hab.; CP2, entre 5 e 10 mil/hab.; CP3, entre 10 e 20 mil/hab.; CP4, entre 20 e 50 mil/hab.; CP5, entre 50 a 100 mil/hab.; CP6, entre 100 mil e 500 mil/hab.; e a CP7, acima de 500 mil/hab. Procuramos identificar também a distribuição cor/raça das pessoas com mais de 10 anos de idade para: branca, parda e preta a fim de cruzar as informações com o tamanho da população negra (parda + preta).

No Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP), acessamos o Censo Escolar da Educação Básica de 2013 e, através de relatório enviado pelo INEP, identificamos as escolas que se cadastraram como sendo de EEEQ. Assim, distribuimos as escolas por cidade e Unidade da Federação. A identificação das comunidades certificadas foi conseguida diretamente junto à Fundação Cultural Palmares, que enviou o relatório das comunidades certificadas até julho de 2017. Essas informações também foram distribuídas por cidade e Unidade da Federação. Todos os dados foram coletados no segundo semestre de 2017.

Para compreensão adequada da oferta de EEEQ, é interessante que possamos dimensionar as comunidades quilombolas certificadas (CRQ), já que o processo de certificação foi uma luta por busca de reconhecimento travada pelo movimento quilombola e necessária para o enquadramento como EEEQ. Ele é bastante simplificado e desburocratizado. Nos locais onde há associação legalmente constituída em território quilombola, deve ser convocada reunião para aprovação da autodefinição da comunidade. Onde não há associação, deve haver essa deliberação via assembleia. A certificação deveria ser a porta de entrada das políticas públicas, pois permite estabelecer uma relação com setores organizados da comunidade local.

Na falta de uma regulamentação mais clara, podem ocorrer, em algumas comunidades, disputas entre associações capazes de fragmentar o território em diversas CRQ. Um exemplo dessa realidade é o que acontece em Campo Formoso/Bahia, na região da Lage dos Negros. Diversas associações, algumas comandadas por moradores com grau de parentesco, buscam reconhecimento através da certificação como forma de garantir certo poder junto à comunidade. A inexistência de um padrão mais objetivo em termos de extensão territorial (e o georreferenciamento) e número de integrantes dificultam uma análise mais qualificada dessa realidade.

Como pode ser observado na Tabela 1, a Bahia, além de ter o maior número de comunidades certificadas (607), também possui o maior percentual de cidades com CRQ, 33,33% (n = 139) da região Nordeste. Alagoas e Maranhão possuem o segundo percentual de cidades com comunidades certificadas (32,35% e 32,26%, respectivamente). Sergipe vem logo atrás, com 28%. Como pode ser percebido, dois estados apenas, Bahia e Maranhão, concentram 74,58% das comunidades certificadas da região Nordeste.



**Tabela 1 – Número de Municípios com Comunidades Remanescentes de Quilombo por Estados da Região Nordeste<sup>9</sup>**

UF	Nº Cidades	Cidades c/ CRQ	%	Nº CRQ
Alagoas	102	33	32,35	65
Bahia	417	139	33,33	607
Ceará	184	20	10,87	38
Maranhão	217	70	32,26	552
Paraíba	223	21	9,42	35
Pernambuco	185	50	27,03	129
Piauí	224	31	13,84	75
Rio Grande do Norte	167	16	9,58	21
Sergipe	75	21	28	24
Total	1719	380	22,11	1522

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber, ainda na Tabela 1, que o número de CRQ até 2013 é muito superior ao número de cidades com CRQ. Ou seja, em alguns casos, há um número bastante elevado de comunidades dentro de uma mesma cidade – Bahia e Maranhão, responsáveis por 76,15% (n = 1.159) das comunidades certificadas da região Nordeste.

Não é possível identificar um padrão de distribuição de CRQ por cidade na região Nordeste. O Maranhão, com quase metade das cidades com CRQ da Bahia, tem um número de comunidades certificadas muito próximo ao do estado baiano. Sem a análise georreferenciada não é possível aludir sobre maior ou menor fragmentação do território em função de disputas políticas travadas no interior das comunidades no que se refere ao reconhecimento ou à própria distribuição esparsa dentro das cidades. Acreditamos que a continuidade das comunidades dentro da cidade amplifica as possibilidades de garantir EEEQ. A fragmentação das comunidades diminui o adensamento, o que dificulta, em tese, a implantação das EEEQ.

Alagoas (32,35%), Bahia (33,33%) e Maranhão (32,26%) se equivalem quanto ao percentual de cidades do estado com CRQ. Num grupo intermediário estão Pernambuco (27,03%) e Sergipe (28%). Os outros estados apresentam percentuais inferiores a 14%, sendo a Paraíba o estado com menor percentual (9,42%).

A distribuição das cidades com CRQ também não segue um padrão quando consideramos o tamanho das cidades [Classe Populacional (CP)]. Como pode ser observado na Tabela 2, a distribuição total das CRQ se faz em todas as classes populacionais. Porém, 69,07% (n = 277) das comunidades se encontram nas cidades entre 10 e 50 mil habitantes (CP3 e 4). Chama atenção o fato do grande número de comunidades certificadas em cidades abaixo de 5 mil habitantes no estado do Piauí, sendo que 60% estão em cidades até 10 mil habitantes.

**Tabela 2 – Distribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombo Certificadas por Classe Populacional e Estado da Região Nordeste**

CP	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	Total	%
CP1	0	1	0	0	5	1	9	0	1	17	85,54
CP2	6	11	1	4	4	3	13	3	4	49	
CP3	13	62	6	25	5	15	4	6	5	141	
CP4	10	46	6	30	6	21	4	4	9	136	
CP5	3	10	5	6	0	6	1	2	1	34	8,48
CP6	1	7	2	5	0	4	0	1	0	20	4,99
CP7	0	2	0	0	1	0	0	0	1	4	1
Total	33	139	20	70	21	50	31	16	21	401	100

Fonte: Dados da pesquisa. CP1 até 5 mil/hab.; CP2 entre 5 e 10 mil/hab.; CP3 entre 10 e 20 mil/hab.; CP4 entre 20 e 50 mil/hab.; CP5 entre 50 e 100 mil/hab.; CP6 entre 100 e 500 mil/hab.; CP7 acima de 500 mil/hab.

Importante ressaltar que 85,54% das cidades da região Nordeste são de cidades de até 50 mil habitantes. Essas cidades são, em geral, as mais dependentes do Governo Federal, pois necessitam da transferência de recursos para garantir suas políticas públicas (Leite, 2009) – através do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) ou das transferências intergovernamentais voluntárias (*top-down*<sup>10</sup>), que necessitam da cooperação dos poderes públicos locais. Ou seja, esses municípios precisam ser responsivos à agenda proposta pelo governo federal no que concerne as políticas educacionais às CRQ.

Por conta de questões associadas ao nível de desenvolvimento econômico, os municípios pequenos têm menor autonomia para a produção de políticas públicas (*bottom-up*). Se as condições financeiras comprimem a capacidade dos governos locais, setores mais fragilizados poderão ser secundarizados diante de recursos escassos e do racismo institucional. Nesse sentido, a participação do governo federal para aplainar desigualdades (Inciso 3 do Art. 3 da CF/88) torna-se necessária. Suas políticas podem criar regras que induzam certos comportamentos dos gestores locais.

A diversidade nas condições de financiamento das políticas públicas, por parte dos governos locais, acabou por contribuir para o desequilíbrio na capacidade de promover serviços sociais (Souza, 2001). Esse encaixe, baixa capacidade de financiamento e o racismo institucional podem precarizar ainda mais o acesso às políticas públicas por parte das CRQ (Larchert; Oliveira, 2013; Santos, 2012; Kalckmann et al., 2007; Silverio, 2002). Nesse jogo federalista, o governo federal cumpre papel estratégico.

Portanto, não deixa de ser preocupante o fato das cidades pequenas serem a maioria entre aquelas que possuem CRQ. Pequenos municípios podem dificultar o acesso às políticas sociais às CRQ. Não é difícil imaginar que está criada a condição para o *esquecimento* ou abandono dessas comunidades diante das pressões por mais recursos reivindicados pela população não quilombola. Seguindo um velho ditado popular

da região Nordeste, “[...] farinha pouca, meu pirão primeiro”, fica fácil compreender o abismo social criado, que dificulta, quando não impede, maior integração das CRQ ao conjunto da sociedade brasileira.

É a extensão do Estado na implementação de políticas públicas que pode nos ajudar a compreender as marcas do racismo institucional. Nesse caso específico, a vulnerabilidade das CRQ passa a ser produto do Estado e não uma condição associada à falta de competência (resiliência) ou destino das CRQ diante de suas vulnerabilidades.

Como a oferta de educação às CRQ pode ser realizada em escolas não quilombolas, localizadas nas proximidades dos quilombos, mas fora do seu território, não temos condições de afirmar se está ocorrendo ou não a oferta de educação, analisando apenas a existência ou não de EEEQ. No entanto, essa análise nos permite compreender o status dessa política (construção de EEEQ) junto às CRQ.

A Tabela 3 mostra a diversidade de comportamentos dos governos subnacionais no que diz respeito à instalação de EEEQ por cidades e estados da região Nordeste e por comunidades quilombolas certificadas. Como pode ser observado, não há um comportamento padrão na oferta da EEEQ na região.

**Tabela 3 – Escola de Educação Escolar Quilombola por CRQ, Cidade e Estado**

UF	Nº Cidade	Nº EEEQ	Nº CRQ
AL	33	37	65
BA	139	474	598
CE	20	29	39
MA	70	653	546
PB	21	25	35
PE	50	85	131
PI	31	54	74
RN	16	17	21
SE	21	31	25
Total	401	1405	1534

Fonte: Dados da pesquisa.

O estado do Maranhão parece ser o mais comprometido com essa agenda (construção de EEEQ). Além de apresentar maior valor nominal de EEEQ, o número de escolas é mais de nove vezes superior ao número de cidades. Na segunda posição, o estado da Bahia, esse número é apenas 3,4 vezes superior. Nos outros estados, esse resultado não supera duas vezes o número de cidades. Parece existir condições diferenciadas no Maranhão que permitiram grande oferta de EEEQ.

Quando tentamos compreender essa oferta analisando o número de comunidades certificadas, podemos perceber mais nitidamente o peso do Maranhão na oferta de EEEQ. O Maranhão tem menor número de CRQ que o estado da Bahia, mas apresenta maior oferta de EEEQ. Excetuando-se os estados do Maranhão e de Sergipe, a regra é ter maior número de CRQ que EEEQ. O Maranhão é o estado onde a política de construção de EEEQ realmente se efetivou no Nordeste.

Complementar a essa informação, é preciso observar o número de cidades com CRQ que não possuem EEEQ. Como pode ser observado na Tabela 4, mais de um terço das cidades que possuem CRQ não possuem EEEQ (34,91%). O melhor desempenho foi encontrado no estado do Maranhão (18,57%). Nele, há um menor número de cidades que têm CRQ e que não possuem EEEQ. O segundo melhor resultado foi encontrado no estado do Rio Grande do Norte (25%).

Chama atenção que nos estados de Alagoas (42,42%), do Piauí (48,39%), do Ceará (50%) e de Sergipe (52,38%) a construção de EEEQ em cidades que possuem CRQ não se constituiu como uma política estratégica dessas comunidades, como ocorreu no Maranhão, por exemplo. Porém, o destaque fica com o estado da Bahia, que possui o maior número de CRQ e que apresentou percentual elevado de cidades que não possuem oferta de EEEQ (36,69%).

Uma das hipóteses para essa realidade, a inexistência de EEEQ em cidades que possuem CRQ, pode estar associada ao tamanho das comunidades. No entanto, se levarmos em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução 8/2012 do CNE), esse fator não gera déficit na oferta dos conteúdos de ensino contextualizado às comunidades quilombolas cujos filhos estão incluídos nas escolas não quilombolas (Inciso IV do Art. 1 da Resolução 8/2012 do CNE onde citam “[...] estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas”). Portanto, uma pedagogia calcada no reconhecimento e na valorização da cultura quilombola está garantida.

Porém, como não há um critério objetivo para caracterizarmos a proximidade em ambiente rurais. As crianças de CRQ podem ser submetidas a longas jornadas de transporte escolar, que podem ou não estarem associadas à precária qualidade do serviço, e expostas a práticas de racismo institucional. Nesse sentido, se confirmada essa hipótese: sob elas a atuação do Estado continua a promover desigualdades, no sentido mais estrito, e racismo, no sentido mais agudo.

**Tabela 4 – CRQ por Cidade e Estado que Não Apresenta EEEQ**

UF	CRQ			Nº CRQ
	Total	s/ EEEQ	%	
AL	33	14	42,42	25
BA	139	51	36,69	102
CE	20	10	50	14
MA	70	13	18,57	34
PB	21	6	28,57	10
PE	50	16	32	20
PI	31	15	48,39	38
RN	16	4	25	4
SE	21	11	52,38	12
Total	401	140	34,91	259

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados na Tabela 4 indicam uma pequena imprecisão que não compromete o conjunto da avaliação que estamos realizando. Há um conjunto de 16 EEEQ que não pode ser endereçado (cidade), porque as comunidades foram registradas como pertencentes a mais de um município. Ou seja, o território do quilombo fica na intersecção de dois ou mais municípios. Essa realidade não permitiu que eles fossem computados na Tabela 4.

Outro dado que acabou se destacando na análise diz respeito às cidades que possuem EEEQ, mas que não possuem comunidades remanescentes certificadas. Há duas hipóteses possíveis: a comunidade pode estar em processo de certificação ou ser um erro do processo de cadastramento realizado pelas escolas. Por outro lado, não existe um banco de dados comum entre a Fundação Cultural Palmares e o INEP de forma a garantir maior consistência nas informações prestadas pelas escolas. Porém, a norma deveria especificar melhor essa questão para que ela não seja objeto de burla (não estamos dizendo que ela ocorre) ou que leve a algum tipo de imprecisão. Para garantir maior conhecimento dessas comunidades, a classificação de EEEQ deveria estabelecer como condicionalidade a certificação da comunidade. A classificação da escola como sendo de EEEQ deveria incentivar a certificação das comunidades. Segundo dados disponibilizados no site da Fundação Cultural Palmares, em 2017, existem 17,25% (n = 464) de comunidades quilombolas sem certificação.

**Tabela 5 – Escola de Educação Escolar Quilombola em Cidades que Não Possuem Comunidades Remanescentes de Quilombo Certificadas**

UF	Cidades			EEEQ s/CRQ		
	Nº	Sem CRQ	%	Nº	%	% Ajustado
AL	102	1	0,98	1	2,70	2,70
BA	417	13	3,11	38	8,02	7,80
CE	184	7	3,80	12	41,38	17,74
MA	217	22	10,13	82	12,56	8,26
PB	223	2	0,89	2	8,0	0,0
PE	185	4	2,16	4	4,71	4,70
PI	224	5	2,23	22	40,74	31,48
RN	167	1	0,59	1	5,88	0,0
SE	75	2	2,66	4	12,90	0,0
Total	1719	57	3,13	166	11,81	8,32

Fonte: Dados da pesquisa.

O critério utilizado na Tabela 5 foi a existência de EEEQ em cidades que não tinham CRQ. O número de escolas que apareceu nessa primeira leitura foi 166, que garantia um percentual de 11,81% da rede de EEEQ. Esse percentual, por si só, já apresenta um sério problema para avaliação da rede. Ceará e Piauí despontam com os maiores problemas.

Numa segunda leitura, procuramos identificar quais EEEQ estão em cidades em que há comunidades que receberam certificação entre 2014 e 2016. Encontramos a cidade de Presidente Juscelino (MA) com a CRQ do Mirinzal, certificada em 2015; São João Batista (MA) com as CRQ Quiá e Nova Brasília, certificadas em 2014; Cansção (BA) com a CRQ Tamanduá, certificada em 2014; Campo Alegre do Fidalgo (PI) com a CRQ Santa Maria do Canto, certificada em 2014. Apesar de inexistirem no momento do censo escolar de 2013, havia comunidades quilombolas nessas localidades.

Dessas, três cidades chamaram atenção por outro motivo. Apesar de terem apenas uma comunidade certificada, elas apresentaram número de escolas superior a uma. Presidente Juscelino (MA) tem 5 escolas e 508 matrículas e São João Batista tem 23 escolas e 1.048 matrículas. A cidade de Campo Alegre do Fidalgo (PI) apresentou 5 escolas e 86 matrículas. Não é razoável que esses números não apresentem incongruências que dificultam nossa leitura sobre a extensão da rede de EEEQ.

O outro ajuste que fizemos foi localizar aquelas escolas que estavam registradas em mais de uma cidade. A cidade de Araripe (CE) tem uma CRQ registrada junto com a cidade de Salitre (CE). Essas duas cidades compartilham uma EEEQ e 90 matrículas. A cidade de Croatá (CE) tem uma CRQ registrada junto à cidade de Ipueiras (CE), com uma EEEQ.

As cidades de Pacajus (CE) e Horizontes (CE) compartilham território com duas CRQ, 5 escolas e 1.288 matrículas. Amparo do São Francisco (SE) tem uma comunidade na intersecção entre outras 5 cidades: Canhoba (SE), Aquidabã (SE), Cedro de São João (SE) e Telha (SE). Outra CRQ, ela divide com Telha (SE) a jurisdição da CRQ de Lagoa dos Campinhos. Mesmo Amparo de São Francisco sendo jurisdição de duas CRQ, o número de matrículas é apenas 52, a mesma matrícula para Canhoba. Na outra jurisdição, Amparo de São Francisco e Telha possuem 217 matrículas. Novamente, chama atenção a discrepância dos dados que dificultam leitura mais sofisticada.

As cidades de Gurinhém (PB), Ingá (PB) e Lagoa Nova (RN) possuem cada uma 1 CRQ com divisa com outras cidades. Porém, o número de matrículas ficou em 83, 139 e 70, respectivamente.

Extraíndo essas duas realidades da população inscrita na Tabela 5, temos a coluna do percentual ajustado. Como pode ser percebido, Ceará e Piauí apresentam elevado número de EEEQ em cidades que não possuem CRQ. Apenas Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe não apresentaram esse tipo de problema. Essa realidade exige maior esclarecimento por parte das autoridades educacionais.

Parece não haver elementos suficientes que justifiquem essa realidade a não ser um *descuido* ou *negligência*, típicas do racismo institucional, de quem é responsável por levantar os dados e também de quem garante sua confiabilidade – governo municipal/estadual e federal, respectivamente. Ainda pode haver um agravante: como EEEQ, ganham percentual maior de recursos do FUNDEB para suprir suas carências (Brasil, 2007), o sistema pode estar sendo burlado.

Diferentemente do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, essa modalidade de ensino deve ser oferecida onde tem CRQ (e proximidades), e não onde elas inexistem. Silva (2015) já havia percebido que há incongruência entre os registros do censo escolar e dados de outros órgãos do governo federal. Essa *incongruência* acaba dificultando o conhecimento dessa realidade de forma mais qualificada.

As matrículas são outro ponto controverso dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação no que concerne às EEEQ. Do total de matrículas municipais (6.349.884) do ensino fundamental na região Nordeste, apenas 2,35% (149.635) se referem às matrículas de EEEQ. Porém, há variação do percentual de matrículas entre os estados da região: Alagoas 1,60%, Bahia 3,82%, Ceará 0,34%, Maranhão 4,65%, Paraíba 1,08%, Pernambuco 1,00%, Piauí 1,01%, Rio Grande do Norte 0,50% e Sergipe 2,71%. Maranhão possui a rede mais quilombola da região Nordeste, reconhecendo apenas as matrículas em EEEQ.

Como podemos perceber na Tabela 6, para todos os estados da região Nordeste, a grande maioria dos municípios possui maior percentual de matrículas nas EEEQ na faixa até 10% do total de matrículas da rede. Há variação importante entre os estados. Sergipe possui o menor percentual de cidades cujas matrículas das EEEQ perfazem até 10% do total de matrícula, 46,15%. O maior percentual está no Ceará, 88,24%. Para a grande maioria das redes municipais de ensino, o pequeno número de matrículas (até 10%) em EEEQ pode levar a um comportamento menos responsivos em relação às necessidades dessas escolas. Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte têm suas matrículas até 30% das redes de ensino.

Com percentuais acima de 30% das matrículas, o número de cidades se resume a 35, distribuídas pelos estados de Alagoas, da Bahia, do Maranhão, da Paraíba e de Sergipe (Tabela 6). Os estados da Bahia e do Maranhão são os que possuem o maior número de cidades com percentual acima de 30% (13 e 14, respectivamente). O Maranhão é responsável pelo maior percentual de cidades, 45,16% (n = 14), e a Bahia fica em segundo, com 41,94% (n = 13). São os dois estados da região Nordeste com maior número de CRQ.

**Tabela 6 – Distribuição do Percentual de Matrículas Municipais das EEEQ por Estado**

UF	Até 10%		10 a 30%		30 a 50%		50 a 80%		Acima 80%	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AL	14	70	5	25	1	5	-	-	-	-
BA	63	65,63	20	20,83	9	9,38	4	4,17	-	-
CE	15	88,24	2	11,76	-	-	-	-	-	-
MA	41	51,25	25	31,25	8	10	5	6,25	1	1,25
PB	10	58,82	6	35,29	1	5,88	-	-	-	-
PE	32	84,21	6	15,79	-	-	-	-	-	-
PI	14	63,64	6	27,27	-	-	1	4,55	1	4,55
RN	11	84,62	2	15,38	-	-	-	-	-	-
SE	6	46,15	3	23,08	2	15,38	1	7,69	1	7,69

Fonte: Dados da pesquisa.

Um detalhe acabou chamando atenção na análise: entre as 14 cidades em que as matrículas nas EEEQ são superiores a 50% do total da rede municipal, 3 não possuíam CRQ certificadas até o ano de 2013 – São Francisco do Piauí (PI), Belém do Piauí (PI) e Canhoba (SE), com quase 40%. Desses, apenas a última cidade tem comunidade certificada (Caraíbas) na intersecção com outras cidades: Amparo de São Francisco, Aquidabã, Canhoba, Cedro de São João e Telha. Ou seja, não possui comunidade certificada somente em seu território. Causa certa estranheza o resultado encontrado. Nenhuma dessas cidades teve comunidades certificadas entre 2014 e 2016. Nesse sentido, não estamos falando de comunidades quilombolas que ainda não haviam protocolado o pedido de registro.

Com base nessa informação, analisamos a composição raça/cor das 10 cidades com maior percentual de matrículas nas EEEQ, conforme Tabela 7. As cidades apresentam elevada variação no percentual de população branca e preta. A cidade com maior percentual de população branca é Belém do Piauí, com 31,48% da população. A menor, Serrano do Maranhão, possui apenas 6,42%. Em termos de população de raça/cor preta, as cidades apresentam grande variação. Serrano do Maranhão tem 39,45% da população com raça/cor preta e Belém do Piauí, 2,18%. Apesar dessas diferenças, esses municípios apresentam o mesmo percentual de matrículas em EEEQ (63%).

**Tabela 7 – Distribuição Cor/Raça Pessoal Com Mais de 10 Anos de Idade (%)**

Cidade	Preta + Parda	Preta	Branca	MEEEEQ
São Francisco do Piauí (PI)	86,34	13,53	13,23	100
Alcântara (MA)	80,69	27,29	19,13	98,34
Brejo Grande (SE)	75,63	15,74	22,95	93,39
João Dourado (BA)	74,77	11,71	23,45	75,34
Maraú (BA)	86,78	28,34	12,61	65,41
Mirinzal (MA)	89,23	12,81	9,96	64,87
Belém do Piauí (PI)	66,60	2,18	31,48	63,79
Santa Luzia do Itanhhy (SE)	80,96	19,91	16,56	63,53
Serrano do Maranhão (MA)	91,97	39,45	6,42	63,35
Cairu (BA)	85,09	21,41	13,50	60,79

Fonte: IBGE, Inep. MEEEEQ: matrículas EEEQ.

Torna-se difícil a compreensão dos dados quando nos deparamos com cidades que apresentam variações tão elevadas de população preta e branca, mas com o mesmo percentual de matrículas em EEEQ. Apesar dessas diferenças em termos de população preta e branca, Belém do Piauí e Serrano do Maranhão apresentam mesmo percentual de matrículas em EEEQ (em torno de 63%). Essa incongruência também pode ser observada quando comparamos outras cidades tentando explicar o percentual de matrículas ou o percentual de pretos e pardos da população.



À primeira vista, não há correspondência quando ordenamos os municípios por percentual da população preta/parda ou por percentual de matrículas em EEEQ. Maior percentual de população preta/parda não leva a maiores percentuais de matrículas em EEEQ. Realidade perfeitamente compatível com o menor número de CRQ e com a oferta de EEQ realizada em escolas não quilombolas. Maiores percentuais de matrículas na EEEQ não levam a maiores percentuais de população preta/parda. Porém, a incongruência leva à desconfiança em relação aos dados das fontes coletadas.

Encontramos grande variação também no número de CRQ certificadas. São Francisco do Piauí (PI) é a única cidade que não possui CRQ certificadas até 2013 (e nem entre 2014 e 2016). Nas duas cidades que possuem mais de 90% de matrículas nas EEEQ, a diferença de comunidades certificadas é elevadíssima. Alcântara possuía 156 e Brejo Grande, 1. Não é razoável, independentemente de termos informações censitárias sobre o tamanho dessas populações (CRQ), que, para as escolas que tenham mais de 90% de matrículas em EEEQ, o número de comunidades não impacte no percentual de matrículas.

Santa Luzia do Itanhy (SE) tem 63,53% de suas matrículas em EEEQ. Serrano do Maranhão tem 63,35%. Ou seja, são cidades com perfil de matrículas muito próximas. Porém, a primeira tem 1 CRQ certificada e a segunda, 22. Pelos mesmos motivos já registrados, é pouco provável que não existam incongruências nas informações publicadas pelos órgãos governamentais. Incongruências que, dado o grau de fragilidade dessas comunidades, caracterizam negligência, porta de entrada para uma interpretação em nível de racismo institucional. Uma negligência que impede que o poder público possa ter informações mais consistentes sobre as comunidades.

Quando analisamos apenas as matrículas e agrupamos por percentuais raça/cor, também encontramos variações incompreensíveis. A mediana para percentual de CRQ, quando há apenas uma comunidade certificada, é ter matrículas nas EEEQ inferior a 5,5% da rede. Ou seja, ter uma comunidade certificada garante baixo percentual de matrículas nas EEEQ.

Os municípios de Araças (BA) e de Vitória da Conquista (BA) destoam dessa realidade, com menos de 5,5% das matrículas em EEEQ. A primeira possui 46 comunidades certificadas e a segunda, 24. Talvez sejam comunidades descontínuas no território, o que dificultaria a agregação de matrículas em EEEQ. Sendo assim, a descontinuidade e o tamanho dessas comunidades podem ser variáveis que impactam na garantia de EEEQ. Uma análise mais detalhada dos dados poderá indicar outras variáveis que não podem ser alcançadas pelo desenho do presente estudo.

As cidades com matrículas acima de 30% em EEEQ são 35. Dessas, 3 não possuem comunidades certificadas. Outras 10 cidades possuem menos de 3 comunidades certificadas. A grande maioria das EEEQ está em ambientes rurais, 94,30%. A densidade populacional é menor e as distâncias são maiores entre um ponto e outro da cidade. As distâncias

maiores aumentam o tempo de deslocamento das crianças. Nesse caso, a construção de EEEQ dentro das comunidades diminuem os custos associados ao tempo de deslocamento. Considerando que as Diretrizes da EEQ sejam implementadas em todas as escolas em que há alunos quilombolas, a existência ou não de EEEQ, em tese, não compromete a formação dos estudantes exigidas nas diretrizes. Nesse caso, o grande desafio está em verificar a qualidade de ensino que está sendo oferecido aos estudantes quilombolas.

## Conclusão

A falta de informações qualificadas do Estado brasileiro no que diz respeito à EEQ expressa o racismo institucional, pois impede que as comunidades e *policy makers* possam estruturar estratégias adequadas para enfrentamento da melhoria da qualidade de ensino direcionada às CRQ. É pré-condição para garantir políticas efetivas a existência de diagnósticos precisos sobre os principais problemas a serem enfrentados pelas políticas públicas. A invisibilidade das populações marginalizadas gera uma inadequação da intervenção (López, 2012).

Entendemos que a importância da educação escolar quilombola não está no percentual de matrículas nas EEEQ em cada uma das redes de ensino quando levamos em consideração o que propõem as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Para uma população que teve durante muito tempo seu acesso às políticas públicas dificultado ou bloqueado, a existência de informações precisas colabora para a recomposição dos seus direitos. Portanto, não há espaço para negligência ou desencontro de informações que comprometem leitura mais adequada dessa realidade.

Mesmo reconhecendo que as informações não são *inputs* necessários e imprescindíveis à formulação de políticas públicas, não podemos desconsiderar que elas ajudam a construir alternativas que levem em consideração a realidade dos fatos. Portanto, esse *bate cabeça* dos dados traduz a falta de articulação entre os setores governamentais e o desinteresse do Estado em produzir informações qualificadas para uma população que foi alvo de perseguição e escravização por 300 anos. Sendo assim, há elementos suficientes para referendar a tese de racismo institucional no que se refere à garantia de informações seguras e fidedignas sobre as CRQ.

O INEP, a SECADI, o IBGE e a Fundação Cultural Palmares poderiam criar grupo de trabalho para ajustar os passos necessários à garantia de maior confiabilidade dos dados. O cadastro das EEEQ no que concerne a sua inscrição nos bancos de dados do Ministério da Educação precisa ser seguido de elementos que configurem o controle social.

Para finalizar, precisamos saber:

a) qual motivação leva as CRQ a não ter EEEQ inscritas em seus territórios;

b) o que motiva a imprecisão dos dados no que concerne o registro de EEEQ onde há CRQ;

c) como a maior oferta de EEEQ se dá em cidades onde as matrículas respondem por até 10% do total de matrículas da rede, é preciso observar se há algum tipo de negligência que compromete a educação nessas comunidades.

Recebido em 21 de março de 2018  
Aprovado em 28 de novembro 2018

## Notas

- 1 Para efeito dessa análise, utilizaremos a sigla CRQ para referenciar apenas aquelas certificadas.
- 2 Importante destacar a definição da sigla EEQ. Ela não se refere às estruturas física e geográfica das escolas. A EEQ é um direito dos estudantes oriundos de comunidades remanescentes de quilombo que reconhece as especificidades das políticas endereçadas a esse grupo. As EEEQ se referem àquelas inscritas nos territórios quilombolas (Silva, 2015).
- 3 Estudos de caráter localista e que buscam compreender os desafios ao reconhecimento da diversidade étnica como propulsor da educação quilombola têm crescido nos últimos anos, como destaca Santana et al. (2016).
- 4 Há muitos trabalhos de análises locais, mas muito poucos de análises nacionais ou regionais e análises comparativas que permitam identificar os principais problemas da oferta dessa modalidade de ensino.
- 5 Esses registros foram elaborados através de relatório enviado pela Fundação Cultural Palmares, cuja Portaria 104/206 foi publicada no Diário Oficial da União de 20/04/2016.
- 6 Um dado importante para acompanharmos o desenvolvimento humano das populações negras é o acesso às informações sobre a mortalidade e nascidos vivos da população negra. Isso só foi conquistado em 1996 com a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde (Brasil, 1996).
- 7 Para Souza (2011, p. 83), “Contudo, cabe ressaltar que o curto-circuito provocado pela mudança institucional não gera uma incapacidade do sistema de criar instituições racistas capazes de neutralizar avanços ou de impedir o questionamento de velhas estruturas em seu estado antigo ou vendidas como novas”.
- 8 Essa assertiva está debruçada na análise de Santana et al. (2017).
- 9 Não estão incluídas aquelas certidões que se referem a mais de uma cidade.
- 10 A descentralização de implementação *top-down* (descentralização *top-down*) se difere da descentralização de implementação *bottom-up* (descentralização *bottom-up*), que existe quando a formulação, financiamento e a implementação são realizadas pelos governos subnacionais (estados, Distrito Federal, Municípios). A descentralização *top-down* também pode acontecer quando municípios descentralizam políticas dos estados. Para análise da implementação *top-down* e *bottom-up*, ver Sabatier (1986).

## Referências

- ARRUTI, José Maurício. **Notas Sobre as Iniciativas Federais em Educação no Contexto das Políticas Públicas para Quilombos**. Curitiba: SEED, 2010.
- BEDIN, Gilmar Antonio. Estado de Direito e Desigualdades Sociais: uma leitura da exclusão a partir da realidade brasileira. In: BALSÁ, Casimiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social**: uma abordagem transnacional. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. P. 225-236.
- BORGES, Rosane da Silva. Pensando a Transversalidade de Gênero e Raça. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (Org.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 61-69.
- BRASIL. Resolução n. 196/96. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.
- BRASIL. **Relatório Sobre o Trabalho Infantil no Mundo**. Brasília: Unicef, 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.
- CICONELLO, Alexandre. O Desafio de Eliminar o Racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate a desigualdade racial. In: **From Poverty to Power**: how active citizens and affective states can change the worlds. London: Oxfam, 2008.
- CRI. **Articulação Para o Combate ao Racismo Institucional**. Identificação e Abordagem do Racismo Institucional. Brasília: CRI, 2006.
- FIGUEIREDO, André Videira. Subalternidade e Políticas da Diferença no Brasil: o caso das comunidades remanescentes de quilombo. **Hendu Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, Belém, v. 6, n. 2, p. 65-78, 2017.
- FLORES, Tarsila. Genocídio da Juventude Negra no Brasil: as novas formas de guerra, raça e colonialidade do poder. In: Macedo, Aldenora et al. (Org.). **Direitos Humanos**: diversas abordagens. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016. P. 109-125.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2012**: caderno de instruções. Brasília: Inep, 2013.
- JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mario (Org.). **As Políticas Públicas e as Desigualdades Raciais no Brasil 120 Anos Após a Abolição**. Brasília: IPEA, 2008. P. 49-68.
- KALCKMANN, Suzana; SANTOS, Claudete Gomes; BATISTA, Luís Eduardo; CRUZ, Vanessa Martins. Racismo Institucional: um desafio para a equidade no SUS? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 146-55, 2007.
- LAGUARDIA, Josué. No Fio da Navalha: anemia falciforme, raça e as implicações no cuidado à saúde. **Estudos Feministas**, v. 14, n. 1, p. 244-262, 2006.

- LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2013.
- LÓPEZ, Laura Cecilia. O Conceito de Racismo Institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface**, Porto Alegre, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012.
- MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausência e emergência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, 2012.
- MORAES, Evaristo. **A Campanha Abolicionista (1879-1888)**. Brasília: Universidade de Brasília, 1966.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Goiânia, v. 8, n. 18, p. 107-131, 2016.
- RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 15, n. 57, p. 263-278, 2010.
- RODRIGUES, Maria Diva da Silva. **Política de Nucleação de Escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SABATIER, Paul. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, Cambridge, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986.
- SANTANA, José Valdir Jesus de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; OLIVEIRA, Nakson Willian Silva; PEREIRA, Cláudia de Jesus. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21. Educação para as relações étnico-raciais. **Aceno Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, Cuiabá, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2017.
- SANTOS, Tiago Vinicius André. **Racismo Institucional e Violação de Direitos Humanos no Sistema da Segurança Pública: um estudo a partir do Estatuto da Igualdade Racial**. 2012. Tese (Doutorado em Direito), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SILVA, Tânia. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Texto para Discussão. Brasília: Instituto de pesquisa Aplicada (PEA), 2015.
- SILVÉRIO, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, v. 117, n. 2, p. 219-246, 2002.
- SOUZA, Arivaldo Santos. Racismo Institucional: para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Brasília, DF, v. 1, n. 3, p. 77-87, fev. 2011.
- TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.
- VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Pesquisando Discriminação Institucional e Identidade Racial. SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 17-36.

**Edmilson Santos Santos** é licenciado em Educação Física, mestre e doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor do Colegiado de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3805-2319>

E-mail: [edmilson.santos@univasf.edu.br](mailto:edmilson.santos@univasf.edu.br)

**Tatiana Ribeiro Veloso** é graduada em Agronomia pela Universidade Federal da Bahia, professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade e do mestrado Profissional em Educação do Campo e do Centro de Formação de Professores. Em agosto de 2015, assumiu a Pró-Reitoria de Extensão da UFRB.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9672-8623>

E-mail: [tatiana@ufrb.edu.br](mailto:tatiana@ufrb.edu.br)

**Paulo Gabriel Soledade Nacif** é professor associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e assessor da reitoria da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Participa do Observatório Nacional de Inclusão e Diversidade na Educação. É secretário de Educação do Município de Lauro de Freitas.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4781-3055>

E-mail: [paulogabrielnacif@gmail.com](mailto:paulogabrielnacif@gmail.com)

**Givânia Maria da Silva** é educadora quilombola, graduada em Letras e especialista em Programação de Ensino e Desenvolvimento Local Sustentável. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília e doutoranda do curso de Sociologia na mesma Universidade.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5094-2715>

E-mail: [givaniaconceicao@gmail.com](mailto:givaniaconceicao@gmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.