



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

**PANORAMA NACIONAL DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA**

Bárbara Bruna Rodrigues da Silva

Brasília

2025

Bárbara Bruna Rodrigues da Silva

**PANORAMA NACIONAL DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE EDUCAÇÃO
QUILOMBOLA**

Monografia em Linguística apresentada ao curso de
Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura
da Universidade de Brasília (UnB) como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Ulisdete Rodrigues de Souza
Rodrigues

Brasília
2025

AGRADECIMENTOS

Eu não poderia deixar de agradecer a todos que fizeram parte da minha trajetória e que me sustentaram de alguma forma nesse processo de formação.

À Jeová que me deu vida, forças, coragem e me amparou nos momentos mais difíceis.

À minha avó, matriarca da família, que me ensinou a ter fé nas realidades não vistas, a demonstrar amor pelo próximo e a valorizar e cultivar boas amizades.

À minha mãe, que me fez conhecer o amor, o cuidado e o significado dos atos mais singelos de empatia. À senhora devo todas minhas conquistas, seu colo e abraço são como o calor do ocaso, que me aquece e acalma nos momentos mais turbulentos, sem a sua força, nada eu seria.

Ao meu pai, que nunca me deixou faltar nada, que me permitiu investir nos estudos, que sofreu tudo para que eu não sofresse nada, que demonstrou seu amor se sacrificando por mim, essa graduação dedico ao senhor.

À minha irmã, que eu amo com toda minha força vital, a única que tem o poder de me irritar e me fazer rir em segundos, por você estou disposta a dar a minha vida.

Aos meus tios, tias e primos, que me ensinaram o significado de quilombo, sou afortunada pelo amor e união que vocês emanam.

Ao meu amor, pelas conversas enriquecedoras, pelo tempo de qualidade, pela paciência, pelo cuidado, preocupação, companhia, pelo partilhar de momentos bons, ruins e principalmente pelo respeito e cultivo diário do amor que circunda nossa relação.

Aos meus amigos, que vieram antes e aos que chegaram junto com a Universidade, por terem enfrentado as adversidades junto a mim, por terem partilhado momentos de alegria e por terem acompanhado meu processo de amadurecimento.

À minha orientadora, por me permitir trabalhar com este tema, pouco tratado no meu curso, pelas trocas engrandecedoras, pelo incentivo, pelo respeito à minha escrita e intelectualidade e principalmente pela paciência e revisão cuidadosa desse trabalho.

E a todos meus mestres e mestras, que pela dedicação exemplar ao ensino, me motivaram a escolher essa profissão e que, por meio da educação, me salvaram e me permitiram continuar seu legado.

Obrigada.

RESUMO

O tema desta monografia é o *Panorama Nacional das pesquisas acadêmicas sobre Educação Quilombola* e tem como objetivo realizar um mapeamento das produções acadêmicas que tratam da Educação Quilombola no Brasil. Esta pesquisa está, essencialmente ancorada na área da Sociolinguística Educacional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica física e digital ancorada nas seguintes obras: IBGE (2023), Carneiro E. (1998), Emanuel Júnior (2022), Arraes (2020), Souza Rodrigues (2016) e nos vídeos dos canais: Terra de direitos (2021), Todos pela Educação (2023), Conviva Educação (2024), Pós Graduação em Docência (2018) e Conaquilombos (2024). Este corpus possibilitou a compreensão de como a história, cultura, identidade, território e concentração populacional dessas comunidades quilombolas, junto do aporte legislativo no que tange à Educação voltada para esse público, contribui como chave analítica para responder a pergunta de pesquisa: O que tem sido produzido nas universidades brasileiras em relação a Educação Quilombola e quais ausências podem ser identificadas? Para responder a essa questão, em perspectiva quantitativa e qualitativa, foram elaborados mapas e gráficos que tratam da concentração de pesquisas sobre Educação Quilombola, no Brasil, consoante as variáveis Estado, ano, nível de ensino, modalidade de ensino e componente curricular nos quais pesquisadores mais desenvolvem suas pesquisas nessa área educacional.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Quilombos; Sociolinguística Educacional; Leis para Educação Quilombola, Cultura.

ABSTRACT

The theme of this monograph is the National Overview of academic research on Quilombola Education, aiming to map the academic productions that address Quilombola Education in Brazil. This research is essentially rooted in the field of Educational Sociolinguistics. To this end, a physical and an online bibliographic research was conducted, grounded in the following works: IBGE (2023), Carneiro E. (1998), Emanuel Júnior (2022), Arraes (2020), Souza Rodrigues (2016), and in videos from the channels: Terra de direitos (2021), Todos pela Educação (2023), Conviva Educação (2024), Pós Graduação em Docência (2018), and Conaquilombos (2024). This corpus made it possible to understand how the history, culture, identity, territory, and population concentration of these Quilombola communities, along with the legislative support regarding Education aimed at this public, contribute as an analytical key to answer the research question: What has been produced in Brazilian universities regarding Quilombola Education, and what gaps can be identified? To answer this question, in a quantitative and qualitative perspective, maps and graphs were created that address the concentration of research on Quilombola Education in Brazil, according to the variables of State, year, level of education, teaching modality, and curricular component in which researchers most develop their research in this educational area.

Key-Words: Quilombola Education; Quilombolas communities, Educational Sociolinguistic, Laws for Quilombola Education, Culture.

Ou a Liberdade é indivisível ou não é nada além da repetição de slogans e avanços temporários, míopes e passageiros, para poucos. Ou a liberdade é indivisível e trabalhamos em conjunto por ela ou você estará em busca de seus próprios interesses e eu dos meus.

(June Jordan)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	12
2. FUNDAMENTOS LEGISLATIVOS.....	41
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	67
4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	74
CONCLUSÃO.....	89
BIBLIOGRAFIA	91
APÊNDICE - QUADRO DE REFERÊNCIA DAS PESQUISAS MAPEADAS	95

INTRODUÇÃO

Meu nome é Bárbara Bruna, sou filha de pais negros, nascida numa comunidade quase no extremo da zona de sul de São Paulo, que devido a marginalização e falta de condições mínimas de existência, fui criada longe de meu pai, apenas por minha mãe que, recém chegada em Brasília, buscava melhores condições de vida. Mais especificamente, na zona periférica do Distrito Federal, abrigadas no ninho de minha avó materna, longe do centro que todos conhecem pela TV, longe dos privilégios que políticos gozam advindos do sangue e do suor da população proletária, alicerces dos pilares que sustentam a nação brasileira.

Meu pai, negro, tornou-se imigrante na Europa para que tivéssemos ao menos o que comer, devido a crise de 2008 que inevitavelmente afetou somente as classes mais baixas e desprestigiadas da sociedade. Arrancado do aconchego de sua família recém formada com esposa e duas filhas, sem direito a manifestação. Nunca me esqueço das lágrimas derramadas durante anos de uma criança que só queria seu pai, às vezes ainda o culpo, o sistema que me fez ingrata e revoltada.

Minha mãe, negra, mais uma à mercê da maternidade solo imposta por “acazos” da injustiça social. A negra mais inteligente que eu conheço, me ensinou tudo o que eu sei hoje, a força que aparento ter e a personalidade forte vêm dela. Ela é luz, luz essa que me ensinou o que é autoestima e autocuidado, me fez valorizar minha intelectualidade e independência, me ensinou que a cor de minha pele me fortalece, a central de apoio vinda dela é inexplicável assim como de todas as mulheres pretas que deram forças para que homens pretos ressissem a escravidão e lutassem contra ela.

Estudei a vida toda em escola pública, “mainha” enquanto dona de casa e figura presente, sempre exigiu boas notas e foco exclusivo nos estudos de minha irmã e de mim. Fui muito feliz durante todo o meu período escolar, apesar de este ambiente ter sido o responsável pelo meu primeiro contato com o racismo, cujas reverberações se estenderam durante todo o meu trajeto de vida, enquanto mulher negra. Apesar disto, volto minha atenção para os aspectos positivos que o ensino escolar me proporcionou, enquanto espaço de formação básica do meu senso crítico que me acompanha até hoje. Neste local, eu tive a semente da insatisfação plantada, o ódio pela injustiça cultivada e a sede em busca de reivindicações por justiça social aumentada.

A partir disso, é inegável o papel da escola, como espaço de preservação histórica, identitária, de debate, de reflexão, de convivência com a diversidade e de exercício da cidadania. Logo, torna-se imprescindível o reconhecimento do papel dos professores, agentes

que possibilitam todos esses aspectos estruturantes do ensino e a transmissão dos conteúdos, ministrados em sala, que vão além dos muros da escola e trazem retorno para a comunidade.

Meus professores, durante todos esses anos de minha vida, foram os tutores que me acompanharam no meu processo de crescimento intelectual, que permitiram a construção dialógica entre meu conhecimento de mundo proporcionado pela comunidade da qual sou filha e do entendimento dos instrumentos que operacionalizam as relações de poder, e que culminam neste presente trabalho.

Pesquisar a educação me permitirá analisar as perspectivas de existência que ela possibilita aos meus, no nível do indivíduo, e, principalmente do coletivo, que busca explorar as perspectivas ainda não esgotadas e a superação da subsistência legada a nós, herdeiros daqueles que lutaram para permitir que eu ocupasse este espaço de poder, a universidade pública.

Eu me reconheço enquanto continuidade de um sonho de liberdade e uma vida digna, dos meus ancestrais, dos meus avós e de meus pais, apresentados na fotografia a seguir¹:

Fotografia 1 – Minha família



Fonte: Acervo pessoal da autora

¹ À direita, minha mãe, Idelina, me segura no colo; à esquerda, meu pai, Márcio, segura minha irmã, Camilly.

Tenho contrariado as estatísticas citadas por Mano Brown, nos primeiros versos da música Capítulo 4, Versículo 3:

60% dos jovens de periferia/ Sem antecedentes criminais já sofreram violência policial/ A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras/ Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros/ A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo/ Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente (Capítulo 4, Versículo 3 - Racionais MC's, 1997).

E, apesar de todas essas características que me circundam, devo reconhecer meu lugar de fala enquanto mulher negra, mas que foi criada em centros urbanos, mesmo que periféricos, não experienciando a vida enquanto indivíduo quilombola. Por isso, peço licença para pesquisar a Educação relacionada a essas comunidades de forma sensível, ao mapear as produções que tratam da Educação Quilombola e as carências que se apresentam quanto às pesquisas nessa área de ensino, que, futuramente, permitirão pensar saídas coletivas para um ensino de qualidade na modalidade quilombola.

Tendo em vista a importância da educação em minha trajetória, a visão racial e de coletividade em meus estudos, e reconhecendo que preservar é responsabilidade, surge o interesse pelo recorte entre educação e quilombo. Pensar na educação nessa perspectiva permitirá recontar a história que sempre foi contada pela classe dominante, delineando a escola enquanto espaço de luta, buscando como mulher negra, ouvir e disseminar o conhecimento obtido pela escuta das vozes dos que sempre foram silenciados, falando e também me fazendo ser ouvida.

Além disso, motivada pela consciência da importância da construção identitária para determinados grupos, busco neste trabalho o resgate e o fortalecimento da identidade dos indivíduos dessas comunidades, reconhecendo a potencialidade desses sujeitos que constantemente arquitetam caminhos para a justiça social, com foco central na questão racial anteriormente citada.

A partir do meu processo de graduação, tornou-se claro como, apesar de eu ter cursado uma licenciatura, o curso não tem a educação como foco norteador na formação de professores. Mais do que isso, os currículos de licenciatura, no geral, tendem a desconsiderar as necessidades insurgentes que se manifestam, especialmente ao se falar de Brasil, mais especificamente de regiões periféricas e de comunidades marginalizadas, majoritariamente compostas por indivíduos negros do país, herança do regime escravocrata, motivo pelo qual a racialidade e a identidade devem se tornar elementos protagonistas no processo educacional.

Esse posicionamento impossibilita uma evolução desses currículos que reconheçam a heterogeneidade dos indivíduos que constituem essa nação e leve em conta as especificidades inerentes a cada grupo, ao se pensar no direito ao acesso à educação de qualidade de todos os cidadãos brasileiros e numa formação de qualidade àqueles que exercerão o magistério.

Além dessa carência, esta temática também se apresentou a mim como campo de pesquisa em razão das problemáticas na implementação de projetos governamentais que aparentam ter como objetivo o apagamento da história de comunidades negras e a perpetuação da ausência de acesso, especificamente, à educação de remanescentes quilombolas.

Assim como os escravizados que faziam planos de fugas em busca de sua liberdade e de sua emancipação física, moral e intelectual, almejo, por meio destas linhas, uma fuga intelectual que legitime o saber de indivíduos quilombolas, dissemine a sua produção e incentive o aquilombamento de mais indivíduos que buscam a democratização do acesso ao ensino público de qualidade.

Meu intuito é mapear este campo de pesquisa, eu busco pesquisar o que se fala, o que se tem e o que ainda é carente no sistema de Educação Quilombola, quero revisar leis e suas aplicações, busco entender a formação dos quilombos e como se dá a educação nestas regiões remanescentes de quilombo, e de que forma a história, a memória, a cultura e a preservação de tudo isso auxilia na luta, no combustível, nas reivindicações e nos possíveis avanços para esta modalidade de ensino.

Para alcançar estes resultados, faço uso da pesquisa exploratória e das teorias sociolinguística, socioeducacional e sociocrítica, em consonância com a pesquisa bibliográfica, de leitura, de análise e de aprofundamento da temática e utilizo a pesquisa quali-quantitativa para responder às seguintes questões: Em que estados se concentra o maior número de pesquisas sobre Educação Quilombola? Que tipo de pesquisas são feitas? Quais são as leis previstas e como estão sendo aplicadas? Quais são as reivindicações deste coletivo? Quais disciplinas já possuem aplicação para esta modalidade de ensino?

1. CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Para se pensar a Educação Quilombola, é necessário antes conhecermos os quilombos. No entanto, não se desenha como objetivo deste trabalho, o aprofundamento de todas as características que compõe a um quilombo, o histórico de significância deste termo e nem um mapeamento de todos os quilombos que constituíram a genealogia e história deste país. Todavia, torna-se imprescindível, levando-se em conta o meu lugar de fala enquanto não-quilombola, conhecermos o acervo que constitui a esse coletivo para que só então, eu possa dissertar sobre a educação nesta modalidade.

Para iniciarmos este caminho que busca delinear algumas características que constituem ao quilombo e que nos serão úteis posteriormente ao pensarmos educação, iniciarei com uma citação de Moreira (2010), baseado no pensamento de Platão, que explana em sua pesquisa, o significado do ato de nomeação e seu uso como instrumento de operacionalização das relações de poder para legitimar a posição de um Ser sobre um Outro inferiorizado. Segundo Moreira:

Platão começa a fazer associação entre a nomeação e a identidade. Se nomear é designar algo sobre alguma coisa, e isso é informar e distinguir essa coisa das demais de acordo com as suas próprias características, então nomear é um ato de identidade, que promove a identidade (Straiotto Moreira, 2010, p. 2.916).

A partir desse conceito é que pensaremos nos primeiros desígnios dados a um quilombo e a origem dessa palavra. Ao longo dessa breve historiografia, destacarei de acordo com Butler e Meijer como “o performativo pode ser uma das formas pelas quais o discurso operacionaliza o poder.” (Butler, Meijer, & Prins *apud* Straiotto Moreira, 2010, p. 2.925).

Segundo Nascimento (1985), *Kilombo* para os Imbangalas (comunidade de Angola), se caracterizava como o ato dos indivíduos se incorporarem a esta comunidade, ou mesmo nomear o local sagrado aonde aconteciam essas iniciações de ingresso desses indivíduos, e mais tarde, passou a denominar o acampamento, local aonde os escravizados se afugentavam (Nascimento, B., 1985, p. 42-43).

Em complemento a Nascimento, segundo Munanga, citado por Xavier Filho: “o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantos (kilombo, aportuguesado: quilombo)” (Munanga, 1996, p. 58 *apud* Xavier Filho, 2020, p.1). Este também afirma que:

Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos cujos membros foram trazidos e escravizados nessa terra. Trata-se dos grupos *lunda*, *ovimbundu*, *mbundu*, *kongo*, *imbangala*, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire (Xavier Filho, 2020, p. 1).

A partir dessa nomeação é que Munanga, novamente citado por Xavier filho (Munanga, 1996, p. 63 *apud* Xavier Filho, 2020, p. 2), menciona algumas semelhanças entre o quilombo africano e o quilombo brasileiro:

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro, é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência.

Após essas significações, baseado na etimologia da palavra quilombo é que passarei para uma breve conceituação fundamentada nos pressupostos teóricos e legislativos que caracterizam a este grupo, até o conceito que tomaremos como alicerce deste trabalho.

A primeira conceituação de quilombo conhecida é a do Conselho Ultramarino, que ao se reportar a Portugal, definiu quilombo como: “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles.”

Essa definição legou aos remanescentes quilombolas um aspecto redutor, que não levou em consideração a organização social, política, econômica e administrativa deste coletivo de resistência e todas as suas complexidades, em que sua gênese, em grupos escravizados fugitivos, tornou possível a perpetuação e resgate da cultura africana, demonstrando que as formas operacionalizadas pelo discurso, como supracitado, auxiliam num processo de inferiorização desse grupo.

Além disso, tal conceituação tende a negar a continuidade deste espaço para contemporaneidade por trancafiá-los apenas em um espaço-tempo específico, deixando novamente de reconhecer a herança desse tipo de organização para a cultura brasileira, ao se destituir o direito de posse de terras por hereditariedade, por exemplo. Tornando o projeto político de marginalização de ex-escravizados um projeto viável para aqueles que ocupam posições de poder, pois tal projeto não repara os negros após anos de escravatura, mas lhes oferece apenas a margem. Isso reafirma as palavras expressas no livro *O Quilombo de Manuel Congo*: “No meio do caminho [os escravizados] se lembram que eles não têm casa. Com sua mulher, seus filhos. Que mulher, que filhos, as mulheres, os filhos, estão nos quatro pontos cardeais.” (Lacerda, 1998, p. 52)

E apesar das reverberações desse conceito até a década de 70, este foi reformulado a partir da ascensão de coletivos negros que surgiram em busca de justiça social como o

Movimento Negro Unificado (MNU), que achou nas formas de vida do quilombo um incentivo para se pensar em diferentes formas de organização coletiva em busca de um resgate da história, dos costumes, da religiosidade, da preservação da memória pelo não apagamento da escravidão e de suas consequências para o povo negro, e encontrou em Palmares o símbolo de resistência e de luta que deveria ser travada pela população predominante desse país.

No entanto, apesar de tal reformulação, que pensou todas essas questões de grande valia para a comunidade negra, foi necessário pensar nas especificidades desse grupo que, apesar de possuir suas reminiscências na cidade, apresenta necessidades específicas, tendo em vista que suas comunidades estão em contextos majoritariamente rurais, demonstrando o vínculo inquebrantável entre identidade e espaço físico, enquanto local que permite a manifestação cultural de cada quilombo.

Logo, segundo Almeida e Gusmão citados por Schmitt, Turatti e Carvalho:

os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção (Turatti; Schimdt; Carvalho; 2002, p. 3).

E através do vínculo entre quilombolas, ABA (Associação Brasileira de Antropologia), e o Ministério Público (MP), surge esta nova definição:

“toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência, e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado” é considerada quilombo (FABIANI, 2005, p. 205 *apud* Xavier Filho, 2020, p. 5). Essa nova conceituação realizada pelos esforços da ABA e seus pesquisadores mudaram o curso das definições históricas e colocaram sob uma nova ótica, as comunidades quilombolas, ampliando as caracterizações voltadas às questões socioculturais. São nesses aspectos que a condição “remanescente de quilombo” enfatiza dois pontos importantes: identidade e território. Elementos que nos fazem refletir sobre a ideia de quilombo na contemporaneidade (Xavier Filho, 2020, p. 5).

E apesar de não ser a conceituação mais atual, e reconhecendo que esta passou por um processo de redefinição pautada pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que será posteriormente citada, a definição acima já nos bastará para os objetivos que se desenvolverão neste trabalho.

Por conseguinte, farei algumas considerações sobre os primeiros resultados do Censo demográfico de 2022², destinado apenas ao levantamento de informações deste grupo étnico

² Após a divulgação do *Censo demográfico 2022 - Quilombolas: primeiros resultados do universo*, foram divulgados diversos outros resultados nos anos que se seguiram.

pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) que leva em conta que a elaboração de políticas públicas só podem ser viabilizadas através do levantamento de dados estatísticos, para adiante, na seção seguinte, citar alguns quilombos, que tiveram um papel de protagonismo na história brasileira, e seus símbolos de liderança.

De antemão, deve-se explicitar que segundo o próprio IBGE:

O Censo Demográfico é a mais abrangente pesquisa estatística do IBGE, realizando, a cada década, o levantamento pormenorizado da população brasileira. O principal objetivo do Censo Demográfico é obter informações sobre as pessoas moradoras em domicílios, sejam esses particulares, coletivos ou improvisados, e sobre as características das unidades de habitação (IBGE, 2023).

E foi a partir desses dados estatísticos, levantados através da população residente (IBGE, 2023, p. 5), que pela primeira vez, foi adicionado este recorte voltado para essa população. Referente a metodologia, foram elaboradas perguntas específicas sobre autoidentificação quilombola, perguntas que serão especificadas em parágrafos mais adiantes, neste mesmo item, que possibilitaram o acesso à informações inéditas e básicas sobre a distribuição da população quilombola no Brasil, sejam em territórios delimitados ou não.

As informações levantadas permitiram a organização desses primeiros resultados oficiais em quatro temas principais:

- População quilombola: apresenta estatísticas sobre a população quilombola residente e a proporção da população quilombola em relação à população residente nos seguintes recortes territoriais: Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação, Municípios, e Amazônia Legal (total e por Unidades da Federação). Essas informações são divulgadas diferenciando-se, ainda, as pessoas residentes dentro e fora de Territórios Quilombolas, por recortes territoriais.
- Domicílios: apresenta estatísticas sobre o total de domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador quilombola; o total de moradores nesses domicílios; o total de moradores quilombolas nesses domicílios; o percentual de moradores quilombolas em relação ao total de moradores nesses domicílios; a média de moradores nesses domicílios; e a média de moradores quilombolas nesses domicílios nos seguintes recortes territoriais: Brasil, Grandes Regiões, Unidades da Federação, Municípios, e Amazônia Legal (total e por Unidades da Federação). Essas informações são divulgadas diferenciando-se, ainda, as pessoas residentes dentro e fora de Territórios Quilombolas, por recortes territoriais.
- Territórios Quilombolas oficialmente delimitados: apresenta estatísticas sobre a população residente, total e quilombola, e os domicílios particulares permanentes ocupados, segundo os Territórios Quilombolas oficialmente delimitados e o seu status fundiário. Cabe notar que, para garantia da confidencialidade, e seguindo os Princípios Fundamentais das Estatísticas Oficiais, alguns Territórios Quilombolas dispõem de apenas dados sobre a população total residente e o total de domicílios particulares permanentes ocupados, não sendo, portanto, divulgadas outras estatísticas para esses recortes territoriais.
- Pessoas quilombolas na Amazônia Legal: consolida dados sobre população residente, total e quilombola, e os domicílios particulares permanentes ocupados

e os Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, na Amazônia Legal (IBGE, 2023).

Logo, o IBGE, enquanto instituto de estatísticas brasileiras, busca de forma recorrente, atualizar os dados e informações quanto ao território brasileiro, seja no âmbito da “diversidade de arranjos que compõe sua configuração político-administrativa, como também os níveis geográficos pelos quais se torna viável a captação e a disseminação das informações estatísticas” (IBGE, 2023).

Tal qual o caminho que eu decidi percorrer neste trabalho, o *Censo demográfico 2022 - Quilombolas: primeiros resultados do universo* recorre a leis e decretos para resgatar e pensar a conceituação e caracterização deste grupo étnico. Nele coincidem algumas informações já presentes na introdução desta pesquisa, como a atualização da definição de quilombos a partir das teorias de etnicidade, conceituada pela ABA, e o uso de outras informações, como a dos termos estabelecidos no Art. 215º e Art. 216º da Constituição Federal do Brasil de 1988, que reconhece a diversidade “étnico-racial brasileira”, o acesso a esta e seu incentivo (IBGE, 2023), e o Decreto nº 4.887, de 2003, que definiu o termo “remanescentes das comunidades quilombolas”, como:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os 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 (BRASIL [Constituição (1988) *apud* IBGE, 2023]).

Portanto, este caminho foi traçado para se pensar em metodologias e em possibilidades de perguntas a serem feitas aos residentes de territórios quilombolas. Após este processo de conceituação realizado pelo IBGE, passarei para alguns dados, como o do Cadastro de Remanescentes dos Quilombos, que:

indicam a existência de 2.921 certidões de autodefinição quilombola emitidas, referentes a 3.583 comunidades dispersas por 24 estados. Além disso, o cadastro informa a existência de 10 comunidades aguardando visita técnica, 75 aguardando complementações documentais no processo, 35 em análise e 8 aguardando publicação (IBGE, 2023).

Assim como o do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, que “indica a existência de 1.802 processos de regularização fundiária, conforme distribuição regional” (IBGE, 2023).

Mesmo que sumariamente, estes dados nos permitem vislumbrar como a burocracia se delineia enquanto mecanismo de entrave em torno do reconhecimento de territórios

quilombolas e suas delimitações, o que, aliada à falta de alcance ou abrangência de políticas públicas que priorizem esse licenciamento fundiário, impede a garantia do exercício dos direitos de comunidades quilombolas relacionados ao acesso, ao direito de posse coletiva, à posse sustentável e ao uso de suas terras para prática de manifestações culturais, de cultivo, de educação e de saúde, seja em áreas urbanas ou rurais.

Devido a estes fatores, foi necessário que o IBGE considerasse todos os agrupamentos com potenciais ocupações quilombolas, territórios oficialmente delimitados e áreas não delimitadas pelos órgãos fundiários (IBGE, 2023). A fim de que os dados fossem levantados de forma mais ampla, concreta e levando-se em conta a pluralidade deste grupo étnico.

E ainda sobre os territórios quilombolas delimitados, baseado no mapeamento prévio realizado pelo Instituto, estes totalizaram 494 Territórios Quilombolas, que foram analisados segundo os diferentes status fundiários que se encontravam, baseado na classificação do Incra:

- Delimitado: compreende os territórios para os quais foi identificada alguma delimitação formal, a partir de algum material elaborado e presente dos acervos do Incra e dos órgãos com competências fundiárias nos Estados e Municípios. Essas delimitações podem ser provenientes de mapeamentos realizados pelos órgãos do Estado, pela sociedade civil ou pela própria comunidade;
- Estudo Técnico: compreende os territórios cujos limites foram publicados a partir de algum estudo elaborado por órgãos estaduais de terra.
- Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID): compreende os territórios que contam com o RTID, estudo técnico elaborado e publicado pelo Incra nos processos de regularização fundiária quilombola. Esta é a primeira fase do processo de titulação.
- Portaria: compreende os territórios que contam com Portarias de Reconhecimento, instrumentos onde são declarados os limites do território, a partir de então, que é encaminhado para a fase de regularização fundiária.
- Decreto: compreende os territórios que contam com Decreto de desapropriação por interesse social. São aqueles em que a Presidência da República autorizou a desapropriação das áreas inseridas em seus limites. Assim, são territórios que estão em processo de indenização dos imóveis.
- Título: compreende os territórios que foram integralmente titulados pelos órgãos do Estado (IBGE, 2023).

A partir da definição dos status fundiário, o IBGE constatou que o processo de titulação ainda se encontrava em curso para 347 (70,24%) dos 494 Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, sendo que apenas 147 formaram a quantidade de territórios devidamente titulados. (IBGE, 2023).

Referente as localidades quilombolas que não pertencem a esses territórios delimitados, “foram identificadas 5.972 localidades quilombolas para a etapa de coleta censitária, das quais 5.568 (93,2%) referem-se a agrupamentos quilombolas e às outras localidades quilombolas não definidas em setores censitários” (IBGE, 2020 *apud* IBGE, 2023).

Já quanto as inovações que inserem esse novo recorte nos documentos estatísticos brasileiros, para conhecimento da pluralidade étnico-racial da população e como processo de reparação histórica para este grupo em específico, foi realizada uma consulta com as lideranças quilombolas e as comunidades como um todo para se analisar o processo de autoidentificação étnico quilombola, a operacionalidade da pesquisa e o reconhecimento da necessidade de autorização para realização do recenseamento nesses territórios.

É importante reiterar que as consultas à sociedade são uma etapa indispensável na preparação do Censo Demográfico e objetivam orientar sua elaboração, garantindo que ele traduza as demandas da sociedade por informações e assim satisfaça seu fim último, expresso na missão institucional do IBGE – retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania (IBGE, 2023).

Para a escolha das perguntas a serem utilizadas na pesquisa que seria realizada, foram feitos diversos testes que buscavam averiguar as reações verbais e não verbais e a relação desses indivíduos com a autoidentificação diante os diferentes modelos de perguntas aplicadas nesse teste, sendo essas as opções:

- Opção 1 – Alguém no domicílio é quilombola? [Se sim] NOME é quilombola?
- Opção 2 – De acordo com os costumes, tradições e crenças de Você/NOME, ela(e) se considera quilombola?
- Opção 3 – Você/NOME se considera quilombola? (IBGE, 2023)

Após essas perguntas, um dos principais problemas identificados foi quanto ao pertencimento religioso (IBGE, 2023). Isso ocorre porque, devido aos estigmas ligados a religiões de matriz africana, amplamente praticadas por quilombolas, muitos indivíduos que responderam à pesquisa foram induzidos a dar uma resposta negativa à pergunta, apenas baseada neste critério. Além disso, contatou-se a ausência de conhecimento coletivo quanto a conceituação do termo quilombo e quilombolas, o que exigiu a elaboração de uma síntese dessa conceituação para se apresentar àqueles que estavam sendo entrevistados em caso de dúvidas.

E através dessa confusão e surpresa demonstrada por indivíduos residentes em domicílios um pouco mais afastados dos territórios quilombolas, segundo relatos da fase de testes do IBGE (IBGE, 2023), nota-se o apagamento histórico sofrido por esse grupo, e a construção de herança colonial, que nos afasta da memória de nossos antepassados, sejam eles africanos ou originários³ do território brasileiro, em que aparentemente, almeja-se, segundo Abdias Nascimento, “atingir algo fantástico e absurdo: erradicar a África, que está plantada na

³ Neste trabalho discorro apenas sobre o primeiro grupo, tendo em vista o espaço limitado que tenho para elaboração deste trabalho.

eternidade do povo brasileiro, de suas instituições, da sua paisagem física espiritual” (Nascimento, A., 2019, p. 250).

Evidenciando como esses mecanismos integram o epistemicídio⁴, um dos instrumentos que operacionalizam as relações de poder e que integram o Dispositivo de Racialidade, conceito cunhado por Sueli Carneiro, que nos permite “apreender o processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilização do Outro, que aconteceu e acontece no Brasil” (Carneiro, S., 2023, p. 87). E que, ainda segundo Sueli, se constituiu como forma “de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão” (Carneiro, S., 2023, p. 16), em que pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente. Essa anulação torna o processo de autoidentificação um processo complexo, podendo levar alguns indivíduos a assumirem essa identidade como forma de orgulho e resistência e, outros, a não se reconhecerem enquanto quilombolas, devido toda a construção social que circundam a este grupo étnico.

Voltando para os processos que visavam a viabilização do recenseamento, notou-se a necessidade de um trabalho de sensibilização realizado entre a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), os líderes comunitários e toda a comunidade quilombola. É importante frisar a articulação feita com essas comunidades, e como estas tiveram um papel central na engenharia dos caminhos construídos neste processo censitário, levando-se em conta a organização social e as hierarquias dessas comunidades. Outro fator, foi a necessidade de desvincular o Censo de interesses eleitorais (IBGE, 2023).

Baseado nessas trocas, estes foram os eixos trabalhados nesse processo de sensibilização e treinamento dos recenseadores: “Conceituação e normativas legais acerca dos quilombolas; Base territorial; Planejamento para atuação em áreas quilombolas; normas de conduta; Abordagem a lideranças quilombolas e Adaptações metodológicas” (IBGE, 2023).

Ademais, caso o recenseador não fosse quilombola, foram providenciados guias escolhidos pelas lideranças dessas comunidades, em razão de grandes extensões territoriais, de distâncias consideráveis de um domicílio a outro, ou mesmo se houvesse algum tipo de conflito naquele território. Além disso, houve orientações quanto aos melhores horários de visita aos moradores (IBGE, 2023).

E farei uma simples menção, de dois instrumentos fundamentais criados pelo IBGE para o compartilhamento rápido e facilitado de informações, sendo o primeiro, um aplicativo,

⁴ Ler Boaventura de Sousa Santos, *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*, obra a qual Sueli extraiu esse pensamento e a expressou em seu livro *Dispositivo de Racialidade: A construção do Outro como Não Ser como fundamento do Ser que expande esse conceito*.

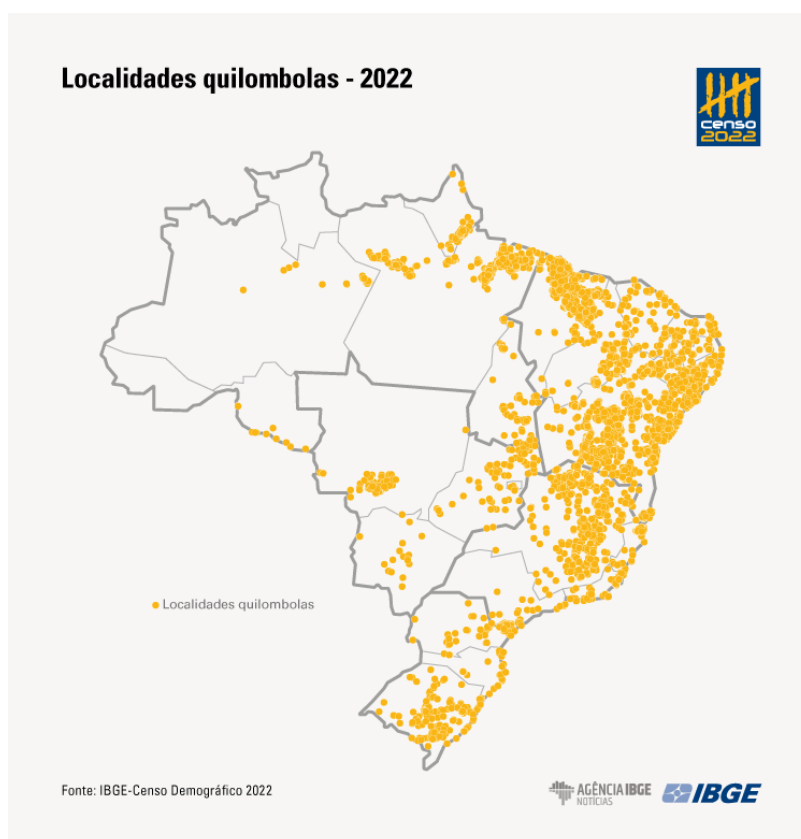
nomeado: *Mapeia Quilombo*, utilizado para o recebimento de informações georreferenciais dos agrupamentos e o canal 137, que operou como canal de controle de qualidade da pesquisa e também auxiliou na cobertura a domicílios que ainda não haviam sido recenseados (IBGE, 2023).

Quanto às perguntas, foi decidido que seriam usadas somente a pergunta “se considera quilombola”, que foi aplicada apenas em territórios que foram previamente mapeados (IBGE, 2023), e “qual o nome da sua comunidade?”, caso a resposta a primeira pergunta fosse afirmativa (IBGE, 2023).

Após todas essas etapas de consultas, o Censo foi realizado com um total de 17.023.034 pessoas, em que desse número 1.327.802 se autoidentificaram como quilombolas, “correspondendo a 8,46 de total de pessoas que responderam à pergunta” (IBGE, 2023) e a 0,65% em relação a população total brasileira (IBGE, 2023).

A seguir, apresento o mapa elaborado pelo IBGE, correspondente à distribuição das localidades quilombolas, no Brasil, no ano de 2022:

Mapa 1 – Localidades Quilombolas – 2022



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2022

Essa etapa estatística se apresenta como parte fundamental da pesquisa para entendermos a organização dessa comunidade no enfrentamento ao mito da democracia racial e para demonstrar a operacionalidade do racismo dentro da nossa sociedade enquanto mais um instrumento do Dispositivo de Racialidade de Sueli Carneiro, demonstrando que as carências que se apresentam nessas comunidades são uma construção advinda desde o Brasil colônia e que se maquiou com a constituição da República Brasileira e a abolição da escravatura.

Para se falar de quilombo, em toda sua oponência, maestria e magia, precisamos falar de sua história, de seus fatos com poesia, seja em sua forma escrita ou oral. Por isso, nesse tópico, utilizo também de escritos literários e não apenas de artigos, que nos fazem entender como se deu a construção identitária deste grupo, suas diferentes organizações sociais e resistências.

E como disseminadora das ideias destes a quem decidi me aquilombar, começo pelo compartilhamento das palavras de Antônio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nego Bispo, continuação de nossos ancestrais, fruto dos saberes daqueles que o criaram e lhe confiaram seus conhecimentos e líder quilombola que infelizmente nos deixou em dezembro de 2023, mas que nos agraciou em vida, nos deixando como testamento sua poesia, seus escritos e principalmente sua palavra falada. Isto posto, apresento este poema aos que não o conhecem e aos que já o leram, que o leiam novamente, a seguir, Nego Bispo:

Bispo, Antônio.

*Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando*

*Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.
(Bispo, 2015, p. 45).*

Nego Bispo através de sua poesia, nos mostra que o juntar das cinzas da destruição dos quilombos é o que permite a reconstrução de outros, que possibilita a formação de novas organizações, demonstrando que a esperança não se finda com o fogo advindo daqueles que acreditam aniquilar aos quilombolas, nestes permanece o arfar da esperança e a insistência na luta por direitos.

Aqueles que perseguem aos quilombolas queimam o material, mas não seus saberes, sua herança e a confluência⁵ que cerceia a vida desses indivíduos. Esse recomeço que sempre se repete, se dá através da resistência que estes quilombos acumulam há anos. Ainda segundo Nego Bispo, “o presente é o interlocutor do passado e um locutor do futuro, que a vida é começo, meio e começo, [...] que as vias determinam o meio e as demandas determinam a alteração das vias” (Itaú Cultural, 2024), que apesar das inúmeras tentativas de destruição, o fim nunca é fim mas é começo de novo, é da destruição que eles se fortalecem, se refazem e repensam novos caminhos, destruído um, ergue-se outro, que possibilita novas saídas, novos modos de luta, constituindo o quilombo como espaço de autodeterminação, para Bispo, a representação da preta-intenção.

Assim sendo, os ataques e métodos de repressão e opressão não produzem terror ou uma paralisação das batalhas travadas por esses indivíduos, mas uma ressignificação dessa perseguição em combustível para a produção de novos modos de vida. Citando Abdias do Nascimento, cabe a nós, perpetuarmos os conhecimentos aprendidos com a organização desses coletivos e principalmente burlarmos o liberalismo contemporâneo que nos individualiza e dificulta a união daqueles que quando juntos, conseguem mobilizar mudanças que visam condições melhores de vida (Nascimento, A., 2019, p. 290).

Iniciarei contando um pouco da história de um dos maiores símbolos da luta quilombola brasileira, o Quilombo dos Palmares, que neste caso, será contada atravessada pelos escritos de Edison Carneiro (1966), que nos permitirá conhecer os pormenores da estrutura desse quilombo e ainda me ajudará a desmitificar alguns mitos que rondam a imagem de seu líder, Zumbi dos Palmares, demonstrando toda sua bravura e destemor que corria em suas veias, advindo da linhagem real a qual pertencia.

Pretendo reviver lendas que, embora não sejam comprovadamente factuais são primordiais para a representação da força de mulheres negras e para a perpetuação das histórias dessas comunidades na memória coletiva do povo brasileiro, como no caso de Dandara dos Palmares, suposta companheira de Zumbi. Busco, dessa forma, reconhecer os caminhos pelos

⁵ Ler Nego Bispo, *A terra dar a terra quer*.

quais esses quilombolas percorreram para resistir durante o período de escravatura, superando quatro décadas de perseguição, sobrevivendo, lutando, reerguendo-se mesmo após sua destruição e enfrentando o apagamento histórico que sofreram, através da união entre movimento negro e comunidade quilombola, durante o período de redemocratização do país.

Para conhecer este quilombo, é necessário entendermos o quanto o território que estes escravizados fugidos ocupavam era almejado, levando em conta o nome do próprio quilombo, que fora chamado de Palmares, devido a quantidade significativa de Palmeiras pindobas que existiam naquela região (Carneiro, E., 1966, p. 15). Havia um reconhecimento da abundância da área ocupada pelo quilombo por parte daqueles que o perseguiam, pois a fertilidade daquele solo era tamanha, que propiciava a cultura de diversos alimentos que permitiam a sustentação daqueles que ali viviam, tornando a agricultura a principal atividade dos palmarinos e mais do que isso, resultando no desejo por parte dos fazendeiros não apenas da restituição de seus escravizados mas também da posse daquele território que causou até certo sentido, disputa entre os governadores dos estados que faziam divisa com o quilombo.

Para analisarmos melhor o campo político e social que constituíam a este quilombo, observaremos algumas práticas e dados aproximados sobre ele. Diversos negros fugidos vinham do estado de Alagoas, estado em que se localizava o quilombo, e de estados vizinhos como Bahia, Pernambuco e Sergipe. Sendo uma das práticas comuns desse grupo, as campanhas realizadas por ex-escravizados habitantes do quilombo que desciam às cidades a fim de raptar ou inflar o desejo de liberdade de outros escravizados para que mais deles se aquilombassem, além de realizarem o rapto de mulheres, tornando o quilombo um estímulo constante para mais fugas (Carneiro, E., 1966, p. 33).

Logo, a população teve seu ápice de crescimento em meados de 1630, que baseado nos documentos que relatavam as expedições holandesas contra os Palmares, registrou cerca de 6.000 negros nesse ajuntamento (Carneiro, E., 1966, p. 20). É importante frisar que essa população não possuía apenas negros, mas também era formada por indígenas e os chamados mulatos⁶.

Quanto à religião, esta era rica, apesar de não possuir denominação específica. Ela se caracterizava pela mistura de dogmas cristãos, que haviam sido impostos pelos brancos aos escravizados e por invocações, aos quais Carneiro descreve como mágicas e que memoravam tradições e costumes africanos de seus antepassados e do local de onde se originaram. Havia também uma forte presença da dança nesse território. Segundo Barleus citado por Carneiro:

⁶ Termo utilizado pelo autor Edison Carneiro para caracterizar a população desse quilombo, decidimos preservar o referido termo em conformidade com os escritos do autor.

“Tal devia ser o sentido da dança em conjunto que [...] os negros prolongavam até a meia-noite, batendo com os pés no chão com tanto estrépito que se podia ouvir de muito longe” (Carneiro, E., 1966, p. 27).

E para além dessa organização coletiva do quilombo, separo este pequeno espaço para versar sobre as lideranças exímias daquela comunidade, que vão além da famosa e disseminada imagem de Zumbi dos Palmares, que perpetuou os aprendizados de seu tio, Ganga Zumba e de sua avó Aqualtune, liderando a resistência desse povo, por anos, junto da lendária figura Dandara dos Palmares, sua companheira, a qual possuímos poucas informações e que não sabemos ao certo se realmente existiu, mas que nos permite resgatar a história de nossa comunidade negra, que há tantos anos nos é usurpada por aqueles que dominam as relações de poder no Brasil, busco recobrar e prolongar este símbolo de força na memória coletiva dos habitantes desse país.

E como supracitado, sendo Zumbi a continuidade daqueles que o antecederam, é importante mesmo que de forma breve, enfatizarmos a linhagem de Aqualtune, sua avó, para o poderio de liderança que se formou neste quilombo. Falarei da princesa Aqualtune através da poesia escrita pela autora Jarid Arraes (2020), que por meio de seus versos, narra a ida da princesa até o quilombo recém formado, e que por intermédio de seu ventre gerou aqueles que acreditaram na força da esperança e na dádiva da união como vias cruciais para se buscar liberdade.

Assim como outros escravizados, Aqualtune foi trazida do Congo, juntamente com seus súditos, a bordo de um navio negreiro, após a derrota em uma guerra entre outros reinos da região. Após sua chegada ao Brasil, ela foi vendida como escravizada reprodutora:

Sua principal função
Seria a de procriar
Estuprada na rotina
Muita dor pra suportar
Imagine uma princesa
Isso tudo enfrentar! (l. 49-54)
(Arraes, 2020, p. 29).

E apesar do sofrimento e dos castigos suportados, Aqualtune, com braveza, ao ouvir do quilombo que se formava, fugiu mesmo com a gravidez avançada (Arraes, 2020, p. 30) para se juntar àqueles que não se entregavam a subvida que lhes impuseram. No quilombo, reconheceram sua realeza e a renomearam princesa, tornando o mocambo a noroeste de Porto Calvo, território da princesa. Demonstra-se assim o senso de resgate que se erguia no quilombo,

o qual não se restringia à cultura, mas englobava a reconstrução das organizações sociais ligadas à realeza que existiam na África. Esse resgate e a reconstrução da linhagem real de Africanos trazidos ao Brasil são de fundamental importância para as linhas de pesquisa no campo da História que objetivam a reconstrução e valorização da cultura negra.

Assim como a importante figura de Aqualtune, citarei Dandara do Palmares, que expõe o apagamento das imagens de mulheres enquanto lideranças e importantes protagonistas na engrenagem de fatos históricos que construíram ao Brasil, principalmente quando estas são negras e quilombolas, pois tal qual citado por Arraes em seu livro, antes da leitura da vasta referência bibliográfica que se fez necessária para a escrita deste trabalho, eu nunca havia tido contato com essas importantes figuras, suscitando em mim o mesmo sentimento de revolta da autora, presente nos seguintes versos:

Eu só acho um absurdo
Porque nunca ouvi falar
Na escola ou na tevê
Nunca vi ninguém contar
Sobre a garra de Aqualtune
E o que pôde conquistar. (l. 133-138)
(Arraes, 2020, p. 31).

A existência de Dandara é uma informação que entra em divergência nos livros em que baseio a escrita dessa seção, pois segundo o livro de Edison Carneiro, Zumbi era supostamente casado com uma mulher chamada Maria, que era branca e que foi raptada pelo próprio Zumbi em uma de suas expedições, sendo esta informação reforçada, segundo o autor, pela presença de “uma rainha branca no folguedo popular do *quilombo*, que faz parte do folclore de Alagoas” (Carneiro, E., 1966, p. 36).

No entanto, mesmo diante esta informação e indício, presente no livro de Edison Carneiro a partir do folclore alagoano, eu escolho ir na via contrária e de forma consciente, me apropriar e proferir a história de Dandara dos Palmares, que também tem sua presença marcada na tradição popular de Alagoas e que nos fornecerá mais ganhos, tendo em vista a tentativa de valorização da cultura afro-brasileira e de mulheres presentes nestas lendas, histórias e contos para a reconstrução do imaginário brasileiro, que anseio neste trabalho.

Tornando imprescindível sublinhar que ao disseminar a imagem desta heroína narrada por Arraes, apesar do tom lendário que recebe esta figura, a autora utilizou diversos artigos, teses, dissertações e livros para respaldar os versos que escrevera. Ao lê-los, reconheço a postura emancipatória da autora quando esta dedicou um poema a Dandara resgatando-a como

uma das mais importantes heroínas brasileiras, engolidas pelo racismo e patriarcado vigentes em nossa sociedade, pois mesmo que a figura de Dandara careça de dados e pesquisas que busquem a comprovação da existência desta, não há possibilidades de falar do Quilombo dos Palmares sem citá-la, essa quebrava todo e qualquer estereótipo que possam ter lhe imposto, assim a descrevera Arraes:

Mas Dandara não queria
Um papel limitador
Ser a mãe que cozinhava
Tendo um perfil cuidador
As batalhas lhe chamavam
E seus olhos despertavam
Pelo desafiador. (l. 36-42)
(Arraes, 2020, p. 31).

À visto disso, mesmo perante essa nuvem que encobre a existência de Dandara e a tentativa de apagamento que sofrera, ela permanece em nossa memória enquanto lembrança, como uma hábil líder, que acreditava nas batalhas que lutava em busca da libertação, negando a paz que se espera até hoje, daqueles que foram agredidos durante toda uma vida e indo de encontro com a resignação que é atribuída ao povo que fora escravizado. Dandara enquanto podia, insistia em responder as pancadas que lhe deram.

Assim, segundo Edison Carneiro (Carneiro, E., 1966, p. 27) se constituía a organização política deste quilombo:

O chefe de cada mocambo encarnava, evidentemente, a suprema autoridade local e tudo indica que somente nas ocasiões de guerra ou quando surgiam questões que interessavam o quilombo como um todo os chefes se reuniam para deliberar, na Casa do Conselho do mocambo do Macaco.

A escolha desses líderes possui fundamento nas organizações políticas e costumes presentes nas comunidades africanas do século XVII, o líder do quilombo era escolhido, segundo Nina Rodrigues, citado por Edison Carneiro, baseado em suas competências, sendo necessário que este fosse considerado “mais hábil ou mais sagaz” (Carneiro, E., 1966, p. 4). E foi a partir dessas potências, que ao se juntarem com tantos outros irmãos, desenharam a capacidade do quilombo dos Palmares, palco de diversos processos de invasões e décadas de guerra, fazendo-os diferentes, justamente, devido seu extenso período de resistência.

Durante o período inicial de organização do quilombo e reinado de Ganga Zumba, o governo tinha como prioridade abrir as matas, formando caminhos até o quilombo, devido o afastamento que este tinha das fazendas e as matas fechadas que o cercava. Fazendo com que a

natureza se tonasse a principal aliada destes escravizados fugidos, pois era o conhecimento ancestral, o domínio da natureza e o respeito por ela, que lhes concedia essa proteção.

Diante estes fatores que contribuíram para a prosperidade do quilombo, ao mesmo tempo, do outro lado, ocorriam diversos gastos com as expedições contra esses quilombolas, custeadas pelos vizinhos dos palmares que se tornavam cada vez mais pobres (Carneiro, E., 1966, p. 42), confirmando a imponência desse quilombo, que para além dessa guerra que custava a economia dos moradores de povoados vizinhos, havia deixado também, um rombo nos bolsos dos fazendeiros, já que a fuga daqueles homens e mulheres lhes gerava lucros exorbitantes em razão da mão de obra escravizada.

E era devido essa miséria que “sofriam” os moradores que custeavam essa guerra contra o quilombo dos palmares, é que os governadores pediram a isenção de impostos para estes, além da doação, em vista de reparação, pelos prejuízos “sofridos” por eles, das terras dos palmarinos, que também deveriam ser divididas com os soldados que participariam da derrota do quilombo (Carneiro, E., 1966, p. 43).

Em meio a esses dispêndios causados a essa população e a partir da formação desse quilombo, configurava-se uma das primeiras e mais significativas derrotas palmarinas no ano de 1676, o ataque a comando do capitão-mor Fernão Carrilho ao quilombo dos Palmares, que matou e capturou diversos negros, levando o rei Ganga-Zumba a pedir paz no ano seguinte (Carneiro, E., 1966, p. 6).

Contudo, mesmo perante a derrota que ocorrera e a sua eminente destruição, ao lermos a obra de Edison Carneiro (1996), é inegável a preparação militar que os homens que pertenciam a este quilombo recebiam, que ia desde a fabricação de suas próprias armas por meio de matérias-primas extraídas da natureza, ressignificando o conhecimento que antes era utilizado pelos senhores visando lucro e, que, agora, possibilitava sua proteção nos combates contra os fazendeiros.

Além disso, era nesses momentos de embate que os capitães exageravam sobre o que realmente acontecia nas batalhas. Isso fazia com que, diante das violências cometidas pelos próprios fazendeiros, a imagem de desumanidade e de cruel violência fosse atribuída aos quilombolas, mesmo que estes atos fossem primariamente reativos e de defesa. Tal artifício constituía um instrumento de construção de uma concepção negativa sobre o outro, que não se restringia aos palmarinos, mas foi também operacionalizado contra os quilombolas do Vale do Guaporé, que serão citados posteriormente.

Logo após essa primeira derrota significativa e o pedido de paz solicitado por Ganga Zumba como já mencionado, é que se consolida o reinado de Zumbi dos Palmares que não

concordava com esta trégua, assim como outros quilombolas, em razão das exigências presentes no acordo feito com os fazendeiros. Notas do acordo:

O governador pôs em discussão o pedido do rei Ganga-Zumba por liberdade, paz, entrega das mulheres e local. Pedro de Almeida tomou a palavra e foi de parecer “que lhes dessem para vivenda o sítio que apontassem, e a paz para a sua habitação, e plantas; que se assentasse a paz; e que o rei se recolhesse a habitar o lugar determinado; que fôsem livres os nascidos nos Palmares; que teriam comércio, e trato com os moradores”. O Conselho levantou a questão de se o rei tinha poderes para fazer com que outros chefes, “que viviam distante das suas cidades”, obedecessem ao governador. Um dos filhos do rei declarou que sim e que, se não pudesse submeter algum dos seus cabos de guerra, o rei forneceria homens para guiar as forças portuguesas expeditas para destruí-lo (Carneiro, E., 1966, p. 78).

Esse processo de discordância frente esses possíveis danos que viria a sofrer o quilombo dos Palmares, aliado ao apoio que Zumbi recebera do resto do quilombo, o tornou a partir desse episódio, o Rei daquele povo, “Enérgico, resoluto, obstinado, Zumbi iria dar à luta o caráter heróico que a celebrizou entre as insurreições de escravos no Brasil” (Carneiro, E., 1966, p. 80). Assim se iniciou o período de guerra mais voraz, liderado por esse jovem, Zumbi dos Palmares, pois após o descumprimento do acordo pelos quilombolas, se formou uma aliança entre o governador de Pernambuco e os paulistas, mais conhecidos como bandeirantes, indivíduos que incitavam medo, nojo e repúdio dos próprios líderes cristãos e da comunidade como um todo, a fim de que a destruição do quilombo fosse concretizada. Nesse processo até a destruição, os bandeirantes começaram fazendo um “sítio à “cêrca” do Zumbi” (Carneiro, E., 1966, p. 110).

Neste momento de cerco e de aparente encurralamento é que Zumbi visualizou uma brecha que permitiu uma fuga coletiva à noite, no entanto, após muitas fugas, a infantaria dos paulistas percebeu o que estes estavam fazendo, e então houve um embate na brecha que ficava à beira de um precipício, matando à 200 negros (Carneiro, E., 1966, p. 112) e fazendo 519 prisioneiros dos que não haviam fugido (Carneiro, E., 1966, p. 113). Devido à concentração de homens no mocambo de Zumbi, os quais eram responsáveis pela proteção do quilombo, sua derrota facilitou a invasão de mais fácil acesso aos outros mocambos, permitindo a captura daqueles que restavam, fossem eles homens, mulheres ou crianças (Carneiro, E., 1966, p. 113). “A capital dos Palmares suportara um sítio de 22 dias” (Carneiro, E., 1966, p. 113).

Portanto, mesmo após essa derrota, Zumbi ainda tinha conseguido fugir com seus homens. Todavia, um mulato⁷ de sua confiança, conhecido como seu braço direito, foi capturado e torturado até denunciar o local para onde Zumbi havia fugido. Segundo as cartas

⁷ Alcinha que o autor Edison Carneiro designa a este homem, braço direito de Zumbi dos Palmares, mantivemos esse termo apenas por uma escolha de fidelidade aos escritos do autor.

que descrevem a morte do líder Zumbi, este “pelejou valorosa ou desesperadamente, matando um homem, ferindo alguns, e não querendo render-se, nem os companheiros, foi preciso matá-los...” (Carneiro, E., 1966, p. 117). E a cabeça de Zumbi foi dada a prêmio, o governador mandou espetá-la num poste, buscando-se atemorizar os que ficaram vivos e os que o consideravam imortal, Zumbi e seus homens haviam defendido o quilombo dos Palmares durante 50 anos, como dito por Nego Bispo: “Queimaram Palmares!” (Bispo, 2015, p. 45).

Nasceu Guaporé! Passaremos agora para a história dos quilombos desse território que tem suas reminiscências até os dias de hoje através dos povoados que resistem no Vale do Guaporé e que possui, também, grande importância devido a famosa figura de Tereza de Benguela, que representa a força dos quilombolas daquela região. Tal como no quilombo dos Palmares, para entendermos a organização política, social, cultural e como esta comunidade resiste até a atualidade, devemos pensar *a priori* em sua constituição.

Assim como no tópico anterior, basearei esta pequena historiografia sobre essa comunidade quilombola no artigo, *O sistema escravista e as territorialidades específicas* do autor Emmanuel Júnior, e mais uma vez, através dos versos de Arraes. Iniciarei pelas formações dos quilombos dessa região, estes quilombos também foram constituídos de escravizados fugidos que buscavam libertação do cativeiro que lhes foi imposto, e de outros elementos específicos daquele território, como o surgimento e alastramento de diversas doenças e o declínio das lavras de ouro na região, causando o abandono daquelas terras.

Essa situação fez com que o governo provincial de Mato Grosso se responsabilizasse pela perseguição a esses quilombos, devido a esse abandono que ocorreu na região por parte dos fazendeiros (Junior, 2022, p. 85) e, também, pelo assassinato de senhores de escravos, o que facilitava a posse e ocupação desses terrenos pelos ex-escravizados, quilombolas, africanos e indígenas originários da região (Junior, 2022, p. 104) e que, assim como em Palmares, causava prejuízo aos cofres públicos, frente ao “investimento” econômico que a monarquia portuguesa havia feito para adoção desse regime escravocrata (Junior, 2022, p. 87).

Diferente dos escravizados dos Palmares e dos que ainda vamos ver do Quilombo de Manuel Congo, os escravizados dessa região, não eram utilizados apenas como mão de obra na agricultura, na pecuária ou em serviços domésticos, mas eram enviados para lutar contra o avanço de tropas castelhanas no território brasileiro pertencente a Portugal e encaminhados para a busca das “drogas do sertão” (Junior, 2022, p. 87).

Referindo-me novamente à formação desses quilombos, é interessante a constituição de núcleos familiares negros, visto que ela contrariava os instrumentos utilizados contra indivíduos negros no período colonial que impediam a construção de núcleos familiares entre os

escravizados, como uma tática de assassinato da moral e da alma negra, que buscava facilitar o “adestramento” desses corpos para fins lucrativos. Assim, eles eram impedidos de cultivar afeto e perdiam o direito de tutela de suas crianças nascidas de relacionamentos entre escravizados.

Um dos quilombos que se sobressai aos formados na região é o quilombo do Piolho ou Quariterê, que recebeu destaque devido sua líder, Tereza de Benguela, herdeira real desse quilombo, após a morte de seu companheiro, José Piolho. Segundo Arraes, as décadas de resistência que se seguiram foram um atributo da organização política, econômica e militar orquestrada por Tereza. Assim como no caso da narração da história de Dandara, a autora Arraes nos agracia com sua poesia, seu cordel, os quais carregam potência, denúncia, descoberta e reinvidicação pela história das mulheres que foram apagadas. Isso me permite abrir novamente um espaço para enfatizar a esperteza de mais uma figura feminina negra refletida na prosperidade de seu quilombo.

Em nossa contemporaneidade, algumas formas de organização política são consideradas avançadas e de profundo requinte, como no caso do parlamentarismo presente em diversos países europeus. No entanto, ao analisarmos a organização política do quilombo do Piolho, vemos que estas formas de se governar já estavam presentes no período colonial, liderados por indivíduos negros. No quilombo do Piolho, desde o reinado de José, estes possuíam uma casa parlamentar que era presidida pela Rainha Tereza, que havia um corpo de deputados que decidiam os próximos passos do quilombo, que não utilizava apenas seu próprio discernimento, mas também o do conselheiro parlamentar, neste caso, o do próprio Rei José Piolho:

O sistema muito rico
Tinha até um parlamento
E também um conselheiro
Pra rainha embasamento
Que exemplo grandioso
Era o gerenciamento! (l. 61-66)
(Arraes, 2020, p. 139).

No campo econômico, estes possuíam casa de ferreiro em que provavelmente fabricavam armas, produziam suas próprias roupas e tinham como atividade central a agricultura, tanto para sustento do próprio povo, quanto para venda, a fim de acúmulo capital. Todas essa minúcias administrativas, demonstram tamanha genialidade e sagacidade do quilombo e maestria no ato de reinar, reconheço, desta forma, a importância da ancestralidade para tal execução.

Além dessa organização parlamentar, a rainha, durante seu reinado, treinava seus súditos para que estes estivessem preparados para os embates que surgiam por causa da perseguição que sofriam (Junior, 2022, p. 91). E tal como no quilombo dos Palmares, outro elemento descrito nos Anais de Vila Bella, citados no artigo em questão, nos leva, mais uma vez, a refletir sobre a operacionalidade do discurso detido pelos brancos e como esses discursos instrumentalizavam a instituição de uma concepção negativa sobre corpos negros.

Nesse processo, eles pintavam com notas cruéis, as reações e defesas dos negros perante as investidas que lhes eram feitas por essas expedições de invasão e destruição, também segundo Bourdieu, citado por Junior, os “instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os ‘sistemas simbólicos’ cumprem a sua função política de instrumento de imposição ou de legitimação da dominação” (Bourdieu, 2002, p. 11 *apud* Junior, 2022, p. 113).

Para Nego Bispo, fomos criados pelos nossos avós para estudar o saber dos colonialistas, “não no sentido de mudá-los, mas no sentido de não deixar que eles nos mudem” (Itaú Cultural, 2021). Logo, por intermédio da obtenção dos conhecimentos desses, que se constroem como inimigos desse povo, os quilombolas não devem mudar a concepção sobre eles mesmos, mas mudar a versão que estes reproduzem sobre eles, ao afirmarem uma suposta defesa que conta apenas a versão dos bandeirantes, que pinta os quilombolas como violentos, que disseminam desumanidade, sendo esta a versão que predomina no imaginário coletivo, em decorrência dos mecanismos históricos que sempre privilegiam um lado.

Vejamos esta forma enviesada que o texto é escrito e como os brancos se colocavam como vítimas:

foram abalroando em várias malocas daqueles inimigos, dos quais alguns se puseram em resistência, de forma que os soldados, em sua necessária defesa, se viram obrigados a fazerem-lhe tiro para salvarem as suas vidas. Sendo os encontros muitos, e muitas as resistências, não houve da nossa parte perigo algum de vida. Da parte daqueles infieis morreram a tiro nove, dos quais foram apresentadas ao Senado 18 orelhas (AMADO e ANZAI, 2006, p. 139 *apud* Junior, 2022, p. 90).

Sendo esta a história real:

As narrativas sobre a destruição do quilombo explicitam requinte de crueldades. A ordem dessa Companhia era para destruir o quilombo. Quanto aos mortos, cortavam-lhes suas orelhas. Os sobreviventes eram reintegrados ao sistema escravista e ao trabalho nas minas de ouro e diamante (Junior, 2022, p. 90).

Mesmo perante a organização política do quilombo, sua destruição, segundo os registros presentes no Anal de Vila Bela de 1770, aconteceu por uma companhia que havia sido formada

especificamente para atacar a este quilombo (Anal de Vila Bela do ano de 1770 *apud* Junior, 2022, p. 89). Após a invasão ao quilombo, Tereza de Benguela foi capturada. Ela faleceu dias depois, de desgosto, após assistir ao sofrimento de seus súditos e assim como acontecera com Zumbi, a cabeça de Tereza foi exposta em praça pública como aviso para os sobreviventes.

Através desse pequeno resgate, aclamo a memória e vida de Tereza de Benguela, tomando as palavras de Arraes:

Oh, Tereza de Benguela!
 Nosso espelho ancestral
 Sua alma ainda vive
 E entre nós é maior
 Nós honramos sua luta
 Sua força atemporal! (l. 139-144)
 (Arraes, 2020, p. 142).

E mesmo assim, mais uma vez se deu a reconstrução do quilombo, que como citado por Nego Bispo, apesar dos inimigos atearem fogo nestes, sempre surgirá outro, no caso de Guaporé, outros, que serão mencionados nos parágrafos que se seguem. Foi através dos sobreviventes dos ataques aos quilombos do Piolho, Joaquim Teles, Mutuca e de ex-escravizados do lado castelhano, que se constituiu o povoado quilombola Forte Príncipe da Beira (Junior, 2022, p. 97).

Após essa reconstrução que nos transporta à contemporaneidade, nos deparamos com as lutas recentes que esses remanescentes travam em busca do reconhecimento e demarcação de suas terras, devido ao processo de expulsão compulsória que vêm sofrendo, segundo a data do artigo, por militares que passaram a ocupar a região e intitulam as famílias como “invasores” e “traficantes” (Junior, 2022, p. 110), ou alegam que estas famílias ocupam terrenos irregulares e que estes são a favor da “realocação dos ocupantes, afirmando que é para “a melhoria das condições da comunidade local” (Junior, 2022, p. 110). Sendo importante lembrar o alerta que o próprio autor nos dá, que assim como no passado, que existiam diversos quilombos na região, a atual designação “quilombolas do vale do Guaporé” se refere a uma vastidão de povoados que existem nessa região (Junior, 2022, p. 101).

No entanto, estes moradores que recebem estas alcunhas formam na verdade, uma comunidade quilombola “reconhecida, segundo o artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT–, da Constituição Federal de 1988” (Junior, 2022, p. 110). Os descendentes dos ex-escravizados são os responsáveis por perpetuarem uma vasta população negra, presente na região. “A ocupação da área abrangia até a antiga Fortaleza de Conceição

(Forte de Bragança), onde, segundo dizem os quilombolas, “só existiam negros”. Nesse lugar, lembra Mendes (1999), viveu o mestre Anacleto, um líder negro local” (Junior, 2022, p. 105).

Baseado nesse depoimento, vemos que a frase “só existiam negros”, se refere ao passado, pois após anos de ocupação tradicional dessas terras por descendentes desses povos supracitados, que sempre estiveram lá, estes começaram a ser afastados, expulsos ou a sofrer uma série de constrangimentos. Dessa forma, abriu-se espaço para novos mecanismos de opressão e supressão dessas comunidades pelos militares sobrecitados que nos permite fazer uma relação com a violência sofrida pela comunidade negra e quilombola em grandes centros urbanos, seja individualmente ou coletivamente, citarei alguns desses mecanismos e aparelhos de controle usados nessas relações contemporâneas de poder que se realizaram no Vale do Guaporé.

De acordo com os moradores, que participaram de uma das oficinas de mapas da Associação Quilombola Forte Príncipe da Beira – ASQFORTE realizada durante os dias 16, 17 e 18 de julho de 2011 (Junior, 2022, p. 113), a presença desses militares quebrou a lógica comunitária que havia entre os diferentes coletivos que dividem espaço naquela região. Segundo os militares, a ocupação daquelas terras por essas comunidades “impede o crescimento daquela unidade militar” (Junior, 2022, p. 109) quando, na verdade, são as atividades como a pecuária, administrada por esses militares, que trazem transtornos econômicos, sociais e culturais para essa população, pois a presença desse gado, trazido junto com os pelotões, destruiu a cultura de diversos alimentos, fazendo com que houvesse um deslocamento de diversos moradores devido à destruição de seu principal meio de sustento, além da tentativa de diversos “acordos” com a comunidade que visava à “redução das *terras tradicionalmente ocupadas*” (Junior, 2022, p. 110).

Além desses mecanismos de afastamento, do esgotamento dos modos de produção dessa comunidade e dos recorrentes embates que ocorriam entre os quilombolas e esses militares, aqueles ainda sofriam uma série de violências: morais, psicológicas e de abuso de poder. Tornando notável a resistência e a luta desse povo pelo reconhecimento legal de suas terras, para que possam continuar a usufruir do seu direito de autodeterminação, de sua cultura, religião, plantio e organização social e política.

Alguns moradores alegam que foram presos enquanto roçavam suas terras, outros tiveram seu instrumento de trabalho apreendido, além de serem proibidos de caçar no rio Guaporé, ou quando recebem autorização dos militares, eles são monitorados na ida e na volta da pesca, e há também a proibição do embarque e desembarque realizado pelos moradores

quilombolas no porto, mesmo que estes utilizem suas próprias embarcações (Junior, 2022, p. 108).

Ademais, há a ausência de autonomia destas famílias no que se refere ao uso de locais públicos, como as quadras esportivas e a escola que foram cercadas pelos quartéis militares, quanto as opressões morais e constrangimentos que a comunidade sofre, há a exigência de documentos específicos exigidos pelos militares para adentrar na escola e o uso de armas em frente aos jovens que frequentam as escolas nessa comunidade (Junior, 2022, p. 108). Segundo o ofício n. 013/FACQVALE/2011 que oficializa as denúncias dos moradores contra o exército, muitos foram impedidos de fazerem reformas ou melhorias em seus terrenos e casas, os militares também fizeram denúncias dos moradores ao Ibama, sendo que as práticas pelas quais os quilombolas são denunciados se relacionam apenas com o sustento da comunidade, e não com objetivos de acúmulo capital, diferente da retirada ilegal de madeira, realizada por esses mesmos militares (Junior, 2022, p. 108-109).

Após todas essas considerações, observamos os caminhos percorridos por essa comunidade, sua riqueza étnica, sua presença majoritariamente negra e indígena, a herança de saberes ancestrais e a preservação florestal de um território de 20 mil hectares, diferente do interesse militar que visa aos lucros que essa vasta área daria, reflexo da herança da supremacia capitalista advinda do mundo ocidental branco, para esses povos, ela possui um valor familiar, de orgulho, de raça, de existência e de resistência, vindo desde os ex-escravizados que lutaram por sua liberdade.

Vimos como o exército brasileiro se organiza e operacionaliza o epistemicídio e o biopoder⁸ sobre esses coletivos, como a violência e o controle sobre locais públicos, riquezas naturais e moradias perpetuam a violência sobre o Vale do Guaporé. Observamos também a ausência do estado em busca de uma resolução desses conflitos de interesse e de preservação da herança daqueles que foram explorados por tantos anos e que ainda assim, preservam a natureza, assim como o atraso no reconhecimento territorial que possibilitaria a garantia de direitos escolares, políticos, culturais e de saúde para os moradores dessas comunidades.

E apesar dos herdeiros dos ex-escravizados sofrerem com o poder dos braços de controle estatal representado pelos militares, ênfase nesse processo de resistência, a organização dessas comunidades que buscam formas coletivas de sobrevivência, organizando-se “em associações e em uma federação de associações, como a Federação das Associações Comunitárias e

⁸ Ler Sueli Carneiro, *Dispositivo de Racialidade: A construção do Outro como Não Ser como fundamento do Ser que expande esse conceito*.

Quilombolas do Vale do Guaporé – FACQVALE –, fundada em 2 de fevereiro de 2008” (Junior, 2022, p. 112).

Por fim, para terminarmos essa digressão, conheceremos o quilombo de Manuel Congo através do olhar de Carlos Lacerda. Em sua obra, *O quilombo de Manuel Congo*, ele adotou o pseudônimo Marcos, que utilizaremos neste artigo para referência. Ele narra de forma poética a história desse quilombo, que apresenta duas importantes lideranças, Manuel Congo e Maria Crioula, sua companheira, que também é celebrada no livro de Jarid Arraes (2020), *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*.

É interessante enfatizar que como citado por mim no início desta seção, diferente de outras referências utilizadas nessa pesquisa, o livro de Marcos não se caracteriza como um livro antropológico, de cunho documental, que se concentra num narrar de natureza factual, mas mescla informações verídicas do quilombo, que recebe outorga científica e o mais importante para a pretensão desse trabalho que vos escrevo, informações de cunho oral, referente ao que se perpetuou na lembrança do povo sobre este quilombo, preservando a memória deste e toda sua simbologia.

Marcos introduz seus escritos enfatizando a agilidade que sua obra foi escrita, tamanha a urgência de compartilhamento da história desse grupo, do homem que os liderou, dessa insurreição, dessa resistência, dessas estratégias de organização social e poderio coletivo. Que busca assim como muitos trabalhos e literaturas dentro do universo quilombola, o resgate da memória e a superação de pressupostos canônicos que privilegiam uma única narrativa, um único grupo e uma única cultura.

Logo, nos deparamos com o falacioso protagonismo da Princesa Isabel, indagado também por Marcos, pois ela tornou-se a figura principal da abolição da escravatura, quando, na verdade, foi o esforço dos próprios escravizados, seu desejo de sobrevivência e o de sentir a liberdade pulsando em suas veias que os fez lutar, para que somente assim fossem libertos daquele regime. Fazendo com que essa “alforria” disponibilizada a eles por pressão de outros países sob o governo brasileiro, lhes trouxesse outros problemas por falta de políticas públicas que lhes garantissem o mínimo para reconstrução de sua dignidade humana, levando em conta todas as áreas que atravessam a vida de um indivíduo, como saúde, moradia e educação, que proporcionam condições mínimas de existência.

Ademais, foram as insurreições e a urgência que o sonho de liberdade se tornasse vindouro, que viabilizou a construção do quilombo de Manuel Congo, que se localizava no estado do Rio de Janeiro. A população era formada por escravizados que trabalhavam nas

pedreiras, que através do lucro de seu trabalho tornaram possível, em 1820, a criação da Vila de Pati do Alferes pelos fazendeiros locais.

Assim como nos outros quilombos, haviam aparelhos ideológicos e neste caso, até arquitetônicos, que lembravam aos escravizados, a autoridade dos senhores de escravo e reverberavam o medo nesses indivíduos para que estes não se rebelassem, como a construção do Pelourinho citado por Marcos:

O símbolo da autoridade funcionou pela primeira vez quando o primeiro senhor mandou castigar o primeiro negro. Amarrou o escravo no pelourinho e fez questão ele mesmo de mostrar para que serve a autoridade dos fazendeiros. Os olhos do negro se encheram de sangue quando a primeira lambada riscou o escuro das costas. O fazendeiro gostou de ver o sangue e afastou um pouco para ver o efeito. Desenrolou de novo o chicote e deu um impulso para traz. O couro escreveu no ar esta palavra: bandido, mas o fazendeiro fingiu que não viu e continuou. Quando contou mais de 50 lambadas iguais sentiu cansaço, chamou a mulher que estava falando com a mulher de um amigo dele e voltou para a fazenda (Marcos [Lacerda], 1998, p. 16).

Depois, esses pelourinhos passaram a morar nas próprias fazendas para impor mais autoridade e poupar os “pobres” fazendeiros de irem até a vila. “O negro ficou ali, preso na argola, enquanto o escuro da noite escorria como um óleo grosso sobre as suas feridas” (Marcos [Lacerda], 1998, p. 17).

Estes instrumentos eram eficazes em cumprir seus objetivos, quando pensamos nos desdobramentos que esta imagem custava aos iguais daquele homem que sofrera o castigo. Durante esse processo de desenvolvimento da Vila, alguns fazendeiros se destacavam, como Manuel Francisco Xavier, dono de duas das mais importantes fazendas da região, conhecidas como “Freguesia” e “Maravilha” e sua companheira, Francisca Xavier. Sendo estas fazendas, palco das principais fugas que garantiram a formação do Quilombo de Manuel Congo.

Devido os abusos de poder incessantes e a ausência dos chamados analgésicos por Marcos, como o álcool, que faziam os escravizados suportarem a dor (Marcos [Lacerda], 1998, p. 20), estes despertaram e aos poucos perceberam as vias que surgiriam caso se juntassem e fugissem, criando a partir daí, um sentimento de temor nos fazendeiros influenciado pelos prejuízos financeiros que essas fugas individuais lhes causavam e a coletiva, lhes causaria. “A invasão veio perturbar a digestão deles, assustando a família que estava rezando o terço no oratório” (Marcos [Lacerda], 1998, p. 23). Então, neste momento, os fazendeiros se unem e exigem a posição do exército brasileiro que não lhes oferece ajuda como resposta, fazendo-os se organizarem e fundarem a milícia posteriormente conhecida como guarda nacional que recebe financiamento através da câmara que era ocupada por esses mesmos homens.

Quando os escravizados começaram a se organizar, eles iniciaram suas revoltas de diversas formas, para além das fugas que, com o tempo, se realizavam e iam induzindo outros a fazerem o mesmo, eles utilizavam processos “primitivos” de vingança, usufruíam da natureza como aliada para envenenar a comida do senhor (Marcos [Lacerda], 1998, p. 24), além de fazerem uso da dança como manifestação cultural e de resistência nesse período. Segundo Marcos: “O senhor vende o escravo rebelde. Mas não vende a revolta que mora em todos os escravos” (Marcos [Lacerda], 1998, p. 24), assim como a educação, recorte deste trabalho, que, à semelhança do espírito de liberdade, não pode ser usurpada ou contrariada.

Como relatado por Marcos, o auge das fugas ocorreu devido a morte de um dos escravizados, que havia apanhado e por consequência de seus problemas no pulmão, acabou por morrer. Como forma de vingança, revolta e luta por aquele irmão que havia falecido, os escravizados se organizaram, arquitetaram e prepararam sua fuga, esta cena foi capturada pelo olhar de Arraes:

Mil oitocentos e trinta e oito
Foi o ano apontado
Um escravo acabou morto
Depois de ser castigado
Por tentar fugir dali
Acabou sendo espancado. (l.31-36)

Na fazenda Maravilha
Os escravos se juntaram
Foram mais de quatrocentos
Os que ali se rebelaram
Foram prontos pra fugir
Como sempre desejaram. (l. 37-42)
(Arraes, 2020, p. 118).

Os escravizados entenderam que pela força e união ganhariam, tal qual faziam os fazendeiros quando a guarda nacional se reunia, independente da nação, da crença, dos hábitos ou das marcas da escravatura, crianças, mães e seus bebês de colo, senhores e jovens passaram a se ajuntar, abriram caminho pelas matas, tornando novamente a natureza seu principal aliado (Marcos [Lacerda], 1998, p. 35, 36).

Após essa fuga, percebera o dono da Fazenda Freguesia, após chamar um por um, que todos haviam partido, “sobravam na fazenda alguns escravos. Poucos. Os imediatos dos feitores, cabras sarados, lambepé do fazendeiro, sujeitos que trocam a liberdade pelo gosto de apanhar um pouco menos do que os outros” (Marcos [Lacerda], 1998, p. 34). Convertendo esta

fuga em um dos principais marcos que eternizou as lideranças de Maria Crioula e Manuel Congo:

Manuel Congo era o chefe. Ninguém o impôs. Ninguém o propôs. Ele era o chefe, porque se distinguira na luta, porque era o principal. E Maria Creoula, companheira firme, sabedora de rezas para curar os ferimentos mais teimosos, para fechar o corpo contra cobra e mau olhado, era a rainha. Tinha de ser. Todos sentiam isso, e por isso mesmo não houve necessidade de aclamações (Marcos [Lacerda], 1998, p. 37).

Manuel Congo era o idealizador, foi ele quem abriu caminhos, estudou a região e os benefícios que os matos lhes dariam, inflando o desejo por liberdade no peito de seus companheiros de cativeiro, “convencendo os tímidos, organizando os fortes” (Marcos [Lacerda], 1998, p. 37). Manuel Congo, nesse processo, lembrava seus irmãos que, apesar da construção feita ao redor de seus corpos e “almas”, eles eram humanos, tinham direito à vida, e à reação à violência, violência esta, ilegítima, já que toda a riqueza que os fazendeiros tinham vinha do suor que escorria de suas testas.

Tudo lhes foi destituído: o afago do sol sob seus corpos em uma manhã sem excessivo trabalho, o direito ao ócio, o direito à constituição de núcleos familiares e o usufruto daquilo que foi construído por suas próprias mãos. Isso lhes lembrava que a luta lhes era um direito e a garantia de seus direitos, uma obrigação, que deveria ser respeitada ou imposta a seus adversários.

Foi num súbito de verdades berradas, esbravejadas por um dos que faziam parte do quilombo, que os escravizados não só tomavam como postura uma fuga eterna, daqueles que insistiriam em lhes perseguir, mas o embate frontal, em resposta aos anos que seus desejos de uma vida boa lhes sufocaram. Organizaram expedições e atearam fogo nas fazendas e roubaram seus animais. Esses ataques às fazendas eram usados como estratégia de sobrevivência para lhes garantir mantimentos, o que fazia com esses fazendeiros ficassem sedentos por represália, almejando a morte e o ressarcimento de seus escravizados fugidos.

Devido aos ataques que se seguiam, os fazendeiros se organizaram e através da figura de Duque de Caxias aniquilaram mais um quilombo, sendo importante, mais uma vez, revisar a história que nos é contada e as figuras que tomamos como heroicas no Brasil e que são transmitidas aos nossos jovens na educação regular. Duque de Caxias é perpetuado como símbolo de força e proteção da República Brasileira, mas na verdade, ele era um assassino de escravizados. Ele chefiou a tropa contra o quilombo, que resistia como podia, mas que se findou como os outros (Marcos [Lacerda], 1998, p. 41).

Após a morte de alguns e a prisão de tantos outros, eles ainda organizaram a morte de Manuel Congo, o líder. Em 6 de setembro de 1839, este foi preso e depois enforcado, “Manuel Congo acabou” (Marcos [Lacerda], 1998, p. 42). No entanto, Maria Crioula usando de sua esperteza e dissimulação, alegou que não era líder e que tinha sido influenciada, conseguiu escapar da morte:

Veja só que interessante
O desfecho dessa história
Poucos foram os punidos
E a rainha em sua glória
Conseguiu salvar sua vida
E também sua memória (l.73-78)
[...]

Também veja que sucesso
Que a revolta se mostrou
Pois centenas que fugiram
E só poucos se pegou
É por isso que o esforço
Muito bem que se pagou (l. 91-96)
(Arraes, 2020, p. 119-120).

Os fazendeiros novamente se organizaram para evitar nova insurreição e fizeram de seu coletivo, uma força contra a humanidade dos escravizados. Resolveram organizar legislações que impedissem novo ajuntamento dos escravizados, sendo fundada uma organização permanente que objetivava cuidar dessas repressões (Marcos [Lacerda], 1998, p. 44).

E conforme a repressão, a resistência aumentava. Mais uma vez, o julgamento de outro escravizado, dessa vez de Casimiro, causava comoção coletiva, possibilitando nova organização. Dessa vez, com aliados, eles se uniram a emigrantes, pobres, explorados e oprimidos que, conforme o enriquecimento dos fazendeiros, tinham suas vidas pioradas. Assim como na Revolução Francesa, a ostentação desses fazendeiros irritava e incitava o povo.

Apesar da morte de Manuel, sua memória e a sobrevivência de Maria Crioula fortificavam novo quilombo e permitiam o surgimento de novas estratégias, como a organização de sociedades secretas e a utilização de armas, perante a perseguição que sabiam que enfrentariam (Marcos [Lacerda], 1998, p. 47). No entanto, a insurreição marcada para o dia 24 de junho nunca se realizou, os instrumentos de repressão mais uma vez obtiveram sucesso, dando a sensação que suas tentativas de libertação nunca teriam êxito (Marcos [Lacerda], 1998, p. 48). Com a abolição, eles não tinham casa, filhos, mulheres ou instrução, apenas esperança e o aprendizado de anos de resistência (Marcos [Lacerda], 1998, p. 52).

Logo se seguiram os anos pós-abolição, mais pessoas enriqueceram, mas a classe dominante, que ainda permanecia no topo e obtinha poder, continuava a mesma, os descendentes de pessoas como Manuel e Francisca Xavier, que haviam enriquecido pelo esforço dos escravizados. Estes agora faziam a manutenção de suas fortunas pela exploração da classe operária, que era descendente daqueles que conheceram apenas o cativeiro.

Mas estes guerreiros e guerreiras, quilombolas, continuavam a ser lembrados pelos pobres e operários, que os usavam como símbolo da opressão, que sofriam da Guarda Nacional, uma força que protegia os interesses dos ricos, e não dos negros, que mesmo após a abolição, continuavam a ser escravizados de maneira moderna.

Termino essa historiografia com as palavras de Marcos:

MEUS PAIS FORAM ESCRAVOS. EU SOU ESCRAVO. MAS NÃO QUERO QUE MEUS FILHOS SEJAM ESCRAVOS. O rio Paraíba, rio da escravidão, rola suas águas sobre a dureza dessas palavras verdadeiras. Um dia ele verá, nas suas margens, uma humanidade feliz, livre da escravidão. Porque a escravidão ainda existe, sim senhor (Marcos [Lacerda], 1998, p. 53).

Mesmo perante os diversos episódios de destruição, ainda há saída, os quilombolas sempre nos apresentaram uma terceira via. Dessa forma, concluo esse pequeno resgate histórico e identitário, encorajada pela luta iniciada por nossos antepassados e por essa força que se mantêm nas comunidades quilombolas para manutenção e gozo de seus direitos, já que estes são fruto do esforço coletivo desses indivíduos. Lembrando sempre, que um direito conquistado não é um direito eternamente garantido. Por isso, a intenção desse trabalho se delineia a partir do meu desejo de contribuir de alguma forma com as reivindicações dessas comunidades e com o fortalecimento da humanidade que tentaram lhes destituir de forma malograda.

2. FUNDAMENTOS LEGISLATIVOS

Nesta seção, tenho como objetivo realizar uma análise e uma revisão de pressupostos legislativos, que nos fornecerão algumas noções importantes para posteriormente examinarmos a produção bibliográfica brasileira que trata da educação escolar quilombola no ensino regular e nas universidades. Assim como nas seções anteriores, ressalto novamente o caráter introdutório que esta sessão terá, devido ao objetivo panorâmico que este trabalho promove sobre essa temática educacional, que parte da designação que recebem estes indivíduos, dos dados sobre essa população quilombola no Brasil, sobre a historiografia desse povo e suas resistências, nos encaminhando a essas leis e, subsequentemente, ao embasamento teórico que respalda essa pesquisa, para finalizarmos com a análise dos dados coletados.

Outro elemento importante a ser salientado, e que tornou-se ainda mais enfático durante o meu processo de leitura e sondagem dessas leis, é a premência de reconhecermos indivíduos quilombolas como sujeitos de direitos, com vistas à superação do olhar racista que paira sobre eles, advindo de coletivos contrários às reivindicações dessas comunidades ou do próprio poder público, que ainda buscam trancafiá-los e relacioná-los aos descendentes de escravizados, a fim de se prolongar e outorgar a desumanização desses corpos. Sendo assim, também anseio, nesta seção, desvelar os desafios que se articulam para implementação dessas leis e diretrizes, para que possamos enfrentar o racismo no ensino regular de forma combativa e profunda.

Para chegarmos no principal documento que rege a modalidade escolar quilombola, exponho alguns dos deveres do Estado no que tange a essa modalidade, através de artigos e incisos, assim como os princípios que devem estar presentes nos projetos políticos pedagógicos (PPPs) formulados pelas escolas e a infraestrutura escolar que devem lhes garantir os municípios, estados e o Distrito Federal (DF). Iniciarei discorrendo sobre a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata sobre Povos Indígenas e Tribais adotada em Genebra, em 27 de Junho de 1989, que entrou em vigor internacionalmente em setembro do ano de 1991, já no Brasil, esta convenção foi promulgada em 19 de Abril de 2004. Atualmente, se mantém em vigor no país pelo decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2009.

Esta convenção por reconhecer a diversidade étnica inerente aos povos indígenas e tribais⁹, propicia a formulação de políticas públicas mais abrangentes quanto ao alcance do maior número de comunidades a serem beneficiadas por elas, ao mesmo tempo, que permite se considerar as particularidades de cada povo no momento de desenvolvimento dessas políticas, por meio do direito de autodeterminação previsto no documento da convenção, que possui 44

⁹ Termo utilizado na *Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais* para se referir a povos tradicionais de determinado país que não pertencem às comunidades indígenas.

artigos ao todo. Neste caso, tem-se o reforço da liberdade expressiva desses povos e a ruptura com modelos anteriores que invisibilizavam esses indivíduos, pois se não há leis que os reconheçam como sujeitos direitos, não há como estes defenderem suas próprias instituições, costumes e identidade, tornando esta convenção um instrumento fundamental para respaldar a construção de caminhos de fortalecimento e de realização de manutenções desses saberes ancestrais e tradicionais.

Além disso, a Convenção 169 é considerada o instrumento internacional mais abrangente e, conseqüentemente, mais utilizado a respeito das condições de vida dessas comunidades. Esta reconhece os diferentes modos de viver, fazer e criar e representa importantes avanços em termos de direitos indígenas coletivos, com significativos aspectos de direitos econômicos, sociais e culturais, disciplinando uma nova relação social entre o Estado brasileiro e essas comunidades, que mais do que nunca disseminam e reivindicam seus direitos.

Após essa breve introdução sobre esse documento, seguirei para um dos principais direitos que se garantem neste tratado, e que é primordial para pensarmos nos currículos arquitetados em escolas quilombolas ou em escolas que possuem em seu escopo, alunos quilombolas, o direito a consulta prévia, livre e informada. Admite-se com esse direito, que somente as próprias comunidades possuem licença para expressar os malefícios e benefícios que interferências externas vão causar aos seus territórios e manifestações culturais, pertencendo somente a eles o poder de aprovação ou indeferimento desses projetos, pautado pelo princípio de autodeterminação.

A consulta precisa ser prévia, na medida em que deve consultar antecipadamente a comunidade (que, para os fins desta pesquisa, é a quilombola), caso algum órgão público ou empresa tenha o objetivo de construir algo que afetará diretamente aquela população, sendo aplicável também em casos de elaborações de projeto de leis destinadas àquela comunidade, é irrevogável a escuta do ponto de vista dessas pessoas e indispensável a aprovação do projeto por elas. Lembrando que as audiências públicas, deliberações dos conselhos de gestão pública ou outras formas consultivas formais ou informais que partem do estado, não podem ser levadas em conta como processos de permissão para andamento desses projetos.

Ela é livre uma vez que esses coletivos não podem ser pressionados pela imprensa, pelo poder público, por forças policiais ou por iniciativas privadas para aprovação de determinado empreendimento ou lei em seu território para benefício de quaisquer uma dessas instituições, respeitando-se o tempo de decisão de cada comunidade e a livre escolha de como esse processo decisório se realizará por eles. Essa liberdade quanto a forma que se dará essa consulta prévia, permite que cada comunidade crie seu próprio protocolo de consulta prévia, designe quem

poderá participar e de que forma as decisões serão repassadas para as instâncias interessadas na realização de determinado projeto.

Por fim, esta deve ser informada, neste caso, o apoio do poder público é imprescindível, pois seja em nível federal, estatal ou municipal, estes devem disponibilizar todos os instrumentos e documentos que tratem de todas as minúcias do projeto para que essas comunidades mensurem todos os impactos que determinada interferência causará a eles.

No entanto, toda tentativa de melhoria pensada para esses grupos marginalizados passa por uma série de adversidades para implementação e respeito a esses princípios, por isso, que baseado no relato e denúncia das comunidades localizadas em Nova Brasília¹⁰, na Ilha do Mel, no Paraná, presente no vídeo, *Convenção 169, o que está em jogo?*, que apresenta essa convenção, é que veremos as problemáticas que sofrem essas comunidades, devido à ausência do cumprimento desses direitos que citei.

Vários moradores retratados no vídeo afirmam que houve a instalação de portos sem a devida consulta prévia, afetando a vida aquática das regiões e, consequentemente, o sustento alimentar e financeiro de diversas famílias residentes desses locais. Além disso, tem-se também, o uso do território demarcado de diferentes comunidades para construção de empresas de iniciativas públicas e privadas, ou mesmo de parques ecológicos e estações de preservação, que, ao mesmo tempo em que declaram uma tentativa de preservação desses ambientes por parte dessas instituições, acabam por impedir o uso do terreno dos próprios moradores para construção de suas moradias familiares, resultando em aglomerados excessivos de pessoas dessas famílias num único local, e, quando permitido o uso da terra, há a dificuldade de construção devido às burocracias impostas nesses locais em vista da tal preservação ambiental, que não são cobradas a empreendimentos que não seguem essas mesmas determinações (Terra de direitos, 2021).

Os moradores também relatam a ausência de representantes estaduais e municipais com poder decisório que estejam presentes em órgãos públicos desses locais ou estejam dentro de suas prefeituras, que atuem de forma improtelável perante as reclamações, as necessidades e as insurgências da comunidade. Ainda no âmbito das interferências à ecologia dessas regiões, há a questão do assoreamento, provando que a alegação de que houve consultas prévias é falaciosa. Estas não ocorreram, pois muito provavelmente não haveria reclamações relacionadas a direitos básicos de vida, ligadas ao sustento, alimentação e moradia se a população daquele território

¹⁰ Essa região, no estado do Paraná, engloba as comunidades de Brasília, Farol, Fortaleza e Praia Grande.

realmente tivesse sido ouvida e se o direito à autodeterminação e ao poder decisório tivessem sido respeitados.

Além disso, quando dissertamos sobre tratados, convenções, leis, entre outros instrumentos de mesma natureza, mesmo que estes, como no caso do tratado desta Convenção, discorram sobre direitos humanos, eles não estão protegidos ou permanentemente garantidos apenas por estarem no “papel” e por serem oficializados por órgãos públicos, já que como dito anteriormente, todo direito conquistado precisa de manutenção para estender sua garantia. Por isso, analisarei um dos ataques diretos sofrido por essa Convenção, arquitetado por um representante de um dos órgãos públicos brasileiros que deveriam garantir a perpetuação destes, mas que no caso da criação do Projeto de Lei (PDL) 177/2021, redigido pelo Deputado Alceu Moreira, buscou a revogação desses direitos.

O PDL 177/2021 visava denunciar a Convenção, a fim de que os direitos de comunidades tribais e indígenas fosse revogado, o deputado através da possível aprovação do Congresso Nacional buscava outorgar o Presidente da República a denunciá-la em concordância com um dos itens presentes no artigo 39 da mesma, que autoriza sua denúncia por parte de um dos países ratificadores do tratado após a expiração de um período de 10 anos, tendo o país, um prazo de um ano para tal manifestação.

Segundo o deputado em sua justificção presente no PDL, tendo em vista a garantia dos direitos legado aos indígenas e negros descritos em nossa Constituição, esta tornava o tratado da Convenção um documento supérfluo pois não a superava (Brasília: Câmara dos Deputados, 2021, p. 2) e ele ainda alegou que o direito de consulta prévia desses povos contribuía para a decadência do desenvolvimento brasileiro, segue a redação redigida pelo deputado:

A Convenção ao estabelecer, por exemplo, a restrição de acesso do Poder Público e dos particulares nas terras indígenas sem o consentimento desses indivíduos, assim como o fato de se necessitar de prévia autorização para qualquer ação governamental na Terra Indígena, acaba por inviabilizar o projeto de crescimento do Brasil. Conforme informações obtidas do sítio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), 12,90% do território brasileiro é de terras indígenas, portanto, com diversas dificuldades de acesso do Estado para garantia do desenvolvimento nacional em razão dos diversos empecilhos elencados pela Convenção 169 da OIT (Brasília: Câmara dos Deputados, 2021, p. 2, 3).

Este PDL escancara como lideranças políticas levam apenas a questão econômica em consideração, em detrimento dos direitos desses povos sem se preocuparem com os impactos que as instalações dessas estações de energia, por exemplo, causariam nesses territórios, desde a extensa área que precisaria ser ocupada, os problemas ecológicos que se dariam, até a provável

ameaça ou expulsão compulsória que muito provavelmente os indivíduos dessas comunidades sofreriam.

E a justificação desse documento avança ainda mais, quando o deputado Alceu e seus apoiadores colocam em xeque um dos principais direitos norteadores, inclusive de pesquisas do próprio IBGE, o direito a autoidentificação, critério coletivo e individual utilizado para autorreconhecimento do pertencimento a uma determinada etnia ou comunidade. Estes insinuaram que muitos se autoindentificam como indígenas ou quilombolas a fim de se beneficiarem de políticas públicas destinadas a esses grupos, vejamos a hipocrisia presente nesse trecho:

Certamente a consciência da identidade indígena ou tribal deve ser considerada como critério para a determinação dos grupos, mas isso não significa que deve ser critério único (como é hoje), o que dá azo a uma série de pessoas oportunistas que buscam essa convenção para benefício próprio (Brasília: Câmara dos Deputados, 2021, p. 3).

No entanto, ao contrário do que se expressa no excerto, não há benefícios legislativos para indivíduos que se autodeclaram pertencentes a uma etnia ou grupo minoritário, pois estes direitos foram construídos em reparação à história sofrida pelos descendentes desses indivíduos. São conquistas da luta desses próprios povos, que ainda enfrentam desdobramentos contemporâneos, manifestados por políticas de exclusão e na luta pela garantia de direitos essenciais a uma vida digna. Direitos que, muitas vezes, nem sequer são cumpridos, muito menos proporcionariam regalias que incentivariam esse movimento de falsa autoidentificação.

Passemos para a fala do Antropólogo Edward Luz, citada no documento, segundo ele:

O texto da Convenção é pérfido porque, disfarçadamente e... sorrateiramente contém dispositivos que vão pouco a pouco castrando nossa soberania interna, nosso direito ao uso dos recursos hídricos, minerários e naturais do país. (Brasília: Câmara dos Deputados, 2021, p. 4)

Fazendo-os concluir o documento desta forma:

Manter a mencionada previsão, diante da interpretação a ela atribuída, seria abdicar da soberania do Estado nas TIs. Impossível governar um país com centenas de TIs com um grau de autonomia maior que o dos Estados-membros da Federação (Brasília: Câmara dos Deputados, 2021, p. 4).

Diante deste ataque aos direitos, mais especificamente indígenas, mas que, consequentemente, excluiria os direitos quilombolas mencionados neste documento, torna-se irrevogável a necessidade de continuarmos lutando pela efetivação desses direitos pelo Estado e entendê-los como direitos de reparação pela trajetória dos descendentes de comunidade indígenas e quilombolas, e não como um ataque ao poder de controle do Estado sobre seu

território ou à sua autonomia democraticamente votada, como afirmado pelo antropólogo citado.

Portanto, devemos reconhecer que este direito de existência enquanto autodeterminadores de sua própria identidade, espaço, história e cultura, não deve se relacionar com políticas partidárias, mas sim com um direito ligado ao Estado. Independente das convicções, esse direito à autodeterminação não deve, nem pode ser ferido, mesmo que detentores do poder, pintem esses indivíduos como uma carga ou prejuízo para o país.

Já que, no caso dos indígenas, estes são povos originários do território brasileiro, e no caso dos quilombolas, estes antecederam a ocupação do território, resistindo à escravidão, antes de qualquer representante branco de classe média alta, que enxerga a terra como terreno fértil para acúmulo capital e não para a manutenção da vida daqueles que fundaram nossa nação. Enfatizamos que esse PDL só fora arquivado devido a união de coletivos indígenas e quilombolas, que promoveram diversos protestos e notas de repúdio a esse possível retrocesso legislativo.

Agora passarei para análise da Lei 11.645/08 que altera “a Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008), lei responsável por dar a redação atual do artigo 26-A da LDB. Superando o apagamento histórico que sofrera a população indígena, diante essa ausência de obrigatoriedade de se trabalhar a história e cultura desse povo, na lei anteriormente citada.

Esta lei oportuniza a reconstrução de estereótipos ligados às comunidades indígenas, como o aferimento de que estes são formados por uma única etnia e que usam penas e andam descalços, possibilitando o reconhecimento da diversidade étnica presente no Brasil, bem como a preservação da história e perpetuação de saberes desses povos.

Para analisarmos essa lei, usarei alguns recortes e números levantados pela pesquisa *Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, de Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana, lançada em 2023 que fez um levantamento sobre a implementação da Lei 10.639/03 (atual 11.645/08), após mais de 20 anos desde sua promulgação. Esta pesquisa objetiva examinar a implementação da Lei 10.639/03 em Secretarias Municipais de Educação, de forma a atualizar e contribuir com dados mais recentes sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), haja vista o olhar compartilhado que ambas as instituições possuem sobre o papel fundamental que as redes de ensino desempenham no combate às desigualdades raciais.

Nesta pesquisa, realizou-se um levantamento através de um questionário distribuído e aplicado digitalmente com respostas de autopreenchimento voluntário, elaborado por consultoras especialistas na área, que por meio dos dados obtidos, após sua aplicação, me permitirão analisar as ações realizadas pelas secretarias municipais de educação e escolas de rede.

No que tange aos temas que os gestores consideravam mais importantes a serem trabalhados na escola, “a Diversidade cultural; Gêneros, estilos, autores negros na literatura; Alimentação e Cultura alimentar africana e afro-brasileira” (Instituto Alana, 2023, p. 62) são os temas citados pelos gestores como o mais importantes a serem trabalhados nas escolas, enquanto “temas relacionados a “poder”, como a construção de privilégios históricos e o letramento sobre questões raciais são menos priorizados” (Instituto Alana, 2023, p. 61). É necessário refletir sobre os objetivos de elaboração dessa lei, pois esta não deve estar relacionada apenas as manifestações culturais desses povos e comunidades, apesar destes facilitarem sua abordagem e transposição com outros conteúdos dentro de sala de aula, mas deve estar relacionada à busca de uma reparação histórica que objetive a equidade racial a partir de uma formação continuada.

Esta falta não leva os alunos a uma reflexão profunda sobre a temática, pois quando pensamos nas abordagens das ERER dentro de sala de aula, é importante versá-la através de discussões estruturais que devem fomentar a construção individual dessa população, a apresentação de referências quilombolas, sendo estas, locais ou de fora da comunidade, que causem reconhecimento e gerem referenciais para esses indivíduos, para que eles se reconheçam como sujeitos de direitos, de modo a perpetuar a luta e as vitórias de seus avós, tios e pais, sempre rememorando a força da união e reconhecendo as lutas de outros povos, coletivos e etnias. Deste modo, estes alunos se tornarão protagonistas de seu próprio futuro e construtores de novas vias que oportunizem sua sobrevivência, que perpetue e dê retorno para suas comunidades, sempre as valorizando mesmo que saiam dela. Somente assim, a educação das relações étnico-raciais serão efetivas para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Na esfera dos desafios para a implementação da Lei 10.639/03, de acordo com as secretarias, têm-se a “dificuldade dos profissionais sob e como transpor o ensino nos currículos e projetos das escolas e a ausência de fiscalização que garanta a implementação efetiva” (Instituto Alana, 2023, p. 64) dessa lei. Nota-se a urgência que a ERER se relacione com diversos projetos escolares, promovidos por mais de um profissional ou professor da instituição. Há a necessidade de uma reformulação efetiva dos PPPs dessas escolas, que leve em conta o artigo 26-A da LDB, tendo em vista sua obrigatoriedade para redes públicas e privadas, logo, é

fundamental que esse artigo se torne a base e o princípio norteador para a criação de projetos e conteúdos cotidianos educacionais, com o objetivo de que as secretarias que adotam nenhuma ou poucas ações (e que, juntas, somam mais de 71%) superem esse número.

Dessa forma, a LDB, em seu artigo 26-A, supracitado e com redação dada pela Lei 11.645/08, outorga a construção de um currículo escolar que abranja indivíduos quilombolas e as especificidades de suas comunidades, tornando indispensável a presença dessa temática nos currículos universitários de formação de docentes, a fim de que esses professores, para além de conhecerem a cultura dessas comunidades quilombolas, saibam, na prática, como introduzir os aspectos desse universo em sala de aula, como torná-los cativantes para os alunos e como ofertar um ensino multifacetado que abarque repertórios dos povos tradicionais, europeus e de outra etnias.

Além disso, não omitirei o papel do Estado na fiscalização e no apontamento para cumprimento dessa lei nas escolas. As redes de ensino, podem, inclusive, utilizar a própria etapa qualitativa da pesquisa supracitada para escrita dessa seção, que compartilha experiências de outras escolas, gestores e professores que aplicam atividades e conteúdos relacionados à temática. Essa utilização pode auxiliar tanto as escolas que ainda não implementaram essa lei quanto aquelas que já a implementaram, a cumpri-la de forma mais efetiva.

Outrossim, o Estado também deve garantir o investimento na formação continuada de profissionais da educação e a criação de conselhos de promoção da equidade racial, e não apenas de conselhos municipais de educação, como citado pela professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Gládis Kaercher (Todos Pela Educação, 2023). Isso porque a parcela majoritária de indivíduos que formam esses conselhos é de pessoas brancas que tornam a discussão das ERER nesses conselhos, inexistentes. Logo, torna-se necessário a construção de uma consciência racial em todas as instâncias, principalmente no início da educação básica.

Sendo assim, após a análise dessas Leis e sua implementação, fica evidente como o racismo enquanto instrumento sofisticado de manutenção das hierarquias que engendram as relações de poder no Brasil estão sempre se renovando e se readequando em busca da perpetuação do papel de inferioridade legada aos indivíduos quilombolas, resultando numa série de impedimentos para a concretização dessa lei.

Após a análise da LDB e dos direitos previstos no tratado da Convenção 169 da OIT, examinarei as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Escolar Quilombola, vigentes desde sua publicação pela Resolução nº 8/2012. Essas diretrizes, assim como as leis citadas e outras iniciativas nesse sentido, são frutos de ações afirmativas, que emergem das lutas

quilombolas, criadas em conjunto com essas comunidades e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Estas diretrizes foram orientadas por diversos documentos, leis e decretos que apresentam uma legislação nacional e internacional que embasa essa modalidade educacional, direcionada pela participação ativa dessas comunidades, através do processo de promoção das audiências públicas, realizadas num esforço conjunto entre a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), importante articulação nacional negra quilombola, a Comissão Nacional de Povos e Comunidades Quilombolas (CONEEQ) e a Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010), que, em 2024, recebeu os quilombolas como participantes desta e do Fórum Nacional da Educação (FNE).

Sendo esta Resolução uma resposta do poder público, das instituições de ensino e dos educadores perante a necessidade de uma educação de qualidade estruturada para esse público, desde a oferta até seu acesso. Essa demanda educacional foi desvelada pelos quilombolas, após a demarcação de seus territórios, prevista no próprio Decreto nº 4.887/03 que trata da regulamentação, identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por esses grupos, que em seu Art. 19 prevê a elaboração de um plano de etnodesenvolvimento que inclui o Ministério da Educação:

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

I - Casa Civil da Presidência da República;

II - Ministérios:

b) da Educação; (Brasil: Planalto: 2003)

Ainda sobre essas DCNs para Educação Escolar Quilombola é importante frisar que sua formalização permitiu que esta se tornasse parte constitutiva do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, que entrou em vigor em 25 de junho de 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que o aprovou e o sancionou sem vetos. O PNE por ser um plano decenal, transcende governos partidários que assumam o poder nesse período, ele é responsável por elencar metas e também diretrizes que contribuem para o desenvolvimento educacional do país, como a meta 7, que busca “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasília, DF: MEC, 2024).

Dessa forma, o PNE estabelece objetivos específicos para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e para a ERER, nos itens 7.25; 7.26 e 7.27 que se seguem:

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (Brasília, DF: MEC, 2024)

Segundo a professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRDH), Nilma Lino Gomes, esse vasto campo de pesquisa utilizado para criação desse documento, escancara o mito da democracia racial e confronta aqueles que nos acusam de segregar a república, reconhecendo, dessa maneira, as diferenças e tornando-as espaços de potência (Conaquilombos, 2024). Logo, este documento possibilita a elaboração de diretrizes de aplicabilidade nacional que apesar de algumas generalizações para sua construção, permitem que cada comunidade quilombola, no momento de elaboração de seus PPPs e da implementação dessas diretrizes, ponderem as especificidades de sua comunidade no âmbito escolar.

Apresentarei na íntegra, os objetivos da DCN para Educação Escolar Quilombola:

I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na 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 considere 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 brasileiras. (Brasil: Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p. 4, 5)

A apresentação desses objetivos, presentes nessa DCN, já nos basta, pois através deles, aferimos que a leitura desse documento é obrigatória para todos os órgãos envolvidos na construção de uma educação pautada pela modalidade quilombola. Ele descreve quais princípios devem direcionar essa educação, como as comunidades podem participar na construção dos PPPs, como estas podem ter um papel ativo de gestão e de representatividade nesse ambiente, possibilitando, inclusive, o convite de mestres dos saberes dessas comunidades para lecionar matérias com temas destinados a esses conhecimentos.

À vista disso, a construção dos currículos escolares torna-se um terreno fértil para o exercício do direito de autodeterminação que preveja a interseccionalidade entre as diferentes modalidades de ensino que devem estar inclusas na modalidade quilombola, como a educação inclusiva e o ensino bilíngue, conectadas pela transmissão dos conhecimentos tradicionais dessas comunidades, como as tecnologias medicinais dos chás, ervas e plantas para fins curativos, e as tecnologias tradicionais voltadas para a agricultura, passadas por seus avós, tios, pais e mães.

Portanto, que os temas voltados para questões quilombolas e afro-brasileira, trabalhados em escolas dessa modalidade, subsidiadas por essas Diretrizes, possam ir além de seus muros, fazendo com que a história, a cultura e a luta dessas pessoas sejam disseminadas em toda a rede de ensino, seja ela pública ou privada. E que os estados e municípios cumpram com suas responsabilidades ao reforçar as diretrizes presentes nessa Resolução, a fim de que estas sejam efetivamente cumpridas.

Após essa sucinta introdução dos princípios desse documento, que rege a Educação Escolar Quilombola, analisaremos de fato, como se constitui essa modalidade, baseado nas diretrizes que acabei de expor e nas leis e convenções também já citadas e examinadas. Essas diretrizes da EEQ preveem caminhos que podem ser seguidos pelas escolas quilombolas, levando em consideração a cultura, religiosidade, território e saberes tradicionais de cada comunidade. Ela abrange todas as etapas e modalidades da EEQ, o funcionamento desta, a questão do transporte escolar voltado para alunos quilombolas, orienta a elaboração do material

didático, de apoio pedagógico e a construção do currículo, viabiliza ajustes no calendário escolar para essa comunidade, descreve pressupostos para avaliação e elaboração do projeto político-pedagógico, disponibiliza diretrizes para uma gestão e organização participativa na escola e por fim, dialoga sobre a formação de gestores e de professores.

Logo, a partir das infinitas possibilidades que essas diretrizes oferecem para que cada comunidade constitua sua escola à sua maneira, é evidente como esta relaciona, de forma harmoniosa, a transmissão de saberes tradicionais e conteúdos programáticos. Essa modalidade nos faz questionar os pressupostos que sempre julgamos como universais no processo de aprendizagem, já que prioritariamente, estes advêm do norte global, que por um reflexo da hierarquia que se dá nas relações sociais no Brasil, não autorizam a construção de novas vias educacionais que valorizem outros saberes, conhecimentos ou modos de se pensar a educação. Essa hierarquia se manifesta na arquitetura desses ambientes e até na forma tradicionalista de se encarar o aluno, como uma tábula rasa, não como um ser pensante e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Quanto a oferta e deslocamento dos alunos quilombolas, a referida DCN ao citar a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, afirma que:

Art. 3º (...)

§ 1º - 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 (...).

(...) 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 (Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2008, apud Brasil: Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p. 37).

A DCN, em seu § 2º desse mesmo artigo, estabelece que: “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2008 *apud* Brasil: Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p. 37).

E ela continua trazendo mais citações dessa mesma Resolução, que abrange os outros níveis das etapas de ensino. O art. 4º institui que:

Art. 4º (...)

Parágrafo único: 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; (...) 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 (Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2008 apud Brasil: Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p. 37).

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os arts. 5º e 6º dessa Resolução asseveram que:

Art. 5º 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;

Art. 6º [...] deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (Brasil: Conselho Nacional de Educação, 2008 apud Brasil: Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p. 37).

No que tange ao transporte escolar:

a mesma Resolução estabelece em seu art. 8º que esse, “quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código de Trânsito Brasileiro (CTB) quanto aos veículos utilizados” (Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997), o qual põe em vigor o seguinte:

Os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, exigindo-se, para tanto: registro como veículo de passageiros; inspeção semestral para verificação dos equipamentos obrigatórios e de segurança; pintura de faixa horizontal na cor amarela, em toda a extensão da carroçaria, com o dístico ESCOLAR, em preto; equipamento registrador instantâneo inalterável de velocidade e tempo; lanternas de luz com cores específicas nas extremidades da parte superior dianteira e traseira e cintos de segurança em número igual à lotação (CTB, art. 136, cap. XIII apud Brasil: Ministério da Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012, p. 37, 38).

Todos esses artigos e incisos nos apresentam algumas noções quanto à oferta das diferentes etapas de ensino nessas escolas quilombolas, como a oferta do ensino de forma multi-seriada, que diz respeito à organização de pequenas turmas de alunos que permitem dentro da mesma instituição, a oferta de vários ou todos os anos das diferentes etapas do ensino regular básico, de acordo com a necessidade daquela comunidade, sendo estritamente proibido, como expresso no inciso 2º do art. 1º, que crianças da Educação Infantil e Fundamental sejam agrupadas na mesma sala, ação que pode, inclusive, ser utilizada pelo Estado como justificativa para nucleação dessas escolas nesses territórios quilombolas.

A nomeada nucleação pode ser explicada, grosso modo, como a desativação de escolas nesses territórios, que desloca os alunos para escolas-polos onde estes serão reagrupados em turmas da mesma etapa escolar, sendo previsto o transporte escolar custeado pelo governo para

deslocamento desses alunos até essas escolas. Este transporte é previsto e regido por alguns critérios descritos na Lei nº 9.503/97 que institui o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) e que já fora citado. Ele descreve as condições e os períodos de manutenção a que esses veículos escolares devem ser submetidos para garantir o deslocamento seguro desses alunos. Ainda no que toca a nucleação, esse processo, apesar de ser frisado na DCN como último recurso a ser utilizado pelo Estado, este opta por não priorizar a manutenção dessas escolas, nesses territórios, realizando cada vez mais nucleações.

Assim, apesar do aparente benefício para o desenvolvimento educacional dessas crianças, com a redução dessas escolas multisseriadas, e bem estar dos professores que não precisam dar conta de todos os conteúdos referentes aos diferentes anos de ensino, esse processo, na verdade, gera diversos prejuízos para essas comunidades. Pois a desativação dessas escolas não fortalece as pautas das lutas quilombolas, seu direito de autodeterminação e, principalmente, o desenvolvimento identitário desses jovens, mas promove o contrário, ao afastar esses indivíduos dos modos de vida daquela região, do convívio de seus familiares, dos líderes e personalidades da comunidade quilombola à qual pertencem.

Uma vez que esse deslocamento dos alunos quilombolas para centros educacionais maiores não garantem que estes terão um ensino personalizado, pensado para as necessidades e especificidades que estes jovens apresentam, que leve em conta o seu local de origem e os costumes de sua comunidade, contribuindo, dessa forma, com a quebra do vínculo desses indivíduos com a terra, com a história e com a cultura de seu povo e de seus descendentes.

Além disso, os art. 3º, 4º deixam claro a necessidade da oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental dentro das próprias comunidades quilombolas, a fim de se evitar o deslocamento dessas crianças, já que no caso da Educação Infantil, o quadro se agrava devido à idade dessas crianças, que as torna mais dependentes, necessitando de um contato mais direto desses alunos com os pais, caso, inclusive, o responsável da criança seja solicitado, a distância se tornará um empecilho diante de alguma urgência que possa surgir.

E, no caso de haver a nucleação de alguma instituição de ensino, principalmente nessas etapas citadas, é direito dessas crianças que a distância entre sua moradia e a escola-polo seja percorrido prioritariamente a pé. Quanto as outras modalidades de ensino, esses artigos asseveram que mesmo que os alunos utilizem o transporte escolar para chegar nessas escolas, as distâncias percorridas devem ser as menores possíveis, privilegiando uma relação intracampo.

Portanto, apesar de tudo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola objetivam e de todos os documentos que a tornaram oficiais, esta enfrenta

diversos desafios, que citarei brevemente e desenvolverei no percurso de apresentação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), pois estas partilham de alguns dos mesmos obstáculos para suas respectivas aplicações, dentre os quais se destacam aqueles relacionados a infraestrutura e localização da escola, formação docente e transporte escolar: a ausência de água potável em algumas unidades, de laboratórios de informática ou oferta de banda larga, de sala de professores, falta de materiais didáticos específicos, ausência de formação continuada e especializada, grandes distâncias percorridas até essas escolas e a precariedade na manutenção das estradas e dos transportes escolares, o que representa um perigo para o deslocamento desses alunos.

Dessa forma, devido aos desafios citados, a discussão sobre a efetividade das políticas educacionais passa necessariamente pela análise de programas de suporte. Nesse contexto, antes da apresentação da PNEERQ, falarei sucintamente do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), criado através da Lei nº 11.947, de 16/6/2009, e mais recentemente regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020 e suas alterações. Esse programa prevê um atendimento universal que abrange a todos os alunos matriculados na rede pública de ensino básico, “filantrópicas nas escolas confessionais mantidas por entidade sem fins lucrativos e nas escolas comunitárias conveniadas com os Estados” (Ministério da Educação: Dados Financeiros do PNAE, 2025), e possui caráter complementativo ao investimento do próprio estado, município e Distrito Federal para obtenção dos alimentos para os alunos.

Essa política é estruturada a partir de uma série de outros programas e políticas como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e os programas: Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Plano nacional de Abastecimento Alimentar – 2024 (Planaab, 2024) que admitem o dever do Estado para suprir essa demanda e buscam garantir a efetiva distribuição e segurança alimentar desses alunos, como expresso no Art. 3º de sua Resolução: “Art. 3º - A alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado e será promovida e incentivada com vistas no atendimento das diretrizes estabelecidas nesta Lei” (Brasil: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020).

Esse programa se associa com o direito humano a uma alimentação digna e de qualidade, já que isso apresenta relação estrita com o desempenho educacional dos alunos. Logo, ele contribui para a manutenção do direito vinculado à modalidade escolar quilombola, à medida que prevê uma alimentação específica voltada para essas escolas.

A Resolução que regulamenta esse programa expressa as diretrizes que a norteia, são essas: I - Direito Humano à Alimentação Adequada; II - Alimentação Adequada e Saudável; III - Universalidade; IV- Apoio ao Desenvolvimento Sustentável; V - Controle Social e VI- Educação Alimentar e Nutricional, descritas dessa forma:

- I – o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;
- II – a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;
- III – a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;
- IV – a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;
- V – o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;
- VI – o direito à alimentação escolar, visando garantir a segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontrem em vulnerabilidade social (Brasil: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020).

Consequentemente, estas diretrizes tornaram o PNAE um programa intersetorial, ou seja, composto por diferentes setores e objetivos, que precisam funcionar de maneira conjunta para que a execução de um plano nacional de alimentação escolar seja satisfatória. Seguem os setores que articulam essa política: Igualdade de gênero; Nutrição e saúde; Participação e controle social; Educação alimentar e nutricional; Frequência e desempenho educacional; Povos e comunidades tradicionais; Mudança do clima e sustentabilidade e Agricultura familiar.

Apesar de todos os setores e objetivos que abarcam esse programa, eu não pretendo me aprofundar em cada uma dessas diretrizes ou setores, mas apenas apontar algumas características que formam essa política. Segundo a última cartilha publicada no site do Ministério da Educação (MEC) sobre o PNAE, em 2023, houve o investimento de mais 5,5 bilhões de reais e, através dessa política, foram distribuídas mais de 50 milhões de refeições por dia.

Para universalização dessa política, à princípio, é fundamental que todos os alunos da rede pública estejam vinculados ao Censo Escolar. Este cadastro está disponível no site do INEP e pode ser realizado pelos diretores ou responsáveis da escola, com apoio das secretarias

municipais e estaduais da educação, pois como já mencionado nessa pesquisa, não se faz políticas públicas sem números. Se os alunos não constam nesse banco de dados, eles não existem para o governo federal, e isso deve ser levado em conta, principalmente, em casos de alunos que pertencem a algum grupo minoritário específico, ou possuem alguma especificidade ligada a deficiências ou transtornos, para que as ações afirmativas promovidas pelo governo, alcancem a todos eles. No caso dessa política, se os alunos quilombolas não estiverem devidamente cadastrados nesse Censo, o FNDE não conseguirá identificar esse aluno e fazer o repasse diferenciado para escola da quantia que lhe é devida.

A Coordenadora-Geral do PNAE, Karine Silva, nos convida a fazer uma reflexão baseado nos números apresentados pelo Censo Escolar 2024. Este apresenta 270 mil alunos indígenas e 267 mil alunos quilombolas. No entanto, comparado com o número nacional de alunos, que soma 40 milhões, será que os alunos dessas populações citadas realmente estão presentes no cadastro, levando-se em conta essa disparidade dos números? (Conaquilombos, 2024)

Essa mesma Coordenadora também expõe a relação estrita entre a demarcação territorial e a possibilidade de cadastro desses alunos quilombolas no sistema, pois o código INEP, solicitado para registro desse aluno, só é disponibilizado para escolas registradas no Censo Escolar, que tenham seu território demarcado e reconhecido pelo Estado (Conaquilombos, 2024). Isso escancara um problema em cascata que surge devido à falha do Estado no que tange ao reconhecimento dessas terras.

Contando com o êxito de todas as etapas indicadas, com o efetivo cadastro desses alunos e sua matrícula em escolas remanescentes quilombolas, estes poderão se beneficiar de um investimento de 59 milhões de reais e com o repasse de um valor ordinário maior, se comparado com o orçamento nacional universal, distribuídos igualmente para todos os alunos.

Essa diferenciação no orçamento é correspondente às especificidades que esse público apresenta quanto à sua alimentação, seja devido aos costumes, formas de vida ou ao próprio processo de cultivo de alguns alimentos específicos ligados à região. Por isso, a necessidade que os cardápios escolares sejam elaborados por nutricionistas, responsáveis técnicos do programa, que precisam conhecer e levar em conta a cultura de determinada comunidade para que a alimentação condiga com as necessidades dela. Além disso, a presença desses nutricionistas viabiliza o cumprimento do direito do aluno a um cardápio de qualidade, saudável e seguro, fazendo com que 80% do orçamento seja destinado à aquisição de alimentos frescos e minimamente processados e somente 20% desse orçamento possa ser destinado à aquisição de produtos processados ou ultraprocessados.

Para que essa política se efetive, ela conta com ações afirmativas estruturantes relacionadas com alguns dos setores indicados no início dessa seção, como a destinação de uma porcentagem dos recursos para a aquisição de alimentos da agricultura familiar, priorizando agricultores familiares e quilombolas, conforme as diretrizes do programa.

Esse investimento e ações afirmativas direcionados a esses produtores familiares são fundamentais, dado que são eles que garantem a diversidade alimentar nos cardápios escolares das distintas regiões do país atendidas pelo programa e, não, as grandes empresas ou comércios. Além da representatividade que esta curta cadeia de produção proporciona, pois são os moradores que produzem e destinam esses alimentos para as escolas de sua própria região, há também um monitoramento e compreensão do funcionamento dessa política pública pelos moradores desses locais e pelos próprios alunos.

Por consequência, observa-se a possibilidade do desenvolvimento sustentável no processo de aprendizado dos alunos, já que estes poderão acompanhar o trajeto dos alimentos, desde o plantio, colheita, higienização e preparação até chegarem em seus pratos, assim como há a perpetuação, como já mencionado, de tecnologias ancestrais do campo e da agricultura, facilitando o ensino transversal da alimentação previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrado a outros conteúdos.

Ainda segundo Silva, essas são algumas das vantagens da agricultura familiar nesses territórios quilombolas, algumas já foram mencionadas por mim:

Respeito à cultura e às tradições alimentares de cada localidade, inclusive escolas em territórios indígenas e quilombolas; Geração de emprego e renda no campo e em regiões ribeirinhas, fortalecendo a oferta de alimentos frescos e de qualidade; Resgate de conhecimentos de povos originários, que cultivam alimentos e preservam a natureza e sua diversidade genética e Promoção da igualdade de gênero: aquisição de alimentos da agricultura familiar quando comprados de família rural individual, deverá ser feita no nome da mulher em no mínimo, 50% do valor (Conaquilombos, 2024).

Tal qual se observa nos outros tópicos e que não se realiza de forma diferente neste, o PNAE apresenta uma série de desafios que se impõem e devem ser tratados para melhor implementação dessa política, como a possibilidade de corrupção por parte daqueles que administram seus orçamentos, devido à sua relação com o financiamento público. Logo, é fundamental que todo o planejamento minucioso que o abrange seja seguido criteriosamente por todos os setores, a fim de que as engrenagens que articulam o programa funcionem em conjunto, visando um bom funcionamento dessa política em nível nacional.

No campo econômico, há a necessidade de um ajuste anual dos valores per capita do PNAE, de forma a garantir o poder de compra desses alimentos frente as mudanças econômicas

do país. No campo relacionado à diversidade, é necessário a inclusão de populações ribeirinhas, assentamentos, unidades de atendimento socioeducativo e prisionais e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no atendimento dessa política, assim como a ampliação da porcentagem destinada para aquisição de alimentos de agricultores familiares e o aperfeiçoamento da equidade de distribuição dos recursos federais, tendo em vista que o valor de arrecadação de alguns estados e municípios, de algumas regiões do país, são muito menores do que se comparados com os das regiões sul/sudeste do Brasil, portanto é vital que haja critérios que levem em conta essas questões no momento de distribuição desses valores (Conaquilombos, 2024).

Por fim, saliento a necessidade de que cada estado e município crie um conselho de alimentação escolar composto pelos pais dos estudantes, pelo agricultor, pelo próprio estudante ou por um professor da rede, para monitoramento dessa política. Destaco, também, o Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo e Federal, que conta com o apoio desses conselhos e da população em geral para monitoramento e realização de denúncias em caso de desvio das verbas disponibilizadas para financiamento dessa política. Esse programa, apesar dos desafios, demonstra a importância de se pensar na equidade social, independentemente do âmbito ao qual ela se relaciona, servindo de exemplo para que outras políticas, no momento de sua estruturação, levem em conta a interseccionalidade dos indivíduos que elas buscam beneficiar.

Após o conhecimento dessas leis e diretrizes, finalmente, analisaremos a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e quais são seus objetivos. Esse programa foi criado por meio da Portaria nº470, de 14 de maio de 2024, um dia após a data que marca a abolição da escravatura, que fez 136 anos desde sua sanção por meio da Lei Áurea, no dia 13 de março de 1888. Essa Portaria contém 20 artigos ao todo que atestam as diretrizes e objetivos da PNEERQ, assim como os eixos estruturantes dessa política, os trâmites para adesão ao programa, as estratégias para implementação da política e a apresentação do Selo Petrolina Beatriz concedido pelo MEC.

A aderência dos estados ao programa, no ano de 2024, obteve 100% de adesão estadual e cerca de 86,5% de adesão municipal (Conviva Educação, 2024). Na data que ainda se realiza esse trabalho, foi aberto um novo período de inscrição para que estados e municípios novamente demonstrem interesse na adesão ao programa. Essa adesão é responsável pelo pacto federativo que prevê as estruturas que serão necessárias para o desenvolvimento e implementação de uma Educação Escolar Quilombola de qualidade.

A PNEERQ é estabelecida por esses objetivos, presentes no Art. 3º da Portaria nº 470/24 que a institui e assegura sua vigência:

- I - estruturar um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;
- II - formar profissionais da educação para gestão e docência para ERER e EEQ;
- III - contribuir para a superação das práticas racistas na educação brasileira;
- IV - induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de ERER e EEQ nos entes federados;
- V - reconhecer avanços institucionais antirracistas;
- VI - contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- VII - assegurar o direito à educação de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos; e
- VIII - consolidar a modalidade EEQ (Brasil. Ministério da Educação: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, 2024, p. 2).

Estes objetivos são os responsáveis por respaldar ações e programas educacionais que visam à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo, que assolam indivíduos negros e quilombolas desde a fundação da República Brasileira até a contemporaneidade, além de no âmbito escolar, possibilitar a criação e promoção de políticas educacionais que pretendem consolidar e aprimorar a Educação Escolar Quilombola.

Para que esses objetivos sejam alcançados, foram elaborados alguns eixos que visam integrar e facilitar a organização e execução desta política e de suas ações afirmativas em âmbito nacional, sendo eles:

- I - fortalecimento das redes educacionais e do regime de colaboração;
- II - diagnóstico e monitoramento da implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996;
- III – formação dos profissionais da educação;
- IV - material didático, paradidático e literário;
- V - protocolos de identificação e respostas ao racismo na educação;
- VI - afirmação das trajetórias quilombolas; e
- VII - difusão de saberes. (Brasil. Ministério da Educação: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, 2024, p. 3).

Para cada um desses eixos, existem critérios e processos minuciosamente descritos pela Portaria e por agentes que idealizam e concretizam esta política, apresentados no vídeo *Apresentação da PNEERQ*, disponibilizado no Youtube. Saliento a ausência de bibliografias físicas e digitais que tratam de disseminar o funcionamento dessas políticas e legislações, me aprofundarei nessas carências na próxima seção, que tratará dos referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa.

Iniciemos pelo Eixo I - fortalecimento das redes educacionais e do regime de colaboração. Este eixo possui três dimensões: executiva, consultiva e de controle e de acompanhamento da política. Na dimensão executiva, à governança da política, cabe a formulação das diretrizes para elaboração dos planos dos entes federativos no âmbito da

PNEERQ; a coordenação dos entes federativos e o acompanhamento das ações das Câmaras Bipartides de Gestão e Monitoramento (CBGM), que serão citadas abaixo.

Essa dimensão é composta por uma câmara tripartide de gestão e monitoramento, formada pelo MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e por uma câmara bipartide de gestão e monitoramento, formada pelas Secretarias de Educação e escolas, que representam o poder estadual e, novamente, pela Undime. A coordenação da PNEERQ, neste eixo, fica a cargo de dois coordenadores, um indicado pelas secretarias estaduais e municipais e o outro escolhido pelo presidente da Undime, presentes em cada Unidade Federativa (UF) brasileira.

Este eixo ainda prevê articuladores de formação presentes em cada uma das UFs do Brasil, com o objetivo de disseminar as informações replicadas pelo MEC, oriundas dessa política e de ações que visam uma formação específica para a EEQ, a fim de que as instituições de ensino saibam dessas ofertas, fazendo com que mais professores e gestores façam essas formações. Além disso, conforme descrito na Portaria, estes agentes devem articular eventos e encontros sobre a PNEERQ, com o objetivo de planejar formações sobre essa política e encaminhar relatórios mensais para as Coordenações Estaduais e de Governança Nacionais, das ações realizadas e elaboradas, voltadas para os objetivos da PNEERQ.

Há também nesse eixo, previsto pela Portaria, os agentes de governança regional que são indicados por uma ação conjunta entre Estado e Undime. Estes são igualmente responsáveis por disseminar informações nas escolas, por articular a adesão dos municípios à PNEERQ e apoiar a construção de planos de trabalho para a ERER e a EEQ. A característica diferenciadora entre os articuladores de formação e os agentes de governança regional é a relação mais estrita que este último mantém com os municípios.

E aos agentes de governança local, que trabalham em conjunto com os supraindicados, compete fazer a mediação entre as secretarias de educação, os agentes de Governança Regional e Articuladores de Formação, informar a estes sobre as ações pedagógicas e infraestrutura das escolas e garantir o pagamento das bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes dos programas de formação inicial e continuada, nos termos da Lei nº 11.273/06. Estes estão presentes na própria escola.

Ainda no campo da governança regional, existe a ação focalizada da PNEERQ que se empenha no direcionamento de mais insumos para grupos marginalizados, como no caso de alunos negros e quilombolas, com o intuito de promover um ambiente mais justo e equitativo a fim de reduzir as desigualdades que assolam essas comunidades.

Esta ação tem um ciclo de 2 anos e as escolas priorizadas por ela são escolas estaduais ou municipais com índices de desigualdades persistentes, escolas que não se habilitaram ao Valor Aluno Ano Regular (VAAR), um componente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e que apresentam taxas de viabilidade de mudança, sendo estas apoiados pela governança local, pelo PDDE, EREER e quilombolas. Para esta ação, foram destinados 55 milhões de reais, sendo 18.746 escolas a serem atendidas. O valor distribuído varia entre R\$ 1.850 e R\$ 3.700, proporcionalmente ao número de alunos negros nas escolas. Devido ao seu ciclo bienal, essas escolas receberam o valor no ano de 2024 e o receberão no ano de 2025.

Para que as escolas se enquadrem em um desses grupos de prioridade, alguns critérios são levados em conta, como a adesão à rede de governança para a PNEERQ, incluindo a necessidade de adoção de protocolos do Plano de Ação e o cumprimento das metas que articulam essa política, a participação dos professores e gestores no curso on-line disponibilizado na plataforma Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o preenchimento do questionário pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) do MEC.

Os recursos adicionais disponibilizados para essas unidades de ensino podem ser direcionados para o fortalecimento das ações promovidas pelo programa para a EREER, para a aquisição de materiais didáticos para a EREER e EEQ que não foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), para a avaliação de aprendizagem de alunos negros, pardos e quilombolas e para a elaboração de um PPP voltado para a EREER e a EEQ, assim como para o desenvolvimento de atividades e oficinas voltadas para essas mesmas modalidades de ensino.

A dimensão consultiva desse primeiro eixo é responsável por monitorar e avaliar a implementação dessa política em âmbito nacional, definindo grupos de trabalho para realização dessa tarefa. O Conselho é composto por quatro representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que coordenam os trabalhos, por dois representantes da Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Cadara), e por dois representantes da Coneeq. Compete a cada ente federativo criar CBGMs e Câmaras Regionais de Participação e Controle Social (CRPCS) (Brasil. Ministério da Educação: Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, 2024, p. 5).

Essa também é formada e apoiada por uma série de órgãos e organizações como a Comissão Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana, a União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (UNCME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE), a Fundação Cultural Palmares, os conselhos estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais e municipais de igualdade racial ou de EEQ e o Conselho Nacional de Participação e Controle Social da PNEERQ (CNPS/PNEERQ).

E à última dimensão, judiciária, compete a elaboração de leis, decretos, resoluções e portarias que promovem a vigência desse programa, formado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), (MP) e o Tribunal de Contas da União (TCU).

O segundo Eixo foca no monitoramento e diagnóstico realizado em redes estaduais e municipais de educação, através do preenchimento do questionário *Diagnóstico Equidade* de avaliação da Lei 10.639/03, promovido pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec) do MEC, 98% dos entes federados responderam ao diagnóstico, 27 secretarias estaduais e 5.447 secretarias municipais, demonstrando o êxito na cobertura para análise dessa política. Os dados obtidos pela pesquisa foram utilizados para a construção de um painel nacional a fim de que todos tenham acesso ao panorama da implementação dessa Lei em todo Brasil (Conviva Educação, 2024).

O terceiro eixo da formação profissional teve um trabalho de perspectiva estrutural, voltado para ações que buscavam fomentar colaborações entre as instituições federais, universidades, Secadi e MEC. Foram oferecidas 215.482 mil vagas para formação continuada direcionadas para à EEQ e a ERER. Devido a parceria entre Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o MEC, hoje existem mais de 24 cursos de licenciaturas para EEQ no Brasil, além disso há a oferta de bolsas para participação no Programa de Educação Tutorial (PET), assim como no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os quais oportunizam uma formação docente especializada para a prática da ERER e da EEQ.

A partir desses cursos de aperfeiçoamento, são elaborados materiais literários e materiais instrucionais referentes às temáticas tratadas por essa política, são 21 instituições envolvidas na oferta desses cursos de aperfeiçoamento que objetivam a distribuição e disponibilização desses materiais nas redes de ensino, que apesar de não substituírem os materiais didáticos, serão de grande valia para preparação das aulas desses docentes.

Houve também a notória criação do Campus Quilombo Minas Novas, um projeto do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) no Vale do Jequitinhonha e a criação do Colégio Universitário Quilombola de Helvécia, o qual, com o apoio do MEC, garantiu a

integração pedagógica entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e a comunidade quilombola de Helvécia.

Para o ano de 2025, período em que se realiza essa pesquisa, o MEC prevê a implementação do Programa Nacional de Promoção de Igualdade de Oportunidades para Acesso de Estudantes da Rede Pública de Ensino à Rede Federal de Educação Profissional (Partiu IF), preparatório destinado a alunos negros e periféricos, visando que o acesso aos institutos federais “se realize de forma mais equitativa. Este programa conta com a oferta de língua portuguesa, matemática, ciências, oficinas de redação e atendimento psicopedagógico” (Portal Gov.br, 2024).

O quarto eixo busca superar o déficit de materiais didáticos em escolas quilombolas ou especializados na ERER, ao lembrar que estes materiais devem partir dos conhecimentos dessas comunidades, atendendo suas especificidades e priorizando a harmonia entre conhecimentos tradicionais desses indivíduos e o conhecimento universal, a fim de torná-lo um material apropriado e de efetivo uso para essas redes escolares.

O quinto eixo tem como objetivo arquitetar ações reativas no campo pedagógico frente a toda e qualquer prática racista que se manifeste nos ambientes escolares e universitários, para isso, o MEC abriu o Edital nº 3/2024 em parceria “com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para elaboração de protocolos de prevenção e resposta ao racismo em todas as etapas de ensino, esse edital selecionará cinco consultores um para cada etapa de ensino e depois será disponibilizados nas redes de ensino” (Portal Gov.br, 2024).

Já o sexto eixo tem como princípio, o levantamento e a divulgação de experiências, biografias, trajetórias, personalidades e pesquisadores, enfatizando o protagonismo dessas personalidades negras que influenciaram de alguma forma seu meio social. Essas personalidades auxiliarão no processo de construção da autoestima negra, como mencionado anteriormente, promovendo nos alunos negros e quilombolas uma autovalorização de sua identidade e o exercício de autorreconhecimento a partir daquilo que há em nós e enxergamos no outro. Além disso, elas demonstrarão que é possível efetivar um retorno para a comunidade da qual vieram e alcançar espaços de notoriedade, em memória dos descendentes que lutaram e permitiram que estes adentrassem novos espaços.

O sétimo e último eixo se relaciona com a disseminação dos saberes tradicionais e de experiências educacionais que obtiveram sucesso no que tange a EEQ e ERER, marcado pela criação do Selo Petrolina Beatriz e Silva, de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O Selo Petrolina Beatriz tem o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e busca valorizar e reconhecer as secretarias de educação que se destacam, diante as ações promovidas quanto à formação de profissionais da educação para implementação da Lei nº 10.639/03. O Selo possui a validade de um ano e estão elegíveis para concorrer a ele, aquelas secretarias que aderiram à PNEERQ, que responderam ao diagnóstico equidade da Lei nº 10.639/03 e aquelas que atingiram uma pontuação mínima, no índice de formação do diagnóstico de equidade. As secretarias escolhidas, receberão 200 mil reais por iniciativa, via Plano de Ações Articuladas (PAR) para manutenção, fortalecimento e disseminação das ações promovidas.

A PNEERQ apresenta desafios quanto à infraestrutura, quanto aos materiais didáticos e quanto à formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão em escolas quilombolas e que priorizam o ensino da EREER. No que se refere à infraestrutura, baseado nos dados disponibilizados pelo Censo Escolar INEP, 2021; Censo 2023; Censo Escolar INEP, 2023; Censo, 2022; Banda larga e biblioteca Censo 2022; MDS, Sistema de Informações de Condicionais, presente no vídeo, *Apresentação da PNEERQ*, enquanto 50,7% dos estudantes brancos frequentam escolas reconhecidas por sua infraestrutura adequada, apenas 4,9% dos estudantes negros têm acesso a essas mesmas condições educacionais e os impactos desses dados são ainda mais alarmantes quando levamos em conta a infraestrutura legada às escolas quilombolas. Alguns dos desafios a seguir já haviam sido citados: 72% dessas escolas não possuem sala de professor(a), 85,1% não possuem biblioteca e 87,3% não possuem quadra de esportes. Em relação ao acesso ao laboratório de informática a taxa é ainda mais alta, pois 89% não possuem esses laboratórios em suas escolas (Conviva Educação, 2024).

Quanto aos materiais didáticos dos(as) professores(as) em escolas quilombolas, 85,2% afirmaram não possuir material didático adequado. No campo da formação docente e de gestores, somente 1,5% dos(as) gestores(as) escolares e 0,92% dos docentes tinham formação continuada (mínimo de 80h) sobre EREER e história e cultura afro-brasileira. Além disso, apenas 3,2% dos docentes de escolas quilombolas fizeram cursos relacionados à educação das relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira, africana, interculturalidade e diversidade. É importante frisar que essas faltas que se apresentam na educação escolar quilombola são reflexo das desigualdades enfrentadas dentro dessas comunidades, visto que 70% dos estudantes quilombolas são atendidos pelo CadÚnico – Bolsa Família (Conviva Educação, 2024).

Demonstra-se, dessa forma, que as iniciativas públicas possuem um papel fundamental na busca por equidade social e econômica. Afinal, como os alunos desenvolverão um bom desempenho escolar se estes não tiverem acesso a uma alimentação farta, diversa e de qualidade

em suas casas, se suas comunidades não possuírem boas moradias, se seus territórios não forem reconhecidos, suas culturas, costumes e religiões não forem respeitados, ou se não estiverem livres de ataques policiais ou perseguição de governos estaduais ou municipais que visam acúmulo de capital em detrimento dessas populações.

Em adição aos entraves já mencionados e agora expostos por dados, persistem outras preocupações no campo da ERER e da EEQ. Um dos principais desafios, apontado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, e que os incentivou a realizar a pesquisa, é a ausência de um monitoramento periódico da implementação da Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008. Soma-se a isso a ausência de uma postura combativa ao racismo nas instituições de ensino e a desigualdade nas trajetórias educacionais desses alunos marginalizados, exigindo que a reparação vá além de ações afirmativas nas universidades a fim de que haja o acompanhamento desses jovens desde a educação básica.

Outro dado relevante, apresentado pela professora Wilma Coelho, diretora de políticas de educação étnico-racial e educação escolar quilombola do MEC, refere-se a como a educação se concretiza quando o corpo discente dessas escolas é majoritariamente negro. Nesse contexto, o aprendizado tende a ser condicionado pela cor de pele desses jovens e crianças, em detrimento de seu nível potencial de aprendizagem. Segundo Carvalho (2005) e Cavalleiro (2012), citados pela mesma professora, a avaliação da aprendizagem e distribuição de afeto dentro de sala de aula pelo professor são condicionados por fatores raciais, e ainda no que se refere às crianças, observa-se a desigualdade quanto ao acesso de crianças negras e quilombolas às creches, bem como a desigualdade de acesso de estudantes autodeclarados pretos(as) ou pardos(as) ao Ensino Médio (Conviva Educação, 2024).

Esses desafios evidenciam todos os aspectos a serem aperfeiçoados e os grupos minoritários que ainda precisam ser incluídos nessa política, a fim de que sejam fomentadas mais ações e parcerias para a promoção da equidade quanto ao acesso, à oferta e à permanência desses jovens e crianças nessas instituições de ensino, consolidando vitórias já alcançadas e impulsionando novas conquistas para as comunidades quilombolas.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para adentrarmos na análise dos dados e para entendermos os trajetos traçados nas seções anteriores e na que se seguirá, veremos quais referenciais teóricos e metodológicos nortearam esta pesquisa. Iniciarei pela definição de sociolinguística e como esta foi fundamental para viabilizar caminhos e o conhecer de outras teorias que possibilitaram a realização desta pesquisa.

O termo sociolinguística surgiu no ano de 1939, no artigo *Sociolinguistics in India* (Hodson, 1939 *apud* Ettos; Carlos, 2017, p. 720). Segundo Souza Rodrigues, a Sociolinguística pode ser definida como: “[...] a área que estuda a língua real em uso em determinada sociedade. Ela estuda variação, mudança, contato, surgimento e extinção de línguas, multilinguismo, atitudes e políticas linguísticas entre outros temas” (Souza Rodrigues, 2016, p. 211).

Essa teoria da linguagem relaciona língua e sociedade, conferindo um papel central ao caráter social da língua, confrontando as conceituações e teorias de Sausurre, nomeado o pai da linguística, que considerava a homogeneidade da língua, desconsiderando seus objetivos, interações sociais, sujeitos e os contextos de uso da língua. Logo, segundo Weinreich, Labov e Herzog, citados por Ettos e Carlos (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 101 *apud* Ettos; Carlos, 2017, p. 722) esta é dotada de “heterogeneidade sistemática” que permite o estudo aprofundado dos fenômenos linguísticos a partir da influência de elementos socioculturais.

Apesar da diversidade linguística se definir como objeto de estudo dessa teoria (Ettos; Carlos, 2017, p.722), minha pesquisa não se concentra em fenômenos linguísticos em si, mas se relaciona com esse referencial no que tange as variações e mudanças que interferem na identidade de um grupo, nesse caso, das comunidades quilombolas, como discorrido pela autora Rodrigues:

[...] pode-se argumentar-que variação linguística seja uma necessidade, ao mesmo tempo, natural, cultural e convencional sentida e vivenciada pelas gerações de representarem valores, sentimentos, nomearem fenômenos e objetos criados, além de adaptarem-se aos novos pensamentos, estilos e padrões vigentes em cada época (Souza Rodrigues, 2016, p. 210).

Além disso, a sociolinguística associada a socioeducação e sociocrítica, teorias interligadas pelo olhar a fatores sociais condicionantes, viabilizou o levantamento de dados, sistematização e análise do que foi e está sendo produzido no campo da educação quilombola.

Ademais, essa teoria, que nomeia uma das disciplinas obrigatórias previstas no meu currículo de formação docente em Letras português pela Universidade de Brasília (UnB), foi a única que me apresentou as comunidades quilombolas a partir das variações linguísticas desses

povos, dos pidgins falados por indivíduos escravizados durante o período da escravatura e dos crioulos que ainda permanecem vivos em algumas localidades ao redor do mundo e são herança de tantos negros e negras escravizados.

Essa abordagem promoveu também o exercício de um olhar social que, a partir da minha trajetória pessoal e considerando o contexto social e racial ao qual sempre estive submersa, me permitiu enxergar a língua de forma conectada ao sujeito e não apenas como se esta fosse idealizada e estivesse inserida num campo estritamente intelectual. Essa perspectiva me fez refletir sobre o uso da língua para interação social, que nos permite manusear diversas variações linguísticas a depender do contexto e do objetivo que se almeja alcançar, ao contrário da escrita, predominantemente formal, que trabalha com leis e tende a privilegiar um tipo de uso, ligado a determinado grupo e classe social.

Portanto, segundo Souza Rodrigues, “[...] a língua passa a ser o símbolo máximo dos pensares e fazeres de determinada comunidade” (Souza Rodrigues, 2016, p. 209-210), tornando-a o princípio da inquietação quanto às faltas que se apresentam às comunidades quilombolas e a gênese do esforço, manifesto nessa pesquisa, para disseminar as reivindicações desse coletivo, provocar uma mudança nesse campo educacional e preservar os saberes ancestrais perpetuados por essas comunidades.

A sociolinguística propiciou que eu refletisse sobre outros caminhos para o ensino gramatical no ensino fundamental e médio, de forma contextualizada e articulada com as vivências dos alunos de escolas públicas com os quais terei contato. Essa teoria também abriu minha mente para mais um público marginalizado que tem seu direito à educação negado ou, quando garantido, não é operacionalizado da maneira correta, haja vista à negligência em relacionar os saberes da comunidade com os conteúdos programáticos que devem ser transmitidos em sala, essenciais para formação identitária consciente desses alunos e alunas quilombolas, negros e negras, pobres e marginalizados.

Dessa forma, essa disciplina expande os horizontes, por vezes limitados, que os currículos das universidades nos proporcionam, garantindo, no futuro, um bom fazer docente, que considere as especificidades e necessidades educacionais daqueles que foram silenciados ou afastados às margens. Esse caráter social, orientado por esse conceito, permite que até mesmo a questão do preconceito linguístico, identificado e analisado por essa teoria, possa ser relacionado à minha pesquisa. Embora esta não tenha a língua como enfoque, ambas as definições tratam dos preconceitos sofridos por esses grupos, que, instrumentalizados pelo racismo, impedem a legitimação das variações linguísticas relacionados a esses sujeitos e o acesso dos quilombolas a uma educação de qualidade.

Passaremos para a socioeducação, outra teoria utilizada como base para essa pesquisa. Segundo os autores do artigo, *Socieducação: Origem, Significado e implicações para o atendimento socioeducativo*, “a noção de socioeducação surgiu com a implementação das medidas socioeducativas normatizadas pelo ECA” (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 576), este conceito se relaciona com o conjunto de “programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da articulação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos com o objetivo de mobilizar nos jovens novos posicionamentos sem, contudo, romper com as regras éticas e sociais vigentes” (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 575).

A socioeducação se associa com esse presente estudo à medida que reconhece a educação como campo de perpetuação cultural e, simultaneamente, como alternativa para formação e reafirmação identitária de determinado grupo, ao considerar os saberes tradicionais ligados a estes. Segundo Bisinoto *et al.* (2015), baseando-se em Leontiev (2004) “todo homem nasce candidato a ser humano, mas só se constitui humano à medida que se apropria da cultura historicamente produzida pela humanidade” (p. 578). Logo, a escolha dessa teoria para elaboração do meu trabalho justifica-se a partir da análise dessa necessidade humana de acesso e obtenção das produções herdadas, que se aplica claramente à questão quilombola.

Devido seu caráter social, tal qual a sociolinguística, essa teoria se torna um conceito de grande valia para análise da educação quilombola, ela permite compreender essa modalidade e sua influência no campo de produções acadêmicas no Brasil. Pois a socioeducação reconhece a influência da família, das instituições religiosas, das interações sociais e do contexto desses indivíduos no processo de transmissão e construção de conhecimento no ambiente escolar e universitário que influi sob o desenvolvimento humano.

A partir das dimensões previstas por essa teoria, podemos estabelecer que a EEQ é formada por duas dimensões, uma dimensão formal, fundamentada em parâmetros nacionais, quanto à aquisição de saberes científicos, e uma dimensão não formal, relacionada a práticas complementares com caráter pedagógico, independentes da educação formal (Bisinoto *et al.*, 2015, p. 578).

Por fim, essa teoria ainda foi útil no que se refere à formação docente, pois incita no futuro educador, um olhar voltado para os diferentes contextos e perspectivas sociais aos quais os sujeitos e a escola estão inseridos, não com vistas a solucionar problemas sociais que se refletem no ambiente escolar, como o racismo, o sexismo, o uso de drogas, a intolerância religiosa, o bullying e a violência doméstica, mas a fim de formar sujeitos conscientes que sejam responsáveis, no futuro, por transformar o ambiente social em que vivem, a partir dos lugares

que ocuparão, fazendo com que a educação se estabeleça como um trajeto de mudança e de respeito pelos saberes daqueles que os antecederam.

Por último, assim como a socioeducação, a sociocrítica também me permitiu pensar na organização das seções anteriores, na concatenação das ideias que surgiram após a escolha bibliográfica desse trabalho e na análise dos dados coletados, visto que esta pode “ser utilizada como ferramenta de promoção da inovação social em comunidades vulneráveis” (Benevides; Filho; Silva, 2016, p. 2). Por conseguinte, ao conceber a realidade dinâmica de determinada forma, a sociocrítica não a faz baseado em ideologias e valores que segreguem ou diminuam determinados grupos, mas a compreende a partir de determinadas ideologias e valores que objetivam a equidade social para comunidades excluídas (Benevides; Filho; Silva, 2016, p. 3).

A sociocrítica leva em conta o que eu acredito, minha trajetória pessoal, minha percepção dos dados do IBGE sobre a população quilombola, a historiografia dessas comunidades, o posicionamento governamental em relação às leis e sua aplicação prática e os princípios que embasam a construção do meu discurso social, presente nesta produção escrita. Não é possível dissociar o meu discurso social, pautado pelas minhas vivências, crenças e valores pessoais, das escolhas que faço ao tratar dessa temática (Benevides; Filho; Silva, 2016, p. 2, 3).

Portanto, baseado no título do artigo *Sociocrítica como Instrumento de Inovação Social em Comunidades Vulneráveis* (Benevides; Filho; Silva, 2016), que utilizei como referência para conhecer e escrever sobre essa teoria, a sociocrítica possibilitou identificar os desafios, ausências e falhas que se apresentam no caminho para possível viabilização da Educação Quilombola, buscando assim, a superação dos instrumentos operacionalizados que mantêm essas desigualdades.

Além desse aporte teórico, esta pesquisa adotou a pesquisa bibliográfica e a abordagem quali-quantitativa como caminhos metodológicos. Iniciaremos pela pesquisa bibliográfica. Essa metodologia consiste na análise de dados já publicados, neste estudo, realizou-se o levantamento bibliográfico físico e digital, direcionados à escrita de cada uma das seções anteriores. Essa metodologia permite que o pesquisador explore e conheça noções introdutórias sobre determinado tema, por meio do levantamento, da seleção, da leitura, da interpretação e do fichamento de trabalhos desenvolvidos por outros autores, de forma a expandir e inovar o desenvolvimento da temática.

O pontapé inicial dessa pesquisa foi a elaboração das perguntas que delimitavam o objeto de estudo e o problema a ser investigado. Após a definição do objetivo geral e específicos que serão minuciosamente descritos na próxima seção, eu realizei o levantamento das

bibliografias sobre a história de diferentes quilombos, desde suas formações até suas principais lideranças, para tanto, eu utilizei o vasto acervo bibliográfico da Universidade de Brasília (UnB), disponibilizado aos alunos. Alguns dos livros selecionados, que inclusive já foram citados na seção 1. *Contextualização sócio-histórica*, referente a história dos quilombos, são, *O quilombo de Manuel Congo* (Marcos [Lacerda], 1998), *O quilombo dos Palmares* (Carneiro, E., 1998), *Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis* (Arraes, 2020) e o artigo, *Negros do Guaporé: o sistema escravista e as territorialidades específicas* (Junior, 2022).

Em seguida, eu parti para uma pesquisa de artigos, teses e dissertações em bancos de dados on-line que discorressem sobre questões legislativas sobre a educação quilombola, no entanto, constatei a carência de pesquisas que tratem da revisão de pressupostos legislativos e que não estejam vinculadas apenas à análise de currículos de escolas em territórios quilombolas, mas que se dediquem a uma linha do tempo, sistematização, funcionamento e desafios para implementação dessas leis e iniciativas públicas.

Por isso, contrário ao que se espera no que tange ao embasamento teórico e bibliográfico, que deve ser realizado em toda pesquisa acadêmica, eu tive de recorrer a plataforma Youtube como fonte bibliográfica para escrita da seção 2. *Fundamentos legislativos*. Concentrei-me majoritariamente em videoaulas presentes no III Curso de Formação Docente voltada para essa modalidade, disponível no canal da CONAQ e em vídeos de apresentação da PNEERQ, que detalham todos seus eixos estruturantes, as pesquisas e levantamentos que a embasaram, os desafios que ela busca superar através de suas iniciativas e os entraves que se apresentam para sua implementação.

Nesta mesma seção, eu utilizo apenas duas dissertações de mestrados de autoras quilombolas, defendidas na Universidade de Brasília: *Raízes culturais, rumos educacionais: um olhar quilombola sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola em Goiás*, de Flávia Silva, e *Política de nucleação de escolas: Uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola*, de Maria Diva Rodrigues.

E a pesquisa realizada pelo Géledes Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, *Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais de educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*, disponível on-line, que fornece algumas noções sobre a implementação dessa Lei. As informações desta pesquisa nos permitiram relacioná-la com o número de trabalhos coletados que tratam das relações étnico-raciais no campo educacional, pois os números que serão apresentados nos gráficos da próxima seção refletem a falta de interesse acadêmico sobre a temática, decorrente de uma construção social que perpetua o conceito de democracia racial no Brasil.

Não que eu esteja pautando o fazer científico a partir de um interesse político ou social, mas ressaltando que este pode ser utilizado a favor ou contra os interesses de instituições de poder, a fim de justificá-los, disseminá-los e operacionalizá-los, como o racismo durante o período da escravidão que era outorgado pela medicina, como atesta o exemplo de um dos seus autores mais influentes dessa época, Nina Rodrigues, citado na seção 1. *Contextualização sócio-histórica* desta monografia.

Por fim, a última etapa deste trabalho consistiu em um levantamento bibliográfico nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), organizados sistematicamente por meio da plataforma on-line “rayyan”, processo descrito na próxima seção.

E antes de seguirmos para a abordagem quali-quantitativa, é crucial salientar que, segundo Lakatos e Marconi citado por Sousa, Oliveira e Alves, “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi, 2003, p.183 *apud* Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 67).

Portanto, embora esta pesquisa tenha se baseado no olhar técnico de indivíduos que elaboraram algumas políticas e leis para a Educação Quilombola e que também relataram os desafios na implementação destas, a análise de diversos autores, teorias, perspectivas, vivências e experiências me permitiu expandir essas ideias, tornando a pesquisa bibliográfica fundamental no processo de organização das minhas hipóteses e concepções iniciais, assim como na definição dos objetivos que se pretendem alcançar neste trabalho.

Por último, e em associação com a pesquisa bibliográfica, eu utilizei a abordagem quali-quantitativa que consiste na convergência das abordagens qualitativa e quantitativa, esferas distintas de pesquisa, que quando unidas, proporcionam um olhar mais completo sobre determinado objeto de estudo. A partir dessa abordagem, eu realizei uma análise mais aprofundada dos dados coletados, utilizando como base a bibliografia selecionada para a pesquisa. Reafirmando a importância de uma seleção bibliográfica significativa que garanta subsídio para análise dos dados coletados, legando ao pesquisador um olhar mais sólido e uma pesquisa mais robusta, que extrapola a análise textual ao incorporar dados, fazendo com que ambas as vias se sustentem e legitimem os resultados que se apresentam na pesquisa.

Essa escolha se justifica, tendo em vista que o uso de apenas uma das abordagens não nos bastaria. No caso da abordagem qualitativa, esta seria insuficiente pois o tema da pesquisa, ao se relacionar com fenômenos sociais motivados pela minha trajetória pessoal e o contexto em que estou inserida, mesmo que não esteja diretamente relacionada com essas comunidades,

poderiam tornar minha pesquisa enviesada ou até mesmo infundada, dada a influência dos meus princípios e valores na escrita do trabalho.

Quanto a abordagem quantitativa, esta também seria insuficiente devido ao seu caráter de neutralidade, focado em fatos substanciais, demonstrativos, numéricos e estatísticos referentes ao seu método de organização e tratamento dos dados, que ao generalizar os resultados, distanciam o sujeito do objeto de pesquisa (Souza; Kerbaudy, 2017, p. 27) que iria de encontro com o princípio social deste trabalho.

Segundo Souza e Kerbaudy, baseado na produção de Gatti:

A referida autora é taxativa ao afirmar que críticas de diferentes naturezas foram suscitadas pelos pesquisadores educacionais a abordagem quantitativa, sem uma análise aprofundada das suas implicações. Com isso, as análises com dados quantitativos foram praticamente banidas das pesquisas educacionais brasileiras (Souza; Kerbaudy, 2017, p. 28).

Por isso a necessidade que as duas abordagens estejam associadas, pois a perspectiva qualitativa possibilita uma análise minuciosa dos dados quantitativos presentes neste estudo, demonstrando o que significam e representam, ao considerar suas implicações para os sujeitos reais aos quais esses dados se relacionam. Essa conexão não se constrói de forma balanceada, mas de forma contínua, em que uma abordagem supre a outra, formando um desenho metodológico embutido “no qual um conjunto de dados (quantitativos) apoiam os outros dados (qualitativos) ou vice-versa, ambos também obtidos simultaneamente” (Souza; Kerbaudy, 2017, p. 38).

Ao escolher abordar a vida social humana, reconheço que essa não pode ser quantificada, visto que “a compreensão do homem como indivíduo deve ser em sua totalidade e em seu próprio contexto” (Souza; Kerbaudy, 2017, p. 30). No entanto, a presença de dados estatísticos é imprescindível, pois estes podem corroborar ou refutar minhas hipóteses sobre o tema. Como citado em seções anteriores, não se descortinam os desafios na educação sem a presença e análise dos dados numéricos. Portanto, busco ressignificá-los, conferindo-lhes um caráter denunciatório, para que se apresentem como um caminho de apontamento das lacunas da Educação Quilombola que podem ser desenvolvidas, com o objetivo de garantir melhores condições de vida para aqueles a quem esta pesquisa se destina.

4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Devido ao meu interesse em conhecer esse campo educacional e à iminente necessidade de uma oferta educacional de qualidade, que leve em conta o contexto sócio-histórico das comunidades quilombolas, que alcance e assegure justiça social para esses sujeitos, por meio do aporte teórico e metodológico destacado no item anterior, pretendo elaborar um mapeamento a nível nacional de teses, dissertações e artigos que abordem alguma noção referente à EEQ, seja no campo legislativo, judiciário, educacional ou curricular das escolas e universidades.

A partir da abordagem quali-quantitativa, relacionei todas as seções teóricas sobreditas com o balanço de dados que serão apresentados em seguida, proporcionando, como enfatizado anteriormente, uma visão mais ampla no que tange a análise das pesquisas acadêmicas voltadas para essa modalidade educacional. Ou seja, a pesquisa bibliográfica favoreceu a definição do objeto de estudo desta pesquisa e a abordagem quali-quantitativa orientou o processo de delimitação do objetivo, do problema, do recorte temporal, da base de dados para coleta, dos descritores, das palavras-chave e do programa de sistematização dos dados obtidos, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da pesquisa quali-quantitativa

Etapa 1 - Planejamento	
Objeto de estudo	Educação Quilombola
Objetivo	Realizar o mapeamento das produções acadêmicas que tratam da Educação Quilombola
Problema	O que tem sido produzido nas universidades brasileiras em relação a Educação Quilombola e quais ausências podem ser identificadas?
Recorte temporal	Pesquisa de 2014 a dezembro de 2024
Bases de dados utilizadas na busca	BDTD SciELO
Descritores	Educação quilombola; “aplicação”; Educação escolar quilombola, “Educação”, “teorias OR teoria”, “práticas”; “quilombo” e quilombola.
Palavras chaves	currículo; lei; implementação; pedagógica; pedagogia; médio; aplicação; inicial; teoria; revisão; leis e EJA.

Fonte: Adaptado de Silva, F. (2023)

O objetivo da pesquisa se delineou a partir do problema que se apresentou a mim, baseado na minha trajetória pessoal, descrita na introdução, e no fato de a educação ter sido a responsável por me salvar das armadilhas que ceifam a vida de tantos jovens marginalizados ou que nos destinam apenas a subempregos. Logo, busco analisar: O que tem sido produzido nas universidades brasileiras em relação a Educação Quilombola e quais ausências podem ser identificadas?

Para realização do mapeamento das produções acadêmicas coletadas, procurei observar em quais universidades brasileiras se concentram as defesas dessas teses e dissertações, as modalidades de ensino às quais elas se destinam, quais componentes curriculares elas analisam ou preveem projetos e em quais anos se concentram esses trabalhos.

Para delimitar o recorte temporal, considere que estes trabalhos ao se relacionarem com políticas, leis, decretos, resoluções e portarias tendem a ser revisados ou anulados periodicamente, o que justifica a escolha de um recorte de apenas 10 anos, de 2014 a dezembro de 2024. Em seguida, realizei o levantamento das pesquisas em duas bases de dados, são essas a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que foram encontradas 319 pesquisas e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), que encontrei 61 pesquisas.

Para sistematizar a extensa lista de dados obtidos nos bancos mencionados acima, utilizei o “*rayyan*”, programa on-line destinado a revisão sistemática de literatura, que de forma fácil e intuitiva, nos permite baixar as pesquisas na ferramenta. Após essa etapa, o programa, de forma automática, verificou se havia a presença de documentos duplicados, restando-nos, ao final dessa verificação, 268 referências a serem analisadas a partir dos objetivos delimitados neste projeto. Esse processo de análise, facilitado pela plataforma, envolveu a leitura dos títulos e resumos das pesquisas, resultando em 130 pesquisas relacionadas à temática.

No entanto, apesar deste número total de produções, eu utilizei apenas 52 trabalhos ao final¹¹, tendo em vista que este trabalho se apresenta apenas como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com um espaço limitado para sua elaboração no que se refere ao número de páginas e, principalmente, ao período reduzido de tempo para escolha do tema, delimitações, leitura das bibliografias, fichamentos, coleta e análise dos dados. Para a filtragem dos 130 trabalhos, eu optei por utilizar as seguintes palavras-chave: currículo; lei; implementação; pedagógica; pedagogia; médio; aplicação; teoria; revisão; leis e EJA, resultando nesse número menor de dados coletados, citado nas linhas acima.

¹¹ A tabela de informações sobre as pesquisas utilizadas está no apêndice.

Além disso, também relacionado a esses fatores, é preciso sublinhar que não foi realizada a leitura integral de todas as pesquisas. Essa leitura foi realizada de forma seletiva, limitando-se aos títulos e resumos dos trabalhos, possibilitando a definição dos recortes para elaboração do mapa e dos gráficos, baseado no problema da pesquisa e nos objetivos que foram delimitados pelos autores dos trabalhos coletados. Após todo esse processo de leitura, anotações e sistematização das pesquisas, ao final, com o auxílio do programa, eu pude organizar todas as informações em uma tabela no Excel, facilitando a elaboração do mapa e dos gráficos em relação aos dados coletados.

Desses 52 trabalhos, 4 são artigos e os demais são teses e dissertações. Inicialmente, eu realizei um recorte quanto à concentração de trabalhos, por estado, nas universidades brasileiras, que nos permitirá observar em quais estados estão sendo desenvolvidas mais pesquisas sobre essa temática. Esse recorte não inclui os artigos, pois estes não são defendidos nas instituições de ensino superior, são apenas publicados individual ou coletivamente por vários pesquisadores de diferentes estados e universidades. A dissertação de mestrado intitulada, *Educação de adultos e comunidades quilombolas* (Silva, A., 2017), também não foi incluído no mapa a ser mostrado, pois este apresenta a distribuição de trabalhos apenas em nível nacional e essa pesquisa se realizou em uma universidade pública localizada em Vila Real, Portugal, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, fazendo com que este não atendesse ao objetivo que se destina o mapa.

Conforme será visto no mapa da página seguinte, o Rio de Janeiro se destaca como o estado com o maior número de defesas de teses e dissertações, totalizando 11, seguido de Rio Grande do Sul com 5 e Paraíba com 4 pesquisas. Em relação à proporção entre o número de estados com ao menos uma defesa e o total de estados em cada região, a Região Sudeste apresenta 100% de cobertura, com 4 de seus 4 estados apresentando ao menos uma defesa: Rio de Janeiro com 11 defesas, São Paulo e Minas Gerais com 3 e Espírito Santo com 1 defesa.

Na sequência, estão a Região Nordeste com pesquisas defendidas em 4 de seus 9 (44,44%) estados, Paraíba apresenta 4 defesas, Pernambuco, Ceará e Bahia apresentam cada uma 3 e Maranhão apresenta 2 defesas; e a Região Centro-Oeste apresenta pesquisas em 2 de seus 3 estados e o Distrito Federal (50%); Goiás e Mato Grosso apresenta cada um, 3 defesas; a Região Sul apresenta defesas em apenas 1 de seus 3 (33,33%) estados, Rio Grande do Sul com 5 defesas e a Região Norte, não apresenta nenhuma pesquisa defendida em seus respectivos estados.

O mapa a seguir, apresenta os dados descritos acima sobre a Concentração de pesquisas sobre Educação Quilombola, por Estado, nas Universidades Brasileiras, de 2014 à 2024,

Nordeste aparecem, respectivamente, em primeiro e segundo lugar. Já quanto à concentração de localidades quilombolas, Nordeste e Sudeste ocupam, respectivamente, o primeiro e o segundo lugar. Apesar da inversão das posições nos levantamentos, nota-se como a presença de comunidades quilombolas influencia as pesquisas acadêmicas dessas regiões.

Podemos atribuir esse cenário, traçado pelas pesquisas encontradas, às lutas que se manifestam nos estados dessas regiões e ganham notoriedade devido ao número de localidades quilombolas em cada uma delas, ao resgate histórico e à perpetuação das lideranças quilombolas dessas regiões, como o caso de Manuel Congo, no Rio de Janeiro e Zumbi dos Palmares, em Alagoas. Outra hipótese é a presença de lideranças quilombolas contemporâneas, que também estão presentes nesses territórios, como o caso de Nego Bispo, no Piauí, além do ingresso desses sujeitos nas universidades que incitam uma reforma no currículo dessas instituições e aumentam a incidência de trabalhos que abordam temas sobre suas próprias comunidades.

Contudo, surpreende que, apesar de o Centro-Oeste abrigar apenas 278 (3,29%) localidades quilombolas identificadas, a região apresente um índice regional considerável de teses defendidas, mesmo que esse número se baseie no alto índice de teses e dissertações defendidas num único estado, Mato Grosso. Essa concentração de trabalhos na região nos leva a refletir sobre como a preservação e disseminação histórica da cultura e saberes dessas comunidades se dão nesses estados e de que forma esse processo influencia e incentiva as pesquisas voltadas para essa área educacional.

Além disso, esses dados referentes a Região Centro-Oeste incitam o desenvolvimento de outras pesquisas que podem aferir a implementação da EEQ e da Lei 11.645/08 nas escolas e nas universidades a nível regional. Tendo em vista, que o tema principal das pesquisas analisadas para elaboração desses gráficos e estatísticas tende a se relacionar apenas a implementação dessas leis a nível curricular, atreladas a determinadas escolas, e não com uma análise da implementação legislativa a nível estadual ou regional, que auxiliaria na compreensão do processo de formação identitária dessa população a partir de uma educação etnocentrada.

E quando nos deparamos com a baixa presença de defesas na região Sul e a ausência de pesquisas na Região Norte, regiões que possuem menor número de comunidades quilombolas em comparação com o Nordeste e o Sudeste, conforme observado no Mapa 1, constatamos que esses indivíduos, que lutam por equidade racial e social, enfrentam desafios ao buscarem a tradução das reivindicações de seus direitos para formatos que possam ser reconhecidos por gestores de universidades. Isso se reflete no número de pesquisas encontradas nessas grandes regiões e, consequentemente, na possível ausência da ERER dentro das universidades.

Pois, apesar dessas pautas emergirem de movimentos sociais desse coletivo, que possui protagonismo nos avanços quanto ao desenvolvimento da educação quilombola dentro das próprias universidades, elas só tendem a ganhar notoriedade ao serem incorporadas pelo centro (a academia) e se tornarem objeto de estudo dessas instituições. Por isso, torna-se evidente a importância de uma mutualidade entre esses dois universos, visto que, à semelhança da Interseccionalidade estudada por Patrícia Hill Collins, a Educação Quilombola busca conectar:

Dois lados de produção de conhecimento, a saber, a produção intelectual de indivíduos com menos poder, que estão fora do ensino superior, da mídia de instituições similares de produção de conhecimento, e o conhecimento que emana primariamente de instituições cujo propósito é criar saber legitimado (Collins, 2017, p. 7).

Portanto, essa conexão entre a maior presença de localidades quilombolas em determinadas regiões segundo o IBGE, os desafios para tradução dessas pautas dentro das universidades e o número de defesas demonstrado no mapa, indica a necessidade de colaboração entre pesquisadores e movimentos sociais quilombolas, que direcionem o desenvolvimento de áreas específicas no campo acadêmico e a realização de pesquisas com esse recorte educacional, para que os saberes desses povos se desdobrem para além da universidade, disseminando-se dentro das salas de aula, conforme analisaremos em gráficos posteriores.

Na página seguinte, apresento o gráfico da concentração das pesquisas sobre Educação Quilombola, distribuídas por ano de publicação. Ele inclui todas as 52 pesquisas (teses, dissertações e artigos) escolhidas ao final do processo de seleção.

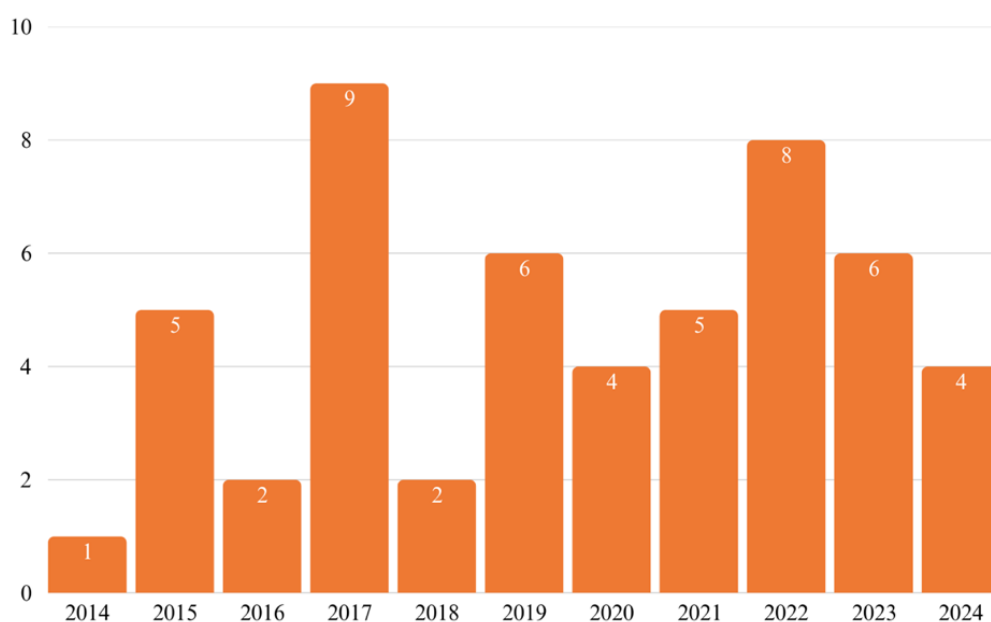
O número de pesquisas a serem observadas no ano de 2017 reflete o cenário político brasileiro da época, demonstrando que, apesar de as defesas terem ocorrido naquele ano, elas são fruto do mandato de Dilma Rousseff, que deu continuidade à elaboração e implementação de políticas públicas pensadas para a Educação Quilombola, originalmente iniciadas no governo Lula. Segundo Cássius Dunck Dalosto e João Augusto Dunck Dalosto, a partir do reconhecimento da titulação do território, diversas políticas públicas começaram a ser direcionadas às comunidades quilombolas. O governo Lula, então:

criou a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir) e foram instituídos o Programa Brasil Quilombola (PBQ) (lançado em 12 de março de 2004) e a Agenda Social Quilombola (lançada em 20 de novembro de 2007), como um desdobramento do PBQ, ambos coordenados pela Seppir (SILVA, G M., 2008, p. 11-12). A Agenda Social Quilombola, instituída pela Decreto Federal nº 6.261, de 20 de novembro de 2007, se consubstancia num plano de atuação do governo federal, articulando diversas políticas públicas com o objetivo de alcançar as comunidades quilombolas brasileiras. O PBQ e a Agenda Social Quilombola foram mantidos e executados também durante o governo da presidenta Dilma Rousseff e

oficialmente, ainda é mantido pelo governo do presidente Michel Temer (Dalosto *et al.*, 2018, p. 556).

Observemos o mapa que ilustra os dados do ano descrito acima e os dados dos anos seguintes.

Gráfico 1 – Concentração de pesquisas sobre Educação Quilombola por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora

Contrário a esses avanços, a política de cortes do governo Temer, que afetou diretamente a educação indígena e quilombola, também pode ter sido um dos motivos para a drástica queda no número de pesquisas de um ano para o outro. Embora o PBQ e a Agenda Social Quilombola tenham sido mantidos no governo do presidente Michel Temer, o governo dele foi caracterizado por diversas mudanças na estrutura da Presidência da República, principalmente quanto ao desmonte de ministérios fundamentais no que se refere a questão quilombola. Isso incluiu a extinção do:

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRDH) (Art. 1º, incisos V e VI), e transformou o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) em Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) (Art. 2, inciso V). As competências do MDA, foram transferidas para o MDSA, e as competências do MMIRDH passaram para o Ministério da Justiça e Cidadania, com exceção das políticas para a juventude (Art. 6º, incisos IV e V) (Dalosto et al., 2018, p. 558-559).

Além disso, o Programa de Bolsa permanência (PBP), apoio financeiro de R\$ 900,00 destinado a custear moradia, transporte e material escolar de alunos de graduação, foi cortado no início de 2018. Este programa, criado no mandato de Dilma Rousseff, foi descontinuado

durante o governo de Michel Temer, juntamente com a assistência estudantil de R\$ 450,00 para estudantes em situação de vulnerabilidade econômica.

Por consequência, é inegável que estes cortes, a reestruturação e a criação de novos ministérios, embora ainda busquem alcançar equidade racial, acabam por impedir o desenvolvimento de uma Educação Quilombola que considere contextos socioculturais específicos, visto que não preveem as particularidades que caracterizam diversos grupos marginalizados.

Outro fator relevante é o quantitativo de pesquisas defendidas no ano de 2022, ano seguinte ao início do processo de vacinação nacional contra a COVID-19, que flexibilizou todas as regras de distanciamento social. A maioria das pesquisas defendidas nesse ano têm como objeto de estudo a Educação Quilombola, voltada para o ensino de ciências, de matemática e educação em saúde.

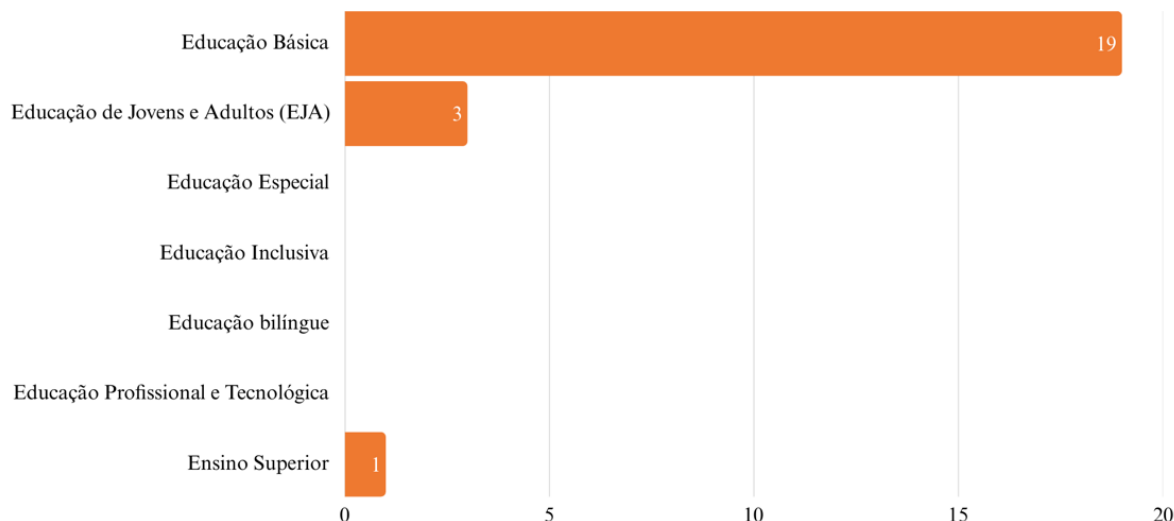
Nota-se, portanto, os desdobramentos desse período pandêmico na produção acadêmica, que, devido ao distanciamento social e a necessidade de repensar formas de diversão, socialização, trabalho e até mesmo do luto — tendo em vista o número de mortes no Brasil — evidenciaram as questões sanitárias, especialmente em comunidades vulnerabilizadas, devido à disseminação de desinformação, notícias falsas e movimentos antivacina.

Por fim, o ano de 2023 apresenta um número significativo de defesas, possivelmente relacionado à divulgação dos primeiros resultados do Censo Demográfico de 2022, em julho de 2023. Este foi o primeiro documento que disponibilizou informações elementares sobre a população quilombola brasileira. A partir desse ano, esse documento se tornou uma base de referência nacional para aqueles que pesquisam essas populações, essa visibilidade outorgada por esse documento, possibilitou mais investimentos na área, conforme demonstrado no gráfico acima e permitiu a superação de um caráter introdutório das pesquisas voltadas para educação na modalidade quilombola.

Por conseguinte, com o auxílio de outro gráfico, analisaremos as convergências entre as diferentes modalidades de ensino e aquelas que devem ser ofertadas dentro da modalidade quilombola.

O gráfico a seguir, foi construído a partir das pesquisas que em seu resumo ou título, sinalizaram que o foco do trabalho se relacionava com alguma das modalidades de ensino. Ao observá-lo, verificaremos a urgente necessidade de pensar nas convergências entre as diferentes modalidades de ensino que devem ser ofertadas dentro da modalidade quilombola, com destaque para a educação especial, a educação inclusiva e a educação bilíngue.

Gráfico 2 – Concentração de pesquisas sobre Educação Quilombola por modalidade de ensino (2014-2024)



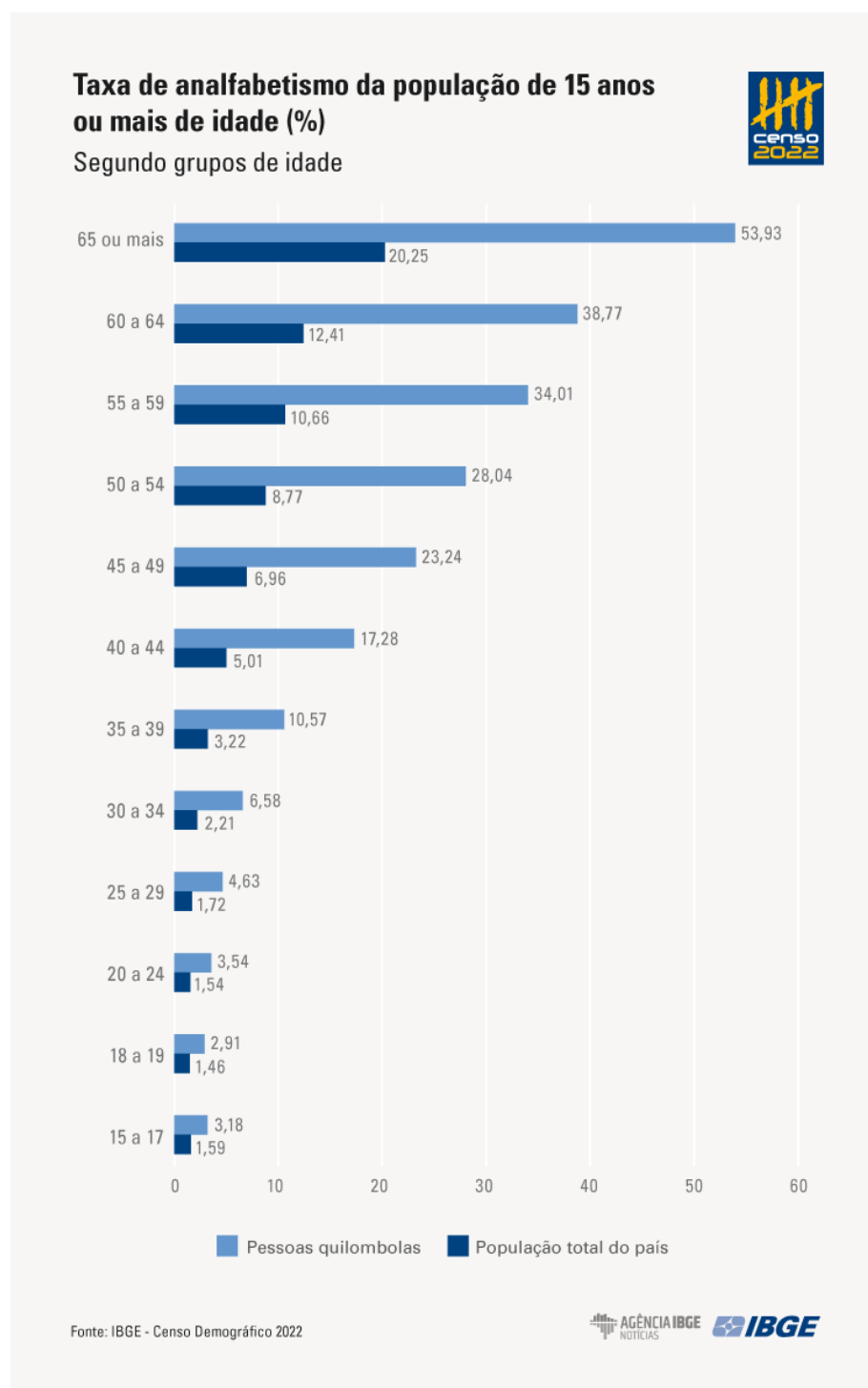
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme citado em capítulos anteriores, além das especificidades de um currículo quilombolado, faz-se necessário pensar em práticas educativas e currículos inclusivos que possibilitem um exercício docente que leve em conta as particularidades de cada indivíduo, visto que o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Contudo, a luta pela oferta de uma modalidade de ensino quilombola já é desafiadora e se torna ainda mais complexa quando voltada a grupos que apresentam necessidades de auxílios específicos.

Ademais, temos necessidade de pensar na Educação para Jovens e Adultos (EJA) principalmente diante do histórico escravocrata desses grupos negros e quilombolas, que lhes negou o acesso à educação desde a abolição desse regime e que até hoje incide no número de indivíduos com baixo letramento dentro dessas comunidades.

Segundo o *Censo Demográfico 2022 - Quilombolas: Características dos domicílios e alfabetização, segundo recortes territoriais específicos: Resultados do universo* e o *Censo Demográfico - 2022: Localidades Quilombolas*, citados pela Agência de notícias – IBGE, o “analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país” (IBGE, 2024 *apud* Agência de notícias, 2024). No gráfico 3, pode ser constatado o que está sendo dito.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (%)
Segundo grupo de idade



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2022

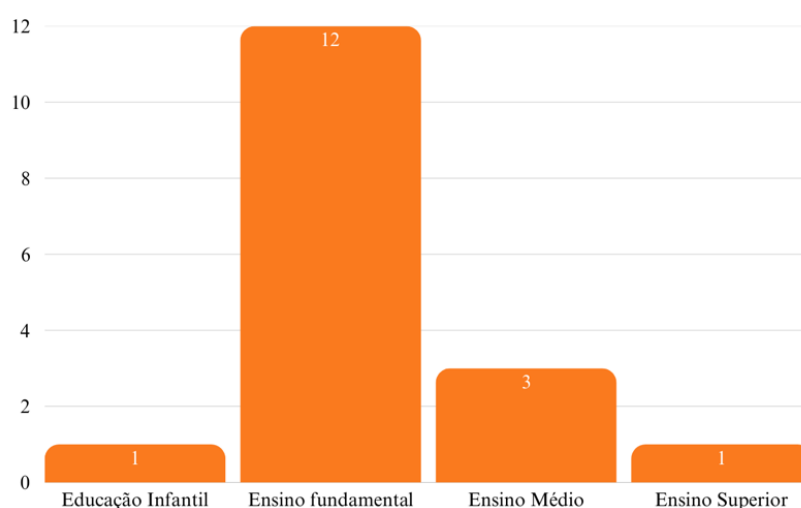
De acordo com o gráfico do IBGE, nota-se a progressão da taxa de analfabetismo a partir do envelhecimento do indivíduo. Nas comunidades quilombolas, a faixa etária de 40 anos apresenta uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 23,24%, que representa 12,27 pontos percentuais a mais do que a população total do país, aos 65 anos, essa diferença torna-se ainda

maior, atingindo 33,68 pontos percentuais. A partir desses dados, constatamos a indispensabilidade de desenvolver e expandir a oferta de um ensino direcionado a esse público, pautado nos princípios que orientam a EEQ, a fim de que todos tenham acesso à educação, independentemente de sua idade. Afinal, foram os saberes tradicionais e as resistências desses idosos que possibilitaram os avanços legislativos conquistados pelas novas gerações.

Portanto, fica evidente a ligação entre a invisibilização a que esses indivíduos estão sujeitos e o número de pesquisas encontradas que tratam de algumas dessas modalidades dentro do universo da Educação Quilombola. A análise desses gráficos viabilizou o apontamento de novas vias que devem ser exploradas no campo acadêmico, a fim de se reforçar a implementação de uma modalidade quilombola de qualidade para todos e, mais do que isso, possibilitar a entrada de sujeitos quilombolas diversos dentro das instituições de ensino superior brasileiras, que vão impulsionar ainda mais a produção acadêmica voltada para a educação nesses territórios.

Tendo em vista essa vasta produção no que se refere à educação básica, voltaremos nossa atenção para ela no gráfico a seguir, que nos permitirá observar em qual nível de ensino essas pesquisas se concentram.

Gráfico 4 – Concentração de pesquisas sobre Educação Quilombola por nível de ensino (2014-2024)



Fonte: Elaborado pela autora

Este gráfico foi elaborado a partir da especificação do currículo, escola ou nível de ensino que o pesquisador objetivava trabalhar. Decidimos unir o ensino fundamental I e II como

um único nível de ensino, já que a maioria dos resumos dos trabalhos não especificavam com quais dos dois, os autores estavam dedicando-se. No entanto, mesmo diante este agrupamento que favorece a ocorrência de trabalhos nesse nível de ensino, estes dados nos auxiliarão na compreensão das discrepâncias que se apresentam entre os diferentes níveis de ensino, principalmente nos anos iniciais e no ensino superior, que não apresentam o mesmo desenvolvimento quanto à EEQ.

Antes de prosseguirmos, é importante destacar que o trabalho *A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na escola Quilombola* Antônia do Socorro Silva Machado (Cunha, 2025), por abranger o ensino fundamental e infantil, foi contabilizado em ambos os níveis de ensino.

A partir do gráfico apresentado, podemos relacionar o baixo número de trabalhos sobre educação infantil com as condições precárias de trabalho, no que se refere à infraestrutura das escolas nessas comunidades para esse nível de ensino. Assim como, a falta de valorização de profissionais docentes quilombolas pelo poder público, que desestimula o ingresso de alunos nos cursos de licenciatura e perpetua a ausência de disciplinas que tratem de uma pedagogia etnocentrada dentro das universidades, disciplinas que seriam responsáveis por promover mais interesse e, consequentemente, desenvolvimento de pesquisas voltadas para esse nível de ensino. Por conseguinte, essa falta de apoio acadêmico quanto à implementação das políticas previstas para essa modalidade de ensino interfere na oferta de qualidade desse nível de ensino para crianças quilombolas.

No que toca ao ensino superior, é interessante como essa ausência de artigos comprova os dados presentes na seção 2. *Fundamentos legislativos* relativa à elaboração da PNEERQ. Naqueles dados, fica evidente que poucos docentes e gestores tinham uma formação continuada para a EREER e EEQ, tornando claro que a ausência de formação na área das relações étnico-raciais e de currículos de licenciatura universitários que preveem essas temáticas, acabam por influenciar o interesse e o conhecimento dos discentes que se tornam pesquisadores durante sua jornada acadêmica, quanto à educação quilombola, e de uma produção voltada para o próprio ensino superior. Portanto, essa ausência apresenta o nível superior como um campo para desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que versem sobre os currículos e a elaboração de projetos que versem sobre a Educação Quilombola dentro dos cursos de licenciatura, apontando, dessa forma, caminhos para o próprio poder público que deve implementar e verificar se essa formação está sendo ofertada pelas universidades brasileiras.

A ausência dessa formação foi demonstrada em minha própria trajetória universitária, uma vez que o meu curso não ofereceu um currículo voltado para a docência em si, nem para

as diferentes modalidades e especificidades necessárias à formação docente, como no caso da educação especial. A única disciplina obrigatória do Instituto de Letras que abordava alguma noção ou assuntos relacionados as relações étnico-raciais e educação inclusiva, era a disciplina de Sociolinguística.

Nessa matéria, eu pude conhecer diversos quilombos por meio de suas variedades linguísticas, como o Falar de Helvécia e a Linguagem do Cafundó. A partir do meu interesse na educação e as disciplinas optativas ofertadas pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, eu optei por me aprofundar nas diferentes modalidades de ensino, disciplinas que influenciaram a escolha do tema desta pesquisa, demonstrando que um currículo universitário que prevê a apresentação e aprofundamento dessas diferentes modalidades de ensino impacta diretamente na área à qual o pesquisador irá se vincular.

Sendo assim, reconhecemos a importância de que os programas de formação docente elaborados pela PNEERQ sejam colocados em prática e desenvolvidos pelo Estado em união com as universidades e institutos federais. Ressalta-se, também, o papel dos municípios, estados e Distrito Federal em parceria com suas secretarias de educação para a disseminação das ações desenvolvidas pelo MEC para a formação continuada na modalidade escolar quilombola e no ensino das relações étnico-raciais como um todo.

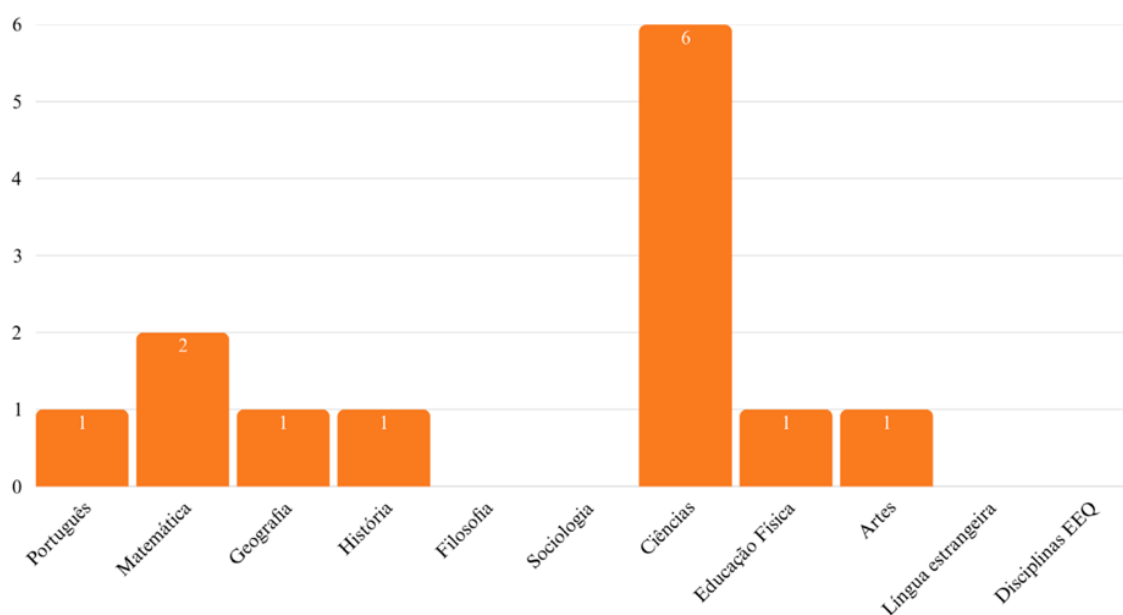
Para finalizar, o último gráfico, apresentado na página seguinte, detalha a concentração de pesquisas sobre Educação Quilombola na educação básica por componente curricular.

Os componentes curriculares presentes no gráfico, levam em conta o ensino fundamental e médio, a depender do PPP de cada escola. Optei por não considerar as matérias presentes no novo ensino médio e, ao invés de citar cada uma das disciplinas do eixo quilombola dentro das escolas, decidi mesclá-las em um único componente, “disciplinas EEQ”. Além disso, o componente de ciências, nesse gráfico, engloba as disciplinas de biologia, química e física. Essa junção foi necessária, pois a maioria dos trabalhos analisados não especificava qual ciência da natureza suas pesquisas abordavam. Em razão dessa escolha, o número de trabalhos contabilizados nesse componente tende a ser maior em comparação aos demais, embora eu saliente que, mesmo separados, os componentes de física, química e biologia ainda apresentariam mais incidências do que as outras disciplinas.

Conforme observaremos, o componente de ciências é o componente curricular mais abordado pelos pesquisadores, seja através da elaboração de práticas pedagógicas ou na análise da relação entre saberes tradicionais e o ensino de ciências em escolas quilombolas ou em escolas regulares que atendem alunos de comunidades remanescentes de quilombo.

Antes da análise dos resumos e da elaboração desse gráfico, eu parti da hipótese que as matérias relacionadas às ciências humanas, devido à aparente facilidade para se relacionar saberes históricos, culturais, geográficos e filosóficos das comunidades tradicionais com os conteúdos programáticos, seriam os componentes com maior incidência de trabalhos. A despeito da expectativa inicial, o gráfico a seguir demonstra o contrário:

Gráfico 5 – Concentração de pesquisas sobre Educação Quilombola na educação básica por componente curricular



Fonte: Elaborado pela autora

A predominância das ciências da natureza sobre os demais componentes curriculares é notável, conforme ilustrado na representação. Embora minha percepção inicial apontasse para um domínio das ciências da linguagem, visão ancorada em minha própria experiência com as vastas possibilidades de intertextualidade que o ensino de língua portuguesa nos oferece no ambiente escolar, seja na área gramatical ou literária e no meu histórico com as disciplinas de ciências da natureza, que nunca me foram transmitidas por meio de um ensino contextualizado. Essa percepção subsiste, mesmo que eu não seja quilombola e julgue tal ensino essencial às periferias, dada a concentração de alunos negros nas escolas dessas localidades.

Das 15 pesquisas sobre educação básica, que compõem este gráfico em apreço, 6 deles abordam o ensino de ciências na educação básica em relação à EEQ e à Lei 10.639/03, a partir da criação de sequências didáticas voltadas para a relação entre saberes locais e aulas de física, química e no trato com a etnobotânica. Um exemplo é o trabalho *Educação escolar quilombola: contribuições da etnobotânica para o ensino de ciências e biologia a partir das reflexões de*

docentes (Silva, R., 2021), que trata da etnobotânica na EJA, aplicável também à educação básica.

Outro componente que apresenta um baixo índice de concentração de trabalhos é o componente de educação física, cenário que pode ser revertido através da inclusão da prática de danças tradicionais de comunidades quilombolas e da psicomotricidade na educação infantil relacionada à educação étnico-racial e cultura corporal baseada na cosmovisão, história, identidade, costumes e formas de trabalho dessas comunidades. O mesmo vale para o componente de artes, que pode incluir manifestações artísticas e culturais da comunidade na qual a escola está inserida, de forma a efetivar os princípios da EEQ.

Ao valorizarmos os saberes tradicionais quilombolas, estes possibilitam uma intersecção entre os diferentes componentes curriculares, proporcionando aos alunos um ensino intertextual que supere as caixinhas unilaterais que dificultam a construção de conhecimento pelos alunos, a concatenação de ideias e a memorização de determinados conteúdos. Portanto, todas essas vias se apresentam como caminhos para o desenvolvimento de cada um desses componentes curriculares no campo acadêmico, garantindo orientações para professores dessa modalidade de ensino.

CONCLUSÃO

A partir de tudo que foi explorado, levantado e analisado, a Educação Quilombola se apresentou como um espaço político de autodeterminação e perpetuação da cultura, tecnologia e história desses povos, assim como uma das principais vias de reparação histórica, diante do passado escravocrata a que foram submetidos seus antepassados e que ainda influenciam o acesso a direitos básicos de existência na atualidade.

A minha pesquisa, mesmo que relacionada à Sociolinguística e a outras áreas as quais me desenrolei na seção 3. *Pressupostos teóricos*, não focou em fenômenos linguísticos, mas sim nos sujeitos que reproduzem diversas variedades linguísticas. Pois, a interação social e a construção identitária desses sujeitos são a base para que as manifestações linguísticas e os parâmetros para se fazer educação surjam nesses quilombos.

Esse trabalho, como reiterado ao longo de sua elaboração, foi motivado por minha trajetória pessoal e pelas experiências que atravessaram minha existência. Ao alcançar um espaço de poder, a universidade, eu pude traduzir minha concepção de mundo, mesmo a contragosto daqueles que buscam deslegitimar meu conhecimento dentro da academia, conhecimento advindo de minha avó, de meus pais, dos meus amigos, da literatura marginal e contemporânea, da poesia de rua e das músicas feito pelos nossos para os nossos.

Mesmo não sendo quilombola, dada a minha existência enquanto mulher negra e periférica, pude reconhecer a luta de meus irmãos indígenas e, principalmente, a dos quilombolas. O passado trágico nos entrelaça, mas é a resistência e a esperança que nos une.

Por meio de um diálogo, que trouxe todo a construção identitária e o direito de autoatribuição e autodeterminação dessas comunidades, eu pude instituir um resgate da história dos quilombos, observei quais instrumentos de legitimação de poder eram utilizados contra corpos negros, como a construção do medo se realizava e como, até mesmo a arquitetura, estava subordinada ao processo de inferiorização desses sujeitos.

No entanto, contrária a essa violência psicológica, física e moral, examinei o espírito de esperança que sempre fizera morada no coração desses indivíduos, expresso na forma como se organizavam, nos métodos de vingança que aplicavam, nas estratégias de fuga e na maneira como conseguiam aliados e encorajavam outros a se aquilombolar.

A partir do aporte legislativo que prevê diretrizes para a Educação Quilombola, constatee a necessidade de considerar as especificidades desse grupo no âmbito escolar, como a presença de sua cultura e história em sala de aula, a elaboração de um calendário escolar que se adapte aos eventos dessas comunidades, a garantia de uma infraestrutura escolar que atenda ao corpo docente e discente, visando a preservação e sustentabilidade da região, bem como a oferta de

uma alimentação adequada, sustentável, de qualidade e saudável, baseada nos hábitos alimentares da comunidade em que a escola se insere.

Além disso, este estudo elucida as políticas educacionais destinadas à efetivação da educação em territórios quilombolas, através da análise da elaboração, do funcionamento e dos objetivos dessas políticas, assim como os desafios para sua implementação, haja vista a lacuna nas pesquisas que analisem especificamente as leis educacionais quilombolas, sem se restringir à análise de currículos escolares.

Busquei contribuir com a literatura existente na área, a fim de demonstrar quais ausências se apresentam no campo acadêmico relacionado a essa temática. Vimos quais estados e regiões precisam de um maior desenvolvimento de pesquisas direcionadas a Educação Quilombola, observamos como a presença de comunidades quilombolas em determinadas regiões influencia o fomento de pesquisas acadêmicas nas instituições de ensino superior, quais níveis de ensino apresentam maior enfoque no momento de delimitação do objeto de estudo pelos pesquisadores e como isso se desdobra na elaboração e implementação de políticas voltadas para essa modalidade educacional.

Ademais, no que toca as modalidades de ensino, observamos quais são privilegiadas em termos de pesquisa e como a ausência de desenvolvimento de estudos relacionados ao ensino infantil e à EJA, no campo acadêmico, dificulta o trabalho docente, em decorrência dos muitos trabalhos que focam em estratégias, currículos e práticas docentes voltadas para a EEQ em níveis de ensino específicos, como Ensino Fundamental e Médio, resultando em uma carência de informações para os professores no momento de planejamento de suas aulas.

Durante o processo de pesquisa e sistematização dos dados, enfrentamos algumas dificuldades, como a escassez de bibliografia para análise das leis relacionadas à temática, o tempo limitado para leitura da vasta bibliografia sobre a história quilombola, a ausência de um repositório específico para trabalhos quilombolas organizados por temas e a restrição de espaço, que limitou o quantitativo de dados analisados na pesquisa, apesar de o tema possibilitar um estudo mais profundo e completo dos trabalhos acadêmicos sobre Educação Quilombola.

Portanto, esses diversos desafios me impulsionam ao aprofundamento nessa temática, o que inclui a exploração de outros autores e teorias, a realização de um possível trabalho de campo e, principalmente, o desenvolvimento de um mapeamento mais abrangente em nível regional, estadual e municipal que pode, inclusive, contar com o esforço conjunto de outros pesquisadores num possível mestrado e doutorado, com o objetivo de construir um repositório inicialmente focado em trabalhos acadêmicos sobre a Educação Quilombola, que poderá se expandir para outras áreas com o tempo.

BIBLIOGRAFIA

ARRAES, Jarid. Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis. São Paulo: Seguinte, 2020. 173 p. ISBN 9788555341120.

ARRUTI, José Maurício. “Quilombos”. In: *Raça: Perspectivas Antropológicas*. [org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA.

BENEVIDES, S. L. M.; PEDRO FILHO, F. S.; MADEIRA, Maria José Aguilar; CARDOSO, G. B. . Sociocrítica como Instrumento de Gestão da Inovação Social em Comunidades Vulneráveis. *EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH*, v. 8, p. 6542-6566, 2021

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2003.

_____. Decreto nº 11.697, de 11 de setembro de 2023. Convoca, em caráter extraordinário, a Conferência Nacional de Educação - Conae, edição 2024, a ser realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 set. 2023.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 7, de 2 de maio de 2024. Retificação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de março de 2008.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2009.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2011.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília, DF, 2024.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 maio 2024.

_____. Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 maio 2020.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. Censo 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. 19 de jul. de 2024. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

_____. Censo 2022: Brasil possui 8.441 localidades quilombolas, 24 delas no Maranhão. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40704-censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

CARNEIRO, Edison. O Quilombo dos Palmares. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 1966.

CARNEIRO, S. Dispositivo de Racialidade: A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

Censo Demográfico 2022: quilombolas: primeiros resultados do universo / IBGE Local: Rio de Janeiro Editor: IBGE Ano: 2023. Descrição física: 125 p.

COLLINS, Patricia W. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo. Jan/jun, V.5, N. 1, 2017, p.7-17

CONAQUILOMBOS. AULA 11 – 3ª edição do Curso de Formação de Professoras e Professores Quilombolas. Youtube, 13 de dezembro de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/FigyNzLuaBc?si=J1Es4z3BUHnAqqYz>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2024.

_____. AULA 8 – 3ª edição do Curso de Formação de Professoras e Professores Quilombolas. Youtube, 29 de novembro de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/LZRYUAzPvmo?si=N2x5bIffzVBn-Pu3>>. Acesso em: 6 de janeiro de 2024.

_____. AULA 5 - 3ª edição do Curso de Formação de Professoras e Professores Quilombolas. Youtube, 8 de novembro de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/jpROC7fkJoE?si=VqXGmvaHITZ1-Z0J>>. Acesso em: 6 de janeiro de 2024.

CONVIVA EDUCAÇÃO. Apresentação da PNEERQ. Youtube, 17 de setembro de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/NFgOjoHuBso?si=shy2W2ewwa3u8wfc>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2025.

DALOSTO, Cássius Dunck; DALOSTO, João Augusto Dunck. POLÍTICAS PÚBLICAS E OS QUILOMBOS NO BRASIL: da Colônia ao Governo Michel Temer. Revista de Políticas Públicas, v. 22, n. 1, p. 545–564, 28 Jun 2018.

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. . SOCIOLINGÜÍSTICA: O PAPEL DO SOCIAL NA LÍNGUA. REVISTA ANHANGUERA, v. 18, p. 17-26, 2017.

GOV.BR. Diagnóstico Equidade deve ser respondido até 10 de julho. 11 de jun. de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/diagnostico-equidade-deve-ser-respondido-ate-10-de-julho>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

GOV.BR. Diagnóstico inédito avalia educação étnico-racial pelo Brasil. 18 de nov. de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/diagnostico-inedito-avalia-educacao-etnico-racial-pelo-brasil>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

GOV.BR. MEC elaborará protocolos de prevenção ao racismo nas escolas. 22 de ago. de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/mec-elaborara-protocolos-de-prevencao-ao-racismo-nas-escolas>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

GOV.BR. Pneerq: novo prazo para adesão vai até 28 de fevereiro. 27 de jan. de 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/pneerq-novo-prazo-para-adesao-vai-ate-28-de-fevereiro>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

GOV.BR. PNEERQ: Quase 50% das redes aderiram à política nacional de equidade. 25 de jun. de 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/pneerq-quase-50-das-redes-aderiram-a-politica-nacional-de-equidade#:~:text=Diagnóstico%20Equidade%20-%20Como%20parte%20da,respostas%20das%20redes%20de%20ensino>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

GOV.BR. Recursos Financeiros do PNAE. 18 de set. de 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae/recursos-financeiros-do-pnae>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

ITAÚ CULTURAL. Nego Bispo – Trajetórias. Youtube, 20 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://youtu.be/Tqt9BnrolFg?si=dMm3uD_p_HnswJ1Y>. Acesso em: 08 de novembro de 2024.

_____. Nêgo Bispo: vida, memória e aprendizado quilombola. Youtube, 15 de março de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/gLo9ZNdgJxw?si=etVPKjOo43eucBFF>>. Acesso em: 08 de novembro de 2024.

JUNIOR, Emmanuel. (2022). Negros do Guaporé: o sistema escravista e as territorialidades específicas. RURIS (Campinas, Online). 5. 10.53000/rr.v5i2.1467.

LACERDA, Carlos (Marcos). Quilombo de Manuel Congo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: Afrodiáspora. 1985. Ano 3, n. 6-7, p. 41- 49.

OLIVEIRA, C. B. E.; OLIVA, O. B.; ARRAES, Juliana; GALLI, C. Y.; AMORIM, G.; SOUZA, L. A. SOCIOEDUCAÇÃO: ORIGEM, SIGNIFICADO E IMPLICAÇÕES PARA O ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO. Psicologia em Estudo, v. 20, n. 4, p. 575-585, 25 maio 2016.

PORTAL GELEDÉS. CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 09 de abr. de 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cne-relatorio-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAlPu9BhAjEiwA5NDSA4nGpmMmWvrapftdQgPuDU_SZzoYyn5HkPgvbScEHM-6lheNosC2xoCE9wQAvD_BwE>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

PORTAL GELEDÉS. Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro. 18 de abr. de 2023. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

PÓS GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA. Educação Escolar Quilombola (TV Escola). Youtube, 1 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/A36ub4zFLEA?si=OnWgULduQnZgaQ8C>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

RACIONAIS MC's. Capítulo 4, Versículo 3. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica/Zambia, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YLa77FGfkY8>>. Acesso em 13 de nov. 2024.

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. 121 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Flávia Costa e. Raízes culturais, rumos educacionais: um olhar quilombola sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola em Goiás. 2023. 162 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SINPRO-DF. Temer corta bolsa de estudos para indígenas e quilombolas. Distrito Federal, 06 de jun. 2018. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/temer-corta-bolsa-de-estudos-para-indigenas-e-quilombolas/>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2024.

SOUSA, A. S.; SARAMAGO, G.; ALVES, L. H. . A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS. FUCAMP Cadernos, v. 20, p. 64-83, 2021.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

SOUZA RODRIGUES; RODRIGUES, U. R. S.; Ulisdete R. de. . Variação Linguística, Preconceito Linguístico e Ensino. In: Laborde, Elga Pérez; Unternbäumen, Enrique Huelva; Naves, Rozana Reigota. (Org.). Variação Linguística, Preconceito Linguístico e Ensino. 1ed.São Paulo: Pontes, 2016, v. 1, p. 201-235.

STRAIOTTO MOREIRA; O ato de nomear - da construção de categorias de gênero até a abjeção. In: XVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2010, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da UERJ, 2010. v. 14. p. 2914-2926.

TERRA DE DIREITOS. Convenção 169: O que está em jogo? Youtube, 30 de agosto de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/dP0JmOpWqoo?si=JBai1Xpslzi0Lb9M>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Leis 10.639 e 11.645 – Desafios e oportunidades para implementação. Youtube, 10 de julho de 2023. Disponível em: <<https://youtu.be/DQ8ogBRQUck?si=MKrT83khvXIdY2CP>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

TURATTI, Maria Cecília. M.; SCHIMDT, A.; CARVALHO, M. C. P. . "A atualização do conceito de quilombo - identidade e território nas definições teóricas". Ambiente e Sociedade (Campinas), v. Ano V, p. 45-48, 2002.

XAVIER FILHO, J. L.. Do 'kilombo' ao quilombo: uma breve análise historiográfica quilombola da África ao Brasil e a valorização das memórias, oralidades e história oral nas comunidades remanescentes atuais. In: XIX Encontro de História da Anpuh-Rio - História do futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica, 2020, Rio de Janeiro - RJ. Anais do XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2020. v. 1.

APÊNDICE - QUADRO DE REFERÊNCIA DAS PESQUISAS MAPEADAS

Autoria	Título	Ano	Tipo de trabalho
ALENCAR, Katia do Perpetuo Socorro Viana Santos de	As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola em Alcântara - Maranhão: análise do acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara	2023	Dissertação
ALMEIDA, Ana Quele Gomes de	O uso do jogo oware para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola	2017	Dissertação
ALMEIDA, Ely Da Silva	A educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira em Macapá sob o olhar dos implementadores locais	2023	Dissertação
ARAÚJO, Patrícia Cristina de	Educação quilombola, cinema e práticas educativas em direitos humanos: as identidades das crianças em Gurugi e Ipiranga - PB	2019	Dissertação
ARAÚJO, Élia Poliene Correia	O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENTRO DE ENSINO QUILOMBOLA BENEDITO FONTES: um estudo à luz da Lei nº 10.639/2003	2021	Dissertação
ARAÚJO, Érica Cibelle de Sousa	“Aqui em Caiana tem muitas pessoas negras na África também”: a representação da literatura afro-brasileira na identidade da criança quilombola de Caiana dos Crioulos - PB	2020	Dissertação
AREVAL, Amanda Martins de Espíndula	Entre linhas e nós: um olhar da educação ambiental sobre o currículo na comunidade quilombola de Mata Cavalo	2018	Dissertação
ÁVILA, Cristiane Bartz de	Estado Gerencial, BNCC e a Escola: o currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS.	2020	Tese

BESSA, Alyne Fonseca	A educação quilombola no contexto multicultural: o caso da E. M. Rio das Pedras	2015	Dissertação
BEZERRA, João Paulo Cruz	Do Quilombo Caetanos à EEMTI José Alexandre (Capuan, Caucaia-CE): educação escolar no contexto quilombola	2024	Dissertação
BOMFIM, Antonio Marcos	O ensino de ciências na educação básica, anos iniciais na comunidade escolar Quilombola Mesquita	2024	Dissertação
BORBA, Maria Helena David de	Cultura e atividades escolares numa comunidade quilombola	2015	Dissertação
BORGES, Gildásia Pereira da Costa	Educação escolar quilombola e o ensino de Geografia nas escolas públicas de Araguatins-TO: proposta curricular, legalidade e realidade	2023	Dissertação
CARVALHO, Reginaldo Eugênio de	Os saberes ancestrais que circulam na escola do Quilombo Mata Cavalo/MT na perspectiva dos jovens do ensino médio	2023	Dissertação
COELHO, Juliana Vieira Borges	Protagonismo comunitário e educação quilombola na Escola de Sobara (Araruama/RJ)	2022	Dissertação
COSTA, Benedita Rosa da	Comunidade quilombola Tanque do Padre Pinhal, Poconé-MT: educação, identidade, memória e territorialidade	2023	Tese
CUNHA, Heloísa Marinho	A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado	2017	Dissertação
DANTAS, Marco Aurélio Acioli	Gestão escolar e Educação Para as Relações Étnico-Raciais na comunidade quilombola de Castainho	2015	Dissertação
FERREIRA, Marivânia Cavalcanti	Ensino de Ciências e Educação Quilombola: Etnociência, saberes e práticas nos anos finais do Ensino Fundamental	2019	Dissertação

LEAL, Nilcéia Amaral	Os saberes e experiências pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas públicas da região do Quilombo do Tapereira	2017	Dissertação
LEOPOLDO, Dayana Francisco	Comunidade quilombola São Pedro de Cima (MG): arenas político-pedagógicas e seus sujeitos	2016	Dissertação
LIBÓRIO, Andréia Regina Silva Cabral	Educação Escolar Quilombola: currículos de formação inicial de professores em uma instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ressignificando olhares	2022	Tese
MAIA, Emília Dias Quintão	Desafios na educação quilombola: os saberes populares aplicados ao ensino de ciências	2022	Dissertação
FRITSCH, Rosangela	As relações étnico-raciais na trajetória escolar de jovens do Quilombo Chácara das Rosas – Canoas/RS	2022	Dissertação
MAROUN, Kalyla	Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo	2016	Artigo
SILVA, Mauricio Adelino da	MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA DE SANTA RITA DO BRACÚÍ: APRENDIZADOS NA MILITÂNCIA E A URGÊNCIA DE UM CURRÍCULO DIFERENCIADO	2019	Tese
MEDEIROS, Dayana Doria Vieira de	A educação quilombola em duas comunidades remanescentes de Quilombos do estado do Rio de Janeiro.	2017	Dissertação
MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves	Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola	2019	Artigo
NASCIMENTO, Solange Aparecida do	Entre o vivido e o sentido na escola: uma experiência formativa na Comunidade Quilombola Lagoa da Pedra, TO	2017	Tese

NOGUEIRA, Liliane Rosa	A educação das relações étnico-raciais no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí-ES.	2020	Dissertação
NUNES, Ranchimit Batista	A unidade na diversidade: tessituras e desdobramentos cotidianos de professores (as) no contexto da educação escolar quilombola	2020	Tese
OLIVEIRA, Cristiano Gomes de	Etnomatemática e a educação escolar quilombola na Ilha da Marambaia em Mangaratiba-RJ: conexões entre o artesanato local e a prática escolar	2022	Dissertação
OLIVEIRA, Eunice Aparecida Sampaio de	Apontamentos sobre a educação quilombola no Quilombo São José da Serra em Valença – RJ	2021	Dissertação
OLIVEIRA, Ronaldo Alves de	Sala de aula: a tradição oral e os saberes populares da comunidade quilombola de Várzea Queimada no município de Caém-Bahia	2019	Dissertação
PEREZ, Carolina dos Santos Bezerra	Entre a serra e o mar: memória, cultura, tradição e ancestralidade no ensinar-aprender entre as gerações do Quilombo da Fazenda - Ubatuba/SP	2014	Tese
PIMENTA, Jucilane Costa	A educação escolar na comunidade quilombola São Felix em Cantagalo - Minas Gerais	2019	Dissertação
ROCHA, Miguel Sávio Ávila da	O Processo Estrutural como contribuição para a efetivação do direito fundamental social à educação de quilombolas: uma análise da realidade de comunidades localizadas no município de Pelotas/RS	2024	Dissertação
RODRIGUES, Guilherme Goretti	A Educação Quilombola na comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)	2017	Dissertação

SANTOS, Gleyce Kelly Moura Dos	O estudo do programa de renda brasileiro Bolsa Família na promoção do acesso a educação para famílias na comunidade quilombola do Curiaú em Macapá-AP	2024	Dissertação
SANTOS, Manuella Mattos dos	Saberes tradicionais da comunidade quilombola de Casca: propostas de uma educação para as relações étnico-raciais no ensino de ciências	2022	Dissertação
SANTOS, Marcia Lúcia dos Santos	Educação Escolar Quilombola: ações pedagógicas para prevenção e controle do sobrepeso e da obesidade em adolescentes	2022	Tese
SANTOS, Marciano Alves dos	Educação escolar quilombola: currículo, cultura, fazeres e saberes tradicionais no ensino de química	2018	Dissertação
SANTOS, Teresa Cristina Salles	Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho	2017	Dissertação
SILVA, Alexandre Santos da	Educação de adultos e comunidades quilombolas	2017	Dissertação
SILVA, Delma Josefa da	Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas	2017	Tese
PERIUS, Oneide	Educação, cidadania e direitos humanos nas comunidades quilombolas do Estado do Tocantins: uma análise crítica a partir da atuação do sistema de Justiça nos anos de 2012 a 2022	2023	Dissertação
SILVA, Renan Mota	Comunidade quilombola da Ilha da Marambaia/RJ: educação, ancestralidade e decolonialidade	2021	Dissertação

SILVA, Rosângela de Campos	Educação escolar quilombola: contribuições da etnobotânica para o ensino de ciências e biologia a partir das reflexões de docentes	2021	Dissertação
SOARES, David Gonçalves; Maroun, Kalya; Soares, Antonio Jorge Gonçalves	A construção social de uma escola quilombola: a experiência da Comunidade Caveira, RJ	2022	Artigo
SOUZA, Aryana Maria Colombo de	Educação quilombola: um estudo (auto)biográfico sobre o Quilombo Santa Rita do Bracuí – resistência ou reinvenção?	2021	Dissertação
SOUZA, Shirley Pimentel de	Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular	2015	Dissertação
TAKAHASHI, Fátima Gonçalves Messias; ALVES, Vicente Paulo	Imagens representacionais das políticas públicas à educação e à saúde, no imaginário de um grupo de idosos da comunidade Quilombola–Kalunga, de Monte Alegre de Goiás	2015	Artigo

Fonte: Adaptado de Silva, F. (2023)