



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IVONE FERREIRA DA FONSECA MACHADO

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS
PÚBLICAS**

**INHUMAS-GO
2024**

IVONE FERREIRA DA FONSECA MACHADO

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS
PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

**INHUMAS-GO
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

M149e

MACHADO, Ivone Ferreira da Fonseca
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS
PÚBLICAS. Ivone Ferreira da Fonseca Machado. – Inhumas: FacMais, 2024.

97 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos”.

1. Educação quilombola; 2. Políticas públicas educacionais; 3. Kalunga. I.

Título.

CDU: 37

IVONE FERREIRA DA FONSECA MACHADO

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos (Orientadora)
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Profa. Dra. Daniella Couto Lobo
Faculdade de Inhumas – FACMAIS

Profa. Dra. Edna Lemes Martins Pereira
Secretaria de Educação do Estado de Goiás - SEDUC GO

Fevereiro/2024

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste trabalho e para o êxito na conclusão do meu curso. Inicialmente, expresso meu profundo agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Maria Luiza Gomes Vasconcelos, pela sua orientação sábia, pela paciência e pelo apoio incondicional ao longo de todo o processo. Suas valiosas sugestões e percepções desempenharam um papel fundamental na qualidade alcançada por este trabalho.

Estendo meus agradecimentos aos meus amigos e familiares, que estiveram ao meu lado durante toda esta jornada acadêmica. O apoio emocional e o encorajamento que recebi de todos vocês foram fundamentais para superar os desafios que surgiram ao longo do percurso.

Aos professores e colegas de curso, meus sinceros agradecimentos por compartilharem conhecimento e experiência, enriquecendo significativamente minha jornada acadêmica e inspirando-me a buscar sempre o melhor.

Expresso também minha gratidão à FacMais, por proporcionar não apenas a educação formal, mas também um ambiente propício à aprendizagem e ao crescimento acadêmico.

Por fim, externo minha gratidão a todos que fizeram parte desta trajetória. Suas contribuições foram inestimáveis, e este trabalho reflete o apoio e a colaboração que recebi ao longo desse percurso desafiador.

Agradeço a todos mais uma vez pelo apoio fundamental!

“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”.

(Immanuel Kant)

MACHADO, Ivone Ferreira da Fonseca. **Educação quilombola**: estudo sobre as políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2024.

RESUMO

Esta dissertação, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) da Faculdade de Inhumas, enquadra-se na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais. O estudo discutiu a educação escolar quilombola no Brasil, destacando sua orientação para um povo detentor de conhecimentos diversos, intrinsecamente ligados à sua cultura. Assim, o objetivo geral foi analisar as políticas públicas da educação quilombola à luz da Constituição Federal brasileira, considerando sua identidade, sua cultura e os benefícios proporcionados aos quilombolas, particularmente no estado de Goiás. Os objetivos específicos foram: estudar as políticas públicas de implantação da educação quilombola, analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola como política educacional; identificar as dificuldades enfrentadas desde sua implementação; compreender a importância das políticas públicas para a educação quilombola, analisando os elementos curriculares que contribuem para sua efetivação; e analisar uma comunidade quilombola em Goiás, particularmente os kalungas, destacando como esse povo foi contemplado na educação quilombola. Empregou-se uma abordagem bibliográfica, com base na seleção de pesquisas e documentos legais para análise. Portanto, a metodologia foi qualitativa, visando aprofundar o entendimento acerca do tema. Para análise, levantou-se o seguinte questionamento: como as políticas públicas influenciaram a construção do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Para responder a esse questionamento, procedeu-se à análise das ações governamentais que influenciaram esse processo. O embasamento teórico incluiu contribuições de alguns autores, como Almeida (2016), Baiocchi (1999), Gomes (2000, 2003, 2005, 2011, 2017), Marinho (2008, 2013), Silva (2016), Souza (2016), Stefanello (2017), Ungarelli (2009), dentre outros. Foram apresentadas as particularidades dos movimentos sociais que lutaram pela inclusão do negro na sociedade brasileira, evidenciando as conquistas alcançadas por meio de políticas públicas educacionais. Além disso, foram discutidas ações governamentais e seu papel na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com vistas ao reconhecimento e à promoção dos quilombolas no Brasil, bem como ressaltadas as dificuldades enfrentadas por esse povo no campo educacional. Abordou-se também o papel do currículo e sua importância nessa modalidade de ensino, além das características dos quilombolas de Goiás, com destaque para os kalungas que vivem no município de Cavalcante.

Palavras-chave: Educação quilombola. Políticas públicas educacionais. Kalunga.

MACHADO, Ivone Ferreira da Fonseca. **Quilombola Education**: a study on public policies. Dissertation (Master's in Education) – Inhumas College – FACMAIS, 2024.

ABSTRACT

This dissertation, submitted to the Postgraduate Program in Education (*stricto sensu*) at Inhumas College, falls under the research line of Education, Institutions, and Educational Policies. The study examined quilombola school education in Brazil, highlighting its focus on a people possessing diverse knowledge intrinsically linked to their culture. Thus, the general objective was to analyze public policies for quilombola education in light of the Brazilian Federal Constitution, considering its identity, culture, and the benefits provided to quilombolas, particularly in the state of Goiás. The specific objectives were: to study the public policies for implementing quilombola education, analyzing the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education as an educational policy; identify the difficulties faced since its implementation; understand the importance of public policies for quilombola education, analyzing the curriculum elements that contribute to its realization; and analyze a quilombola community in Goiás, particularly the kalungas, highlighting how this people were included in quilombola education. A bibliographic approach was employed, based on the selection of research and legal documents for analysis. Therefore, the methodology was qualitative to deepen the understanding of the subject. For analysis, the following question was raised: how did public policies influence the construction of the process of formulating the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education? To answer this question, the analysis of government actions influencing this process was undertaken. The theoretical framework included contributions from various authors, such as Almeida (2016), Baiocchi (1999), Gomes (2000, 2003, 2005, 2011, 2017), Marinho (2008, 2013), Silva (2016), Souza (2016), Stefanello (2017), Ungarelli (2009), among others. The specifics of social movements that advocated for the inclusion of Black people in Brazilian society were presented, highlighting achievements through educational public policies. Additionally, government actions and their role in formulating the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education were discussed, aiming at recognizing and promoting quilombolas in Brazil, as well as emphasizing the challenges faced by this people in the educational field. The role of the curriculum and its importance in this teaching modality were also addressed, along with the characteristics of quilombolas in Goiás, with a focus on the kalungas living in the municipality of Cavalcante.

Keywords: Quilombola education. Educational public policies. kalunga.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População Quilombola por Região	26
Gráfico 2 – População Quilombola por Estado	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CRQ	- Comunidades Remanescentes dos Quilombos
DCNEEQ	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EEQ	- Educação Escolar Quilombola
ENCCEJA	- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	- Educação Quilombola
FCP	- Fundação Cultural Palmares
FNB	- Frente Negra Brasileira
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PBQ	- Programa Brasil Quilombola
PEEQ	- Programa de Educação Escolar Quilombola
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNPIR	- Política Nacional de Igualdade Racial
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	- Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
TEN	- Teatro Experimental do Negro
UENF	- Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	- Universidade de Brasília
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	17
1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL	18
1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	28
1.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	37
1.4 PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	44
1.5 SISTEMA DE COTAS PARA UNIVERSIDADES	48
1.5.1 Síntese das legislações favoráveis aos negros no Brasil	51
CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL E DE UM CURRÍCULO PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS	55
2.1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	58
2.2 CURRÍCULO: A PEDAGOGIA COMO MÉTODO EDUCACIONAL	61
2.3 PERSPECTIVAS CURRICULARES	66
CAPÍTULO 3 – OS KALUNGAS DO NORTE GOIANO	72
3.1 A LUTA PELO RECONHECIMENTO DOS KALUNGAS	72
3.2 OS KALUNGAS: UMA HERANÇA QUILOMBOLA	77
3.3 A COMUNIDADE KALUNGA DO ENGENHO II	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

INTRODUÇÃO

A Educação Quilombola (EQ) cumpre um importante papel na sociedade, uma vez que trata da preservação de uma cultura enraizada no Brasil, um país miscigenado com muitos descendentes de africanos. Seu objetivo é reconhecer e valorizar a tradição das comunidades remanescentes. Embora tenha sido discutida desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), somente se tornou efetiva em 2012, após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Assim, a EQ no Brasil e sua relação com as DCNEEQ demandam a delimitação de algumas categorias. Em primeiro lugar, é importante ressaltar a compreensão contemporânea do conceito de quilombo, mantendo a preservação de seu significado ancestral. Segundo Gomes (2003), a ancestralidade negra abrange esferas culturais, estéticas, corporais, musicais, religiosas e a vivência da identidade negra, todas permeadas por um processo de conexão com a África e renovação cultural. Essa importância encontra sua raiz em uma extensa trajetória de embates por poder, fracionamentos de grupos, deslocamentos em busca de novos territórios e alianças políticas entre diferentes coletividades.

A EQ surge como uma concepção fundamentada nos modos de vida adotados por povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros, ancorando-se no trabalho, na ligação com o solo e na ancestralidade negra. Diante das lutas antirracistas e das contínuas demandas das comunidades negras e quilombolas, percebe-se a necessidade de revisar as políticas públicas para torná-las eficazes para esses povos, que ainda são negligenciados no âmbito educacional e nos serviços públicos fundamentais. Nesse contexto, conforme destacam Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), o apreço pelas diferenças, pela diversidade étnica e racial, bem como a promoção das diversas identidades, representam, simultaneamente, uma exigência jurídica e um compromisso cívico compartilhados por todos.

A promoção do reconhecimento legal dos direitos culturais e materiais das comunidades quilombolas no Brasil tem seu marco inaugural na CF/1988, especialmente em seu art. 215, que institui o reconhecimento jurídico desses direitos, considerando os quilombolas como participantes indissociáveis do processo civilizatório nacional e os quilombos como patrimônio cultural (Brasil, 1988). Paralelamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996

incorpora uma dimensão pedagógica, reconhecendo as contribuições das diversas manifestações culturais, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia, para a formação do Brasil. A consolidação dessas políticas educacionais ocorreu por meio da Lei n.º 10.639/2003 e da Lei n.º 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade da inclusão no currículo da Educação Básica da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como dos Povos Indígenas, em todas as instâncias de ensino. Simultaneamente, o Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 trouxe orientações conceituais essenciais para a formulação das diretrizes educacionais quilombolas, levando em consideração as especificidades de cada comunidade quilombola remanescente. Essas medidas legais visam estimular o reconhecimento e a preservação das culturas quilombolas, bem como incluir suas contribuições no sistema educacional brasileiro.

Por meio de suas respectivas contribuições, esses documentos cumprem função relevante no processo de efetivação da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Essa resolução estabelece as DCNEEQ na Educação Básica e simboliza uma etapa parcialmente concluída de um amplo debate que abarca múltiplas dimensões – sociais, econômicas, históricas, políticas e culturais. Ao atestar a legitimidade e a autonomia das questões específicas das comunidades remanescentes de quilombo, essa resolução também estipula a necessidade de todas as instituições de ensino públicas e privadas, assim como dos conselhos e secretarias de educação e universidades no Brasil, implementarem tais diretrizes (Brasil, 2012c).

Observa-se que a argumentação sustentada consiste na defesa de que cabe ao Estado fomentar a preservação das culturas que se veem confrontadas com desafios sociais e resistir às influências exercidas pelas culturas dominantes. Essa preservação deve ser efetivada por intermédio da educação e do alargamento dos direitos, configurando-se como uma estratégia para resguardar a diversidade cultural.

A concretização dessa estrutura legal enfrenta desafios que vão desde a morosidade dos órgãos governamentais na tomada de decisões jurídicas até a necessidade de construir uma narrativa epistemológica que destaque, de maneira intrínseca, a matriz afro-brasileira. Essa narrativa visa resgatar a memória histórica das comunidades remanescentes de quilombos, visando superar concepções racistas que sustentam preconceitos e discriminações presentes no sistema

educacional, especialmente diante de um contexto político e educacional que ameaça as conquistas em termos de direitos (Coelho; Coelho, 2018).

Para Cavalleiro (2010), o propósito reside na perspectiva de que a educação é um direito social. Gomes (2000), por sua vez, destaca a necessidade de conduzir a educação como um processo inerente que assegura o florescimento e o desenvolvimento pleno dos indivíduos, indo além da simples busca por reconhecimento e igualdade, priorizando acolher, em vez de aniquilar, as idiossincrasias culturais, especialmente no caso de indivíduos e coletividades, cujas apreensão e compreensão estão intrinsecamente ligadas à preservação de seu arcabouço cultural, como os grupos étnicos-negrais consagrados como remanescentes de quilombos, assim definidos pelo Decreto n.º 4.887/2003: “[...] 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, 2003a, n. p.).

Considerando esse contexto, levante-se o seguinte questionamento: como as políticas públicas influenciaram a construção do processo de elaboração das DCNEEQ? As ações governamentais, no âmbito das políticas públicas, desempenharam papel essencial na configuração do processo de concepção e desenvolvimento das DCNEEQ. Essas políticas refletem o reconhecimento da importância de atender às demandas educacionais específicas das comunidades quilombolas e de promover a inserção de suas culturas e trajetórias no sistema educacional brasileiro.

Analisando o arcabouço jurídico e normativo que se sustenta desde a promulgação da CF/1988, passando pela LDB de 1996, pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, pela Resolução n.º 8/2012 e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020), que incorpora metas relacionadas à promoção da equidade etnicorracial e valorização da cultura afro-brasileira, observa-se que a materialização das diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) foi moldada por políticas públicas. Essas políticas trazem o arcabouço legal normativo essencial para orientar a criação das DCNEEQ, ao mesmo tempo em que asseguram a devida atenção às necessidades educacionais dessas comunidades e promovem a valorização de suas culturas e identidades.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste estudo é analisar as políticas públicas da EQ a partir da CF/1988, examinando aspectos relacionados à identidade e à cultura, bem como os benefícios que essa modalidade educacional tem proporcionado aos quilombolas no estado de Goiás.

Os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa incluem: estudar as políticas públicas de implantação da EQ, analisando as DCNEEQ como política educacional específica; identificar as dificuldades enfrentadas desde a implementação dessas políticas; compreender a importância das políticas públicas para a EQ, explorando os elementos curriculares que contribuem para sua efetivação; e analisar uma comunidade quilombola em Goiás, com foco nos Kalungas, demonstrando como esse grupo é contemplado na educação quilombola.

No primeiro capítulo, será apresentado um estudo das políticas públicas de implantação da EQ, abordando as DCNEEQ e as dificuldades enfrentadas pelos quilombolas desde a implementação dessas políticas públicas.

No segundo capítulo, busca-se compreender a importância da política pública para a EQ, destacando argumentos relacionados ao currículo nesse contexto educacional e como ele é posto em prática.

Por fim, o terceiro capítulo aborda os Kalungas, um povo quilombola residente no estado de Goiás, discutindo como a EQ contempla essa comunidade. E ainda, são apresentadas as características específicas dessa comunidade, com destaque para o Engenho II, localizado em Cavalcante, Goiás.

Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica, utilizando a análise qualitativa. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 33), a pesquisa qualitativa "não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização". Nesse sentido, compreende-se que os pesquisadores que optam por metodologias qualitativas buscam apreender as razões subjacentes aos fenômenos, explorando aspectos pertinentes em contextos delimitados, sem a necessidade de quantificação numérica ou análises baseadas exclusivamente em fatos objetivos.

Na pesquisa qualitativa, os dados utilizados possuem natureza não-métrica, frequentemente relacionados à percepção e interação humanas, sendo minuciosamente examinados sob diversas perspectivas. Nesse tipo de abordagem, o próprio cientista assume os papéis de sujeito e objeto de estudo, e o desenvolvimento do estudo se desenrola, com frequência, de forma imprevisível,

percorrendo caminhos não rigidamente determinados (Silveira; Córdova, 2009). Essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos em análise, permitindo a exploração das complexidades inerentes aos temas estudados.

Além disso, ao considerar a pesquisa qualitativa, conforme Teixeira (2013), o pesquisador busca:

[...] reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados. [...]. Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem. E o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana, o objeto da abordagem qualitativa (Teixeira, 2013, p. 137 e 140).

Portanto, a abordagem qualitativa é fundamental no campo da pesquisa social, conferindo destaque a uma perspectiva que enxerga o mundo social como permeado por significados a serem minuciosamente investigados. Salienta-se que as práticas e a linguagem dos atores sociais desempenham papel relevante nessa abordagem, haja vista que se configuram como elementos primordiais. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa concentra-se em aspectos subjetivos, como significados, motivações, aspirações, atitudes, crenças e valores, os quais se manifestam por meio da linguagem cotidiana e das interações sociais. Essa abordagem visa uma compreensão profunda da experiência e da perspectiva humana, transcendendo os números e as estatísticas, a fim de explorar a riqueza das narrativas humanas.

Sob essa perspectiva, destaca-se a importância de pesquisar e estudar EQ. É válido ressaltar que essa proposta de estudo promove maior respeito em relação às questões étnicas, raciais e culturais, uma vez que a EEQ demanda uma pedagogia voltada para a diversidade presente em cada comunidade.

Seu estudo desperta para a questão da formação de professores, enfatizando a necessidade de uma preparação direcionada à realidade vivenciada nas comunidades quilombolas. Essa formação pode ocorrer tanto durante a graduação quanto por meio de especializações e programas de formação continuada, a fim de complementar os saberes dos profissionais. Nesse sentido, é fundamental que os

educadores envolvidos na EQ desenvolvam espaços que estejam alinhados com a proposta educacional e que valorizem, em conjunto com o currículo, a identidade quilombola.

Menciona-se que a proposta da EQ visa valorizar as diversas identidades presentes no Brasil, proporcionando uma reavaliação em relação aos profissionais da educação e ao papel da escola enquanto formadora. A cultura quilombola deve ser reconhecida e valorizada, juntamente com seus saberes e tradições. Busca-se, desse modo, avançar em direção à garantia de uma educação que respeita e valoriza a diversidade existente no Brasil.

Acerca da EQ, inicialmente, o interesse era realizar uma pesquisa de campo para compreender melhor as práticas educativas da comunidade quilombola e os desafios que enfrentam. No entanto, algumas burocracias dificultaram esse processo. As comunidades quilombolas possuem processos próprios de tomada de decisão. A aprovação de um conselho interno é um requisito importante para a realização de estudos ou pesquisas na área nessas comunidades. Porém, não existe nenhum documento formal que comprove esse fato, pois tal informação foi dada por telefone.

Essa incapacidade de realizar a pesquisa de campo trouxe à tona reflexões importantes. Por um lado, o respeito pelos rituais e tradições é essencial para garantir uma abordagem ética. Por outro lado, os impedimentos mostram a necessidade de mais informação e colaboração entre pesquisadores e comunidades. Talvez no futuro possamos encontrar formas de superar estes obstáculos e promover uma investigação aprofundada.

A seguir, serão abordadas políticas públicas que implementaram a EQ no Brasil, apresentando elementos históricos que contribuíram para sua efetivação. Esse enfoque permitirá uma compreensão mais abrangente do contexto de implementação dessa modalidade educacional no país.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

As comunidades quilombolas no Brasil, originadas como resultado da resistência dos afrodescendentes escravizados nos Períodos Colonial e Pós-Colonial, desempenham papel fundamental na história e na cultura afro-brasileira. Formadas principalmente por indivíduos que escaparam da escravidão nas plantações de cana-de-açúcar e nas minas de ouro durante o Período Colonial, essas comunidades representam a resiliência e a resistência dos afrodescendentes.

Segundo a Fundação Cultural Palmares – FCP¹ (Brasil, 2023), responsável pela certificação da autoidentificação como quilombola, existem aproximadamente três mil comunidades validadas no Brasil. Além disso, diversas outras estão com processos de certificação em andamento (aguardando análise, visita ou em fase de complementação de documentos). Embora a FCP não delimite territórios, é essencial citar que as comunidades quilombolas são componentes fundamentais da herança cultural e histórica do Brasil. Elas não apenas simbolizam a resistência dos afrodescendentes durante a escravidão, mas também enriquecem a diversidade cultural do país.

Após a aprovação do art. 68 do Ato de Transição da CF/1988, o silêncio que envolvia a existência e a história desses territórios e povos começou a ser rompido. Esse documento legal não apenas fortaleceu a luta quilombola pela reocupação e posse das terras ancestrais, mas também assumiu implicações mais amplas, abrangendo aspectos étnicos-históricos, antropológicos e culturais.

Os quilombos modernos apresentam origens territoriais diversas, podendo surgir a partir da ocupação de terrenos baldios, heranças, transferências, legados ou aquisições, e podem estar situados tanto em áreas rurais quanto urbanas. As paisagens humanas e sociais dessas comunidades são caracterizadas pela multiculturalidade e multietnicidade. No entanto, mesmo diante dessa diversidade, existem elementos que representam a identidade quilombola, como a trajetória

¹ “Instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. [...] A FCP é referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-Brasileira nas escolas”. Ver: https://www.gov.br/palmares/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/copy_of_estrutura-organizacional.

histórica, os vínculos territoriais ou a ligação direta com os ancestrais negros que resistiram à escravidão.

Importa lançar um novo olhar sobre os compromissos sociais, políticos e educativos dos povos que habitam essas regiões, elevando-os não apenas à condição de portadores de saberes, mas também à de protagonistas de suas próprias histórias e práticas culturais. Dentre os direitos almejados, a luta pela educação figura como uma das principais para o povo quilombola, sendo esta percebida por muitos como caminho para a ascensão social, reconhecimento pessoal e qualificação necessária para o pleno exercício da cidadania.

Contudo, para que a escola cumpra efetivamente sua missão de construir e compartilhar conhecimento, atendendo às expectativas da comunidade quilombola, é preciso que reafirme valores históricos, culturais e identitários desse povo. Essa instituição deve se tornar um espaço de construção conjunta, de modo a promover educação e aprendizagem democráticas, inclusivas, antirracistas e libertadoras. Tal abordagem prepara os quilombolas para uma participação igualitária na sociedade e impulsiona a transformação em suas próprias comunidades.

Neste capítulo, propõe-se um estudo das políticas públicas de implantação da EQ no Brasil e no estado de Goiás. Serão abordadas as dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino, desde sua implementação, em 2003, e o papel fundamental do movimento negro no desencadeamento desse processo.

1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL

O ano de 2003 revelou-se de grande importância para a promoção da educação das relações etnicorraciais de maneira geral, e, de forma mais específica, para o desenvolvimento da educação quilombola. Marco inicial desse movimento foram algumas legislações fundamentais, como a Lei n.º 10.639/2003 e o Decreto n.º 4.887/2003.

Em seu art. 26-A, a Lei n.º 10.639, de 2003, traz o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003b, n. p.).

O referido dispositivo da lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da temática mencionada em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, independentemente de serem públicos ou privados. Desse modo, o conteúdo programático deve abranger diversos aspectos, tais como a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a significativa contribuição do povo negro para a formação da sociedade brasileira. Essa abordagem revela-se essencial para o reconhecimento e a valorização da história e da herança cultural dos afro-brasileiros, cujo papel foi fundamental no processo de construção do país.

O artigo analisado também ressalta que esses conteúdos não devem ser tratados de forma isolada, e sim integrados de maneira abrangente em todo o currículo escolar, com especial destaque para as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Essa premissa enfatiza a importância de integrar o conhecimento sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira de forma transversal, permitindo que os estudantes compreendam a diversidade e a riqueza da herança cultural do país. Isso representa um passo significativo na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade cultural no Brasil, assegurando que o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira seja integralmente incorporado à educação escolar (Brasil, 2003b).

O Decreto n.º 4.887/2003, em seus artigos 3º e 4º, traz os seguintes textos:

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada (Brasil, 2003a, n. p.).

Essas legislações impõem, respectivamente, a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, regulamenta a titularidade das terras ocupadas por comunidades quilombolas e cria a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ambas medidas datadas de 2003. Menciona-se que esse ano foi decisivo para a expansão das políticas públicas educacionais, marcando um comprometimento efetivo com a garantia dos direitos dos negros no Brasil. A partir desse período, observou-se a implementação de diversos programas de assistência às comunidades negras, acompanhados por uma constante discussão visando melhorias.

Posteriormente, em 2004, foi emitida a Resolução CNE/CP n.º 1, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino das relações étnicas e raciais, o componente histórico curricular e o ensino da cultura afro-brasileira e africana. Nesse mesmo ano, lançou-se o programa Brasil Quilombola, também desenvolvido pela SEPPIR, e institucionalizou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Todas essas ações fomentam a discussão em torno da EEQ.

Essas iniciativas foram motivadas pela mobilização intensa dos movimentos sociais, como associações, grêmios e clubes, com ênfase nos movimentos negro e quilombola. Elas representaram a síntese das lutas travadas por quase um século, buscando conquistar os direitos – incluindo o acesso à educação –, que lhes foram negados.

O movimento negro, como referido por Gomes (2017), engloba uma variedade de formas de organização e articulação de pessoas negras politicamente engajadas na luta contra o racismo, buscando a superação desse fenômeno perverso na sociedade. Sua atuação é direcionada para o enfrentamento dos preconceitos e da discriminação racial presentes na sociedade, incluindo a busca pelo acesso à educação formal. Essa dimensão é essencial para a vida em sociedade, visto que a produção do conhecimento é um critério determinante de seleção e exclusão no âmbito do mercado de trabalho.

A partir da década de 1980, os movimentos negros passaram a advogar pela EEQ, reconhecendo que a escola pode reproduzir o racismo por meio de sua estrutura e seus conteúdos, como evidenciado nos livros didáticos que frequentemente abordam a história do ponto de vista do homem branco, negligenciando outras perspectivas populacionais. Nesse sentido, ao valorizar a

cultura da população negra e o empoderamento de seus estudantes, as escolas quilombolas surgem como agentes na luta contra esse contexto, contribuindo para a redução da propagação do racismo. A EQ alinha suas condições estruturais e pedagógicas às Diretrizes Curriculares, promovendo o empoderamento de crianças e jovens dessa comunidade, o que é vital para a defesa da permanência em seus territórios, com vistas à melhoria das condições de vida e do ensino nessas comunidades.

Essa mobilização desencadeou discussões sobre a necessidade de alteração no modelo educacional das escolas localizadas nas comunidades quilombolas. Segundo Hanchard (2001), a crescente importância do movimento negro nos anos 1980 é exemplificada pela criação e consolidação do Movimento Negro Unificado. Este percebia a luta contra o racismo como inseparável da luta de classes e do enfrentamento do sistema capitalista. O cerne desse argumento reside na compreensão de que a escolarização permanece dentro dos limites do processo educacional capitalista, negligenciando histórias, culturas locais e outras necessidades peculiares dessas comunidades.

Em 2012, a publicação da Resolução CNE n.º 8 oficializou a EEQ como uma modalidade de ensino. Assim, o movimento negro e quilombola resgatou a memória do esquecimento, possibilitando que essas comunidades identificassem os silêncios a que estavam submetidas, inspirando-as a implementar métodos educacionais específicos que atendessem às suas demandas. Em seu art. 1º, a Resolução CNE n.º 8 define as DCNs para a EEQ na Educação Básica:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade

II - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012c, p. 3).

A Resolução CNE n.º 8 estabelece que a EEQ deve reorganizar seu currículo de modo a contemplar o patrimônio cultural dos quilombolas em todo o território nacional, considerando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, tanto no meio rural quanto no urbano. Além disso, visa assegurar a preservação das aprendizagens tradicionais, valorizando a cultura quilombola.

Salienta-se que o movimento negro tem travado uma longa batalha por seus direitos ao longo dos anos. De acordo com Domingues (2007, p. 102),

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular, os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Para Domingues (2007), o movimento negro teve seu início na primeira fase entre 1889 e 1937, tendo como referência a Proclamação da República. Entretanto, mesmo um ano após a abolição da escravatura, esse novo sistema político não proporcionou benefícios materiais e simbólicos à população negra. Os ex-escravos – e seus descendentes – permaneceram marginalizados na sociedade. Diversos movimentos de mobilização racial, incluindo associações e sindicatos, foram estabelecidos em vários estados para enfrentar essa exclusão.

O referido autor destaca que o movimento negro experimentou um avanço significativo em 1931, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo. Essa organização, dotada de demandas políticas conscientes, posicionou-se como a mais robusta do país. A FNB expandiu-se para diversos estados, transformando-se em uma organização com mais de vinte mil membros. Em virtude de sua importância e avançada organização, implementou arranjos financeiros para

apoiar escola, grupos de música e teatro, times de futebol, departamento jurídico, prestação de serviços médicos e odontológicos, além de cursos de educação política, culminando no Jornal A Voz da Raça. Contudo, em 1936, com o prelúdio à instauração da ditadura de Getúlio Vargas, a FNB foi dissolvida, assim como outras organizações políticas.

Um novo período desse movimento ocorreu entre 1937 e 1964. Apesar da ameaça de repressão política durante o Estado Novo (1937 – 1945), o ressurgimento do movimento negro foi marcado por importantes agrupamentos, tais como o Teatro Experimental do Negro (TEN)², fundado em 1944 no Rio de Janeiro, com a proposta de estabelecer um grupo de teatro composto exclusivamente por negros. A União dos Homens de Cor também se destacou, buscando elevar o padrão financeiro dos negros no país. Esse grupo evoluiu para uma abordagem mais abrangente, realizando atividades como a edição do Jornal Quilombo, a oferta de cursos de alfabetização, costura e bordado, a fundação do Instituto Nacional do Negro, a criação do Museu do Negro e, em 1950, a organização do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro.

Na terceira fase, de 1978 a 2000, ocorreu uma reestruturação política, melhorias nos movimentos estudantis, populares e sindicais, e a criação do Movimento Negro Unificado, seguido pelo Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial. Esses movimentos visavam realizar ações políticas contra a discriminação racial, a violência, a marginalização e o desemprego entre a população negra (Domingues, 2007).

Dessa forma, as ações nessa fase concentraram-se no campo da educação, por meio da investigação de conteúdos prejudiciais nos livros didáticos, capacitação de professores para a utilização da Internet, avaliação do papel do negro no Brasil e inclusão do ensino da história da África nas escolas. Além disso, foram feitos esforços para resgatar as culturas ancestrais, incorporando padrões de beleza, vestimenta, culinária e religiões africanas. Ressalta-se que os movimentos e grupos que surgiram após a abolição da escravatura sempre lutaram contra a discriminação racial e continuaram a fortalecer a identidade do negro, abordando as preocupações persistentes na sociedade brasileira (Gomes, 2011).

² “As dificuldades financeiras [...] selaram a história do TEN, no ano de 1961”. Ver: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>.

É relevante mencionar que, em 1983, surgiu no país um novo cenário para enfrentar as desigualdades sociais e raciais, conhecido como ações afirmativas. Como pontuado por Oliven (2007, p. 30), essas ações referem-se “[...] a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado”. A autora complementa que as ações afirmativas têm como objetivo romper com as barreiras, formais e informais, que impedem determinados grupos de acessar oportunidades no mercado de trabalho, nas universidades e em cargos de liderança. Na prática, as ações afirmativas incentivam as organizações a adotarem medidas positivas para auxiliar pessoas em situação de desvantagem a alcançarem posições de destaque.

A instituição de uma política pública de ação afirmativa encontra fundamento no recente regime jurídico que regulamenta a formação quilombola no Brasil. A educação, em sua concepção mais abrangente, é compreendida como uma política pública social, incumbência do Estado, mas não exclusivamente delineada por ele. O modelo educacional adotado está intrinsecamente ligado a um determinado tipo de Estado, refletindo formas de intervenção estatal voltadas para a manutenção das relações sociais em uma formação social específica. Dessa maneira, em diferentes sociedades, essas intervenções assumem características distintas, amparadas por diferentes entendimentos do papel do Estado (Höfling, 2001).

A escolarização quilombola teve início a partir dos debates educacionais iniciados na década de 1980, marcados por forte mobilização e foco na crítica à ação social das escolas que atendiam essas comunidades. Nesse contexto, tornaram-se evidentes os desafios relacionados ao acesso ao ensino público e à horizontalidade das relações dentro das instituições educacionais. O movimento de identidade social passou a denunciar o papel da escola na expressão, na influência e na reprodução do racismo, bem como na presença de discriminação no desenho curricular e nos livros didáticos (Miranda, 2012).

É compreensível que as tensões no movimento negro tenham culminado na criação das DCNEEQ, em 2012, elaboradas com base nas diretrizes dos currículos nacionais gerais da Educação Básica. As diretrizes estabelecem que a EEQ deve ser desenvolvida em unidades educacionais situadas em seus locais de origem, incorporando elementos da cultura dos antepassados e utilizando leis de ensino próprias, reconhecendo e valorizando cada comunidade. As ações públicas direcionadas a esses povos tradicionais abrangem aspectos históricos, sociais,

culturais, políticos, econômicos e educacionais, tendo como referência os primórdios da formação dos quilombos no Brasil. Destinada aos negros, a implementação da EEQ demanda consulta prévia das autoridades às comunidades pertinentes e suas organizações.

O movimento negro começou sua luta em defesa dos quilombolas, levando as demandas das comunidades para as esferas pública e política do país. Condenando a desigualdade e a discriminação, advogou pela educação escolar dos quilombolas em todo o Brasil, de modo a refletir sobre realidades nacionais historicamente negligenciadas na política educacional. A coordenação nacional para estruturar as comunidades negras quilombolas rurais, em parceria com organizações locais, pressionou o Estado a oferecer atendimento educacional considerando essas realidades. Durante essa luta comunitária, foram conquistados avanços significativos, como direitos à identidade etnicorracial, à educação e à terra.

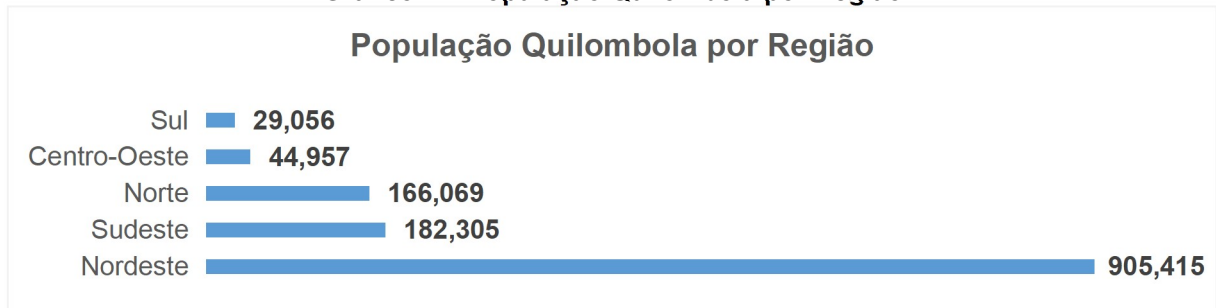
A construção das identidades etnicorraciais é baseada nas lutas do povo quilombola, incorporando suas memórias, sua ancestralidade e seus saberes tradicionais. Essa construção está ligada à história de resistência, variando conforme as particularidades de cada comunidade, contextualizada pelos episódios de discriminação e preconceito racial que influenciam a dinâmica e a mutabilidade da identidade quilombola.

Observa-se que o direito à terra sempre foi uma questão complexa. Os quilombos, mesmo enfrentando resistência do governo e de proprietários de escravos, exemplificam a luta pela preservação de seus territórios. Com relação aos direitos territoriais quilombolas, essa ideia é compreendida como a experiência de uma comunidade em uma área específica, envolvendo uma ação coletiva que demonstra isolamento e poder em um determinado espaço. Assim, a territorialidade impacta a manutenção da identidade quilombola, representando um símbolo de sustentação da vida, preservação de memórias, tradições e valores ancestrais, motivo constante de luta para a garantia dos direitos territoriais distintos (Brasil, 2013a).

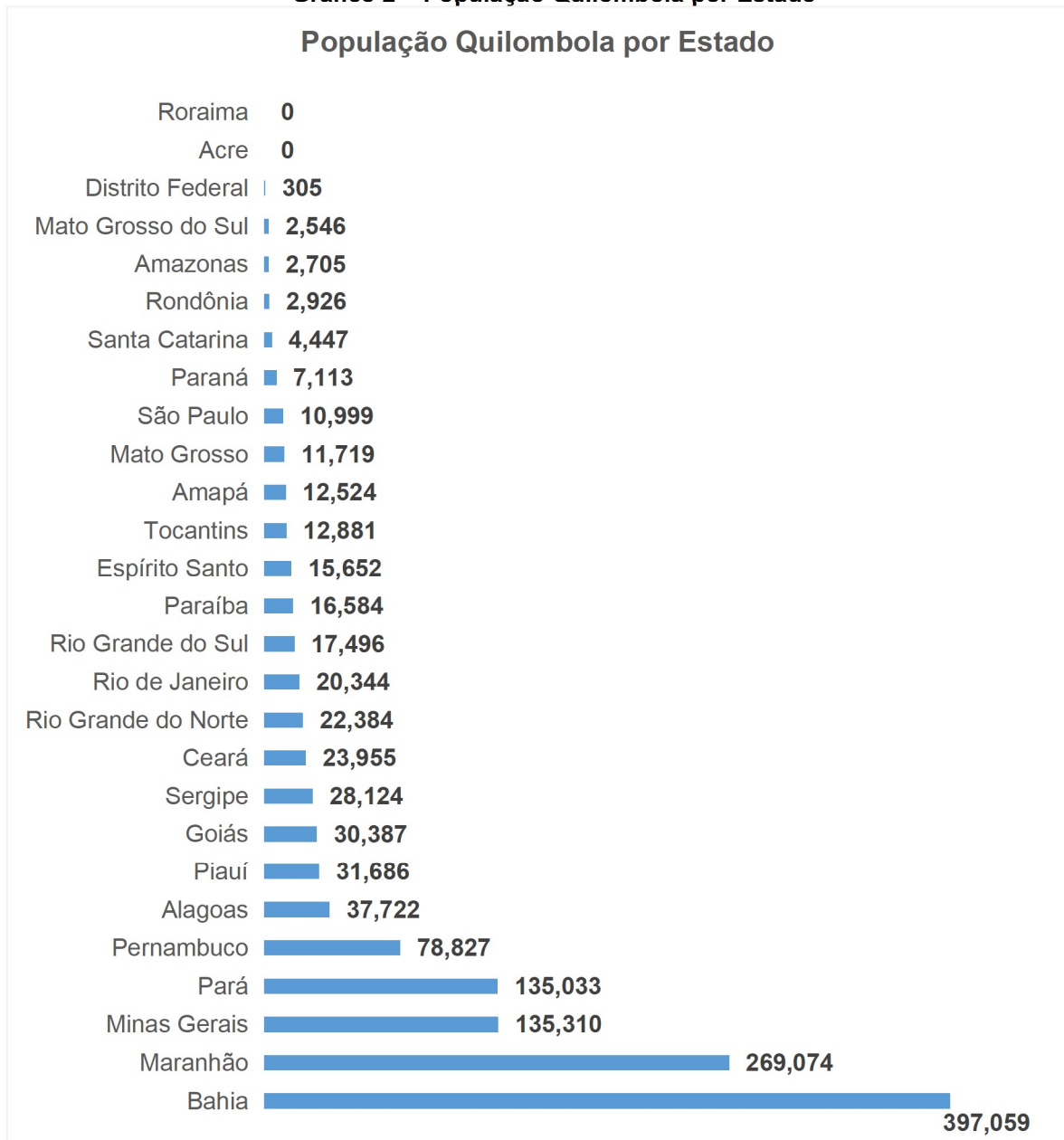
É evidente que a implementação da educação quilombola influenciou o estigma social da subintegração dos cidadãos negros na sociedade e no sistema escolar. Apesar de sua criação e regulamentação, nem todas as comunidades contam com escolas, e a situação permanece desafiadora em razão da precariedade funcional e estrutural.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados do Censo de 2022, o Brasil abriga 1.327.802 quilombolas. A representação desse grupo, por região e por estado, é apresentada nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – População Quilombola por Região



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Gráfico 2 – População Quilombola por Estado

Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Para que a EQ seja efetivamente implantada, é necessário ampliar a presença da EEQ nas escolas do país. Portanto, o Estado deve assegurar o direito de toda essa população, uma vez que nem todos os quilombolas residem em comunidades específicas.

Conforme dados do Censo da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020), o Brasil conta com 2.526 escolas quilombolas. Essas instituições estão distribuídas por diferentes estados, atendendo predominantemente a comunidades quilombolas

certificadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Além disso, há 275.132 mil alunos quilombolas matriculados nessas escolas, que contam com o suporte de professores, coordenadores pedagógicos e diretores capacitados para atender às peculiaridades culturais e históricas dessas comunidades. O quadro é complementado por 51.252 professores atuando nessas instituições de ensino.

Salienta-se que as políticas públicas voltadas para a implementação da EQ no Brasil têm desempenhado papel relevante na promoção da igualdade e no respeito à diversidade cultural. Ao reconhecer as comunidades quilombolas e valorizar suas tradições, seus idiomas e saberes, o Estado visa promover e garantir o acesso equitativo a uma educação de qualidade, considerando as particularidades culturais e históricas desses grupos populacionais.

Em Goiás, especificamente, essa abordagem se reflete por meio de iniciativas locais que buscam fortalecer o ensino nas escolas quilombolas, criando um ambiente educacional que promova essa população e contribua para a preservação de suas identidades, além de estimular o desenvolvimento sustentável de suas comunidades. O exemplo da EQ em Goiás ilustra como as políticas públicas podem se tornar instrumentos de inclusão e reconhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As implicações decorrentes da estrutura escolar criam a oportunidade de explorar e interagir com diversos aspectos da cultura quilombola. Esse entendimento é essencial para a definição específica dessa modalidade educacional, levando em consideração as particularidades de cada comunidade. Nesse sentido, a democratização do ambiente educacional emerge como o primeiro passo para abordar a educação quilombola de maneira efetiva, fomentando relações recíprocas entre o espaço formal de ensino e a comunidade. Nesse contexto, a EEQ surge como resposta às demandas formativas das comunidades, que passam a requerer do Estado a incorporação de diversas formas de compreensão do mundo, ultrapassando a tradicional segmentação curricular enfatizada por algumas abordagens educacionais convencionais.

A luta travada ao longo do tempo pelo movimento negro e, mais especificamente, pelo movimento das comunidades quilombolas, tinha como objetivo primordial influenciar a postura do Estado em relação a essa população, especialmente no que diz respeito à categorização e à implementação da EEQ como uma forma de ensino legitimada. Esse processo envolveu a necessidade de promover discussões e estabelecer os fundamentos conceituais dessa modalidade, além de definir os trâmites legais necessários. Tais iniciativas mostraram-se importantes e resultaram da contínua interação dos movimentos sociais, visando assegurar a validação e o atendimento por parte do sistema educacional brasileiro.

A partir da adesão do Brasil à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabeleceu-se um marco de grande relevância, promovendo a elaboração de normas e diretrizes por meio de um diálogo aberto entre os movimentos sociais e a instância estatal. Nesse contexto, a formulação de políticas destinadas à concessão de títulos de propriedade para as terras das comunidades quilombolas e ao reconhecimento de seu direito de posse, conforme previsto no art. 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, representa um notável esforço em superar uma visão redutora que relegava esses grupos étnicos à condição de sujeitos que conquistaram sua liberdade por meio de fugas e isolamentos. Esse conjunto normativo adquire uma importância singular ao efetivar o reconhecimento identitário e de direitos das comunidades quilombolas, inserido no contexto mais amplo dos direitos humanos e da justiça social (Santana *et al.*, 2016).

Importa citar que a evolução das políticas legais que reconhecem os direitos da população afrodescendente e das comunidades tradicionais, incluindo as comunidades remanescentes de quilombo, teve início com a Lei n.º 10.639/2003 e, posteriormente, com o Decreto n.º 6.040/2007, ambos mencionados anteriormente. Além disso, a inclusão da EEQ nas DCNs para a Educação Básica representou um avanço significativo. Ademais, a construção das DCNEEQ, resultante da luta e da ação direta do movimento quilombola, consistiu em passo fundamental para garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante para essas comunidades.

As DCNEEQ têm como objetivo abranger todas as etapas da Educação Básica, tanto nas comunidades quilombolas urbanas quanto nas rurais. Isso significa que a oferta da EEQ deve estar disponível tanto nas escolas localizadas diretamente nas comunidades quilombolas quanto em outras instituições educativas que atendam alunos provenientes dessas comunidades, mesmo quando essas

instituições não estão situadas em seus respectivos territórios. E ainda, as diretrizes estabelecem princípios basilares, tais como o pleno reconhecimento dos direitos culturais, a abrangência do conhecimento de processos históricos, a incansável luta contra o racismo, o fomento da sustentabilidade das comunidades, o respeito e a valorização da diversidade sexual, e a devida atribuição ao reconhecimento do papel cultural e político das mulheres, dentre outras diretrizes igualmente importantes.

Dentro desse contexto, a instituição escolar, situada diretamente no seio de uma comunidade quilombola, é denominada escola quilombola, enquanto outros estabelecimentos formais de ensino localizados fora dessas comunidades integram a esfera da EEQ, desde que recebam professores provenientes desses territórios. Destarte, a responsabilidade em ofertar essa forma de instrução recai, de maneira correspondente, sobre os governos federal, estadual e municipal, tanto em termos orçamentários quanto em relação à efetividade do processo educacional.

Considerando todo esse processo, não se pode esquecer da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas, dada a sua relevante função na instrução dessas comunidades. O PPP deve ser congruente com a realidade e os saberes endógenos, integrando-se de maneira significativa à dinâmica vigente nas comunidades. Nesse contexto, enfatiza-se o protagonismo das pessoas nas próprias comunidades como pressuposto indispensável ao êxito do processo educativo, sublinhando, do mesmo modo, a colaboração e o engajamento das populações locais na definição dos rumos educacionais.

De forma mais ampla, é fundamental ressaltar a estreita colaboração entre a administração escolar e as comunidades quilombolas no cumprimento das orientações legais. Essa parceria vai além das convencionais reuniões entre família e escola, representando uma mudança no paradigma centralizador que antes permeava a gestão escolar. Soma-se a isso a importância da avaliação no processo de implementação dessas diretrizes, reiterando a necessidade de que ela se concentre no aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão, garantindo o direito dos educandos a um processo de aprendizagem de excelência. A avaliação deve ser qualitativa, diagnóstica, processual, formativa e dialógica, levando em consideração as peculiaridades inerentes à educação quilombola.

No contexto da EEQ, as DCNEE apresentam um panorama complexo em relação ao currículo da Educação Básica, abrangendo diversas etapas e fases do processo educacional. Um dos principais desafios reside na concepção e na

efetivação de políticas públicas educacionais que considerem a pluralidade das comunidades quilombolas. Nesse sentido, procede-se, a seguir, a uma análise sobre o desenvolvimento das DCNEEQ, destacando os avanços obtidos e os desafios enfrentados em sua implementação.

Diante dos interesses das DCNs para a Educação Básica, em alinhamento com as determinações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, foram elaboradas as DCNEEQ. Esse processo teve lugar entre os anos de 2010 e 2011, sendo a aprovação do documento estabelecida em 2012. Durante esse meticuloso trâmite, foram realizadas três audiências públicas, sendo a primeira no estado do Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira no Distrito Federal. Esses eventos tornaram-se espaços abertos para uma ampla participação dos movimentos sociais, quilombolas, docentes, pesquisadores, estudantes, autoridades governamentais e a sociedade em geral, com o objetivo primordial de elaborar diretrizes que refletissem a realidade e os anseios das comunidades quilombolas (Brasil, 2012d).

De acordo com as DCNEEQ, além dos grupos etnicorraciais, são consideradas comunidades quilombolas:

II - Comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012c, p. 4).

Essa delimitação está alinhada com as diretrizes estabelecidas no Decreto n.º 4.887/2003, que trata do processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios quilombolas. A exposição abordada abrange as diversas modalidades estruturais – sociais, políticas, econômicas, históricas ou culturais – desses territórios, disseminados por todo o país. Esse cenário pressupõe a necessidade de a sociedade, por meio de suas esferas organizacionais, empreender ações voltadas à reparação social em distintos domínios, incluindo a esfera educacional.

Conforme as DCNEEQ, a EEQ deve abranger toda a Educação Básica, em suas etapas e modalidades. As diretrizes incluem enunciações elucidativas, como a explicitação de que uma instituição de ensino quilombola não se limita exclusivamente àquelas localizadas nas próprias comunidades quilombolas. Também estão inclusas nessa perspectiva as escolas que atendam um contingente expressivo de estudantes quilombolas, mesmo que estejam situadas em outras comunidades ou mesmo em outras cidades (Brasil, 2012c).

Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Nesse caso, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola (Brasil, 2012d, p. 27).

Além de estabelecer os propósitos, os fundamentos e a estrutura da EEQ, as diretrizes abordam questões de relevância que emergiram de forma recorrente durante as audiências públicas, como a apreensão relacionada à nucleação e ao transporte escolar. Nesse contexto, asseguram que a Educação Infantil e os primeiros estágios do ciclo primário sejam oferecidos localmente, nas próprias comunidades. Em situações de nucleação, é importante consultar a comunidade, garantindo que o polo educacional seja, invariavelmente, outra comunidade quilombola. Quanto ao transporte escolar, sublinha-se a ênfase conferida a critérios que garantam a excelência do serviço, observando, simultaneamente, as disposições legais de trânsito e a acessibilidade para aqueles com deficiência.

Cumpram ressaltar que as diretrizes, por si só, não têm o poder de promover uma transformação abrangente no panorama educacional das comunidades quilombolas. Contudo, o fato de existir um documento oficial que, de maneira pedagógica, destaca as peculiaridades dessas realidades representa um avanço significativo na redução das discrepâncias educacionais enfrentadas pelos povos quilombolas.

Nesse contexto, a EEQ pode ser interpretada como uma ação afirmativa, uma vez que aborda a educação de forma singularizada, em prol desse grupo, com o objetivo de garantir a equidade no acesso, a permanência e o sucesso no sistema educativo, considerando a retificação de disparidades históricas.

Enfatiza-se, portanto, a relevância da escola como um subsistema crucial para o reencontro com um mosaico diversificado de narrativas e culturas que

compõem a tessitura histórico-social do Brasil. Ressalta-se ainda, a necessidade urgente de reconhecer e valorizar os grupos que influenciaram significativamente a configuração do tecido societário brasileiro, como as comunidades indígenas, os africanos subjugados à escravidão e os grupos quilombolas.

Sob essa perspectiva, as DCNEEQ assumem a responsabilidade primordial de ressignificação cultural, reconstrução das identidades e exaltação das raízes étnico-culturais, cabendo aos docentes o exercício de um papel seminal nesse processo. Além disso, destaca-se a importância da governança educacional, da formação docente e dos programas de nível superior na consecução bem-sucedida da EEQ, cujo escopo reside na reorganização do panorama educacional em escala nacional. Portanto, está-se diante de um apelo que exige uma ação coletiva e um engajamento ardoroso voltados às políticas públicas educacionais inclusivas e culturalmente sensíveis. Gomes argumenta (2005, p. 47):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter sensibilidade para perceber como os processos constituintes da nossa formação humana se manifesta na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

A referida autora destaca a inevitável magnitude dos educadores se conscientizarem de que o processo educacional ultrapassa os parâmetros dos conteúdos curriculares convencionais. Desse modo, ela aborda a imprescindibilidade de compreender as dimensões éticas, identitárias, culturais, raciais e outras que compõem a trajetória formativa humana e que se manifestam no cotidiano escolar.

Diante disso, salienta-se não somente a necessidade de abordar tais dimensões de forma transversal, como também o desenvolvimento de uma sensibilidade apurada para incorporá-las de maneira orgânica e inclusiva na chamada dinâmica educativa. Mediante essa viabilização, a escola pode transpor fronteiras na interface entre os saberes escolares, a realidade social e a diversidade étnico-cultural, engendrando, desse modo, uma educação mais abrangente e com significância enaltecadora (Gomes, 2005).

Para distinguir e compreender os conflitos intrínsecos emergentes às discussões sobre as dinâmicas raciais presentes no corpo social, é preciso enfrentar

questões fundamentais, como o regimento escravocrata e a contínua presença do racismo no cotidiano. Em outras palavras, o enfrentamento desses temas é inevitável. As conjunturas inerentes às estruturas de dominação encontram-se solidamente enraizadas no arcabouço cultural, provenientes da histórica jornada de colonização.

Urge, portanto, a necessidade premente de desconstruir arquiteturas ideacionais sedimentadas ao longo de séculos acerca de grupos específicos, não apenas como mecanismo de manutenção de domínio sobre eles, mas também – e primordialmente – para ofuscar e marginalizar essas coletividades que se viram submetidas a iniquidades cruéis da escravidão, gerando, assim, uma imagem estática de subjugação sobre esses agrupamentos (Silva, 2016).

Partindo desse pressuposto, Oliveira e Candau (2010, p. 19) afirmam que "o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário". Os autores completam asseverando que "a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos". Nesse contexto, a condução dos processos, especialmente no âmbito educacional, tende a agravar significativamente as disparidades existentes entre os indivíduos negros e não negros. Em outras palavras, essa situação contribui para a perpetuação ininterrupta do domínio sobre a população negra, mantendo estruturas coloniais intocadas.

Dentro dessa correlação, destaca-se o papel desempenhado pela instituição escolar na (re)construção da identidade e da autoestima dos sujeitos. Entretanto, cabe evidenciar a importância de propiciar a efetivação de debates subjacentes aos tipos de conhecimento, bem como valorizar outras formas de sabedoria e tradições culturais peculiares às comunidades quilombolas.

Sem esse reconhecimento, deflagram-se e perpetuam-se as dificuldades, ao passo que a concepção de superioridade de alguns saberes, em detrimento de outros, se consolida. Os professores devem estar aptos a lidar com os conflitos emergentes das questões raciais e de gênero que surgem no âmbito escolar. Tendo em vista que as relações raciais englobam dinâmicas de poder nem sempre evidentes, é essencial abordar os efeitos perniciosos do racismo e do hegemônico domínio fundamentado em ideias e conhecimentos.

É preciso, dessa forma, examinar os interesses sociais que moldaram a seleção e a organização do currículo escolar, resultando frequentemente na

priorização do conhecimento de determinados grupos. Isso ressalta a necessidade de compreender as influências políticas e culturais por trás das decisões educacionais e como elas podem perpetuar desigualdades (Apple, 2006).

E mais, as DCNEEQ devem ser consideradas como uma política pública renunciada, não se limitando à atribuição isolada dos professores. As deficiências existentes na qualificação acadêmica dos profissionais do magistério não se configuram como mera casualidade, mas como reflexo de lacunas consideráveis ao longo do percurso formativo. Desse modo, ressoa imprescindível que essas diretrizes sejam amparadas pelo Estado e agraciadas com os recursos necessários para capacitar indivíduos hábeis a conviverem de forma respeitosa e inclusiva com a diversidade, em vez de relegá-la ao alheamento.

Planejar uma política pública educativa em uma conjuntura na qual ainda há ausência de uma política de capacitação docente voltada para a divergência configura-se como um exercício de desmantelamento do modelo vigente, com vistas a levar em conta outros pontos de referência. É preciso reconhecer as comunidades quilombolas como entidades destinatárias de direitos, pois, sem esse reconhecimento, os avanços e resultados possíveis restam comprometidos. Ao se ater aos indicadores elencados nas DCNEEQ, é possível vislumbrar os desafios que se impõem em sua implementação. As incumbências traçadas envolvem diversos agentes públicos com atribuições institucionais específicas. No entanto, todas se revelam intrínsecas para efetivar a política pública de EEQ.

No âmbito das DCNEEQ, aflora uma relevante ordenação discursiva para materializar a estrutura inaugural de uma política pública educativa, ensejando, por consequência, atenção tanto dos entes estatais quanto das distintas instâncias de formação docente. Respeitando as competências constitucionais de cada um, é necessário, em primeiro lugar, realizar um levantamento abrangente, considerando aspectos locais, regionais e nacionais. Em seguida, é preciso desenvolver ações que permitam a elaboração e a implementação abrangente de políticas que incluam formação, construção de escolas, materiais didáticos, escolas localizadas dentro e fora dos quilombos, dentre outros aspectos. Ao considerar essas questões, Nunes (2006, p. 149) pontua que:

Uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista requer a promoção de uma

leitura de mundo que dê ênfase a sua trajetória, como lembrança viva de que o tempo não se esvaece a disposição para transformar.

Observa-se a importância de adotar um enfoque pedagógico alinhado aos anseios emancipatórios presentes nas comunidades quilombolas. Desde tempos imemoriais, ancoradas na tessitura histórico-temporal do período escravagista, essas comunidades têm buscado a conquista da liberdade e o reconhecimento de sua existência. Dessa forma, a abordagem pedagógica deve valer-se de uma compreensão aprofundada das adversidades e da trajetória vivenciadas por essas coletividades, reconhecendo que o tempo em si não consegue apagar suas lutas e seu comprometimento inabalável na busca por transformações significativas.

A educação, destinada às comunidades quilombolas, precisa ser concebida como uma oportunidade educativa que luta pela valorização de sua cultura, história e aspirações. Isso implica, conseqüentemente, capacitação dos indivíduos para que possam assumir o controle do próprio destino e moldar o futuro de maneira emancipatória.

No que diz respeito às ações delineadas nas DCNEEQ, é preciso que o Ministério da Educação (MEC) assuma a vanguarda e promova a organização dessas medidas em colaboração com as administrações estaduais e municipais. Simultaneamente, é necessário fomentar a participação e o envolvimento das Instituições de Ensino Superior (IES), dos centros de formação e de outras entidades no desenvolvimento de programas de graduação específicos para a capacitação de professores quilombolas.

Destaca-se, nesse processo, a importância da participação ativa dos próprios quilombolas, estabelecendo uma conexão entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais. Isso enriquece a formação dos futuros docentes com abordagens educacionais diversas e conjuntos de conhecimentos plurais, sendo esse um aspecto fundamental nas ações delineadas nas DCNEEQ.

Nota-se que o conceito de EEQ transcende os moldes do ensino tradicional ao abraçar e exaltar os saberes locais, muitas vezes não consignados pelas convenções sociais. Essa abordagem educacional não apenas reconhece esses conhecimentos, como também os converte em um projeto educativo, tornando-os acessíveis a todos, inclusive àqueles que não têm amplo reconhecimento universal. Além disso, tal forma de educação consegue preservar a essência da vida,

estimulando a recepção e a socialização do conhecimento, ao mesmo tempo que valoriza tanto os que ensinam quanto os que aprendem.

Diante de diversos desafios, surge a necessidade de considerar a exigência de um currículo autenticamente direcionado à diversidade, apto a incorporar a cultura e suas interpretações no contexto escolar. Isso continua a ser relevante mesmo diante das políticas vigentes que buscam tal abordagem, como as DCNEEQ.

Passa-se, agora, à análise acerca do currículo. Entende-se que seja imprescindível que as instituições de ensino e os órgãos de educação, como as secretarias de educação, elaborem um currículo escolar que, de fato, atenda às demandas da sociedade. Esse empenho envolve compreender como as escolas quilombolas estão estruturadas, como se inserem em seus territórios e quais práticas culturais são observadas nesse âmbito.

1.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

No Brasil, ainda é comum a luta pela conquista de direitos. Nesse contexto, a busca por justiça e educação remete à história da formação da sociedade brasileira. Durante o período da primeira Constituição da República, o cidadão brasileiro ainda dependia da política do favor. A formação do país ocorreu com a aniquilação de povos, contribuindo para que, mesmo após conquistar a independência, a nação não tivesse um objetivo claro de inserir a cidadania como um elemento fundamental para a sua existência. Naquele período, poucos tinham acesso aos direitos civis, políticos e sociais, uma vez que a assistência social era responsabilidade da Igreja e de particulares (Carvalho, 2006).

No século XIX, não existiu efetivamente uma República e nem cidadãos. A formação social brasileira foi marcada pela luta por justiça e educação. A dependência da política do favor continuou a imperar mesmo após a primeira Constituição da República (1891), e a cidadania não era vista como um elemento essencial para a existência do país. A escravidão deixou um legado de desigualdade e exclusão, sendo a sociedade brasileira dualista, em decorrência dos séculos de escravatura. Menciona-se que a história da educação brasileira foi marcada pela lógica econômica de base colonial, que produzia matérias-primas e exportava

produtos agrários, além da divisão do saber e do fazer, da criatividade e da inventividade, que eram restritas a determinado meio social (Schwarz, 2012).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, bem como o Conselho Nacional de Educação (CNE), encarregado da organização do Ensino Superior. No ano seguinte, em 1931, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado, com o propósito de defender novos princípios educacionais, com vistas à modernização do sistema de ensino e da sociedade brasileira. Além disso, o manifesto destacou os pioneiros da Educação Nova, marcando o início de um debate educacional no país (Vidal, 2013).

Durante esse período, foram implementadas escolas que buscavam integrar o mundo do trabalho com o da educação. As demandas por uma formação profissional, técnica e humanista foram mais bem atendidas por programas escolares curtos e pelo ensino noturno, que incluíam exames e ensino supletivo adaptado para facilitar a escolarização da população. No entanto, essas políticas, que vigoraram entre 1930 e 1964, eram frequentemente consideradas populistas. Ainda assim, a escola pública não atendia grande parte da população, deixando os negros sem acesso à educação formal. Diante dessa realidade, criou-se a Imprensa Negra, em São Paulo e no Rio de Janeiro, com o objeto de promover a cidadania que a abolição da escravidão não havia efetivado (Machado, 2009).

Na busca pela educação formal, a intelectualidade negra reconheceu a importância do domínio da escrita para se ascender socialmente, mas percebeu que a escolarização não estava disponível para eles nas condições necessárias. Para contornar essa situação, um segmento social negro estabeleceu suas próprias escolas, oferecendo ensino ministrado por pessoas educadas, muitas vezes atuando na rede pública gratuita, em asilos de órfãos ou em vagas em escolas privadas (Machado, 2009).

A partir do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, em 1878, levantou-se uma discussão sobre a educação destinada a livres e libertos, culminando na criação de cursos noturnos que se expandiram para outras províncias. Essa iniciativa impulsionou a instrução primária e profissional de adultos (Passos, 2010).

Além disso, nos anos 1960, como apontado por Brandão (2002), começaram a ser adotadas práticas pedagógicas que valorizavam a educação popular, envolvendo figuras como Paulo Freire. Essas práticas fundamentavam-se na ideia de que a cultura é um processo histórico. Propunha-se, dessa forma, uma educação

que reconhecesse os sujeitos não como uma essência fixa, e sim como criadores sociais e agentes da cultura. O propósito era demonstrar que ser o sujeito da história e o agente criador da cultura não eram características definidoras do homem, mas momentos no processo de humanização. O homem é um ser em constante transformação, sempre em um espaço de tensão entre suas limitações naturais e seu poder de reflexão consciente. Por meio de sua criatividade cultural e histórica, ele constrói sua trajetória de humanização.

O processo de universalização da educação e a preocupação com a educação popular são graduais e ainda não foram completamente realizados, carregando em si uma dívida social persistente. De acordo com Melo Neto (1999, p. 54), a educação popular consiste em um "sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez, pressupõe uma teoria de conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos e técnicas de avaliação, sustentada por uma base política". E ainda, o autor afirma que o sistema aberto "é capaz de relacionar a educação com o popular; a escola ou todo o ambiente de aprendizagem com a sociedade".

Nota-se que as desigualdades e os conflitos presentes na sociedade também se refletem na escola, fazendo com que seja necessário o desenvolvimento de um debate educativo voltado para a emancipação. A escola não pode tratar a todos os estudantes da mesma forma e transmitir uma suposta neutralidade nos conteúdos curriculares. Com base nisso, políticas foram implementadas no sistema educacional brasileiro, promovendo uma educação diferenciada para as comunidades étnicas visando reconhecer e confrontar a diversidade cultural e étnica do país, envolvendo características sociais marcadas pela subalternidade e submissão a superiores.

A educação escolar destinada aos estudantes quilombolas enfrenta grandes desafios, dada a variedade de necessidades e demandas a serem atendidas. Embora o reconhecimento da especificidade dessas comunidades tenha sido feito com a criação das DCNs e a atenção dada às escolas quilombolas, assim como àquelas que buscam atender às crianças dessas comunidades, ainda persistem inseguranças e problemas a serem resolvidos. A falta de recursos financeiros e material didático específico, bem como ausência de formação docente adequada, são desafios a serem superados. Alguns avanços, como o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), foram alcançados, mas há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade para os estudantes quilombolas.

Para que a EQ seja efetivada, é fundamental considerar as particularidades históricas, culturais, sociais, políticas, alimentares e identitárias que caracterizam as comunidades quilombolas. Isso requer um currículo escolar aberto, flexível e interdisciplinar, que articule o conhecimento escolar com o conhecimento construído pelas próprias comunidades. Além disso, é importante uma gestão que envolva a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas, assim como a garantia de permanência dos alunos.

Parte dos desafios da implementação da educação quilombola está no currículo escolar e em sua organização. Para pensar a educação quilombola, é preciso fazer alguns questionamentos, de modo a construir indicadores que aprofundem as histórias e culturas desses grupos até então não compreendidas.

As valiosas contribuições do povo negro brasileiro em diversas áreas, como educação, música, culinária, esportes, tecnologia, saúde, dentre outras, não foram devidamente reconhecidas. Os quilombos ou comunidades remanescentes dessas organizações representam uma das formas mais fortes de resistência da população negra no Brasil. Para Munanga (2006), os quilombolas eram pessoas que se opunham à escravidão e resistiam ao sistema por meio de ações rebeldes e de luta. Essas populações tinham histórias distintas e só foram oficialmente reconhecidas em 1988, após anos de silêncio e invisibilidade. Por muito tempo, o Estado brasileiro permitiu esse silêncio pelo fato de não ter reconhecido esses grupos como parte da sociedade brasileira.

Desse modo, é preciso refletir sobre a educação nas comunidades. É necessário pensar em quais movimentos devem ser realizados para desenvolver um currículo escolar que trate da vida, das lutas, das manifestações e da participação das comunidades quilombolas nesse processo. Superar o desafio da falta de informações sobre a população quilombola, como número de pessoas, localização, modo de vida e percepção de sua identidade, é uma questão de suma importância. Atualmente, o currículo escolar não é capaz de responder a esses desafios sem mudanças estruturais.

Entende-se que seja necessário trazer a cultura dessas comunidades para o contexto escolar sem tipificá-las. Para garantir que as vozes daqueles que sempre foram silenciados sejam ouvidas, é importante fortalecer os mecanismos de participação como um espaço para que essas pessoas possam representar seus pensamentos. Embora elas tenham voz, foi-lhes negado o direito de expressá-la

livremente. Ouvir essas vozes pode ser uma experiência enriquecedora para o sistema de ensino, desde que haja ajustes em outros aspectos que não sejam baseados na imposição ou na omissão, como foi o caso da história oficial por muitos anos, que ainda encontra resistência em contar a verdadeira história do Brasil, optando por silenciá-la.

Carvalho (2008) ressalta que, na acepção ampla da palavra educação, que se refere à formação e à socialização do indivíduo, ou em sua concepção restrita ao ambiente escolar, é importante reconhecer que toda educação é de alguém por alguém e sempre envolve comunicação, transmissão e aquisição de algum conteúdo, que pode incluir conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores. Esses elementos são considerados o conteúdo da educação.

Para desenvolver um currículo escolar que atenda às comunidades quilombolas, é necessário reconhecer e valorizar sua identidade e cultura. Isso significa identificar elementos que podem ser transformados em conteúdos escolares, em diálogo com essas comunidades. Além disso, é importante entender como as escolas estão organizadas nos territórios quilombolas e garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas referências culturais.

Crenças, alternativas de sobrevivência e cura, dentre outras práticas importantes para as comunidades quilombolas, devem ser consideradas no currículo escolar, pois fazem parte de sua identidade e cultura, mesmo que sejam pouco conhecidas ou valorizadas pelos sistemas educacionais convencionais.

Sob essa perspectiva, Nunes (2006) defende uma abordagem educacional que esteja em sintonia com os objetivos emancipatórios das comunidades quilombolas, que vêm se desenvolvendo desde a época da escravidão. Para tanto, faz-se necessária uma compreensão da história dessas comunidades como uma memória viva de sua vontade de mudança contínua. É essencial destacar a história das comunidades quilombolas para promover uma leitura do mundo que valorize a perseverança, a sabedoria e a solidariedade coletiva mantidas por ser um quilombola.

De acordo com Stefanello (2017), o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser desenvolvido com base no respeito às características locais e com foco na cultura. Isso permite que os conhecimentos sejam transmitidos e absorvidos de maneira dinâmica e contextualizada, valorizando as experiências dos estudantes e incorporando essas vivências no dia a dia escolar.

Esse processo demanda uma reorganização da educação desde as fases iniciais até a formação de professores. Isso se deve ao fato de que há uma clara tendência de negligenciar a história da população negra, o que ocorre em grande parte dos municípios onde se encontram as comunidades quilombolas.

A escola não pode ignorar as comunidades quilombolas e as questões que as cercam, como as tensões sociais em torno do racismo, a pressão do latifúndio e do agronegócio por territórios e outros aspectos do cotidiano dessas comunidades. É responsabilidade dessa instituição tratar essas questões de maneira coerente e reflexiva, não apenas junto à população quilombola, como também à sociedade. Isso é importante para uma reflexão crítica sobre esses problemas, com o objetivo de combater práticas como o racismo, a desigualdade social e o analfabetismo, que ainda persistem entre a população brasileira.

Considerando que os materiais didáticos são essenciais para o processo educacional, importa refletir sobre como elaborar materiais que representem as comunidades quilombolas de maneira fiel e respeitosa, sem ignorar suas particularidades culturais e crenças. No entanto, isso se apresenta como um desafio, posto que os livros-texto geralmente transmitem uma visão específica da sociedade, de sua história e cultura, legitimando essa perspectiva.

Os materiais didáticos disponíveis nas escolas brasileiras, incluindo os livros-texto, falham ao reconhecer as diferenças culturais e regionais existentes, ao mesmo tempo em que utilizam essas diferenças para impor uma visão única de história e cultura, favorecendo sempre determinado grupo. Esse comportamento perpetua uma visão da sociedade em que esse grupo é considerado eternamente vitorioso, contribuindo para a naturalização desse fato pela sociedade em geral e dificultando a percepção de que o sistema pode ser transformado. Isso resulta em consequências negativas, como a falta de consciência e a descrença em uma possível ruptura do sistema por parte daqueles que são influenciados por ele.

Assim, a história contada de maneira absoluta confere um *status* natural de superioridade ao grupo privilegiado, representando uma visão de mundo e sociedade. A inclusão das comunidades quilombolas de maneira positiva e a elaboração de materiais didáticos que considerem suas especificidades são desafios significativos, pois as editoras privadas decidem o que deve ser ensinado. Além disso, há uma diversidade significativa entre as próprias comunidades, com questões regionais, culturais e religiosas, que precisam ser abordadas de forma

diferenciada. Nota-se que o sistema público de ensino ainda enfrenta dificuldades para compreender a dinâmica vivida por essas comunidades.

Posto isso, compreende-se que seja necessário um processo coletivo e de interação mútua para elaborar materiais didáticos menos agressivos sobre as comunidades quilombolas. Nesse sentido, é fundamental fortalecer a concepção de EQ, não apenas como uma educação voltada para os quilombolas, evitando, dessa forma, reproduzir equívocos na abordagem das diversidades regionais. Um plano de ação para trabalhar com a EQ precisa considerar a noção de território. Isso porque, determinadas escolhas não representam uma adaptação a uma determinada realidade, e sim uma captação de processos reais que podem fomentar uma crítica a partir do vivido.

E mais, é preciso buscar informações mais concretas e atualizadas sobre as comunidades quilombolas, a fim de desenvolver materiais didáticos que considerem suas particularidades culturais e regionais. Somente criar materiais didáticos destinados a essas comunidades sem um entendimento aprofundado de suas características culturais e geográficas é insuficiente. Como mencionado por Campos e Gallinari (2017, p. 214), “o livro didático, em sua maioria, apresenta em sua composição a história a partir do ponto de vista do homem branco, tornando invisíveis as demais populações negras”.

Portanto, é essencial reunir dados precisos e atualizados sobre essas comunidades, considerando a história, as tradições, as línguas e os desafios específicos enfrentados em diferentes regiões. É por meio desse conhecimento mais detalhado que há possibilidade do desenvolvimento de materiais relevantes e eficazes para a educação dessas comunidades. Esse enfoque visa garantir que a educação oferecida seja mais adequada às necessidades e realidades das comunidades quilombolas, promovendo, assim, uma educação inclusiva e culturalmente sensível.

Isso implica ouvir as comunidades e compreender suas visões de mundo e saberes, a fim de construir um material que não reproduza estereótipos ou caricaturas. O material a ser utilizado na educação quilombola deve ser construído em conjunto com as próprias comunidades, não sendo oferecido apenas pelas editoras, uma vez que a experiência *in loco* se mostra necessária para uma aprendizagem significativa. O objetivo é criar um processo de aprendizagem mútua entre estudante e professor, que considere a diversidade cultural existente no país.

Historicamente, os quilombos eram locais onde a liberdade era vivenciada, e os sonhos, compartilhados. Para que a educação quilombola promova uma mudança efetiva na luta contra a existência racial, é necessário que as comunidades tenham acesso a processos educacionais mais instigantes, nos quais possam contar suas próprias histórias de maneira a gerar orgulho individual e coletivo. Isso contribui para produzir uma nova imagem dos quilombos atuais e das comunidades quilombolas, permitindo que crianças e jovens vejam de forma positiva a participação de seus ancestrais na construção da nação e tenham orgulho de pertencer a um povo com cultura, trajetórias e significados próprios, sem serem vistos como inferiores.

Compreende-se, a partir de diversas leituras, a experiência vivida nos quilombos por meio da observação de ações e atitudes. No entanto, é necessário analisar essa vivência de maneira mais científica e cuidadosa, reconhecendo que a realidade é dinâmica e está sempre em transformação. A importância da educação na transformação das ideologias racistas é compreendida com base nessa análise, embora não seja por meio dela que se provoque uma revolução social para acabar com as desigualdades entre capital e trabalho.

Portanto, o papel do trabalho na organização do desenvolvimento humano e da vida em sociedade é de extrema importância e apresenta contradições internas. Na sociedade capitalista, o trabalho pode aprisionar o sujeito social ou conduzi-lo à redenção. As contradições que o trabalho evidencia não estão limitadas apenas à luta de classes, como também se encontram em uma mesma classe, manifestando-se por meio das opressões.

A alienação do trabalhador não se limita à sua condição de mercadoria, podendo afetar sua relação com outras pessoas e com a sociedade em geral, impedindo que ele perceba a necessidade de uma identidade de classe para romper com essas deficiências.

1.4 PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Antes de adentrar-se às práticas escolas na EQ, é importante ressaltar que as DCNEEQ entendem que a EEQ é o estudo realizado nas instituições de ensino localizadas dentro das Comunidades Remanescentes dos Quilombos (CRQ),

exigindo a organização do currículo de acordo com as características históricas, sociais e culturais de cada região.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012d, p. 1).

Desenvolver políticas educacionais específicas para as CRQ é uma forma de reconhecer e compensar a histórica falta de visibilidade de grupos étnicos excluídos dos projetos nacionais de educação. No entanto, essa ação positiva só terá efeito prático se seu objetivo principal for criar condições efetivas de superação e eliminação de situações vivenciais. Garantir políticas públicas positivas para grupos étnicos (tema tratado na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância) que sofrem com desigualdades históricas depende não apenas de regulamentações legais e formais, mas também da dinâmica social, dos conflitos políticos e da vida cotidiana. Portanto, a política educacional da EQ não está alheia a esses conflitos.

Com esse mesmo entendimento, Santos (1999) pontua que a ação afirmativa visa assegurar a igualdade de oportunidades e tratamento, eliminando desigualdades históricas e compensando perdas decorrentes de discriminação com base em raça, etnia etc. Em outras palavras, essas medidas buscam neutralizar os efeitos produzidos por traços no passado.

Silvério (2002) corrobora esse entendimento ao afirmar que muitos estudos identificaram os fatores que moldam a desigualdade racial, mas alguns tentaram convencer a sociedade de que políticas públicas não são necessárias para determinados grupos ou estão ressurgindo com novas abordagens, argumentando que a desigualdade social tem uma base racial.

A despeito da existência de leis e normas destinadas a corrigir as desigualdades sociais causadas pelo racismo institucional, esse preconceito persiste, desestimulando a implementação de políticas públicas contra determinados grupos. A escolarização quilombola é uma política positiva voltada para a superação das injustiças históricas infligidas a essa etnia. Para atingir esse objetivo, políticas

proativas não apenas permitem que estudantes quilombolas frequentem a escola, assim como garantem coerência e bom desempenho acadêmico, assegurando que a escola seja uma parte significativa de suas vidas.

No Brasil, metas e projetos de universalização da Educação Básica contemplam os quilombolas, ainda de forma tímida, demonstrando a histórica marginalização desse grupo nos projetos nacionais de educação. No entanto, a implementação de políticas educacionais proativas pelas escolas quilombolas não podem ser vista como uma solução mágica para a educação dos estudantes dessas comunidades, e sim como um meio concreto que visa corrigir desigualdades históricas no contexto da educação. Diversidade étnica e cultural não deve ser explorada para encobrir as desigualdades existentes. As escolas quilombolas não atendem apenas estudantes quilombolas negros; portanto, conceitos como cultura, diferença, identidade e diversidade precisam ser considerados na construção dos currículos escolares dessas instituições.

É importante reforçar que os currículos escolares refletem o poder de determinados grupos sociais, de modo a estabelecer quais conhecimentos são reconhecidos e oficiais, enquanto ignoram outros grupos, cujas vozes não são ouvidas. As políticas neoliberais subjacentes ao currículo propõem uma homogeneização de valores e ideais para avaliar a qualidade educacional, o que, na realidade, amplia as desigualdades de classe e raça. Por conseguinte, um currículo comum em uma sociedade heterogênea não se configura em uma receita para a coesão. A única maneira de alcançar a unidade é reconhecer abertamente as diferenças e desigualdades que existem na sociedade. Reconhecendo essa distinção, o diálogo sobre o currículo passa a ser valorizado (Apple, 2001).

Nesse sentido, uma reforma curricular apropriada deve afirmar grupos historicamente marginalizados e oprimidos, dando-lhes voz em vez de abordar a diversidade de maneira superficial e descontextualizada. É fundamental falar por aqueles que foram silenciados, e promover um diálogo que acolha a diversidade de vozes na sala de aula. Essa atitude deve reconhecer a importância da educação interativa, em que os estudantes são vistos como agentes ativos em vez de objetos passivos, permitindo-lhes participar ativamente, de modo que não recebam passivamente as informações.

Desse modo, os currículos escolares precisam ser repensados, com foco na visibilidade e conscientização das características históricas, sociais e culturais das

CRQ. Para isso, é necessário considerar a diversidade etnocultural e as desigualdades socioeconômicas, raciais e educacionais que determinam o espaço que cada indivíduo deve percorrer. A diversidade precisa ser abordada dentro de uma estrutura política crítica comprometida com a justiça social (McLaren, 1997).

Assim sendo, as políticas educacionais voltadas para as CRQ deveriam contextualizar o conteúdo escolar, em vez de minimizá-lo ou eliminá-lo sob a alegação de que ele pertence à cultura universal. É necessária uma abordagem curricular que reconheça as peculiaridades históricas e socioculturais dessas comunidades, incluindo a organização, os conflitos, as lutas e os papéis dos quilombolas como protagonistas da própria história.

A diversidade etnocultural não pode ser descontextualizada e incorporada aos currículos escolares. É preciso reconhecer que as vozes foram silenciadas, omitidas ou estereotipadas no passado, limitando sua resposta. Portanto, é importante reconhecer as identidades dos alunos quilombolas e as diferenças que os compõem, rompendo com o modelo curricular que estratifica povos e culturas e seleciona etnias com base em critérios de beleza e inteligência.

Dessa forma, coordenadas se cruzam e seguem linhas de respeito mútuo pela diferença, formando, assim, a identidade de cada sujeito. A escolarização quilombola protege a diversidade sociocultural e étnica do Brasil, podendo ser gerida com base no reconhecimento e no respeito às diferenças, bem como na luta individual pela sobrevivência, incluindo aqueles que foram social e historicamente marginalizados e privados do direito básico à cidadania.

Sob essa perspectiva, deve-se elaborar um currículo escolar que fortaleça e desenvolva atitudes críticas, ancoradas na voz geralmente silenciada dos grupos quilombolas. Segundo Moreira e Candau (2003), o currículo escolar consiste na criação e na seleção de conhecimentos e práticas que ocorrem em contextos específicos da sociedade, da política, da cultura e da mente. Para Sacristán (2000, p. 202), “o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história”. Isso demanda um currículo mais alinhado à realidade dos estudantes quilombolas, permitindo que questionem criticamente suas próprias realidades e negociem intervenções para alterá-las. Esse tipo de currículo valida vozes, experiências e histórias, utilizadas para dar significado ao mundo. Relatos representativos e materiais da vida cotidiana quilombola fornecem uma base para repensar a inclusão social. Contudo, esse processo de inclusão não deve resultar

em assimilação ou destruição dessa cultura. É igualmente importante que os currículos escolares integrem os conteúdos pedagógicos com os saberes históricos e cotidianos que compõem a vida da comunidade.

As escolas enfrentam desafios em um contexto em que os estudantes estão cada vez mais expostos a referências culturais globais, sendo que as identidades dos adolescentes são impactadas por essas influências. Ao mesmo tempo, essas instituições também são chamadas a contribuir para o fortalecimento e o reconhecimento das culturas locais que resistem às pressões da homogeneização cultural global, buscando maneiras de conciliar as influências globais com a valorização do local e do diferente.

1.5 SISTEMA DE COTAS PARA UNIVERSIDADES

O sistema de cotas para universidades brasileiras foi estabelecido em 2012, marcando um momento importante na história do país. Após uma intensa luta da comunidade negra, em 29 de agosto de 2012, a Lei n.º 12.711 foi aprovada, garantindo 50% (cinquenta por cento) das vagas em universidades federais e institutos federais para negros, pardos, indígenas, deficientes e estudantes de escolas públicas. Além disso, de acordo com essa legislação, as universidades públicas devem reservar vagas com base na parcela da população por estado, conforme os cálculos do IBGE. As demais vagas, correspondentes a 50%, são destinadas à ampla concorrência (Brasil, 2012b).

Antes da implementação dessa lei, o movimento negro já travava uma batalha pelo acesso equitativo à universidade. Conforme relatado por Cavalcante, Baldino e Hamú (2013), a política de cotas teve seu início em 2002, quando algumas universidades reservaram parte de suas vagas para alunos provenientes de escolas públicas. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foram pioneiras nesse processo. Posteriormente, em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) também adotou essa política de cotas, tornando-se a primeira universidade federal a implementar reservas para alunos de escolas públicas.

Em 2012, a então presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n.º 12.711, resultante de uma discussão abrangente que envolveu tanto o governo quanto a

sociedade, dada a notoriedade do movimento negro. Essa legislação ampliou o sistema de cotas para todas as universidades federais do país. No contexto, a lei de cotas tem como objetivo equilibrar a representação de negros, indígenas e deficientes nos institutos e nas universidades federais.

Por meio do Decreto n.º 7.824/2012, foram estabelecidas as condições gerais relacionadas à reserva de vagas, ao acompanhamento e às regras de transição para as universidades federais. A Portaria Normativa n.º 18/2012 do MEC complementou o cenário, delineando os conceitos básicos para a aplicação da lei. Essa portaria determina métodos e modelos de cálculo para a reserva de vagas, a concorrência a essas vagas e o preenchimento das vagas destinadas aos cotistas.

Partindo desse contexto, a concepção de escola pública é definida pela Lei n.º 9.394/96, LDB, com base no art. 19, inciso I, da seguinte forma: "Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público" (Brasil, 1996, n. p.). Para o preenchimento de vagas, deve-se observar o disposto no art. 4º do Decreto n.º 7.824:

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

- a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

- a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do caput (Brasil, 2012a, n. p.).

Desse modo, considera-se que alunos que concluíram o Ensino Médio em escola pública ou obtiveram certificação do Ensino Médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de

Jovens e Adultos (Encceja) ou por outro sistema estadual, desde que tenham cursado o Ensino Fundamental em escola pública, podem acessar à reserva de vagas. Outrossim, as cotas valem para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Destaca-se ainda, conforme o disposto no art. 2º, inciso I, desse mesmo Decreto: "No mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o caput serão reservadas a estudantes com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo per capita" (Brasil, 2012a, n. p.).

Após a implantação do sistema de cotas, os debates continuaram, pois, sob outro ponto de vista, argumenta-se que esse sistema é injusto com estudantes que passam no vestibular tradicional. Por outro lado, alega-se que as pessoas negras são vítimas históricas da exclusão social no país. O debate continuou com alguns alertas, destacando que a qualidade da educação nas universidades públicas está em declínio devido ao fraco desempenho acadêmico dos estudantes oriundos das escolas públicas, resultando na formação de profissionais pouco preparados para o exercício profissional. Além disso, aumentou-se a evasão, pelo fato de muitos estudantes não conseguirem acompanhar os estudos, ficando para trás no que diz respeito à competitividade com outros estudantes (Guimarães; Zelaya, 2021).

Nesse sentido, as políticas de cotas representam uma divisão entre aqueles que se beneficiam das ações afirmativas e os grupos que impedem os negros de participarem da sociedade. As diferenças na escolaridade podem ser o indicador mais claro dessa desigualdade, uma vez que a educação, conhecida como um processo integrado de formação, inclui a aquisição de produtos, como ciência e tecnologia, que ajudam a superar limitações da natureza humana (Rodrigues, 2001).

Ressalta-se que o pouco acesso à escolarização leva a uma menor participação social. Uma das finalidades da escola é desenvolver relações entre os sujeitos e a sociedade. Assim, reconhecer que há desigualdade escolar entre negros e brancos torna as escolas espaços de luta. Por exemplo, as discussões sobre o direito à educação partem da ideia central de que todos têm direito a esse bem. No entanto, esse direito e suas limitações são sempre manifestações da luta, sejam com governos, sejam com classes sociais (Souza, 2016).

Pode-se falar, portanto, em racismo estrutural. Este é parte de um sistema enraizado nas estruturas sociais e determinado pelas ações das próprias instituições, opondo-se à discriminação racial no Brasil, pois enfatiza a ligação entre *status* social desigual e mérito (Almeida; Rossi, 2020). Assim, enquanto a cultura produzida por

determinados grupos sociais é celebrada como expressão da intensidade da luta racial, o racismo tem um forte silêncio na sociedade brasileira. Em meio aos clamores daqueles que são a favor da desigualdade de oportunidades, foi estabelecido um sistema de cotas raciais em centenas de universidades em todo o país, além do ingresso de negros pobres em universidades privadas por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni), o que aumentou a demanda por educação para os negros (Ribeiro, 2020).

Desse modo, o apelo a ações afirmativas baseadas em escolhas políticas centra-se na velocidade de consolidação dos espaços sociais e na superação da violência e da desigualdade que deles derivam. Além disso, a experiência das políticas de cotas pode potencializar programas sociais apoiados por grupos e organizações sociais e favorecer o desenvolvimento de programas que visam mudar as formas de cancelamento. Por fim, os pretos e pardos ingressaram nas universidades públicas mediante políticas de governo e pressão de grupos sociais.

No que diz respeito à política de cotas, apesar de afirmações contrárias, sua implementação marcou uma reviravolta na história dos pretos e pardos no Brasil. O acesso ao Ensino Superior para estudantes selecionados não prejudicou aqueles que receberam uma Educação Básica de qualidade, nem beneficiou os pobres que frequentam universidades públicas. Contudo, nota-se que essas iniciativas tocam na questão das agendas nacionais, com métodos de participação inclusiva para aprimorar a democracia brasileira. Dessa forma, reconhece-se a dívida histórica de negros e pardos quando há busca por mudanças sociais, uma vez que as políticas de cotas são uma estratégia de inclusão política necessária para reduzir as desigualdades que persistem como símbolo da história brasileira.

Para compreender a luta do movimento negro por direitos, não apenas no que se refere à escolarização, apresenta-se a seguir um breve histórico das leis voltadas para o combate à discriminação racial.

1.5.1 Síntese das legislações favoráveis aos negros no Brasil

Ao longo do século XIX, o Brasil se destacou como a única nação independente fortemente envolvida no comércio de escravos nas Américas. Mesmo diante da pressão das autoridades britânicas para encerrar essa prática sob tratados internacionais que proibiam o tráfico marítimo, o país persistiu com a prática. Em

1818, um tratado entre Grã-Bretanha e Portugal proibiu o comércio de escravos, sendo seguido por um tratado semelhante entre Grã-Bretanha e Brasil, em 1826.

Entretanto, diante da ineficácia do governo brasileiro em eliminar o comércio de escravos, a Grã-Bretanha tomou uma medida significativa em 1845, promulgando a Lei de Aberdeen. Essa legislação concedeu à Marinha Real Britânica autoridade para lidar com o comércio de escravos, pois o Brasil ainda trazia milhares de africanos para o país anualmente.

Posteriormente, surgiu a Lei Eusébio de Queirós, datada de 4 de setembro de 1850 (Lei n.º 581). Essa norma proibiu a entrada de escravos no território brasileiro, impactando diretamente as relações de poder entre proprietários e seus escravos. De acordo com essa lei, qualquer embarcação, nacional ou estrangeira, encontrada em portos ou águas territoriais brasileiras com escravos a bordo seria confiscada pelas autoridades imperiais e classificada como tráfico de escravos.

A partir desse momento, a importação de escravos para trabalhar como mão de obra foi drasticamente reduzida. A legislação previa punições para os envolvidos nesses crimes e estabelecia que os escravos capturados deveriam ser repatriados para seus portos de origem ou para locais fora do Império. Caso não fossem enviados de volta, os africanos capturados seriam empregados sob supervisão governamental, e seus serviços poderiam ser oferecidos a particulares.

Com o fim do tráfico de escravos, a resposta à crise trabalhista foi encontrada no comércio regional. Nesse contexto, o governo iniciou reformas nas políticas fundiárias, notadamente na Lei de Terras, de 1850, e promoveu o estímulo à imigração europeia para atuar nas atividades agrícolas.

A Lei Eusébio de Queirós foi complementada pela Lei Nabuco de Araújo, Lei n.º 731, de 5 de junho de 1854, que deliberava sobre os acusados por tráfico. E mais, eliminava a necessidade de flagrante para a persecução do criminoso.

As reformas progressistas prosseguiram com a Lei do Ventre Livre, n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871, influenciada pelo movimento abolicionista mundial após a conclusão da Guerra Civil Americana e a emancipação de prisioneiros europeus, ambas na década de 1860 (Secreto, 2011).

De maneira geral, a legislação determinava que os filhos das mulheres escravas nascidos no Império, após a sua proclamação, seriam considerados livres. As crianças ficariam sob a tutela da mãe até os oito anos, período durante o qual ela era responsável por alimentá-las e cuidar delas. Após completarem oito anos,

poderiam ser encaminhadas ao governo mediante o pagamento de uma taxa compensatória, ou o senhor poderia usufruir de seus serviços até os 21 anos. Caso o empregador julgasse excessiva a pena aplicada ao menor, o trabalho poderia ser suspenso.

Essa legislação promoveu alterações significativas, embora tenha buscado minimizar os impactos sobre os proprietários de escravos. Estabeleceu um registro de escravos, exigindo que os donos registrassem todos os seus cativos no prazo máximo de um ano. Posteriormente, os não registrados seriam considerados livres.

Em 28 de setembro de 1885, a Lei n.º 3.270 foi promulgada, regulamentando a libertação dos escravos com mais de 60 anos, sendo conhecida como Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe. Aprovada durante o movimento abolicionista, essa legislação é há muito tempo interpretada como um passo fundamental em direção à abolição da escravidão no país.

O processo de abolição, a partir de 1888, ratificou a ideia de que o trabalho escravo no Brasil estava próximo do fim. No entanto, ao examinar a interpretação política da lei de 1885, percebe-se que a Lei dos Sexagenários também foi lembrada como uma experiência de derrota. Abolicionistas, políticos, escritores e jornalistas pareciam enxergar a lei como um golpe político, em vez de uma vitória no caminho para o fim iminente da escravidão (Conrad, 1978; Costa, 1998).

Em 1884, alguns membros do Congresso tiveram a coragem de defender a abolição, mas muitos ainda duvidavam que a questão estivesse resolvida. Segundo Mendonça (1999), vários políticos sustentavam ideias incertas sobre o processo de abolição, como se houvesse uma necessidade de conduzi-la de maneira mais gradual.

Consoante às ações do movimento abolicionista, a Lei Áurea foi promulgada em 13 de maio de 1888, sob o número 3.353, declarando extinta a escravidão no Brasil. Um trecho do texto oficial da lei, observada a grafia da época, traz o seguinte:

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléa Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Públicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da

Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr (Brasil, 1888, n. p.).

É importante ressaltar que, mesmo após a abolição da escravidão, os libertos continuaram a trabalhar nas fazendas, pois não havia muitas oportunidades de emprego. Alguns se dirigiam para as cidades em busca de uma nova forma de vida, mas frequentemente se viam limitados a atividades precárias. Atualmente, como reflexão à memória dos negros, especialmente a Zumbi dos Palmares, celebra-se o Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, uma data que também marca a abolição e a liberdade.

Considerando o contexto histórico e a luta por igualdade de direitos, aborda-se, no próximo capítulo, a importância das políticas públicas educacionais para a inclusão dos negros na educação formal.

CAPÍTULO 2 – A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL E DE UM CURRÍCULO PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Ao abordar o tema das políticas públicas, evidencia-se sua importância no que se refere às comunidades quilombolas, enfatizando a valorização das iniciativas governamentais direcionadas especificamente a esse grupo. Nesse contexto, as políticas públicas desempenham papel crucial na busca pela equidade, na defesa dos direitos e na melhoria das condições de vida de pessoas e grupos até então marginalizados socialmente.

Essas políticas podem abranger diversas áreas, desde a preservação do patrimônio cultural e territorial das comunidades até a implementação de programas educacionais, cuidados de saúde, desenvolvimento infraestrutural e empoderamento socioeconômico. Visam corrigir desequilíbrios históricos e proporcionar oportunidades para que as distintas comunidades quilombolas possam expressar plenamente suas prerrogativas, preservar sua cultura e tradições, e contribuir ativamente para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade.

Reconhecer a importância das políticas públicas destinadas aos povos quilombolas é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva e justa, em que cada comunidade tenha a chance de prosperar e se manifestar.

No Brasil, o início do século XXI marcou o momento em que as políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas tiveram mais ênfase, com iniciativas positivas concretas, como a Política Nacional de Igualdade Racial (PNPIR), o Programa Brasileiro Quilombola e a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Apesar dessas ações, ainda existem obstáculos que impedem a efetivação dos direitos dessas comunidades, tais como burocracia institucional, falta de recursos humanos especializados, acesso limitado à informação, carência de infraestrutura e serviços públicos de qualidade, além de disputas de propriedade (Brasil, 2013b).

Criada em 2003, a SEPPIR é um órgão de assessoramento do Presidente da República, cujo propósito é coordenar políticas de proteção aos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, notadamente os negros, que enfrentam intolerância religiosa, racial e de classe. Além disso, a Secretaria colabora com outros ministérios no enfrentamento da desigualdade racial (Brasil, 2013b).

Menciona-se que, em 2015, ocorreu uma reunião ministerial na qual a SEPPIR se fundiu com outras secretarias, como a da mulher e de direitos humanos, para formar o Ministério da Mulher na busca pela igualdade e direitos humanos. Essa fusão enfraqueceu a luta quilombola.

Um marco histórico na construção da ordem pública quilombola foi o Decreto Federal n.º 4.886, que instituiu a PNPIR, em novembro de 2003. O principal objetivo da PNPIR era reduzir a desigualdade étnica no Brasil, especialmente entre negros, por meio de programas e projetos de longo, médio e curto prazo. Os princípios orientadores dessa política nacional incluíam a transversalidade, a descentralização e a gestão democrática.

No mês de março de 2004, foi instituído o Programa Brasil Quilombola (PBQ), cuja dimensão social está contemplada no Decreto Federal n.º 6.261/2007. Esse programa abrange quatro áreas principais, a saber: acesso ao país; infraestrutura e qualidade de vida; desenvolvimento local e participação produtiva; direitos e cidadania. A diretoria do PBQ é composta pela coordenação da SEPPIR, em colaboração com outros 11 (onze) ministérios. Posteriormente, em 2007, o Decreto Federal n.º 6.040 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, visando promover o desenvolvimento sustentável, com ênfase na garantia e no respeito aos direitos territoriais, sociais, ambientais, culturais e ecológicos, para valorizar a identidade dos povos tradicionais.

Em 2007, foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento Quilombola (PAC Quilombola), com o propósito de aprimorar a qualidade de vida das comunidades quilombolas por meio de iniciativas nas áreas de educação, saúde, infraestrutura e regularização fundiária. Além disso, destaca-se a Portaria da Fundação Cultural Palmares n.º 98/2007, que estabelece o processo de certificação para comunidades quilombolas, e a Instrução Normativa INCRA n.º 57/2009, que delinea procedimentos para identificação, demarcação, remoção e nomeação de posses quilombolas. Outra legislação de importância para os quilombolas é o Estatuto da Igualdade Racial, regulamentado pela Lei n.º 12.288/2010.

Pontua-se que as principais legislações, bem como suas fundamentações legais, estão atualizadas no "Guia de Políticas Públicas para Povos e Comunidades Tradicionais"³.

Conforme Cássius Dalosto e João Augusto Dalosto (2018), as políticas públicas podem ser divididas em quatro fases, quando se referem às comunidades quilombolas. Dessa forma, os autores as classificam da seguinte maneira:

A primeira é a fase da política de repressão do Estado contra as comunidades quilombolas, que existiu durante o período escravocrata da história brasileira.

A segunda fase foi a de ausência de políticas por parte do Estado especificamente no tocante a comunidades quilombolas, que compreendeu o período do final da escravidão até a positivação da Constituição de 1988. Nessa fase existiam diversas ações estatais contrárias às populações negras no Brasil, como foi o caso de não proteção das comunidades camponesas negras, a criminalização dos negros e a perseguição dos locais de cultos religiosos de matriz africana.

A terceira fase é a de discussão e positivação na Constituição Federal do direito de tombamento dos sítios históricos dos quilombos (históricos), proteção da cultura específica das comunidades quilombolas e de titulação dos territórios das comunidades e os momentos posteriores até o governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nessa fase, apesar da positivação no texto jurídico maior do Estado, a efetiva execução dessas políticas mostrou-se problemática, pela sua simples inaplicabilidade ou pela criação de mecanismos normativos e institucionais que tornavam de difícil efetivação esses direitos, em especial o de titulação dos territórios quilombolas.

A quarta fase foi a de criação de mecanismos jurídicos institucionais que buscaram angariar condições mínimas de aplicação dos direitos previstos na Constituição Federal e a criação de programas e políticas públicas específicas para as comunidades quilombolas, visando garantir não só os direitos específicos das comunidades quilombolas, como a essas comunidades todos os outros direitos fundamentais previstos na Constituição Federal (Dalosto; Dalosto, 2018, p. 560-561).

Nesse amplo contexto, destacam-se as etapas evolutivas das políticas públicas direcionadas às comunidades quilombolas. Importa sublinhar a primeira fase, caracterizada pela repressão estatal durante o período escravocrata, evidenciando a opressão consciente que afetava essas comunidades.

A segunda fase destaca-se pela lacuna hermética das políticas até a promulgação da CF/1988, quando o amparo estatal minguava para essas comunidades após o fim da escravidão.

³ O Guia de Políticas Públicas para Povos e Comunidades Tradicionais foi disponibilizado em 2022, quando a SNPIR completou 19 anos. Esse Guia traz uma listagem, por ano de publicação, das Leis, dos Decretos e tratados internacionais, das Portarias e Resoluções. (2022, p 23 a 26).

A terceira etapa ressalta os direitos consagrados no texto constitucional, como a consignação patrimonial dos sítios quilombolas e a preservação da cultura dessas comunidades. No entanto, uma análise perspicaz sobre a implementação desses direitos revela uma realidade em que frequentemente eles se mostram estéreis diante da intrincada encruzilhada de obstáculos normativos e orgânicos.

A referência ao governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva denota a quarta fase, que empreendeu esforços para superar tais desafios, criando instâncias negociais e programas específicos em prol das comunidades quilombolas, visando garantir seus direitos fundamentais.

Tem-se, dessa forma, uma visão abrangente sobre a evolução das complexas dinâmicas das políticas públicas, destacando tanto os avanços conquistados quanto as dificuldades enfrentadas em direção à justiça e à igualdade com relação às comunidades quilombolas.

2.1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O vocábulo currículo tem sua origem relacionada com a palavra curso e a expressão pista de corrida. Portanto, denota um caminho a ser percorrido de acordo com as diretrizes estabelecidas. No âmbito educacional, trata-se de um documento que prescreve e organiza o que deve ser ensinado e aprendido. O currículo constitui uma proposta de política educacional para escolas e universidades, abarcando conhecimentos, valores, habilidades e outras competências conscientemente iniciadas. Em outras palavras, é um documento que estipula o que deve ser ensinado e aprendido em um determinado período, com base em metas e objetivos predefinidos (Mckernan, 2009).

Nessa perspectiva, Malta (2013) e Silva (2011) argumentam que o currículo é uma ferramenta utilizada pelas ideologias dominantes para comunicar seus princípios e interesses, exercendo controle seletivo sobre os campos e conteúdo a serem ensinados, refletindo a classe dominante. Além disso, afirmam que sua função é perpetuar a estrutura social e contribuir para a manutenção da autoridade de classe na sociedade capitalista. Destarte, o currículo induz as pessoas a acreditarem que o método proposto é o melhor e o mais desejável.

Arroyo (2018) e Leite (2014) afirmam que as escolas são utilizadas como instrumentos para a implementação de um currículo imposto de cima para baixo, alheio às necessidades dos alunos. Como resultado, muitos estudantes acabam reprovando ou sendo excluídos por não se adequarem ao ambiente escolar. Esse cenário afeta especialmente os jovens provenientes de famílias de baixa renda, que são excluídos da esfera pública e não veem sua cultura representada nos materiais escolares.

De acordo com Loss (2014), os currículos são permeados por ideologias populares que buscam manter a obediência e a ordem na sociedade. E ainda, o currículo oficial favorece a cultura cívica, negligenciando outras tantas culturas, como a indígena e a africana, que integram a história do Brasil, negando, assim, suas raízes e dificultando o reconhecimento desses povos.

Dessa forma, as pessoas excluídas percebem suas culturas como marginalizadas no ambiente escolar, gerando controvérsias acerca dos currículos. Essa polêmica emerge porque esses grupos desejam que suas experiências e seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos. Para alcançar esse objetivo, o currículo necessita ser descolonizado, possibilitando o estabelecimento de um diálogo entre a escola e as diversas culturas presentes na sociedade.

Nesse sentido, o movimento negro e o movimento quilombola têm lutado pelo direito das crianças negras à educação, reivindicando alterações nos currículos escolares e propondo políticas educacionais específicas para essas crianças. Isso contribui para a implementação de uma educação diferenciada e para o reconhecimento da identidade étnica desse povo.

O movimento em prol da educação diferenciada para a população negra encontra amparo constitucional no art. 210 da CF/1988 e na LDB n.º 9.394/1996, especificamente em seu art. 26. Esta última deu início a debates sobre a formulação de políticas educacionais relacionadas às questões etnicorraciais, enquanto a Lei n.º 10.639/2003 fornece diretrizes práticas para a implementação dessa forma de educação diferenciada.

Além de integrar o conhecimento popular ao conteúdo escolar, o movimento quilombola advoga por uma educação diferenciada, abordando currículos, gestão e organização educacional que enfatizem a história e o modo de vida de suas comunidades. A ideia de educação pautada em sua cultura e costumes consiste em uma proposta não apenas para a comunidade quilombola, mas também para todas

as comunidades étnicas que visam preservar sua história e cultura como elementos fundamentais de identidade (Leite, 2016).

Para Leite (2016), o conceito de educação diferenciada está intrinsecamente relacionado ao currículo, pois visa agregar questões relevantes às comunidades quilombolas ao conteúdo escolar. Isso é feito com o objetivo de desenvolver práticas educativas que respeitem a tradição e a cultura. A preservação da cultura e a afirmação da identidade étnica desempenham papéis fundamentais nas escolas quilombolas, de modo a manter vivos os movimentos históricos, melhorar as condições de subsistência e fortalecer os vínculos entre escola e comunidade. O direito a uma educação diferenciada é, portanto, justificado pela necessidade de uma abordagem específica em relação à história, à cultura e à identidade étnica. Isso constitui parte integrante da preservação do legado deixado pelos antepassados.

A implementação da educação diferenciada nas escolas quilombolas requer uma revisão dos currículos escolares pelas partes interessadas, a fim de incorporar valores, identidades e relações com a comunidade. É fundamental que esses grupos tenham controle sobre o currículo escolar, adaptando-o às suas necessidades e utilizando a sala de aula como uma ferramenta para fortalecer a identidade cultural e étnica.

Com o estabelecimento do movimento quilombola e a afirmação das identidades étnicas nessas comunidades, diversas reivindicações foram apresentadas, como acesso à terra e políticas públicas. Nesse contexto, a luta pela garantia do direito de permanência em suas terras evidencia a necessidade de repensar uma educação que considere as peculiaridades dessas comunidades, questionando o tipo de currículo oferecido em suas escolas.

Por ser o currículo uma estrutura social, ele possui uma dimensão política que exige a participação ativa do sujeito. Para atender às demandas e necessidades da comunidade quilombola, o currículo precisa ser redesenhado, levando em consideração suas particularidades. Isso implica desconstruir o modelo hegemônico pelas escolas e adotar práticas educativas que valorizem a diversidade cultural. A incorporação da escolarização quilombola à Educação Básica como modalidade, juntamente com a elaboração de diretrizes curriculares específicas, são fundamentais para orientar o sistema educacional na tarefa de ajustar os currículos escolares para a efetivação da educação diferenciada.

2.2 CURRÍCULO: A PEDAGOGIA COMO MÉTODO EDUCACIONAL

O currículo é importante no processo educacional, pois espelha os projetos de sociedade, as visões de mundo e os conhecimentos geralmente aceitos. Além disso, proporciona a formação de sujeitos e identidades em sintonia com os interesses dos grupos que conduzem a política curricular. A compreensão do currículo vem sendo teorizada em diversos contextos e por inúmeras correntes epistemológicas, continuamente aprimorada com novas abordagens e concepções.

Segundo Silva (2011), o currículo pode ser analisado a partir de três elementos centrais, quais sejam: saber, identidade e relações de poder. No tocante ao saber ou conhecimento, surge a pergunta crucial sobre qual conhecimento está sendo transmitido. O autor ressalta que a seleção de conteúdos no currículo frequentemente privilegia certas competências em detrimento de outras, considerando aspectos ligados a aprendizagem, cultura, relações socioeconômicas e outros fatores. Essa escolha curricular está intrinsecamente relacionada ao tipo de indivíduo a ser formado, refletindo o modelo de sociedade e o ideal de pessoa que se espera que se enquadre nesse modelo.

Além disso, a discussão sobre currículo não pode ser desvinculada do debate mais amplo sobre identidade, pois o conhecimento presente no currículo é inseparável do que o sujeito é daquilo que ele pode se tornar, impactando a identidade e a subjetividade.

No que diz respeito ao aspecto do poder, optar por desenvolver uma habilidade em detrimento de outra é considerado manipulação de poder, assim como escolher uma determinada identidade como um ideal. Dessa forma, a teoria do currículo está diretamente envolvida na busca pelo consenso e pela supremacia.

Ressalta-se, portanto, que o currículo cumpre papel fundamental na construção social e já se fazia presente no ambiente escolar antes de qualquer pesquisa sistemática sobre o tema. De fato, toda pedagogia e teoria educacional são, em certo sentido, teorias sobre o currículo.

No tocante ao desenvolvimento da pesquisa estruturada no currículo, destaca-se que diversas questões foram empregadas para explorar sua composição. A primeira pergunta surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, buscando

compreender como os currículos poderiam ser desenvolvidos. O objetivo era estabelecer uma conexão direta entre o sistema educacional e o sistema econômico. Durante a transição do século XIX para o século XX, os Estados Unidos experimentaram prosperidade política e social, sugerindo que a educação atenderia a essas novas demandas, especialmente na esfera econômica. Havia também a preocupação em preservar a identidade nacional em meio a sucessivas ondas de identidades (Silva, 2011).

Importa salientar que, já nessa época, foi estabelecido um vínculo entre currículo e conflito socioeconômico, com o objetivo de assegurar a manutenção de grupos hegemônicos. Nesse contexto, os currículos foram associados às categorias de gestão e eficiência social, enfatizando o caráter instrumental e utilitário da escolarização (Silva, 2011).

A década de 1960 foi primordial não apenas para os estudos curriculares, como também para a educação em geral, pois, em alguns países, ocorreram mudanças não só no campo da educação, mas também nos campos político, econômico e social. No contexto desse movimento e mudança, o currículo não era mais visto como meramente uma questão técnica, como as abordagens tradicionais assumiam, com questionamento em torno das regulamentações educacionais e sociais, adotando uma postura crítica. Essa orientação crítica, enraizada no pensamento marxista, buscava reconhecer e desafiar a reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista pelas escolas e pelos currículos.

Conforme a teoria crítica, o foco não reside no desenvolvimento de técnicas para criar currículos, e sim na elaboração de conceitos que assegurem uma compreensão clara em torno de seu alcance. Nesse sentido, a teoria crítica sustenta que o currículo está imerso em relações de poder, enfatizando sua falta de neutralidade.

A teoria crítica alterou o enfoque do currículo, desviando a atenção dos conceitos educacionais tradicionais de ensino e aprendizagem para aspectos como ideologia e poder. Isso proporcionou uma nova perspectiva sobre a educação, destacando as valiosas contribuições da sociologia e da antropologia para a ciência educacional. Nesse âmbito, teorias passaram a ressaltar que o conhecimento legitimado reflete os interesses de classes e grupos dominantes, revelando relações de poder presentes no desenho curricular.

A análise pós-crítica do currículo, especialmente no âmbito dos estudos culturais, representa uma mudança significativa nesse campo, ao incluir o papel do discurso na formação do contexto social. Os estudos culturais abordam questões relacionadas à cultura, ao significado, à identidade e ao poder. Isso assume relevância na análise do currículo, visto que este passa a ser percebido como um campo de controvérsias, reconhecendo que todo conhecimento é cultural (Silva, 2011). Esse conceito é essencial para a escolarização quilombola, que valoriza as diversas formas de conhecimento sem imposição de autoridade.

Para Giroux e Simon (2011), a escola se configura como um campo de batalha, e a pedagogia é considerada uma forma de política cultural. Sob essa perspectiva, a pedagogia torna-se importante na produção de conhecimento, com potencial transformador por meio de sua conexão com a cultura popular. Entretanto, desenvolver uma pedagogia crítica não se mostra uma tarefa fácil. Uma possível abordagem para essa ampla e complexa perspectiva pedagógica é a sua vinculação à cultura popular.

No contexto da cultura popular mencionada pelos referidos autores, importa sublinhar que a escolarização quilombola adota um saber ancestral de matriz africana. Nesse sentido, a formação de identidades quilombolas e as relações de poder estão intrinsecamente ligadas às ideias de democratização e transformação social. A pedagogia quilombola, sendo uma abordagem relativamente recente, propõe uma educação diferenciada para comunidades quilombolas, em que a cultura, a oralidade, as memórias, as tradições, a estética e a ancestralidade africana não são apenas conteúdos, mas também – e principalmente – elementos fundamentais. Acredita-se que, para o desenvolvimento efetivo da pedagogia quilombola, os próprios quilombolas precisam participar ativamente no processo de elaboração do currículo.

Ao longo de todo o período de escravidão e seus desdobramentos, o acesso à educação foi parte integrante da luta pela liberdade e pelos direitos fundamentais promovida pelo movimento negro. Contudo, os entes federativos falharam sistematicamente em garantir esse direito vital às comunidades marginalizadas. Além do desinteresse em oferecer educação aos afrodescendentes, observa-se uma mudança nas estratégias, que tentam negar o acesso desse povo ao conhecimento formal. As diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira e

africana referem-se a evidências da existência dessas regulamentações repressivas utilizadas pelo Estado para impedir a formação de grupos escravizados.

Ao longo da história da sociedade brasileira, conforme apontado por Ribeiro (2006), a educação formal sempre foi influenciada, de maneira explícita ou implícita, pelos interesses de grupos predominantemente formados por pessoas brancas, ricas e dominantes. Esse condicionamento teve início ainda com os jesuítas, persistiu durante os períodos Colonial e Imperial, evoluindo gradativamente até os dias atuais. Esse modelo educacional, aliado a fatores biológicos e sociais, contribuiu para o surgimento de desigualdades ao longo do tempo.

Nota-se que a história da educação no Brasil sempre foi marcada por frustrações deliberadas de planos relacionados à situação de privilégio social, dificultando conscientemente a democratização da educação e, conseqüentemente, da sociedade como um todo.

Diante disso, para transmitir conhecimento, o sistema educacional precisa enfrentar esse desafio do ponto de vista político, epistemológico e pedagógico. Aspectos políticos incluem a necessidade de as escolas reconhecerem sua natureza racista e a importância de combater o racismo em suas estruturas curriculares. É preciso ter em mente que a fundação da escola está baseada em um modelo social que se identificou como racista, não havendo espaço para a discussão acerca das diferenças.

A autoidentificação do sistema educacional como racista está fundamentada no racismo intrínseco ao próprio sistema, e, como resultado, a hostilidade dirigida àqueles considerados racialmente inferiores equivale a reconhecer que esses indivíduos fazem parte de uma sociedade que promove sua aceitação, exclusão e até mesmo extermínio físico. Abordar a dimensão política da história e da cultura africana e afro-brasileira torna-se, portanto, fundamental para combater o racismo.

A pedagogia é essencial para a busca de mudança social, pois é compreendida não apenas como uma forma de transmitir conteúdos, mas também como um meio de questionar as convenções educacionais, levando a reflexões sobre os objetivos e a natureza das escolas. Nesse sentido, a pedagogia pode ser percebida como uma espécie de política cultural devido à sua capacidade de desafiar as formas dominantes de produção de conhecimento. Seguindo essa linha de pensamento, abordá-la como política cultural, no contexto do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, demanda práticas curriculares e escolares

antirracistas, considerando os conhecimentos sobre as identidades construídas e os valores criados (Giroux; Simon, 2011).

Observa-se que a integração da pedagogia quilombola como base na Educação Básica trouxe consigo o desafio de desenvolver uma abordagem pedagógica adequada para atender às especificidades das comunidades quilombolas. Essa pedagogia deve ser fundamentada na história, na cultura, no conhecimento e na visão de mundo dessas comunidades, a fim de garantir não apenas o acesso à educação de qualidade, mas também promover a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema educacional. Dessa forma, ao abordar a escolarização quilombola, é essencial compreender os aspectos políticos, epistemológicos e pedagógicos que envolvem essa nova modalidade de ensino.

Assim, os currículos devem ser desenvolvidos considerando os valores e interesses específicos das comunidades quilombolas, de modo a assegurar uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e promova relações etnicorraciais saudáveis. Conforme estabelecido pelas DCNEEQ:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012c, p. 13).

Para garantir o acesso à educação de qualidade e promover o desenvolvimento acadêmico dos estudantes no sistema educacional, é necessário que a escolarização atenda às necessidades específicas das comunidades quilombolas, valorizando a história, a cultura, o conhecimento e a visão de mundo. Para tanto, os currículos precisam ser desenvolvidos em consonância com os interesses coletivos, visando à democratização da educação. Isso significa reconhecer e fomentar as práticas curriculares desses grupos sociais, bem como os métodos de ensino característicos da pedagogia quilombola.

É relevante enfatizar que diretrizes em si não são suficientes para catalisar a transformação das realidades educacionais das comunidades quilombolas. Contudo, documentos oficiais que levem em consideração pedagogicamente essas peculiaridades representam um passo fundamental para mitigar as desigualdades enfrentadas pelos quilombolas no cenário escolar. Nesse contexto, a EEQ busca

abordar a educação de maneira diferenciada para esse grupo, com o propósito de garantir os princípios de acesso igualitário, coesão e sucesso equiparado no sistema educacional. Essa abordagem pode ser considerada como uma iniciativa positiva na redução das desigualdades existentes.

2.3 PERSPECTIVAS CURRICULARES

É imprescindível compreender o contexto sociocultural das comunidades quilombolas. Uma educação de qualidade deve estar profundamente conectada com a trajetória histórica desses grupos sociais, permitindo que eles se identifiquem e aspirem a ser cada vez mais reconhecidos pela sociedade em geral. O currículo, por sua vez, manifesta-se por meio de aplicações concretas, sendo influenciado por diversos fatores, incluindo sua própria trajetória (Sacristán, 2000).

Existem desafios que conduzem à reflexão em torno da necessidade de um currículo autenticamente centrado na diversidade, capaz de abordar a cultura e suas significações dentro do ambiente escolar. Isso decorre do fato de que, apesar das atuais políticas voltadas para esse propósito, como as DCNEEQ, ainda é necessário que as escolas e as autoridades educacionais, como as secretarias de educação, desenvolvam um currículo escolar que atenda efetivamente às demandas da sociedade. No contexto abordado, isso implica compreender a estrutura das escolas quilombolas, a integração em seus territórios e as práticas culturais estabelecidas nesse âmbito.

Para Lopes e Macedo (2011), a linguagem consiste em elemento central na construção das diferenças sociais e culturais. Nesse sentido, ela não apenas descreve a realidade, mas também a cria, ao nomear e atribuir significado a determinados aspectos da materialidade, ao mesmo tempo em que ignora outros. O exemplo utilizado pelas autoras para ilustrar esse ponto é o emprego da linguagem para categorizar e diferenciar as raças, com base na cor da pele, enquanto outros traços físicos, como o formato das unhas, são negligenciados. Esse exemplo evidencia como a linguagem é cúmplice das relações de poder, fortalecendo hierarquias e desigualdades sociais. Essa reflexão está em sintonia com a perspectiva pós-estruturalista, pois mostra como as estruturas de poder e as construções culturais moldam a compreensão do mundo. Segundo as autoras, é a

linguagem “que institui a diferença e é assim, cúmplice das relações de poder” (Lopes; Macedo, 2011, p. 203).

Além disso, “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (Lopes; Macedo, 2011, p. 203). Desse modo, é possível compreendê-lo como um fenômeno social permeado por uma variedade de conflitos, que envolvem questões sociais, simbólicas e culturais, bem como interesses moldados por ideologias e relações de poder. Esses conflitos estão intrinsecamente ligados a questões de raça, língua, etnia e gênero, sempre permeados por intenções e propósitos. Essa abordagem põe em evidência a importância de desenvolver um currículo escolar que considere a diversidade cultural.

Tomando como base o conjunto de obrigações estabelecidas na Resolução n.º 8/2012, nota-se que o currículo das escolas quilombolas precisam ser elaborado de maneira a assimilar os valores e anseios das comunidades quilombolas, especialmente em relação aos seus saberes. O art. 35 desse documento estabelece que é necessário:

- I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II- implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP n.º 1/2004.
- III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. [...]
- V- garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (Brasil, 2012c, p. 13-14).

Segundo Leite (2010, p. 25), deve-se analisar as relações de “dominação e subordinação que aprofundaram as desigualdades sociais e diferenças culturais, um e outro como instâncias que são indissociáveis”. Nesse sentido, é fundamental que as comunidades quilombolas e outros grupos semelhantes sejam ouvidos e envolvidos no processo de construção do currículo escolar, em vez de serem submetidos a perspectivas externas. Isso implica não apenas compreender fisicamente essas comunidades, como também suas simbologias, práticas e visões sobre a educação.

Entende-se que ouvir e dar voz a essas comunidades pode enriquecer o sistema educacional brasileiro, rompendo com a histórica imposição, negação e omissão que têm afetado a população negra no país, possibilitando o reconhecimento e a valorização de suas contribuições culturais e históricas. Como pontua Apple (2006, p. 146), “uma das dificuldades em buscar desenvolver novas perspectivas é a óbvia e frequentemente apontada distinção entre teoria e prática, ou em outros termos mais comuns, entre ‘meramente’ entender o mundo e transformá-lo”.

Nunes (2006) argumenta que uma perspectiva educacional e de aprendizagem alinhada com os princípios emancipatórios das comunidades quilombolas, buscados desde a época da escravidão, requer a promoção de um entendimento profundo de sua história, reconhecendo-a como uma lembrança constante de que o tempo não apaga o anseio por mudança. Ser membro de uma comunidade quilombola significa incorporar continuamente valores, como perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva.

Assim sendo, é imprescindível que o desenvolvimento de um currículo escolar seja realizado em colaboração com as comunidades quilombolas, e não apenas para elas, de modo a reconhecer suas identidades e culturas, ouvir suas vozes e compreender suas dinâmicas de vida. Essa abordagem colaborativa permite a incorporação dos símbolos culturais dessas comunidades ao currículo escolar, transformando-os em conteúdo educacional. Isso valoriza suas lutas fundamentais, como a luta pela terra e a sustentabilidade, assim como as alianças e os diálogos entre diferentes grupos.

Portanto, conhecer as comunidades quilombolas e suas práticas educacionais demanda aprendizagem recíproca. Nesse sentido, escola e comunidade compartilham conhecimentos sem estabelecer hierarquias rígidas. Na elaboração da política de educação quilombola, são levantadas questões fundamentais que contribuem para a estruturação do currículo, valorizando elementos como crenças locais, alternativas de subsistência, práticas de cura, medicina tradicional, arranjos produtivos locais e expressões culturais. Embora esses aspectos possam passar despercebidos pelos sistemas educacionais convencionais, são importantes para as comunidades quilombolas, uma vez que são intrínsecos à identidade e à cultura desse povo. Dessa maneira, envolver as comunidades quilombolas na construção do currículo escolar é uma necessidade fundamental para tornar a educação mais

relevante e significativa para esses grupos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas em seus territórios.

Apple (2006, p. 141-142) assevera que:

É de extrema importância que as comunidades negras, outras comunidades étnicas e as comunidades femininas tenham significativamente se definido em termos desses limites internos e externos dos grupos a que pertencem, pois isso permite maior coesão entre os vários elementos de suas respectivas comunidades.

A inserção da perspectiva das comunidades quilombolas no currículo escolar está para além do simples repasse de informações desconexas sobre sua realidade. É preciso compreender como essas comunidades se autopercebem, se afirmam e se reconhecem. Logo, sua participação ativa emerge como um elemento essencial para transformar esse processo em uma experiência de aprendizado coletivo.

Observa-se que, ao longo da história, a narrativa oficial brasileira negligenciou a trajetória das comunidades quilombolas e suas lutas pela preservação de territórios e ecossistemas, resultando em sua invisibilidade. Portanto, a EEQ deve estimular o sentimento de pertencimento e o orgulho dessas comunidades em relação às suas narrativas e tradições.

Para efetivar a EEQ como modalidade de ensino na Educação Básica, o Estado brasileiro depara-se com desafios que precisam ser prontamente enfrentados. Isso porque, questões relacionadas à concepção, à implementação e à fiscalização das políticas educacionais deixaram à margem o reconhecimento das comunidades quilombolas.

Além das bases legais, deve-se enfrentar desafios profundamente enraizados, como o silenciamento, a discriminação, o racismo e a disparidade entre afrodescendentes e não afrodescendentes. Para formular uma política educacional voltada para as comunidades quilombolas, é necessário incorporá-las de maneira ativa ao processo. O acesso à educação é considerado um caminho para o empoderamento, reconhecendo que a história dos negros no Brasil foi marcada pela escravidão e pelo racismo. Embora o sistema escravocrata não seja o único fator responsável pelas desigualdades raciais no país, suas ramificações ainda perduram, inclusive nos currículos escolares. Por conseguinte, é importante repensar como a educação aborda essas questões e como pode contribuir para a promoção da igualdade social e racial.

Segundo Silva (2011, p. 15), “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. De acordo com Sacristán (2000, p. 202), “o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história”. Desse modo, a proposta curricular deve incluir os conhecimentos da cultura local, englobando os saberes adquiridos pelos estudantes por meio de suas interações com a família e a sociedade. Essa abordagem visa estabelecer conexões entre esses saberes e a educação formal, sem estabelecer hierarquias entre eles. Além disso, os valores, as tradições, os conhecimentos e as culturas a serem valorizados no currículo escolar não se limitam aos aspectos locais, contemplando uma variedade de perspectivas. A EEQ é reconhecida como um espaço essencial para a organização do currículo, no qual uma constelação de saberes interage e enriquece a vida social

Valorizar a história pregressa e revitalizar a atualidade consistem em abordagens empregadas para forjar a identidade quilombola. Esse processo contempla a influência da ancestralidade africana, a transmissão de saberes ao longo das gerações de negros que vivenciaram o período da escravidão, as transformações pós-abolição, as vivências e lutas, bem como os avanços sociais e políticos consagrados pela CF/1988. Portanto, a construção do currículo destinado à EEQ transcende a compreensão do passado histórico ou a apreensão da conjuntura atual, sugerindo a interconexão entre diferentes períodos históricos, aspectos culturais, ativismo social do movimento quilombola e dos movimentos negros, tradições, celebrações e inserção nas esferas laborais contemporâneas.

Nos quilombos contemporâneos, a cultura e o trabalho desempenham funções essenciais ao unir as pessoas. Proteger suas terras e tradições, e assegurar o direito ao emprego são elementos fundamentais para afirmar a identidade quilombola. Esse processo complexo possibilita que a comunidade negocie seu lugar na sociedade atual, buscando tanto o reconhecimento e o respeito por sua singularidade como quilombola quanto reivindicando a igualdade de direitos sociais como cidadãos. A escola, por sua natureza pública e seu *status* de direito social, aparece como uma das instituições mais representativas para evidenciar essa realidade. Portanto, a proposta curricular da EEQ deve abordar, necessariamente, essas particularidades, considerando-as como parte integrante da busca pela igualdade social.

Ao longo desses anos, foram observadas mudanças significativas na forma como a história é moldada. Essas mudanças se destacam quando se considera a existência de políticas públicas específicas voltadas para a comunidade negra, especialmente aquelas direcionadas às comunidades quilombolas. Essas políticas reconhecem e incluem essas comunidades em discussões que abrangem interesses coletivos, envolvendo economia, educação e cultura.

Compreende-se que as políticas públicas existentes representam uma tentativa de amenizar um passado doloroso e fornecer, pelo menos em parte, o que foi negado por tanto tempo. A escola desempenha papel fundamental nesse processo de transformação. Por meio da educação, a comunidade negra, incluindo as comunidades quilombolas, começou a ter acesso a uma nova realidade, sem comprometer suas raízes e sua identidade cultural.

CAPÍTULO 3 – OS KALUNGAS DO NORTE GOIANO

Existe uma esperança em relação às organizações dedicadas a reconhecer e valorizar as comunidades quilombolas. Essa esperança reside na capacidade desses grupos em preservar uma identidade única, fundamentada na resistência simbólica, econômica e política demonstrada pelos afrodescendentes que vêm escapando da opressão desde os tempos da colonização. Esse fundamento histórico é estimulado pela riqueza da identidade e pelo estilo de vida comunitário atual dos quilombolas, estabelecendo a autenticidade necessária para promover a identificação, a preservação como patrimônio cultural e a oferta de uma educação que respeite suas particularidades. Portanto, o processo educativo deve fornecer um horizonte da natureza histórica e cultural de crianças, jovens e adolescentes quilombolas, permitindo que se posicionem e se situem dentro de suas comunidades, participando da luta por um projeto de sociedade mais justo, fraterno e plural (Nunes, 2006).

Após a aprovação da EQ, em 2002, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, e posteriormente, em 2004, com a aprovação do Decreto n.º 4.887, cada estado brasileiro tem desenvolvido ações e políticas próprias para a implementação da educação quilombola em seus territórios.

Neste capítulo, aborda-se os kalungas, quilombolas que vivem no norte do estado de Goiás. Explora-se a luta pelo reconhecimento desse povo, o trabalho desenvolvido por pesquisadores para valorizar e preservar sua cultura, e a educação formal destinada a eles. Além disso, são apresentadas algumas características da Comunidade Kalunga do Engenho II.

3.1 A LUTA PELO RECONHECIMENTO DOS KALUNGAS

No estado de Goiás, antes mesmo da EQ tornar-se lei, os kalungas já haviam implementado lutas pelo seu reconhecimento. A líder na batalha pelo reconhecimento do povo kalunga foi Mari de Nasaré Baiocchi⁴. Esse esforço resultou

⁴ “Possui graduação em História e Geografia pela Universidade Federal de Goiás (1966), especialização em Introdução Geral à Paleontologia e Estratigrafia Brasileira pelo Departamento Nacional da Produção Mineral (1972), especialização em Geografia Geral e do Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1969), especialização em Uso de Recursos Visuais na Pesquisa

na aprovação da Lei Estadual n.º 11.409, no ano de 1991. Essa legislação estadual conferiu o título de Sítio Histórico ao povo kalunga, bem como o de Patrimônio Cultural.

Mari Baiocchi, em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, liderou um projeto denominado Educação-Kalunga, com os objetivos de fornecer educação para 2.000 adultos na comunidade, construir uma escola em Riachão e criar material educacional. A abordagem adotada por essa pesquisadora para atingir os objetivos propostos seguiu a linha culturalista, isto é, buscou-se preservar a cultura autônoma dos quilombos e promover o seu como elemento importante da história.

Dado que a história oficial muitas vezes negligencia os movimentos de resistência escrava, as lutas, as fugas e a formação de quilombos, fez-se necessário um projeto especial para realizar pesquisas em fontes primárias. No entanto, a existência da comunidade kalunga atesta que os africanos lutaram tenazmente pela sobrevivência, construindo uma forma de vida que permitiu o exercício da liberdade e da solidariedade como normas éticas. A história desse povo está sendo estruturada, mesmo que eles não verbalizem a existência de um quilombo, posto que a ocupação do espaço indica resistência (Baiocchi, 1996).

De acordo com Silva (2004), devido à presença de um quilombo na região, optou-se por construir uma escola em Riachão que fosse coerente com o estilo de construção local. Como resultado, a escola foi edificada com palha e adobe, semelhantes às casas locais. Embora o projeto tenha sido concebido por um engenheiro, este não seguiu as orientações dos moradores. Devido à falta de conhecimento do engenheiro sobre as técnicas de construção kalunga, a escola deteriorou-se rapidamente.

Para valorizar e preservar a cultura dos kalungas, Baiocchi elaborou, em 1992, a cartilha "Kalunga: Estórias e Textos", na qual todo o relato baseado nos depoimentos dos moradores é traduzido para a Língua Portuguesa e apresentado

Histórica pela Universidade Federal de Goiás (1982), especialização em Elementos de Geografia Geral e do Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1965), especialização em Planejamento em Nível Superior - UNICEF - Ministério do Interior (1969); mestrado em Arqueologia pela Universidade de São Paulo - USP (1972) e Doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo - USP (1981). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Goiás (Voluntária), participa do Comitê Gestor das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado de Goiás - Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial - SEMIRA. Coordenadora do Projeto Kalunga Povo da Terra/UFG. Educadora e Pesquisadora: Diáspora Afro-americana e Caribe". Texto retirado da plataforma Lattes. Ver: <http://lattes.cnpq.br/9219236593775363>.

também no idioma nativo. Além disso, instruiu que as professoras utilizassem o dialeto local em suas aulas (Baiocchi, 1999a).

Os kalungas são herdeiros dos primeiros quilombolas e de grupos de pessoas que viveram na área ao longo do tempo. Passaram a viver em condição de isolamento, construindo sua identidade e cultura com elementos africanos e europeus em decorrência do processo de colonização. A cultura kalunga é caracterizada por uma forte presença do catolicismo tradicional no meio rural. A comunidade ainda contribui para a preservação do Cerrado, interagindo com a natureza e construindo seu próprio modo de vida, sendo isso essencial para a preservação da vida local (Brasil, 2001).

Almeida (2016) destaca algumas dificuldades enfrentadas pelo povo kalunga:

[...] as populações que permaneceram nas áreas remanescentes nesse bioma vêm delineando suas configurações e modos de vida entre os significados tradicionais e os valores modernos. Elas persistem na utilização de recursos naturais, sobretudo em razão das dificuldades financeiras para a aquisição de produtos industrializados. Dessa maneira, asseguram a sua sobrevivência, embora dificultada pela redução da área do bioma, com desmatamentos frequentes, construção de barragens e ameaças de implantação de uma moderna agricultura. Esses novos usos comprometem a biodiversidade do Sítio dos Kalunga (Almeida, 2016, p. 4).

O conhecimento do povo kalunga concentra-se principalmente em ervas medicinais e alimentos. A presença de curandeiros que produzem frascos para diversos fins ainda é comum. Frutas como caju, cagaita, pequi, baru, jatobá, buriti e araticum cumprem papel significativo no âmbito do consumo familiar. Além disso, no Cerrado, eles coletam madeira para suas construções e para uso no fogão a lenha (Almeida, 2016).

Desde que foram reconhecidos como remanescentes da escravidão africana, em 1982, os kalungas travam uma luta secular pelo estabelecimento da própria identidade, buscando regularizar seu território e seu modo de vida, centrado em plantas e na agricultura. Formam um grupo de afro-brasileiros que mantêm laços com seu passado africano, vivendo ainda sob os paradigmas do preconceito, da discriminação e da falta de oportunidades (Marinho, 2013).

A história do povo Kalunga está intimamente ligada aos ciclos econômicos em Goiás, especialmente no norte do estado. Durante o século XVIII, o ciclo do ouro atraiu mão de obra escrava para as minas precárias da região. Os escravos fugidos das minas e os provenientes do Nordeste brasileiro refugiaram-se nos vales de

Goiás, afastados dos centros administrativos e das forças militares (Avelar; Paula, 2003).

Nota-se que o povo quilombola forma uma comunidade rural negra que mantém vínculos profundos com uma terra (Almeida, 2016). A atividade econômica predominante é a agricultura familiar de subsistência, sendo que o excedente é sempre trocado por produtos incomuns para a região, como sal e café. Essa economia caracterizada pela troca de produtos dentro do quilombo é justa e funcional (Ungarelli, 2009).

Essa diversidade sempre foi estabelecida no campo. Almeida (2016, p. 4) destaca que "o Cerrado, juntamente aos seus habitantes, é rico em diversidade biológica, mas também em populações com identidades diretamente ligadas a esse bioma". É comum o método de capina da vegetação com uma enxada e a criação de um aceiro para controlar a propagação do fogo. A terra é plantada por alguns anos, após os quais permanece em repouso por mais alguns anos, conhecido como a estação de pousio (Fernandes, 2014; Ungarelli, 2009).

As festas religiosas são realizadas ao longo do ano, incluindo rezas, danças e comidas típicas. Uma das mais famosas é a festa de Nossa Senhora da Abadia, que ocorre no mês de agosto. É importante destacar que todas as expressões culturais kalungas têm vínculos profundos com sua natureza territorial, pois essas representações ocorrem em espaços de convivência e definem identidades territoriais com características próprias (Lima; Nazareno, 2012).

Segundo Souza (2008, p. 78), "as tradições e os costumes das comunidades rurais negras são reconstruídos constantemente, na relação com as gerações mais novas e pelo contato com as populações circunvizinhas". Para se adaptarem à contemporaneidade, os povos kalungas uniram os saberes existentes e, com as diferenças entre o passado e o presente, começaram a planejar melhor o futuro. Tanto a tradição quanto os costumes são reconstruídos de maneira constante por meio do contato com outros povos. Toda essa adaptação, ou modernização, refletiu nas vestimentas, na saúde, no transporte e no acesso às informações através da Internet.

Quanto à alteração de costumes, Diegues (2001) argumenta que não se pode negligenciar os conhecimentos e a tradição desses povos, pois a perda da cultura é preocupante. Diante disso, é válido identificar quais requisitos são mantidos e quais

surgem, para não esquecer os objetivos da comunidade e os caminhos escolhidos na busca por um avanço mais sustentável.

Percebe-se que a preservação da cultura kalunga está diretamente ligada ao território ocupado por essas comunidades, tornando a questão fundiária um tema essencial. O respeito à identidade e história desse povo está intrinsecamente vinculado ao respeito pelos seus direitos territoriais. Por essa razão, não surpreende que a demanda pela regularização fundiária seja uma das principais reivindicações dessa comunidade, sendo esse um assunto recorrente nas pesquisas sobre o tema.

É importante esclarecer que a comunidade kalunga enfrenta problemas complexos devido à pressão das fazendas vizinhas e aos ataques violentos dos grileiros, ocasionando a perda significativa de suas terras produtivas, incluindo as roças. Essa perda obriga a comunidade a procurar áreas menos férteis para o plantio, o que muitas vezes envolve desmatamento ou queda na produtividade, o que põe em risco a subsistência dos produtores. A perda da terra, especialmente das roças, pode comprometer a existência do quilombo e a preservação da cultura kalunga (Ungarelli, 2009).

Embora o governo do estado de Goiás tenha criado o Sítio Histórico e Cultural Kalunga, em 1991, muitas áreas que antes eram ocupadas pelos quilombolas não foram incluídas na medida. A questão da titulação das terras desse povo é frequentemente abordada em diversos artigos, destacando a perda de terras férteis, a grilagem e os procedimentos legais para a sua reivindicação (Baiocchi, 1999b; Franco, 2012; Siqueira, 2012). Essa temática recorrente não se restringe ao âmbito acadêmico, uma vez que muitos residentes da comunidade kalunga ainda enfrentam obstáculos para utilizar suas antigas terras produtivas.

Sem o reconhecimento e a garantia do direito à terra, torna-se difícil promover questões como preservação ambiental ou desenvolvimento local sustentável, pois a responsabilidade está ligada ao sentimento de pertencimento. É por isso que a demanda constante pela titulação das terras kalungas é importante não apenas para garantir seus direitos, mas também para viabilizar demandas futuras, como a conservação da biodiversidade. Esse sentimento de empoderamento é essencial para que os membros da comunidade se envolvam de forma efetiva e constante nas questões que afetam suas vidas, podendo responder de maneira autônoma e proativa às oportunidades que surgem (Bursztyn; Bursztyn, 2013).

Nessa perspectiva, a preservação da cultura do povo kalunga, reconhecido como remanescente de quilombo e residente em uma área de preservação ambiental em Goiás, tem se configurado em tema recorrente na luta pela educação. Desde 2003, diversas iniciativas foram adotadas para promover a educação e garantir que essa comunidade tenha acesso à escolarização, incluindo a criação do Programa de Educação Escolar Quilombola (PEEQ) pelo MEC.

Importa destacar que a EEQ se fundamenta no respeito, nos valores e na cultura. Portanto, é preciso que sua prática educacional esteja alinhada com as diretrizes curriculares. Para tanto, é necessário valorizar essa modalidade de ensino, ampliando as escolas quilombolas ou mistas, além de proporcionar formação e capacitação adequadas aos profissionais de educação. E ainda, é dever assegurar que a educação recebida seja inclusiva, respeitando a diversidade cultural.

3.2 OS KALUNGAS: UMA HERANÇA QUILOMBOLA

Em Goiás, assim como em todo o Brasil, a presença da escravidão foi uma realidade inescapável. Contudo, o tema, no contexto histórico goiano, sempre recebeu escassa atenção, sendo frequentemente relegado a um plano secundário. Historiadores geralmente minimizavam ou negligenciavam problemas e conflitos associados a esse sistema de exploração. Os africanos escravizados em Goiás raramente eram reconhecidos como agentes ativos na construção da história local, e suas lutas e resistência pela liberdade eram sistematicamente desconsideradas. Ademais, a existência e a relevância dos quilombos na província eram frequentemente ignoradas, revelando um viés racial nas abordagens históricas (Silva, 2003).

O sistema escravagista em Goiás reproduziu o modelo predominante em todo o país, em que os métodos de produção eram moldados para atender às demandas mais amplas de uma sociedade eurocêntrica. Nesse contexto, os negros eram tratados como meras propriedades de seus senhores. Os padrões de comportamento e submissão desse povo permaneceram constantes, caracterizados pela humildade, resignação e pobreza, em contraste com a moral glorificada dos senhores, baseada no orgulho, no desejo de poder e na adoração da força. Devido

ao vasto território goiano, muitos escravizados conseguiram escapar com êxito para áreas distantes da província (Silva, 2003).

O Norte Goiano, região onde as comunidades kalungas estão localizadas, leva à compreensão que os primeiros grupos de pessoas que estabeleceram suas residências nas áreas serranas e às margens dos rios Paranã e das Almas formaram o que hoje é conhecido como povo kalunga. Conforme Silva (2003, p. 340), "além dos escravos indígenas, é provável que escravos negros já fugissem do Maranhão, Bahia, Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais, percorrendo a 'rota do sertão', com destino ao norte e nordeste de Goiás". Portanto, a origem dos povos kalungas não se limita aos escravizados que residiam em Goiás, incluindo também aqueles que migraram de áreas mais distantes, trazendo consigo uma diversidade de culturas e modos de vida. A palavra kalunga, como explica Baiocchi (1999b), pode ser considerada um sinônimo para a palavra negro.

Silva (2003) também conduziu uma pesquisa sobre as comunidades quilombolas em Goiás, esclarecendo que a marcante presença dessas comunidades está relacionada com o contingente de escravos que foi alocado nessa região do território brasileiro. Esse fenômeno decorreu do itinerário aurífero, que teve início no alvorecer do século XVIII, em São Paulo, passando por Minas Gerais e Mato Grosso, revelando-se efetivo em Goiás.

Ainda de acordo com Silva (2003), as comunidades quilombolas pertencentes aos kalungas, situadas nos municípios goianos de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, apresentam uma rica trajetória histórica com mais de duzentos e sessenta anos. O referido autor esclarece que os kalungas são descendentes de escravos fugitivos, principalmente do estado da Bahia, onde eram submetidos a condições rigorosas para trabalhar em depósitos auríferos nas regiões norte e nordeste de Goiás, além de serem provenientes de outras regiões do país.

Os quilombos estabelecidos em Goiás desempenharam papel crucial na preservação, revitalização e consolidação da rica herança cultural deixada pelos africanos em cativeiro, originários de diversas regiões e etnias. Essa herança cultural encontrou um meio de transmissão às gerações subsequentes, especialmente nas terras de origem dos quilombos. Assim, tanto essa herança quanto a memória coletiva exercem influência abrangente, contribuindo de maneira significativa para a afirmação da identidade quilombola.

Para Marinho (2008), a principal luta da comunidade kalunga está relacionada com a questão da posse da terra. Essa comunidade considera que a definição da propriedade fundiária é fundamental para a plena realização de sua identidade. Sobre isso, o governo estadual afirma que está em andamento um processo avançado de remoção dos fazendeiros que ocuparam essas terras e reivindicam ser os proprietários.

3.3 A COMUNIDADE KALUNGA DO ENGENHO II

Quando iniciei a pesquisa, já manifestava minha aspiração por investigar a EQ. Como professora, historiadora e pesquisadora, desejava ampliar meus conhecimentos ao estudar como a educação ocorre nas comunidades quilombolas. Residindo no norte do estado de Goiás, minha preferência recaía sobre comunidades situadas nessa região. Isso se justificava pelo fato de que, em algum momento, poderia estabelecer contato com esses povos, sendo necessário possuir conhecimento sobre sua cultura. Após algumas leituras sobre os quilombos em Goiás, optei pela Comunidade Kalunga do Engenho II. Essa escolha atendia aos requisitos estabelecidos, tornando mais acessível o estudo acerca dos saberes e hábitos culturais desse povo.

Com o intuito de apresentar algumas características da comunidade quilombola kalunga, em específico do Engenho II, realizei uma pesquisa acadêmica bibliográfica. Esta foi essencial, pois possibilitou uma perspectiva abrangente e embasada sobre o assunto, reunindo contribuições de diversos autores e pesquisadores para enriquecer o conteúdo.

Para tratar Comunidade Kalunga do Engenho II, iniciar-se-á a partir do município de Cavalcante, onde essa comunidade está situada. O referido município encontra-se na região norte de Goiás e abriga parte do povo kalunga, situado no Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Segundo o IBGE (2022), a área do município é de 6.948,780 km², com uma população de 9.583 pessoas e uma densidade demográfica de 1,38 habitante por km². Cavalcante abrange aproximadamente 60% da área total do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.

Essa região é conhecida por seus atrativos turísticos, destacando-se as cachoeiras. Dentre elas, podem ser citadas as Cachoeiras do Rio Prata, da Capivara, das Veredas, de Santa Bárbara e da Ponte de Pedra. Esses cenários naturais

tornaram-se pontos turísticos populares na região, que atraem numerosos visitantes a cada ano.

Ao estudar a história da região no site oficial da Prefeitura de Cavalcante, nota-se que a busca pelo ouro, em 1736, levou o garimpeiro Julião Cavalcante a esse território. Foi lá que uma vasta mina foi descoberta, no córrego Lava Pés, atraindo inúmeras pessoas, dando início à formação de um povoado batizado de Cavalcante, em homenagem ao garimpeiro fundador e colonizador.

A comunidade kalunga tem suas raízes históricas na fuga de escravos das minas de ouro. Ela é composta por descendentes de africanos que escaparam da escravidão, além de pessoas que adquiriram terras ou as receberam como doação. E ainda, essa comunidade carrega uma herança cultural indígena, contando também com descendentes de índios que habitavam a região (Baiocchi, 1999a). O conhecimento sobre os kalungas só se tornou mais difundido na década de 1980.

A maior parte dos quilombolas vive no norte e nordeste do estado de Goiás, sendo os kalungas um deles, concentrados no agrupamento do Engenho II, na zona rural de Cavalcante (Arantes; Almeida, 2012). Assim, os quilombos não são apenas resultado da escravidão, como também da determinação incontestável da população negra, que rejeitava a escravidão, uma vez que todos nascem livres e anseiam por liberdade. A formação dos quilombos representa uma das manifestações mais notáveis de liberdade no Brasil (Almeida, 2010).

O Engenho II está a uma distância de 27 quilômetros da zona urbana do município de Cavalcante. A estrada que leva a essa comunidade, denominada Serra da Aurora, é íngreme e se destaca por suas características naturais deslumbrantes e uma infraestrutura superior quando comparada a outras comunidades kalungas. Nessa comunidade, a eletrificação rural foi inicialmente implementada em 2005, por meio do Programa Luz Para Todos, uma iniciativa do Governo Federal. Isso possibilitou que os habitantes experimentassem formas de vida inéditas. Em contraste, em diversas outras comunidades, a eletricidade ainda não foi disponibilizada. O Engenho II foi escolhido como uma das comunidades remanescentes de quilombolas do Brasil para participar do projeto-piloto do Programa Brasil Quilombola. Esse programa introduziu na comunidade uma série de ações baseadas nos quatro princípios fundamentais do programa, que incluem o acesso à terra, a melhoria da infraestrutura e qualidade de vida, a promoção da

inclusão produtiva e desenvolvimento local, bem como o fortalecimento dos direitos e a cidadania (Brasil, 2013b).

De acordo com informações da Associação Quilombo Kalunga, a comunidade do Engenho II é habitada por aproximadamente 120 famílias que ocupam diferentes áreas dentro do território. As habitações na comunidade são predominantemente construídas com alvenaria, embora algumas casas sejam feitas de materiais como adobe e pau a pique. Algumas famílias têm antenas para acessar canais de televisão por assinatura. No entanto, é importante destacar que o local carece de infraestrutura de saneamento básico, sendo o tratamento de esgoto realizado por meio de fossas sépticas. As casas são espaçadas, com uma distância de cerca de 300 metros entre elas, e não há cercas ou muros delimitando as propriedades, sugerindo a preservação do senso de coletividade entre os kalungas (Joazeiro, 2017).

Por serem descendentes dos primeiros quilombolas que conseguiram escapar da escravidão, os kalungas estabeleceram seu próprio quilombo, vivendo de maneira isolada e desenvolvendo, ao longo do tempo, identidade e cultura únicas. Essa cultura mescla elementos de origem africana com influências dos colonizadores europeus, especialmente no que diz respeito à presença do catolicismo tradicional nesse contexto (Damando, 2003).

Segundo Joazeiro (2017), o catolicismo praticado pela comunidade kalunga incorpora elementos adaptados de acordo com as circunstâncias locais e históricas. A devoção aos santos está intrinsecamente ligada às crenças em seus poderes miraculosos. No geral, o catolicismo kalunga apresenta características do catolicismo popular. No povoado do Engenho II, há uma igreja católica, na qual os próprios moradores lideram as celebrações, leituras e discussões da Bíblia. Além disso, existe uma igreja evangélica que, inicialmente, tinha um pastor de fora da comunidade; no entanto, posteriormente, um membro local foi preparado para assumir essa função religiosa. Devido a esse processo, os cultos evangélicos tornaram-se mais frequentes, e o número de adeptos ao protestantismo tem aumentado.

Sobre essa questão, Baiocchi (1999a, p. 43) tece a seguinte consideração:

O espaço sagrado faz parte das diversas comemorações coletivas da religiosidade e representa o lugar destinado à prática dos rituais. Distribui-se por todos os núcleos de moradias e municípios. Para os rituais maiores, os

espaços são fixos e, para os menores, os espaços são móveis. As festas são precedidas das folias e se intercalam durante o ano. O religioso e o lazer – o sagrado e o profano – representam práticas de toda a comunidade e concorrem para o fortalecimento das relações sociais.

Conforme Paré, Oliveira e Velloso (2007), no contexto educacional, observa-se a necessidade de promover um diálogo eficaz entre diferentes tipos de conhecimento em várias escolas localizadas em áreas rurais. Na comunidade quilombola do Engenho II, tanto os membros das famílias quanto as crianças e adolescentes compreendem a importância do ensino proporcionado pela escola convencional. Eles veem esse ensino como um meio de desenvolver a autonomia dos indivíduos na sociedade, permitindo-lhes tomar decisões conscientes em todas as áreas de suas vidas, especialmente nas interações com pessoas de fora da comunidade. No entanto, a aplicação prática do conhecimento adquirido na escola em suas vidas é um desafio. Os estudantes frequentemente não conseguem relacionar o conteúdo do currículo escolar com os saberes locais da comunidade, devido à desconexão entre esses dois conjuntos de conhecimentos.

Joazeiro (2017) explica que a Comunidade Kalunga do Engenho II possui duas escolas, uma municipal e outra estadual, de fácil acesso, devido à proximidade com as residências. A escola municipal atende exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto a estadual, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A escola estadual foi beneficiada pelo Programa Brasil Quilombola do Governo Federal a partir de 2005. O autor pontua que há uma "[...] certa saturação na comunidade em relação à constante presença de pesquisadores, geralmente abordando os mesmos temas e questionamentos" (Joazeiro, 2017, p. 113).

Considerando o contexto da escolarização, Paré, Oliveira e Velloso (2007, p. 227) asseveram que:

[...] para que a escola consiga cumprir seu papel como espaço de construção do conhecimento consciente e coletivo, sendo, portanto, um espaço apropriado por todos os membros da comunidade do Engenho II, é imprescindível que os professores passem por cursos de formação para poderem, assim, construir a conexão entre os diferentes saberes, além da aplicação em sala de aula dos temas transversais. Este processo continuado de formação dos professores certamente contribuirá para a contextualização do conteúdo curricular formal: língua portuguesa, matemática, ciências, educação física etc., de acordo com a realidade da comunidade remanescente de quilombo Kalunga – Engenho II. Somente por esse caminho é que haverá de fato uma aprendizagem contextualizada e

para a vida, considerando a sabedoria dos ancestrais desses estudantes aliada aos conteúdos curriculares. Muito se tem avançado neste sentido no Brasil, especialmente com a inclusão do artigo 26 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata da obrigatoriedade do ensino da temática da história e cultura afro-brasileiras nos currículos do ensino fundamental e médio. Contudo, avanços como estes são apenas parte de um amplo processo, de longa duração na história, de luta para a inclusão social da população negra no Brasil.

Compreende-se que a formação de professores consiste em elemento básico para o perfeito funcionamento da escola como um espaço onde o conhecimento é construído de forma consciente e coletiva. A ideia central é que os professores devem ser capacitados para criar uma ponte entre o conhecimento local da comunidade e o conteúdo formal da aprendizagem. Isso inclui a aplicação de componentes transversais e a contextualização do currículo padrão, como português, matemática, dentre outros componentes, de acordo com a realidade da comunidade quilombola kalunga do Engenho II.

Paré, Oliveira e Velloso (2007) pontuam que é imprescindível destacar a importância desse contínuo processo de capacitação dos professores para assegurar uma aprendizagem com significado e relevância, que respeite e incorpore a sabedoria ancestral dos estudantes aos conteúdos abordados no currículo. Os avanços na inclusão da história e cultura afro-brasileiras nos currículos escolares são evidentes, porém representam apenas um passo rumo a um processo mais abrangente na busca pela inclusão social da população negra no Brasil, a qual desempenha papel fundamental na história do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta do movimento negro abrange uma discussão profunda sobre questões ligadas ao preconceito e ao racismo na sociedade, englobando o acesso à educação. Isso se dá pelo papel do conhecimento na vida em comunidade, sendo utilizado como critério de seleção ou exclusão no mercado de trabalho. O projeto, iniciado em 1980, desencadeou debates sobre as escolas quilombolas devido ao relevante papel que essas instituições desempenham na perpetuação do racismo, manifestando-se por meio da organização das estruturas escolares.

O propósito da implementação das escolas quilombolas é desafiar o panorama existente, promovendo a valorização da cultura negra e capacitando os alunos, com o intuito de reduzir a disseminação do racismo. A maioria dos livros didáticos tende a abordar a história a partir de uma perspectiva branca, negligenciando a contribuição dos negros. Essa invisibilidade resulta na subestimação dessas comunidades, reforça estereótipos e nega os valores culturais, perpetuando a promoção de grupos sociais cujas culturas são erroneamente consideradas como superiores.

A fim de impedir esta tendência excludente, as DCNEEQ foram aprovadas em 2012 para garantir que as comunidades quilombolas remanescentes tenham direito à educação em seus próprios territórios para conhecer e celebrar as culturas únicas de cada comunidade. Com isso, a identidade quilombola começou a ser valorizada.

Visando combater essa tendência excludente, as DCNEEQ foram aprovadas em 2012, assegurando que as comunidades quilombolas remanescentes tenham o direito à educação em seus territórios, permitindo o conhecimento e a celebração das culturas únicas de cada comunidade. Dessa forma, a identidade quilombola passou a ser reconhecida e valorizada.

A reparação da dívida histórica com a população negra se apresenta como um desafio complexo. Primordialmente, é preciso conscientizar a sociedade por meio da exposição real e abrangente da história em todos os níveis educacionais, desde o Ensino Fundamental até o Superior. Somente quando a população brasileira tiver conhecimento e compreensão da história do país, será possível, ao menos, mitigar as injustiças perpetradas contra os negros quilombolas.

Visando suprir essa dívida histórica, destaca-se, como uma medida de igualdade racial, que em 20 de novembro de 2023 foi lançado o Decreto nº 11.786,

instituindo a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola – PNGTAQ, destinado a todas as comunidades quilombolas com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida, conforme parágrafo único do art. 1º.

Ainda, houve a reformulação do Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), revogando-se o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, e instituindo-se o Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023, esse novo com objetivo de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas não somente às pessoas negras, como também aos quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres.

Nesse contexto, o governo desempenha papel relevante na promoção de uma cultura inclusiva, na reparação de injustiças passadas, na preservação da identidade nacional e na fomentação da igualdade de oportunidades, bem como no respeito pela diversidade cultural, visando à construção de uma sociedade democrática e produtiva.

Investigar e conhecer as comunidades, bem como desenvolver políticas públicas, configuram-se como passos significativos para o planejamento eficaz de ações em âmbito nacional e para o debate sobre as questões envolvendo os quilombolas. Para garantir a efetividade e a qualidade das atuais políticas públicas destinadas a esse povo no Brasil, é essencial incorporar essa temática à agenda científica, implementando medidas legais que favoreçam a inclusão e corrijam o histórico de exclusão e abandono enfrentado por essas comunidades. Dessa forma, é possível avançar na construção de uma nação mais justa e igualitária.

Sob essa perspectiva, fica claro que não basta garantir o direito das comunidades quilombolas à educação em seus territórios; é preciso que os sistemas de ensino se dediquem a criar condições favoráveis para atender às exigências legais e às necessidades educacionais específicas dessas comunidades. A EEQ alcança sua efetividade quando suas estruturas e abordagens pedagógicas são adequadas, assegurando uma educação comprometida com a preservação da história, da cultura e da identidade dos quilombolas. Nesse sentido, a EEQ se configura como uma política pública destinada a suprir as necessidades singulares das escolas na região quilombola, desenvolvendo um currículo condizente com a história e a diversidade local.

Atualmente, uma das principais preocupações dessas políticas educacionais residem no apelo moral em prol da igualdade para todos. Isso ocorre porque a educação, ao respeitar de maneira equânime os direitos culturais fundamentados em características comuns e alinhados com objetivos globais, busca promover a equidade.

Para a comunidade kalunga, a realidade sociocultural está profundamente enraizada em sua própria cultura. Ser kalunga envolve uma multiplicidade de experiências e relacionamentos, os quais refletem sua singularidade. A transmissão de conhecimentos para essa comunidade é um vestígio dos costumes e das tradições culturais desse povo, assumindo papel simbólico no contexto da luta pelo poder. Atualmente, uma das principais batalhas enfrentadas por eles diz respeito à conquista da terra, uma meta que confere significado à sua identidade.

Por fim, pode-se perceber como a cultura quilombola está intrinsecamente ligada aos elementos do estilo de vida kalunga, manifestando-se por meio de memórias e tradições. Contudo, é fundamental olhar para o futuro do povo kalunga, considerando o que foi descoberto nas pesquisas sobre a EEQ. Iniciar um trabalho de modo mais eficaz sobre a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros desde a Educação Básica é importante para incentivar e preservar as riquezas culturais ao longo do tempo, contemplando por meio das diretrizes a fim de promover um trabalho equânime.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Geralda de. Territórios de Quilombolas: pelos vãos e serras dos Kalunga de Goiás – patrimônio e biodiversidade de sujeitos do Cerrado. **Ateliê Geográfico**, v. 4, n. 1, p. 36-63, fev. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/16682/10126>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Comunidades tradicionais quilombolas do nordeste de Goiás: quintais como expressões territoriais. **Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n. 29, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/11392>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ALMEIDA, Silvio; ROSSI, Pedro. **Racismo precisa ser tratado como tema fundamental da economia**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 16 ago. 2020. Disponível em: <https://pedrorossi.org/racismo-precisa-ser-tratado-como-tema-fundamental-da-economia/#:~:text=Folha%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20%7C%20Silvio,vez%2C%20impacta%20na%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20econ%C3%B4mica>. Acesso em: 10 jun. 2023.

APPLE, Michel W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, Muryel Moraes; ALMEIDA, Maria Geralda de. O saber fazer do povo Kalunga na conservação da biodiversidade do Cerrado em Goiás (Brasil). **Élisée – Revista de Geografia da UEG**, v. 1, n. 2, p. 51-70, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/1291>. Acesso em: 01 abr. 2023.

ARROYO, Miguel González. Pobreza e Currículo: uma complexa articulação (Módulo IV). *In*: MORAES, Karine; BRITO, Daniela; TEIXEIRA, Ricardo; ALVES, Amone (Orgs.). **Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social: Projeto Político Pedagógico**. Brasília: MEC/UFG, 2018.

AVELAR, Gilmar Alves de; PAULA, Marise Vicente de. Comunidade Kalunga: trabalho e cultura em terra de negro. **Geographia**, v. 5, n. 9, p. 115-131, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13446>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. Kalunga: a sagrada terra. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./dez. 1996. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/11941>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga: povo da terra**. Brasília: Ministério da Justiça, 1999a.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Negros de Cedro: estudo antropológico de um bairro rural de negros em Goiás**. São Paulo: Ática, 1999b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 13 maio 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,extinta%20a%20escravid%C3%A3o%20no%20Brasil. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Uma história do povo Kalunga**. Brasília: MEC; SEF, 2001.

BRASIL. Decreto n.º 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, 21 nov. 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 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. 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 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, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.824%2C%20DE%2011,ensino%20t%C3%A9cnico%20de%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 16, de 5 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. **Guia de Políticas Públicas para comunidades quilombolas**. Programa Brasil Quilombola. Brasília: SEPPIR, 2013b.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Certificação Quilombola**: comunidades certificadas. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 11.785, de 20 de novembro de 2023. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola e o seu Comitê Gestor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 20 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11786.htm. Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 11.786, de 20 de novembro de 2023. Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola e o seu Comitê Gestor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 20 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11786.htm. Acesso em: 01 fev. 2024.

BURSZTYN, Maria Augusta; BURSZTYN, Marcel. **Fundamentos de Política e Gestão Ambiental: caminhos para a sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Gramond, 2013.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, ano 20, n. 35, p. 199-217, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4894>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CARVALHO, Elma Júlia; PAINI, Leonor; CROCE, Marta; ALTOÉ, Neusa; CARBELLO, Sandra Regina (Orgs.). **Gestão escolar**. Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná/ Universidade Estadual de Maringá, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; BALDINO, José Maria; HAMÚ, Daura Rios Pedroso. Política de cotas nas universidades públicas brasileiras: Deslocamento discursivo afirmativo para compensatório em tempos de universalização de cotas para quase todos? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010. p. 11-27.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-39, jul. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2023.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil: 1850-1888**. Tradução: Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

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, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9245>. Acesso em: 03 out. 2023.

DAMANDO, Giovanna Isabel. **Os impactos do turismo em Cavalcante - GO**. 2003. 42 f. Monografia (Especialização em Turismo e Hospitalidade) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

FERNANDES, Cecília Ricardo. **Saberes e sabores kalungas: origens e consequências das alterações nos sistemas alimentares**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FRANCO, Rangel Donizete. **A desapropriação e a regularização dos territórios quilombolas**. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2012.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

GOIÁS. Lei Estadual n.º 11.409, de 21 de janeiro de 1991. Dispõe sobre o sítio histórico e patrimônio cultural que especifica. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 28 jan. 1991. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/84176/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia, raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação

Continuada. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Eder D'Artagnan; ZELAYA, Marisa. A política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil duas décadas depois: uma análise. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 3, p. 133-148, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26556/29733>. Acesso em: 29 jun. 2023.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder:** o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br>. Acesso em: 01 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019:** Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

JOAZEIRO, Nelson Marsilio dos Santos. **Jovens kalungas de Cavalcante:** processos formativos, construções de identidades e trajetórias escolares. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2017.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. *In:* ALMEIDA, Alfredo; MARIN, Rosa; CID, Ricardo; MÜLLER, Cíntia; FARIAS JÚNIOR, Emmanuel (Orgs.). **Cadernos de Debates Novas Cartografias Sociais:** territórios quilombolas e conflitos. Manaus: UEA Edições, 2010. p. 17-40.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza (Módulo III). *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de**

especialização: educação, pobreza e desigualdade social (lato sensu). Brasília: MEC, 2014.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social quilombola: processos educativos.** Curitiba: Apprius, 2016.

LIMA, Luana Nunes Martins; NAZARENO, Elias. Manifestações culturais em território Kalunga: a festa de Nossa Senhora de Aparecida como elemento de (re)afirmação identitária e reaproximação étnica. **REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 2, n. 1, p. 105-127, fev. 2012. Disponível em: <https://reativar.historia.ufg.br/p/17022-lima-l-m-nazareno-e-manifestacoes-culturais-em-territorio-kalunga-a-festa-de-nossa-senhora-de-aparecida-como-elemento-de-re-afirmacao-identitaria-e-reaproximacao-etnica-multidisciplinary-journal-of-educational-research-v-02-p-105-127-2012>. Acesso em: 18 set. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOSS, Adriana Salete. **Recriar o currículo: da Educação Básica ao Ensino Superior.** Curitiba: Appris, 2014.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930.** 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3732>. Acesso em: 18 set. 2023.

MARINHO, Thais Alves. **Identidade e territorialidade entre os Kalunga do Vão do Moleque.** 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2008.

MARINHO, Thais Alves. A economia criativa e o campo étnico-quilombola: o caso Kalunga. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 49, n. 3, p. 237-252, set./dez. 2013. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2013.49.3.03. Acesso em: 22 set. 2023.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Tradução: Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO NETO, José Francisco de. Educação Popular: uma ontologia. *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (Orgs.). **Educação Popular: outros caminhos**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 1999. p. 31-75.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Entre a mão e os anéis**: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. Campinas, SP: Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjsgsjXqxHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 141-163.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, ano 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539/375>. Acesso em: 29 out. 2023.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fYZDYknNgQ88P7bGSjmKH7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PREFEITURA DE CAVALCANTE. **História**. 2023. Disponível em: <https://cavalcante.go.gov.br/historia/>. Acesso em: 29 set. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **Cotas fizeram borbulhar demanda sufocada dos negros e pobres**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 15 mai. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2020/05/cotas-fizeram-borbulhar-demanda-sufocada-dos-negros-e-pobres.shtml>. Acesso em: 10 out. 2023.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR5c4LBvN4pgPpwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, José Valdir; EUGÊNIO, Benedito; OLIVEIRA, Nakson; PEREIRA, Cláudia de Jesus. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 - Educação e relações étnico-raciais. **ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 3, n. 6, p. 137-158, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4333>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANTOS, Hélio. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. Observatório da Cidadania. Rio de Janeiro: Ibase, 1999.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

SECRETO, María Verónica. Soltando-se das mãos: liberdades dos escravos na América espanhola. *In*: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald (Orgs.). **Histórias das Américas**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2011. p. 135-159.

SILVA, Givania Maria da. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola e o currículo da Educação Básica. **Educon**, v. 10, n. 1, p. 1-19, set. 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8948/12/As_diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 22 jan. 2024.

SILVA, Maria Jesus. Experiências vivenciais de velhos Kalunga com a educação escolar. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2004. p. 65-73.

SILVA, Martiniano José. **Quilombos do Brasil Central**: violência e resistência escrava. Goiânia: Kelps, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros com ruídos brancos. *In*: ANPED; AÇÃO EDUCATIVA; ABONG. (Orgs.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2002. p. 89-103.

SIQUEIRA, Roberta Cristina de Moraes. **Instrumentos jurídicos para a organização das atividades agrárias da comunidade kalunga do Engenho II**. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto. Comunidades rurais negras e educação no Projeto "Uma História do Povo Kalunga". **RURIS**, v. 2, n. 1, p. 73-97, mar. 2008. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16816/11527>. Acesso em: 10 nov. 2023.

STEFANELLO, Lucimara Moro. **Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na classe multisseriada em uma escola do campo: aproximações com o cotidiano do assentamento Alvorada**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNGARELLI, Daniella Buchmann. **A comunidade quilombola kalunga do Engenho II: cultura, produção de alimentos e ecologia de saberes**. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/L9NXYsJMYvyRSvPfpXZRgSq/>. Acesso em: 19 out. 2023.