

# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E LIMITES DO ENSINO ÉTNICO-RACIAL

Amanda de Castro Mandrot\*  
Geovanio Rossato\*\*

---

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que busca compreender os desafios históricos e atuais, políticos e educacionais, presentes na elaboração, implantação, manutenção e desenvolvimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola (EEQ). A pesquisa teve como objetivo geral apontar para desafios enfrentados pela Educação Escolar Quilombola (EEQ) rumo a uma formação escolar que efetivamente se constitua enquanto uma modalidade de educação inclusiva, de forma a construir uma educação emoldurada dentro de relações étnico-raciais emancipadora. Entre os resultados, constatou-se que a luta histórica de Movimentos Negros reivindicatórios e a ressignificação do conceito de quilombo que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) foi instituída, como uma modalidade da educação escolar inclusiva, foi significativa, levando a aprovação da resolução CNE/CEB nº08/12, que requer, via a escolarização básica, garantir direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais das comunidades quilombolas, por meio de um projeto pedagógico que lhes dê protagonismo e considere suas especificidades históricas e identitárias. No entanto, compreendeu-se que é necessário maior visibilidade e fortalecimento de propostas educacionais para a valorização da Educação Quilombola. Para isso, requer maior responsabilidade dos entes federativos para financiar e coordenar esta modalidade de ensino para que as competências da União, dos Estados e dos Municípios e, conseqüentemente dos Conselhos Estaduais e Municipais possam comprimir com as suas incumbências para a garantia da qualidade da oferta da EEQ.

Palavras-chave: Educação Quilombola; Educação Inclusiva; Desafios.

---

## 1 Introdução

O presente artigo nasce da necessidade de apresentar e compreender acerca dos desafios e limites da educação étnico-racial, no Brasil, levada a cabo pela Educação Escolar Quilombola (EEQ), politicamente instituída e reconhecida como uma modalidade de educação por meio da resolução CNE/CEB nº 08, de novembro de 2012.

Desse modo, propusemos refletir criticamente e de modo sistematizado, acerca da organização, implantação, manutenção e desenvolvimento desta modalidade de educação escolar, apontando para as dificuldades e problemas que historicamente se apresentam, frente à busca de seu efetivo desenvolvimento rumo a constituir-se enquanto uma efetiva modalidade de educação inclusiva e moldurada dentro de uma educação para as relações étnico-raciais.

Destaca-se que a importância desta pesquisa resta justificada diante da vulnerabilidade de seu público-alvo, destinatário desta política pública educacional. De modo notório sabe-se

---

\*Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: ra78187@uem.br

\*\*Professor Pós Doutor em Antropologia Social e História da América do Departamento de Ciências Sociais (DCS)

que, no Brasil, o segmento populacional constituído por negros e negras, sejam habitantes de meio rural ou urbano, padece historicamente de violências e discriminações diversas que os impedem e/ou dificultam uma inserção social digna, em nossa sociedade.

Amostra disto se vê quando percebemos que “a maior parte dos 25% mais pobres são negros, a maior parte dos mais pobres está no campo, parte deles está no Nordeste” (LÁZARO 2015, p. 52) - região considerada como a de menor escolaridade no país, de acordo com os dados estatísticos de 2013.

Além disso, alunos negros são direcionados para escolas com baixa infraestrutura e com pior qualidade em relação aos alunos brancos, o que ocasiona em uma aprendizagem defasada (ALVES e SOARES, 2002, p.12).

Deste modo, partindo do pressuposto de que uma educação escolar inclusiva, em um contexto de desigualdade estrutural, socialmente produzida, pode alavancar segmentos excluídos, o presente estudo desenvolveu-se a partir da seguinte pergunta problema: quais os desafios políticos e educacionais (históricos e atuais) presentes na elaboração, implantação, manutenção e desenvolvimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola enquanto uma modalidade de educação inclusiva, ofertada na esteira de empreender uma reeducação das relações étnico-raciais?

Sendo assim, o objetivo geral traçado para desenvolver esta pesquisa foi o de analisar os desafios históricos e atuais enfrentado pela Educação Escolar Quilombola (EEQ) para que efetivamente se constitua enquanto uma modalidade de educação inclusiva, de modo a promover as práticas políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas, rurais e urbanas, assegurando, ao mesmo tempo, processos próprios de ensino aprendizagem que valorizam seus saberes tradicionais, com o fim de lograr, via a escolarização, a realização de direitos a partir da conscientização de identidades étnico-raciais.

Diante disto e dos diversos objetivos específicos, decorrentes do objetivo geral exposto, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, adotando-se como metodologia a análise teórica de documentos e de bibliografias que norteiam e nortearam uma educação inclusiva destinada a afro-brasileiros, especialmente, pareceres, resoluções, leis, decretos, convenções, declarações, censos, relatórios, que conformam, regulamentam, criam e explicam a história, a organização, princípios, objetivos e definições constituintes de diretrizes da EEQ, da Educação das Relações Étnico-Raciais, do Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

Consideramos, ainda, que a presente pesquisa poderá contribuir para que profissionais da educação atuantes e, em formação, possam melhor compreender as políticas pedagógicas

sobre a educação inclusiva quilombola, permitindo, dessa forma, gerar um novo olhar, mais sensível, para as ações pedagógicas e políticas que envolvem e requer essa modalidade de escolarização.

Antes de seguir para as análises, acredita-se que seja importante apresentar como o artigo está estruturado. Para tanto, o presente trabalho está organizado em 4 sessões. A primeira sessão diz respeito da resignificação dos conceitos de negro e de quilombo para a construção de uma educação inclusiva. A segunda é apresentada o contexto histórico de movimentos que lutaram contra o racismo e pela igualdade racial. A terceira são apontados decretos que contribuíram para conter a discriminação e exclusão dos quilombos. Por fim, na última sessão são dispostos os desafios e limites de educação ético-racial inclusiva.

## **2.A RESSIGNIFICAÇÃO POLÍTICA DOS CONCEITOS DE RAÇA E DE QUILOMBO**

Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil, guiado pelo princípio da dignidade da pessoa humana, busca constituir-se enquanto um Estado democrático de direito, apto a desenvolver-se de modo socialmente isonômico.

Sabe-se, ainda, que o processo de escolarização moderna, especialmente no que tange à educação básica, trata-se de *conditio sine qua non* para um apropriado e democrático desenvolvimento cultural e socioeconômico das sociedades contemporâneas, bem como para uma promoção assertiva de todo e qualquer pessoa ou grupo social e étnico-racial.

Segundo, Matilde Ribeiro (2004, p.8), ex-ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR),

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (Brasil, 2004, p. 07)

No entanto, o Brasil, desde sua fase colonial, pautou-se por um modelo de desenvolvimento excludente, dificultando e/ou impedindo que milhões de brasileiros se escolarizem. Neste sentido, é notório que subsistam amplas e diversas desigualdades e práticas de preconceito e de racismo aos afro-descendentes, as quais, dentre outras discriminações e exclusões, geram dificuldades para o acesso, permanência e sucesso em nossa educação escolar.

Por isto, não sem razão, ao longo das últimas décadas, o Estado e a sociedade civil brasileira, conforme determina o art. 205, da CF/88, por meio da educação, busca promover direitos iguais que garantam um desenvolvimento de todos e todas, indistintamente, como cidadão e profissional.

Assim, oficialmente, busca-se lograr maior isonomia entre as raças empreendendo esforços na construção de políticas educacionais afirmativas e inclusivas, aptas a reparar, reconhecer, promover e valorizar os descendentes de africanos negros, ao mesmo tempo, em que se tenta combater toda forma de racismo e de discriminação, mediante uma reeducação das relações étnico-raciais.

Deste modo, no Brasil, estruturou-se um conjunto de ações políticas e de programas respaldados em leis, decretos, pareceres e resoluções, que no âmbito da educação escolar instituíram a chamada “Educação para as Relações Étnico-Raciais” e da “Educação Escolar Quilombola” (EEQ), cuja organização, princípios e objetivos se ancoram em um processo de construção da educação inclusiva.

Destaca-se que este conjunto de ações educacionais dedicado a reparar e ressarcir os descendentes de africanos negros, em face de sua histórica exclusão e marginalização, efetivamente, se desenvolveu a partir da ressignificação dos conceitos de negro e de quilombo.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.5, grifo nosso):

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

**Contudo** – segue afirmando o Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação - **o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos.** É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p.5)

A pesquisadora Nilma Lino Gomes trata sobre o papel do Movimento Negro brasileiro na ressignificação e politização da ideia de raça, em seu artigo intitulado “Movimento Negro e

educação: ressignificando e politizando a raça” (2012). Considera a autora, que este movimento social ao definir o conceito de raça como uma construção social, estrutural e estruturante, das realidades sociais latino-americanas, em especial, a brasileira, reeduca por meio de suas ações políticas, sobretudo, em prol da educação “a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social” (GOMES, 2012, p.727). Deste modo, para Gomes (2012, p.733), o Movimento Negro ao debater sobre o racismo e questionar as políticas públicas e seu compromisso com a “superação das desigualdades raciais, este movimento social, ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante”.

Acerca disto, o pesquisador Petrônio Domingues nos ensina:

Para o Movimento Negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

Neste sentido, pode-se dizer que “a centralidade dada pelo Movimento Negro à raça como construção social, acompanhada da sua ressignificação e politização, e a explicitação da complexa imbricação entre as desigualdades sociais e raciais” (GOMES, 2012, p. 734), subsidiaram a instituição de ações políticas afirmativas educacionais que resultaram na construção de uma educação inclusiva voltada as populações afro-brasileiras.

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo Movimento Negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 735).

Já com relação à ressignificação, historicamente operada, do conceito de quilombo, Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 1-2), no texto “A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas”, ao tratarem sobre suas pesquisas acerca das Comunidades Remanescentes de Quilombos, localizadas no Estado de São Paulo, nos ensinam que,

A tarefa de fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir ainda que formalmente - o seu acesso à terra trouxe à tona à necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo, a fim de abarcar a gama variada de situações de ocupação de terras por grupos negros e ultrapassar o binômio fuga-resistência, instaurado no pensamento corrente quando se trata de caracterizar estas conformações sociais. (SCHMITT, TURATTI e CARVALHO, 2002, p. 1-2).

Neste sentido, a Exposição de Motivos Interministerial, EMI nº 58, de 20 de novembro de 2003, elaborada pela então Chefia de Gabinete da Presidência da República, Ministério da Cultura, Ministério do Desenvolvimento Agrário e Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, nos ensina que a definição jurídica do conceito de quilombo, em seus primórdios, efetivamente “sempre enfatizou a ocupação coletiva e ilegal da terra” (BRASIL, 2003. EXMI nº 58 - CCV/MINC/MDA/SPPIR).

Exemplo disto, ainda, segundo a EMI nº58/03 – CCV/MINC/MDA/SPPIR, encontramos em resposta dada pelo Rei de Portugal à consulta realizada pelo Conselho Ultramarino, em 2 de dezembro de 1740, na qual a coroa portuguesa definiu quilombo ou mocambo, como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles" (apud BRASIL, 2003. EXMI nº 58 - CCV/MINC/MDA/SPPIR).

Segundo Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p.2), Almeida (1999),

Ao fazer a crítica do conceito de quilombo estabelecido pelo Conselho Ultramarino, (...) mostra que aquela definição constitui-se basicamente de cinco elementos: 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz.

Diante da exasperação da escravidão do Brasil e dos processos de luta e de resistência, esta definição oficial, jurídico-civilista e reducionista dos quilombos viu-se reforçada pela Lei nº 236, de 20 de agosto de 1847. Sancionada por Joaquim Franco, Presidente de Província do Maranhão, a referida lei, definiu-os mudando apenas o número de escravos fugidos. Leia-se: “Art. 12 - Reputa-se-ha escravo aquilombado, logo que esteja no interior das matas, vizinho ou distante de qualquer estabelecimento, em reunião de dois ou mais com casa ou rancho.” (apud, Brasil, 2003. EXMI nº 58 - CCV/MINC/MDA/SPPIR). Acerca disto, destaca-se, ainda, segundo a EMI nº 58/03, que a “A legislação republicana que se seguiu não contemplou qualquer redefinição de quilombos, formalmente extintos com a Abolição em 1888” (BRASIL, 2003).

Ademais, segundo o Parecer CNE/CEB nº16/12, a pesquisadora Maria da Glória da (1997), em sua tese de doutorado em Educação (USP), intitulada “Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa “considera que no processo de colonização brasileiro a definição elaborada pelo Rei de Portugal, em 1740, tratou-se da primeira conceituação do que era “quilombo” (BRASIL, 2012, p.6).

Ao mesmo tempo, Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p.2), entendem que a caracterização descritiva e reducionista dada pela coroa portuguesa “perpetuou-se como definição clássica do conceito”, a qual influenciou “uma geração de estudiosos da temática quilombola até meados dos anos 70” que passaram a atribuir

[...] aos quilombos um tempo histórico passado, cristalizando sua existência no período em que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem-nos exclusivamente como expressão da negação do sistema escravista, aparecendo como espaços de resistência e de isolamento da população negra.

Diante disto, até as últimas décadas do século XX, o sentido oficial atribuído ao termo não logrou situar-se para além do conceito ou imagem de africanos escravizados, que viviam arcaicamente da posse ilegal de um território selvagem. Fato é que a referida conceitualização da quilombagem não engloba “a diversidade das relações entre escravos e sociedade escravocrata e nem as diferentes formas pelas quais os grupos negros apropriaram-se da terra”. (SCHMITT, TURATTI E CARVALHO, 2002, p.2); constituídas a partir de:

[...] fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção” (idem, p.3).

Todo esse processo impediu/dificultou que essa parcela de nossa população tivesse, na história brasileira, o devido reconhecimento oficial de suas especificidades e nuances.

Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo (BRASIL, 2012. Parecer CNE/CEB nº 16/12, p.6).

Assim, muito embora os quilombos tenham nascido de uma história de luta contra a escravidão, eles não se desenvolveram atrelados apenas a este passado, logrando, ao longo do tempo constituir, a partir de seu território, uma história atual, própria e comunitariamente resignificada.

Neste sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, para O’Dwyer (1995),” a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo” (Parecer CNE/CEB nº16, p.6).

Segundo O’Dwyer (1995),

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil.

Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (apud BRASIL 2012. Parecer CNE/CEB nº16, p.6)

Em síntese, segundo O'Dwyer (1995), os quilombos são grupos que desenvolveram práticas de resistência em seu modo de vida e consolidação de seu próprio território. Sendo assim, definem-se pela experiência de uma vida e trajetória cultural comum.

Este processo histórico de definição, identificação e de ressignificação dos quilombolas, fez emergir, a título de exemplo, o conceito e a questão dos quilombos urbanos. Sabe-se que tais quilombos surgiram em meio à luta abolicionista, momento em que surgiram comunidades clandestinas nas cidades, em busca de trabalho. Ao chegar à cidade, os quilombos, se acomodavam nas periferias ou em cortiços, em busca de qualquer atividade remunerada (BRASIL, 2012, p.7-8).

Esses espaços marginalizados foram locais de concentração dos excluídos e foi palco de manifestações. Tais como os jovens negros participantes de movimentos do Hip Hop, os “quilombolas modernos” do ano de 2000, que lutam pelos seus direitos. (Rocha, Domenich e Casseano, 2001).

Embora os quilombolas urbanos tenham organização sócio política e cultural com algumas características diferenciadas, a luta pelos seus direitos é uma característica que os une. Os jovens quilombolas urbanos buscam conquistar o seu direito por meio do trabalho e inserção ao mundo em todas as dimensões. Eles lutam pela continuidade do estudo, pelo acesso a espaços socioculturais e geográficos. (BRASIL, 2011, p.16).

Contemporaneamente, este processo de ressignificação, luta e resistência contra uma história de exclusão e, de conceitos oficiais, que produz e alimenta uma ideologia da invisibilidade acerca das mazelas e dos atuais efeitos da escravidão. Neste sentido, a luta política e reivindicação dos movimentos de populações negras, rurais e urbanas, alcançam a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) e na CF/88 promulgada, deu-se a aprovação do art. 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), o qual atribuiu ao estado brasileiro o dever de garantir definitivamente o direito à propriedade para “remanescentes de comunidades quilombolas” que estivessem ocupando terras.

Neste diapasão, após anos de luta, resistência e reivindicações, o Decreto Federal nº 4.887/03, ao regulamentar o referido dispositivo constitucional, tornou-se uma ferramenta jurídica voltada a identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e titular terras ocupadas por remanescentes quilombolas, reconhecendo os quilombos como “grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003. Decreto nº 4.887/03, Art. 2º).

Nessa perspectiva, o decreto, ao regulamentar um direito constitucionalmente previsto, de forma ímpar, reforçou a luta de resistência de comunidades quilombolas frente a diversos pedidos de desapropriações. Ademais, em relação ao referido decreto, destaca-se que a EMI nº 58/03, firma um sentido interpretativo histórico que transcendeu o texto constitucional originário (art. 68, ADCT) buscando:

a) “regulamentar direitos de comunidades, de grupos que possuem específicas regras de convivência, em relação às quais as normas de direito privado são estranhas e, por isso, impróprias para utilização neste caso”;

b) “prevalecer, para fins de pertencimento, a consciência da identidade, nos termos da Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Brasil”.

Para tanto, partiu-se do princípio que:

Intentou a Lei Maior não apenas encarecer a importância essencial das ações afirmativas reparatórias. Quis, outrossim, resguardar as manifestações étnico-culturais dos grupos sociais participantes do processo civilizatório nacional, conforme se lê nos arts. 215 e 216 das disposições permanentes. (BRASIL, 2003. EXMI nº 58 - CCV/MINC/MDA/SPPIR).

Para a EMI nº 53/03, a necessidade de uma interpretação transcendente e integradora em face do art. 68, do ADCT, dá-se em face que:

A letra constitucional, (...), ao dispor sobre a matéria, frustrou a legítima interpretação de sua palavra, por não lhe ter sido ofertada redefinição contemporânea do significado de quilombos, uma vez que "o processo de afirmação étnica não passa historicamente pelo resíduo, pela sobra, ou "pelo que foi e não é mais", senão pelo que de fato é, pelo que efetivamente é e é vivido como tal". (ALMEIDA, 1991, p.17).

Razão pela qual a Exposição de Motivos Interministerial (EMI), propõe e pondera:

Neste contexto, a concretude da norma em seu processo de integração há de transcorrer da realidade vivencial do Estado para guardar conexão com o sentido de conjunto e universalidade expresso na Constituição. Daí porque a direção interpretativa do art. 68 impõe a translação semântica da expressão "remanescentes das comunidades dos quilombos" para "comunidades remanescentes dos quilombos", inversão simbólica que os liberta dos marcos conceituais filipinos e manuelinos, contemplando-os com norma reparadora pelos danos acumulados. O quilombo e a territorialidade negra retratam a apropriação coletiva de grupos étnicos

organizados e não a mera posse individual, certo que "a relação das comunidades negras com a terra se deu histórica e socialmente através do coletivo, não se circunscrevendo à esfera do direito privado. A terra coletivamente apropriada configura *um bem público das comunidades negras*, não sendo por oposição bem ou propriedade privada de seus membros" (BANDEIRA, 1991, p.8)

E segue,

Desta perspectiva, infere-se que a expressão insculpida na letra jurídica – **remanescentes das comunidades dos quilombos** - frustra o sentido infenso à uniformidade interpretativa e conjura danos fatais às idéias e aos princípios da *Carta Magna*, se tomada em sua literalidade, mormente por se saber que o mais trágico legado da escravidão consistiu, precisamente, no asfixiamento da identidade étnica e na fragmentação da consciência coletiva negra diligenciados pelo Estado.

Neste sentido, com base nos valores que regem a atual CF/88, o Decreto 4.887/03 à luz do EMI nº 58/03, propôs integrar-se à Constituição mediante uma norma reguladora, cuja “*mens legis*” sem ultrapassar a autoridade constitucional insculpida na letra jurídica, buscasse “sobrelevar a afirmação do Direito Étnico no formalismo positivista”; realinhar “o foco do superado conceito de raça para o plano da identidade”; garantir direitos que não se enquadram nas concepções jurídicas liberais e oxigenar “as práticas sócio-culturais negras em sua virtualidade política, como marca de distintividade”.

A extensão teleológica da Carta Federal aponta para a superação civilista do conceito de posse agrária, indicando como caminho seguro a percorrer a interpretação analógica do art. 231 e respectivos parágrafos, vez que a proteção constitucional às coletividades indígenas e às comunidades remanescentes dos quilombos possuem idêntica equivalência valorativa no que concerne à afirmação dos direitos territoriais de grupos étnicos minoritários. (BRASIL, 2003. EXMI nº 58 - CCV/MINC/MDA/SPPIR).

Todo este processo de reconhecimento da Constituição e identidade de coletivos afro-brasileiros reverberou diretamente no âmbito educacional, passando-se a requerer, ainda mais, uma educação escolar própria, buscando, entre outros objetivos,

[...] assegurar que as escolas quilombolas e as que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;” (BRASIL 2012. Resolução CNE/CEB nº 08/12, Art. 6º, III)

Desse modo, no que concerne à EEQ, temos que este moderno processo de identificação, definição e de ressemantização, dos quilombos e quilombolas, influenciou diretamente na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Quilombola.

Por fim, destaca-se que frente à atual formulação de uma política educacional inclusiva voltada aos quilombolas, temos que este processo pautou-se por uma história de luta

que tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos. Estes movimentos ao ressignificarem e politizarem os conceitos de quilombo e de raça lograram denunciar a situação de desigualdade e preconceitos, vividas por estas comunidades e grupos, organizando e reivindicando uma agenda educacional escolar voltada a garantir direitos e a emancipá-los.

### **3. MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL INCLUSIVA**

Segundo Ribeiro (2004, p. 7), o Brasil, em relação a sua população negra, historicamente, assumiu uma postura legal, ativa e permissiva diante racismo, fato que ecoa de forma a discriminar e excluir hodiernamente afro-brasileiros.

Neste sentido, no revela Ribeiro (idem):

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Entretanto, como vimos, após a CF/88, chamada de Constituição Cidadã legalmente, busca-se romper com esta larga tradição de exclusão e discriminação, impulsionando a aprovação de leis, decretos, resoluções e pareceres voltados à garantia de maior isonomia social, política, econômica e cultural. Em termos gerais, este processo materializou propostas reivindicadas e avalizadas por bandeiras de luta e resistência do movimento social negro, vinculados ao meio urbano e rural.

Portanto, a partir da década de 1990, assistiu-se no cenário público a formação de políticas públicas voltadas, por exemplo, a enfrentar de modo mais sistemático e oficial uma realidade educacional recheada de desigualdades, preconceitos, racismo e discriminações que dificultam ou impedem afro-brasileiros do acesso, a permanência e sucesso na carreira escolar brasileira.

Acerca destes movimentos sociais, voltados à organização política e social da população afro-brasileira, urbana e rural, temos, segundo Nei Lopes (2004 apud, SANTOS, 2007), que este Movimento é composto por afro-descendentes que lutam pelos seus direitos de cidadania.

Acerca disto, Domingues (2007, p. 101), em seu artigo, “Movimentos Negro Brasileira: alguns apontamentos históricos”, afirma:

Mas, nesse cenário, como pode ser definido movimento negro? Movimento negro é 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.

Segundo Gomes (2012), outra definição mais alargada do Movimento Negro, ou mais militante (DOMINGUES, 2007, p. 102), é a formulada, em 1994, pelo pesquisador Joel Rufino dos Santos, compreendendo:

[...]um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. Entre elas encontram-se: entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como as diversas organizações do movimento negro e ONGs que visam à promoção da igualdade étnico-racial). (p.733-734).

Porém, embora exista um caleidoscópio de tipos e formas de entidades, criadas a partir de uma gama causas específicas, ações distintas e de projetos diferentes, são amalgamados pela luta contra o racismo e por uma educação que os emancipem, que valorize a cultura e os saberes dos negros em geral, de modo a dar-lhes protagonismo social e político.(LOPES, 2007).

Nesta esteira, para Gomes (2012, p. 735),

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo Movimento Negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

De acordo com Santos (2007), no Brasil, antes da abolição da escravatura, os quilombos realizavam revoltas e rebeliões contra a escravidão e, conseqüentemente, os abusos sofridos. Após a abolição da escravatura, progressivamente, movimentos sociais, rurais e urbanos, lutaram em defesa de uma emancipação efetiva dos negros. Esses movimentos se organizaram e se constituíram de forma a denunciar, novamente, o racismo, a violência praticada contra os negros, bem como o mito da democracia racial.

A imprensa Negra também contribuiu na luta desses movimentos, pois tinham como princípio a defesa da educação formal para os negros. Esses jornais denunciavam a injúria racial e alertavam os negros sobre a importância de se ter uma educação como instrumento de

luta contra o racismo. (Santos, 2007, p 73). Além disso, uma parte da imprensa alertava os negros a não abandonarem a tradição africana e afastarem de seu grupo racial. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p143).

Ainda, segundo Gonçalves e Silva, (2000, p.141), “por intermédio dos jornais negros da época, têm-se informações importantes quanto à existência de escolas mantidas exclusivamente pelas entidades negras, sem qualquer subvenção do Estado”; com o intuito de alfabetizar os adultos para que houvesse uma formação mais adequada para as crianças negras. No entanto, não vingou justamente por não ter o aporte financeiro do Estado e por assumirem sozinhos a responsabilidade da educação de seu grupo étnico-racial.

Neste sentido. Para Gonçalves e Silva (2000, p. 140), o pesquisador

“Clóvis Moura entendeu esse movimento como algo que se realizava exclusivamente na esfera privada. Para ele, os negros não tinham a dimensão pública da educação, uma vez que, quando a ela se referiam, viam-na como uma questão da família e não do Estado (Moura, s/d.)”.

Ao decorrer do século XX, os Movimentos Sociais Negros de resistência lograram importantes avanços e conquistas na luta contra o racismo e pela igualdade racial, levando a conformação de uma legislação e normatização específica, a qual, oficialmente, foi institucionalizando diversos dispositivos de natureza punitiva, preventiva e emancipatória.

Acerca destes dispositivos, especialmente em seu viés emancipatório, destaca-se o fato, segundo Almeida e Sanchez (2016, p.238), de que os precursores deste Movimento Social Negro fundiram iniciativas educacionais com assuntos jurídicos, médicos, eleitorais, jornalísticos e de assistência social.

Reuniam-se em associações ou organizações de natureza cívica, cultural, política, beneficente, esportiva, literária, buscando, pelo campo educativo formas de “conscientização da população negra sobre a necessidade de educação e de mobilização social”; capitaneando “na educação o entusiasmo pela educação dos negros, vista como forma de superação de sua suposta inferioridade” (idem). O fato é que estas entidades, em uma tentativa de “preencher as lacunas educacionais deixadas pelo Poder Público”, “criavam suas próprias escolas de educação básica, as quais eram não oficiais, abriam e fechavam constantemente, de modo a oferecer uma escolarização fragmentada para muitos negros” (Ibidem).

Assim criaram e recriaram suas escolas de educação básica, ao mesmo tempo em que avançaram sua agenda com a cobrança de provisão de educação escolar gratuita pelo Estado, bem como com o acesso de negros ao Ensino Superior e com a permanência destes nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis educacionais.

Além disto, destaca-se que após o fim da ditadura militar, a Constituição Federal de 1988, materializou conquistas reivindicadas por organizações e Movimentos Sociais de Negros, em geral, rurais e urbanos. Neste sentido, constituiu-se enquanto um importante instrumento jurídico voltado a responder assertivamente a uma ampla mobilização nacional capitaneada por movimentos que lutavam contra o racismo e pela igualdade social entre brancos e negros.

Por esta razão a CF/88 ao disciplinar sobre “Direitos e Garantias Individuais”, de forma inédita, definiu a prática do racismo como crime, inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão (BRASIL, 1988. CF/88, Art. 5º, LXII), preceito regulamentado, em 1989, pela chamada Lei do Racismo ou Lei Caó que definiu crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL, 1989. Lei 7.716/89).

Ademais, a CF/88 determinou em seu artigo 68 ADCT, como vimos anteriormente, que “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos”; constituindo, ao mesmo tempo, os quilombos como patrimônio cultural brasileiro, determinando o tomo de todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (art. 216, § 5º).

Neste sentido, a CF/88 constituiu-se enquanto um importante instrumento político e jurídico, deflagrando um processo progressivo de conquistas e marcos voltados assertivamente a responder, por meio da instituição de políticas educacionais, às demandas históricas de movimentos que lutavam contra o racismo e pela igualdade racial, como veremos no próximo item.

Em razão deste processo histórico de avanços, Gomes (2012, pp.738-739), afirma:

[...]até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. Os anos de 1990 foram palco de efervescência social, política e econômica nacional e internacional. (...). Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas.

Neste sentido, segundo Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB nº: 16/12, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, capitaneados pelo protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação

das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de outras organizações quilombolas locais,

[...]na agenda das lutas do Movimento Negro no Brasil, a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional”. (BRASIL, 2012. Parecer CNE/CEB nº: 16/12, p. 13)

#### **4. DESCOMPASSOS POLÍTICOS E O PARADIGMA DO DISTANCIAMENTO: DESAFIOSE LIMITES PARA UMA EEQ INCLUSIVA**

Embora os avanços dos Movimentos Negros ainda se deem de forma lenta, ao longo dos anos a conquista de vários dispositivos legais e regulamentares denotam um sensível avanço quanto à manutenção e o desenvolvimento de comunidades quilombolas, a partir de suas tradições e saberes.

Dessa forma, a partir da CF/88 e seus artigos 68 da ADCT e 215, parágrafo 1º, que garantiram aos remanescentes das comunidades quilombolas a propriedade e titulação definitiva das terras que ocupam, bem como, a proteção aos afrodescendentes de suas manifestações das culturais, assistimos à emergência de uma série histórica de normas visando dar efetividade às lutas dos movimentos sociais e políticos negros.

Como decorrência lógico normativo disto tivemos, em 1988, aprovação da Lei nº 7.668/88, que autorizou o Poder Executivo a criar a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais e, em 1996, deu-se a aprovação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo inciso XII do artigo 3º trouxe como princípio a “consideração com a diversidade étnico-racial”.

Deste processo, destacamos ademais a instituição do Decreto nº 4.887/03, o qual regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos de que trata o art. 68 do ADCT, atestada mediante auto-definição da própria comunidade. (Brasil 2003, decreto 4.887/03. Art.2º, § 1o) o qual levou a Fundação Palmares a editar a Portaria nº 98/07 com o fim de:

Art. 1º Instituir o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, para efeito do regulamento que dispõe o Decreto nº 4.887/03. (BRASIL. FUNDAÇÃO PALMARES, 2007. Portaria nº 98/07).

No campo educacional, em 2002, deu-se aprovação da Lei nº 10.558/02, cujo art. 1º criou o “programa diversidade na universidade” com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.

Em novembro de 2003, tivemos a aprovação da Lei 10.639/03, que alterou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira"; além de instituir o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra” no calendário escolar brasileiro, motivando, em 2011, a data a ser considerada como o “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra” pela Lei 12.519/11, que atualmente feriado em cinco Estados e mais de mil cidades brasileiras (TVJORNAL, 2020).

Além disto, em função a referida alteração legal no texto da LDB, o Conselho de Educação (CNE), por intermédio de seu Conselho Pleno, em março de 2004, aprovou o Parecer CNE/CP nº 03/04, determinando que todo Sistema de Ensino, do básico ou superior, deve providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p.13), acarretando a aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/04 que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana”.

Ao mesmo tempo, em 2004, logrou-se a promulgação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, por meio do Decreto nº 5.051/04, buscando garantir aos povos tradicionais, como os quilombolas, a detenção dos “direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam”(OIT. Resolução 169/89, art. 14).

Em 2007, por meio do decreto nº 6.040/07, foi sancionada uma política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais, dentre esses, os quilombolas e, na esteira educacional, entre outras conquistas significativa para os movimentos sociais afro-brasileiros, encontramos tanto na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), de 2008, quanto na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada, entre 28 de março a 1º de abril de 2010.

Ainda, em 2010, foi aprovado um estatuto da igualdade racial “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010. Lei nº 12.288/10, art. 1º), trazendo “dispositivos

específicos para a tutela do direito à Educação Escolar Quilombola”, segundo o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020. Parecer CNE/CEB nº 8/20, p.7).

No caso das referidas Conferências nacionais, ambas contaram com representantes de movimentos sociais, em geral, por meio dos quais elaborou-se princípios que modernizavam a educação brasileira a partir de pressupostos socialmente inclusivos, colocando, entre outros, a educação escolar quilombola como uma necessidade premente.

Neste sentido, o documento final da CONAE (2010, p.64) estabeleceu:

As políticas educacionais devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica. É fundamental 8 promover discussões e ações sistemáticas voltadas para: o combate ao racismo e o sexismo; a promoção da equidade de gênero; a diversidade regional; a educação escolar indígena; a educação e afrodescendência; a educação quilombola; a educação do campo; a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre elas as que têm deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; a educação de pessoas privadas de sua liberdade; a educação e diversidade sexual e cultural.

Durante a CONAE definiu-se também que a oferta da Educação Quilombola é responsabilidade do governo Federal, Estadual e Municipal, devendo:

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9; LARCHERT e OLIVEIRA, 2013).

Diante disso, os debates e os documentos finais elaborados pelas referidas conferências apontaram para a necessária inclusão da Educação Escolar Quilombola (EEQ), como modalidade da educação básica, a qual deverá garantir as especificidades das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país.

Neste sentido, em abril de 2010, com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 7/10, que traçou diretrizes educacionais voltadas a atualizar a recuperar a função social da educação básica brasileira, conclui-se que a escola deve acolher a todos indistintamente, crianças,

adolescentes, jovens e adultos “com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo” (BRASIL, 2010, p. 12).

Como resultado deste processo, em 13 de julho de 2010, a Câmara da Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 4/10, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituindo a Educação Escolar Quilombola (EEQ), com uma das 07 modalidades da educação básica a ser oferecida dentro das três fases ou etapas da educação básica brasileira.

A referida resolução a definiu e a caracterizou do seguinte modo:

Art. 41. 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.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2012)

Como corolário deste processo normativo-jurídico de avanços e conquistas deu-se a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 16/12 que resultou na Resolução CNE/CEB nº 8/12, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) para a Educação Básica.

Visando a garantia da visibilidade e execução prática das diretrizes, a referida resolução, entre outras medidas, em suas disposições gerais, previu a criação de um “Plano Nacional de Implementação” das mesmas, incumbindo o Ministério da Educação (MEC) de instituí-lo, em cooperação com:

[...]os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ouvidas as lideranças quilombolas e em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, organizações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro (...). (BRASIL, 2012. Resolução CNE/CEB nº 8/12, art. 62)

Em 2014, deu-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014/2024), por meio da Lei nº 13.005/14, que traz como princípio para a oferta da educação a consideração de necessidades específicas das populações quilombolas de modo a assegurar à equidade educacional e a diversidade cultural, contemplando, segundo o CNE, em 13 de suas 20 metas, em vigor, as demandas das populações quilombolas e “traçando uma política propositiva, a partir de 16 (dezesesseis) estratégias (...)”. (BRASIL, 2020. Portaria CNE/CEB nº 8/20, p. 9).

Segundo o CNE “O documento final do PNE 2014-2024 foi construído com a participação de representantes dos povos quilombolas e incorpora as propostas elaboradas a

partir das discussões das conferências educacionais que antecederam as definições nacionais” (idem, p. 12).

Além disto, também no ano de 2014, tivemos aprovação da Lei nº 12.960/14, que alterou a LDB de 1996 para fazer constar “a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” devendo considerar “a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (BRASIL, 2014)

Como se vê, ao longo das últimas décadas do século XX e a princípio do XXI, no Brasil, houve avanços assertivos e significativos em relação às demandas e pautas reivindicadas pelos movimentos sociais que advogam contra o racismo, a discriminação e a desigualdade racial. E, como vimos, no âmbito educacional, este fato levou à edição de diversas diretrizes nacionais que oficialmente instituíram uma nova modalidade educacional inclusiva no Brasil, denominada de Educação Escolar Quilombola (EEQ). A formulação destas diretrizes deu-se a partir de um exercício teórico-prático delineado com base nos conceitos de raça e de quilombo, como uma forma de se consolidar enquanto um espaço educativo direcionado para a resistência política e cultural de negros brasileiros.

Importante destacar que esta conquista histórica, no tocante a formulação de uma política pública educacional específica, voltada aos quilombolas, todavia padece de uma efetiva consolidação no terreno prático, consubstanciando-se, ainda, enquanto uma conquista mais no formal que material.

Esta situação é oficialmente atestada pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, ao ressaltar e valer-se de excerto do pesquisador José Maurício Arruti (2008), o qual, segundo o referido conselho, apesar de “expresso há mais de dez anos”, “ainda reverbera na realidade dos dias de hoje”

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século X. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança de direitos, isto é, uma situação, na qual, não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (ARRUTI, 2008, p. 21). (BRASIL, 2020. Portaria CNE/CEB nº 8/20, p. 4)

Esta histórica e recorrente situação de distanciamento entre uma realidade jurídica e a de fato, motivou o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de sua Câmara de Educação Básica a aprovar, em 10 de dezembro de 2020, o Parecer CNE/CEB nº 8/20 que

estabeleceu as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas (DNOQEQ), reconhecendo oficialmente, *in verbis*:

A proposta foi desenvolvida em articulação com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), a partir de diálogos com a Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Dmesp) sobre o atendimento dos povos remanescentes de quilombolas, identificando demandas similares, principalmente considerando o rico arcabouço legal que envolve os direitos da Educação Escolar Quilombola, de oferta e funcionamento não condizentes entre a estrutura e a qualidade efetivamente preconizada nos documentos normativos e a desenvolvida pelos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Assim, este parecer pretende abordar ou expressar as reais condições de oferta dessa modalidade e discutir procedimentos operacionais que neutralizem a realidade de legislações e normas desobedecidas, não aplicadas ou interpretadas de modo equivocado, em acordo e/ou parceria com interesses de grupos não quilombolas, gerando descrédito nas políticas públicas, frustração e indignação dos povos da diversidade atendidos nos quilombos. (BRASIL, 2020. Parecer CNE/CEB nº 08/20, p.1)

Ao mesmo tempo, reconhece, ainda:

É importante a constatação de que há um grande distanciamento entre o que propõem as políticas públicas e o que acontece no cotidiano dos setores institucionais, em âmbito executivo, legislativo e técnico no âmbito das Secretarias de Estado de Educação (SEDUCs), Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2020. Parecer CNE/CEB nº 08/20, p.4)

Assim, em resposta a esta dualidade, em face de um significativo desencontro entre o formalmente instituído e o materialmente logrado, a proposta de resolução para as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas, constantes no Parecer CNE/CEB nº 08/20, determina, em seu art. 1º *in verbis* (grifo nosso):

Art. 1º Revisitar o processo histórico de trajetórias dos quilombolas no Brasil e suas estratégias de luta pelas propostas de políticas públicas que reconheçam e garantam os direitos dessas comunidades à educação de qualidade, **rompendo o paradigma de distanciamento** entre os direitos consagrados nas leis e normas e o que na realidade acontece no cotidiano das escolas quilombolas e das escolas que recebem alunos quilombolas fora das suas comunidades de origem.

§ 1º **Os sistemas de ensino deverão organizar a Educação Escolar Quilombola em inteira consonância e obediência** às Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Quilombola, cujas definições estão consignadas no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 8/2012. (BRASIL, 2020. Parecer CNE/CEB nº 08/20, p. 42).

Diante disso, surge a necessidade de sejam apontados desafios e limites que permeiam a luta por uma efetiva educação étnico-racial inclusiva nas escolas quilombolas. Neste sentido, devemos ressaltar que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) trata-se de uma conquista histórica, alcançada de forma lenta e constante, por meio de ações e uma atuação política dos Movimentos Negros em busca da reivindicação de uma educação que respeite e

reconheça sua identidade, história, cultura e memória, há muito tempo negadas ao longo da história oficial de nossa política educacional.

Assim a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi-lhes assegurado, de modo mais efetivo, o acesso e permanência na escola e o respeito aos valores, nacionais e regionais. Em consequência disso, a chamada educação inclusiva, dentre elas a Educação Escolar Quilombola, tem sido tema recorrente no debate na política educacional, dada a premente necessidade de se estabelecer com efetividade respeito à diversidade sociocultural e racial que compõe o cenário educacional brasileiro como forma de fazer frente às desigualdades, exclusões e discriminações reinantes. (PALONI, 2019, p.6)

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, foi um dos palcos deste debate e mobilização pela inclusão, igualdade e diversidade. Em seu documento final, o eixo V, ao tratar do “Financiamento da Educação e do Controle Social” traz a necessidade de destinar valores diferenciados à comunidade quilombola para promoção de uma efetiva educação inclusiva. (CONAE, 2010). Diante disso, a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, busca a inserção nas unidades educacionais de uma pedagogia que abarque a especificidade de cada uma destas comunidades.

Nesse sentido, uma escola inclusiva não é apenas concedida em um único currículo e padrão de aluno, indo além do acesso à educação escolar, na busca de uma relação de ensino-aprendizagem que respeite e valorize o multiculturalismo presente em nossa sociedade. Por isto, de acordo com as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, as unidades educacionais deverão estar inscritas em suas terras e cultura e dessa forma, ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural, por meio da formação específica do quadro docente, além da pedagogia própria em relação à especificidade étnico-cultural de cada comunidade. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 16/ 2012, p.46).

Mas, acerca do desenvolvimento da educação escolar quilombola o Parecer CNE/CEB nº: 16/12 destaca: “As respostas, porém, ainda são lentas, dada a gravidade da situação de desigualdade e invisibilidade que ainda recai sobre as escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombos ou que atendem a essa parcela da população” (BRASIL, 2012, p. 13).

Neste sentido, mazelas históricas, não superadas, pela educação básica brasileira, dentre outras razões, persistem em face do chamado “paradigma de distanciamento” que pauta uma dissonância entre um mundo legal/idealizado e o realmente efetivado, consubstanciado por elites pré-modernas que impedem a efetivação de um processo de escolarização eficaz,

capaz de transformar-se em um efetivo instrumento de transformação e de promoção social e política.

Em relação a isto, Piletti e Rossato (2010, p.21), a tratarem sobre o processo de escolarização entre a passagem do período imperial para o republicano, nos ensinam:

A burguesia emergente, em aliança com a decadente aristocracia, de modo geral alcançou sucesso em seu primeiro projeto de escolarização: criou a escola moderna, mas não a entregou ao povo. E este, quando chegava a ter contato com a educação, fazia-o de maneira tão rudimentar e arcaica (...).

Assim, após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), em um breve resgate histórico acerca de ações governamentais para a área, observamos distintas e contraditórias medidas que afetam diretamente o desenvolvimento da causa educacional quilombola, ocasionando descompassos políticos, os quais, ao fim e ao cabo dão forma e conteúdo ao denominado “paradigma do distanciamento”.

Neste sentido, se por um lado o governo da presidente Dilma Roussef aprovou, por exemplo, a Lei 12.960/14, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para exigir a avaliação do órgão normativo do sistema de ensino sobre o fechamento de escolas quilombolas, além de estabelecer que a comunidade escolar seja ouvida representa uma vitória para comunidade quilombola. Por outro, em maio de 2016, por meio da Medida Provisória nº 276/16, o governo de Michel Temer, aprovou e sancionou uma reforma ministerial e transferiu as atribuições das demarcações de terras quilombolas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para o MEC. Essa mudança trouxe prejuízos para a comunidade quilombola diante do excesso de procedimentos e a morosidade para a identificação, demarcação, delimitação e titulação das terras.

Posteriormente, em 2018, foram cortadas bolsas de alunos quilombolas de graduação de instituições federais de ensino superior que participavam do Programa de Bolsa Permanência, criado em maio de 2013, por meio do MEC. (BRASIL, 2013. Portaria nº 389/13). Esse corte de assistência para esses alunos significou o completo abandono em relação ao apoio para a inserção da comunidade quilombola nas universidades.

Já no governo do presidente Jair Bolsonaro, em 20 de fevereiro de 2020, o Decreto nº 20.252/20, reduziu a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que resultou na extinção ou enfraquecimento de programas de investimento e desenvolvimento dos movimentos quilombolas, como o Pronera (Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária) que objetivava a formação da educação básica, cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação para estudantes do campo.

Além disso, em 27 de março de 2020, publicou-se a Resolução GSI nº11/20, que assinada pelo General Augusto Heleno, ministro do Gabinete de Segurança Institucional (GSI), da Presidência da República, na prática determina a remoção e o reassentamento de aproximadamente 30 comunidades quilombolas que vivem no município de Alcântara, Estado do Maranhão, desde o século XVII, segundo uma nota de repúdio elaborada pelo Sindicato dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Familiares de Alcântara (STTR), o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Município de Alcântara (SINTRAF), a Associação do Território Quilombola de Alcântara (ATEQUILA), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras de Alcântara e o Movimento dos Atingidos pela Base Espacial (MABE), assinada por aproximadamente 158 instituições. (MST, 2020)

Segundo a referida nota, a medida atingirá aproximadamente 800 famílias, cuja área será utilizada para expandir o Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), em razão de um convênio (já assinado) entre o Presidente Jair Bolsonaro e os Estados Unidos, o que afronta “diversos dispositivos legais de proteção dos direitos das comunidades remanescentes de quilombo, bem como, tratados e convenções internacionais referidos aos direitos destas comunidades”. Destaca-se, neste caso, um efetivo retrocesso no que concerne ao processo de luta e conquista dos Movimentos Negros, ao desconsiderar a Convenção nº169, da OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Brasil. Embora a territorialidade não seja assunto específico da educação, ela é parte da construção de uma comunidade que necessita fortalecer sua história e tradição.

Por fim, na contramão destas últimas decisões, o Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2020, aprovou um parecer voltado a exigir que se cumpra com leis e regulamentos para uma efetiva implantação e implementação da EEQ. No entanto, o referido parecer não foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) levando o parecer a não ter efetividade normativa.

É neste momento que surge indagações como: até quando as comunidades quilombolas terão de lutar pelos seus direitos? Quando e como de fato as conquistas serão efetivadas sem retrocessos? Como vimos ao longo do trabalho, a educação quilombola é um processo que exige muita luta e fortalecimento de movimentos sociais voltada a lograr espaços de igualdade e respeito na educação escolar. Como observamos, a educação quilombola é um direito, mas, ainda, exige ações e medidas que ultrapassem essa realidade de

descaso. Assim, em que pese a existência de políticas institucionalizadas, ainda, falta-lhe a efetivação das leis com investimentos públicos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ideia norteadora desse trabalho foi a de analisar os desafios e limites da educação étnico-racial e refletir acerca da implementação dessa modalidade de educação nas escolas quilombolas. Embora não tenhamos exposto a fundo todas as vivências dos Movimentos Sociais Negros, a história dessa população é composta por muitas lutas intrinsecamente ligadas ao racismo, e também, pelo direito à terra, território e uma educação inclusiva.

Desse modo, todos esses debates e lutas foram necessários para o desenvolvimento de políticas públicas sobre as questões sociais que há tanto tempo foram invisibilizadas ao longo da história. Embora sejam perceptíveis os avanços nas políticas públicas, em seus diversos âmbitos, para as áreas das comunidades remanescentes de quilombos destacamos que a desigualdade dessa comunidade ainda existe e as conquistas são lentas.

Como resultado de nossa pesquisa percebemos que na área educacional, as políticas públicas destinadas aos quilombos, precisam considerar todas as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais.

Sua implementação deve ser elaborada em conjunto das comunidades quilombolas e suas organizações para que assim seja firmado o que está na legislação, que garanta o direito às histórias e cultura, compostas pela população brasileira, assim como o direito ao acesso às diferentes fontes de cultura e igualdade de condições de vida e de cidadania.

Desse modo, o cotidiano escolar deve promover essa igualdade de oportunidade para todas as comunidades. Entretanto, vale ressaltar que essa educação em busca de equidade étnico-racial ainda está longe de ser alcançada devido à falta de intervenção do Estado que agrava a situação de desigualdade, e recai sobre essas escolas quilombolas, sem a possibilidade de reverter o quadro atual.

Neste sentido, muito embora, em 2016, houvesse um número considerável de escolas quilombolas, em torno de 2.300 (duas mil e trezentos), frente a todo um cenário histórico desfavorável e ao pouco tempo em que foi oficialmente instituída, devemos evidenciar sob quais condições estas “escolas funcionam, qual a qualidade de manutenção destas, sendo relevante destacar a questão da responsabilidade, da manutenção e da oferta regular pelos sistemas de ensino (...)” (BRASIL, 2020. Portaria CNE/CEB nº 8/20, p.14).

O evidenciar destas questões deve voltar nosso olhar para dentro de sua estrutura e especificidades enfrentadas para o seu desenvolvimento. Neste sentido, segundo o

DNOQEEQ (BRASIL, 2020) para a garantia de qualidade desta modalidade de educação deve-se focar nos seguintes desafios:

a) no conceito de territorialidade quilombola, enquanto “compreendido como a vivência de uma comunidade em território definido e limitado, trabalhando a partir de ação coletiva colaborativa e de quilombo” (p. 14);

b) na definição de objetivos que os emancipem, levando em consideração sua realidade social, suas “necessidades, projetos, sonhos e desejos do grupo que o vivencia” (p.15);

c) na aquisição e uso de merendas escolares viáveis diante da necessidade de alimentação escolar complementar, em face da constante desnutrição presente, especialmente, em escolas do meio rural (p.17);

d) na “qualidade e o contexto das mensagens utilizadas nos materiais didáticos, precisando visualizar as comunidades quilombolas como são, com suas especificidades” (p.17); no desenho de um “Projeto Político-Pedagógico (PPP) de acordo com práticas educacionais condizentes com seus objetivos” (p. 18);

e) na conquista de um novo perfil de docente, “preparado para contribuir com uma nova compreensão de mundo” lançando mão de uma formação que desencadeie um “processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico em uso e produzido para professores de Educação Básica, além de ser inserido à Historiografia Regional e Local” (p.20);

f) atualizar e manter atualizado o chamado “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”, previsto pelo art. 62 do DCNEEQ, “na perspectiva de visibilizar a sua garantia e exercício prático” (p.23).

Finalmente, grande desafio para a oferta com qualidade de uma educação escolar quilombola inclusiva, reside em seu efetivo financiamento e na efetiva responsabilidade dos entes federados em apoiarem e assumirem coordenadamente esta modalidade de ensino.

Neste sentido, por exemplo, número de comunidades remanescentes de quilombolas no Brasil, em 2016, era de 2.847 (dois mil oitocentos e quarenta e sete) (PALMARES, 2016) e contabilizava 2.174 (duas mil cento e setenta e quatro) escolas de Ensino Fundamental e apenas 74 (setenta e quatro) de Ensino Médio. Esses números revelam os grandes obstáculos enfrentados pelos estudantes com referência ao acesso, que revela como realidade a descontinuidade de estudos, evasão, e pouca qualidade da estrutura física e material das escolas. Assim, as competências da União, dos Estados e dos Municípios e, conseqüentemente dos Conselhos Estaduais e Municipais, são parâmetros importantes para o monitoramento, fiscalização e cobrança das obrigações de fazer dos respectivos gestores, garantindo a qualidade da oferta. Essa questão é tão importante que é tema da LDB e se configura, na Constituição Federal, na legitimidade do regime de colaboração. (BRASIL, 2020. Parecer CNE/CEB nº 08/20, p. 21)

Os dados apresentados acima, para além de revelar uma realidade de descontinuidade de estudos dos povos quilombolas, apontam para a falta EEQs, haja vista, que em 2016 tínhamos 2.847 comunidades e apenas 2.174 escolas de ensino fundamental, ou seja, faltavam aproximadamente 673 EEQs. Já, em 2019, havia cerca de 2.784 CRQs, ou seja, 63 a menos que em 2016. Constando, a Câmara de Educação Básica, do CNE, que 199 quilombos não tinham escolas de ensino fundamental. Isto porque, neste ano, havia apenas 2.531 unidades escolares quilombolas, segundo dados do Censo Data Escola Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). “Quanto ao Ensino Médio, o número de escolas é muito menor, não havendo nenhuma em funcionamento nos estados do Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rondônia” (BRASIL, 2020. Parecer CNE/CEB nº 08/20, p. 28).

Nestes termos, o CNE, considera que mais de 20% da população quilombola não tem acesso à escolaridade própria e que 79% dos quilombos têm escolas que não atendem satisfatoriamente a legislação quanto ao espaço físico, equipamentos pedagógicos, bem como não asseguram o desenvolvimento de uma Educação Escolar Quilombola nos moldes previstos pelas DCNEEQ (idem, 28).

Para o CNE, trata-se de um “Cenário desolador, que contrasta com os direitos assegurados na legislação em vigor” cujas “condições desfavoráveis” produzem sérias limitações ou entraves para os quilombolas, promovendo para essa população descontinuidade e a interrupção dos estudos, por meio de reprovações e do desinteresse de alunos e docentes que terminam por receber uma educação escolar que não respeita suas tradições, costumes, saberes e vivências. Ainda, segundo o CNE, este cenário exige por partes dos governos uma ressignificação da EEQ “(...) para que realizem a oferta educacional permanente, com a qualidade social que é preconizada nos documentos legislativos” (ibidem, p.28).

Diante disto, conclui-se que o cenário educacional brasileiro segue permeado por descompassos políticos que historicamente semeiam profundas limitações para o desenvolvimento da educação básica. Este contexto nos revela a existência de um amplo e moderno sistema de garantia de direitos educacionais não efetivados, que não se executa ou se operacionaliza, de modo a gerar uma situação fática antagônica à regulamentada.

No tange à EEQ, *pari passu* a sua instituição e ao avanço quanto a definir-lhe e estruturar-lhe, enquanto um direito fundamental de povos tradicionais afro-brasileiros, vê-se que “não há escolas em todas as comunidades, e quando existem, as condições são muito

precárias, tanto de infraestrutura, como de funcionamento” (BRASIL 2020. Parecer CNE/CEB nº 08/20, p. 28).

Por fim, consideramos que a presente análise sobre a questão da EEQ traz, no mínimo, reflexões acerca das ações afirmativas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais e dessa forma, uma educação para todos. Além disso, traz para o nosso cenário atual questionamentos sobre os retrocessos e avanços necessários no que diz respeito à educação escolar quilombola, inclusiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de, *In: Quilombos: sematologia face a novas identidades*, São Luís, SMDH/GCN, 1991, p.17).

BANDEIRA, Maria de Lourdes, *In: Terras e Territórios Negros no Brasil*, Textos e Debates. Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas, Ano 1, nº 2, 1991, UFSC, p.8)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação: documento final da Conae 2010. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/artigos/const\\_%20sae.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/artigos/const_%20sae.pdf). Acesso em: set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20procedimento%20para%20identifica%C3%A7%C3%A3o,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20procedimento%20para%20identifica%C3%A7%C3%A3o,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias). Acesso: set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **SEPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva**, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: out. 2020.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_.Fundação Cultural dos Palmares. **Portaria nº 98, de 26 de novembro de 2007**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombo. Disponível em: [https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/portaria\\_98\\_-fcp.pdf](https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/portaria_98_-fcp.pdf). Acesso em: 02 março 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência edá outras providências. Diário Oficial da União, 2013.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoos/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 17 fev. 2021

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Portaria nº 389**, de 09 de maio de 2013. Cria o programa Bolsa-Permanência e dá outras providências. Brasília (DF), Ministério da Educação, 2013

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB 8/2020**.Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.MEC: Brasília - DF, 2020.

\_\_\_\_\_.**PARECER CNE/CEB 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. MEC: Brasília - DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. OIT. Convenção n. 169, de 7 de junho de 1989. Sobre povos indígenas e tribais.

\_\_\_\_\_.**Lei nº 10.683**, de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da presidência da república e dos Ministérios e dá outras providências. Diário Oficial da União 2003; 29 maio.

\_\_\_\_\_.**Lei nº 4.887**,de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra

CALDAS, A.C. **Governo Bolsonaro tira educação de mais de 5 mil estudantes sem-terras e quilombolas.** 2020. Disponível: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/direitos-humanos/63272/governo-bolsonaro-tira-educacao-de-mais-de-5-mil-estudantes-sem-terras-e-quilombolas>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

CARRIL, L. de F. B.. “Quilombo, território e geografia”. **Agrária**, n. 3, São Paulo, 2006.

DIA da Consciência Negra pode virar feriado nacional. **Tvjornal, 2020** Disponível em: <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2020/11/20/dia-da-consciencia-negra-pode- virar-feriado-nacional-veja- onde- ja- e- 199086>. Acesso: março. 2021.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando da raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso: fev. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: síntese das condições de vida da população brasileira - 2013.** Série Estudos e pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 32. Rio de Janeiro. IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso: set. 2020.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Nota de repúdio à ameaça de remoção das comunidades quilombolas no Maranhão.** Brasília, DF:31.03.2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/03/31/nota-de-repudio-a-ameaca-de-remocao-das-comunidades-quilombolas-no-maranhao>. Acesso: set. 2020

PALONI, Marta Martins Ferraz. Educação quilombola: a escola como garantidora do respeito à multiculturalidade. **Saberes da Faculdade São Paulo**, São Paulo, 2019.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar.** São Paulo: Editora Ática, 2010.

ROCHA, J., Domenich, Mirella e Casseano, P. **Hip-Hop: A periferia grita.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTOS, S. A. (2007). **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: **Identidade e território nas definições teóricas**. Ambiente & Sociedade, Ano V, N° 10, 1° Semestre de 2002.

VALENTE, R. **No meio da pandemia, governo Bolsonaro admite que removerá quilombolas**. 2020 Disponível: <https://noticias.uol.com.br/colunas/rubens-valente/2020/03/28/governo-bolsonaro-alcantara-quilombolas.htm>. Acesso em: 17 fev. 2021