



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

MAURO SÉRGIO DEMÍCIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM COMUNIDADES DO VALE DO
GUAPORÉ

MARÍLIA
2022

MAURO SÉRGIO DEMÍCIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM COMUNIDADES DO VALE DO
GUAPORÉ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres.

MARÍLIA

2022

D378e	Demício, Mauro Sérgio Educação Escolar Quilombola em comunidades do Vale do Guaporé / Mauro Sérgio Demício. -- Marília, 2022 260 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Julio Cesar Torres 1. Educação Escolar Quilombola. 2. Vale do Guaporé. 3. Rondônia. 4. Raça negra. 5. Racismo. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MAURO SÉRGIO DEMÍCIO

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM COMUNIDADES DO VALE DO
GUAPORÉ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. JULIO CESAR TORRES (presidente e orientador)

Departamento de Educação/UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a SUELY DULCE DE CASTILHO (1^a examinadora)

PPGE do Instituto de Educação/Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Prof.^a Dr.^a MARIA CRISTINA VIDOTTE BLANCO TÁRREGA (2^a examinadora)

Programa de Pós-Graduação em Direito Agrário/Universidade Federal de Goiás (UFG)

Prof. Dr. JOSÉ CARLOS MIGUEL (3^o examinador)

Departamento de Didática/UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof.^a Dr.^a NEUSA MARIA DAL RI (4^a examinadora)

Departamento de Administração e Supervisão Escolar/UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Marília, 10 de março de 2022

A

Aparecido e Maria Alice, por conceber e me favorecer a vida;

Ivonete, com quem pretendo compartilhar o resto da vida;

Tony e Bia, que complementaram a minha vida;

Daniele, pelo exemplo de força e persistência para minha vida;

e Gabriela, que acabou de começar a viver sua vida,

dando novo sentido à minha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças alcançadas.

À minha família, alicerce e esteio em minha vida.

Aos membros das comunidades quilombolas do Vale do Guaporé: Jesus, Santo Antônio, Pedras Negras, Forte Príncipe e Santa Fé, pela colaboração, acolhida, aprendizagem e relevante contribuição a este trabalho.

Às Secretarias Municipais de Educação de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, pela colaboração com a disponibilização de documentos e participação na pesquisa empírica.

Ao Prof. Dr. Júlio Cesar Torres, pela disposição em orientar este trabalho, acrescentando contribuições sem as quais não teria sido possível chegar ao resultado alcançado.

Aos demais professores e professoras da UNESP, Câmpus de Marília: Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello, Prof.^a Dr.^a Neusa Maria Dal Ri, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, Prof. Dr. Eduardo José Manzini, Prof. Dr. José Carlos Miguel, Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian Maia e Prof.^a Dr.^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro, pela oportunidade de convivência e compartilhamento de saberes.

Aos colegas da turma do DINTER: Andréia, Cláudia, Cledenice, Dionéia, Greissi, José Fábio, Márcia Barbosa, Márcia Mendes, Marcelo, Moisés, Mônica, Neusa, Raimundo, Sivana, Silvana, Sirley, Sônia e Vanessa, pelas parcerias e constante apoio.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, por nos oportunizar as condições para participar do Programa de Doutorado em Educação Interinstitucional – DINTER IFRO/UNESP.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“Ah! Eles falam, assim: quilombola tem direito. Tem direito, mas é luta! Se você for um quilombola covarde, correr de todas ameaças, você não consegue.”

(RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal)

Sebastião Rodrigues Filho, o Sabazinho,
líder da Comunidade Quilombola Santa Fé – Costa Marques/RO

RESUMO

Esta pesquisa tomou como objeto de estudo a educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia, e procurou responder a seguinte questão: qual é a concepção de educação escolar para os quilombolas do Vale do Guaporé? Como decorrência dessa primeira questão, as políticas educacionais contemporâneas respondem às expectativas e reivindicações apontadas pelos próprios sujeitos quilombolas? O objetivo geral da pesquisa foi investigar a organização da educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas, a partir do processo de autoafirmação como quilombolas. Levou-se em conta que, ao se autoafirmarem como quilombolas a partir dos anos 2000, essas comunidades, que há muito já se organizam como comunidades ribeirinhas guaporeanas, reposicionam-se politicamente sob novas bases e fundamentos. Isso ocorre, inclusive, sob a égide de uma nova condição jurídico-normativa, afetando suas formas de relações sociais e de afirmação identitária, incluindo as relações que estabelecem com o Estado na reivindicação por políticas públicas, dentre elas, a educação escolar. O estudo adota uma abordagem analítico-explicativa e assume uma postura ontológica histórico-dialética, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da pesquisa empírica como delineamentos metodológicos, com a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. A pesquisa empírica foi desenvolvida nos municípios rondonienses de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, onde estão localizadas cinco das oito comunidades quilombolas de Rondônia (Jesus, Santo Antônio, Pedras Negras, Santa Fé e Forte Príncipe). Como resultado da investigação, conclui-se que a institucionalização da Educação Escolar Quilombola (EEQ) enquanto modalidade de ensino, no contexto das políticas públicas e da organização da educação nacional, é resultado da ação política e da luta histórica do Movimento Quilombola no Brasil, na qual as comunidades quilombolas guaporeanas se inserem. A pesquisa empírica revelou que nenhum dos sistemas de ensino municipais investigados sistematizou alguma ação que contemplasse a adoção da EEQ como uma política pública direcionada especificamente às comunidades quilombolas, em função de influência de uma percepção generalista da política pública, elementos do gerencialismo na condução da política de educação e mecanismos do racismo institucional atuando como questão de fundo. Da parte dos quilombolas guaporeanos, constatou-se que estes desenvolveram uma concepção de educação escolar muito semelhante à concepção de educação própria e diferenciada que é reivindicada pelos movimentos e entidades quilombolas que os representam. Há um claro entendimento de que a educação escolar em seus territórios deveria contemplar elementos que a diferenciasssem da oferta nas demais escolas dos sistemas de ensino. Embora não haja, de fato, políticas públicas implementadas, notou-se que, nas comunidades quilombolas Santo Antônio e Pedras Negras, há uma boa articulação com as escolas, permitindo que desenvolvam, por iniciativa própria, algumas atividades pedagógicas que contemplam minimamente aquilo que se concebe para a EEQ.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Vale do Guaporé. Rondônia. Racismo estrutural. Protagonismo negro.

ABSTRACT

This research aims at the school education in maroons communities in Guapore Valley, in Rondônia, and sought to answer the following question: What's the perception of school education for the maroons from Guapore Valley? And, as a result of this first question, do contemporary educational policies meet the expectations and claims pointed out by the maroons subjects themselves? The general objective of this research was to investigate school education in guaporeans maroons communities. Since the start of the process of self-affirmation as maroons took place in 2000, these communities organized themselves as guaporeans riverside communities, repositioning themselves politically on new bases and fundamentals, including the aegis of a new legal normative condition, which affects their social relations and identity affirmation, including relations established with the state in claiming public politics, among them, school education. The study adopts an analytical-explanatory approach and assumes a historical-dialectical ontological posture, using bibliographic research, documental research, and empirical research as methodological outlines, with a semi-structured interview for data collection. The empirical research was carried out in the municipalities of São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé, and Costa Marques, where five of the eight maroons communities in Rondônia are located (Jesus, Santo Antônio, Pedras Negras, Santa Fé, and Forte Príncipe). As a result of the investigation, it is concluded that the institutionalization of the Maroon School Education (MSE) as a teaching modality, in the context of public policies and the organization of national education, is the result of political action and the historical struggle of the Maroon Movement in Brazil, in which guaporeans maroons communities are inserted. The empirical research revealed that none of the investigated municipal education systems systematized any action that contemplated the adoption of the MSE as a public policy, specifically aimed at maroons communities, due to the influence of a generalist perception of public policy, elements of managerialism in the conduct of education policy and mechanisms of institutional racism acting as a background issue. On the part of the guaporeans maroons, it was found that they developed a conception of school education very similar to the conception of their own and differentiated education that is claimed by the maroons movements and entities that represent them, in a clear understanding that school education in their territories should contemplate elements that differentiate it from the offer in other schools of the education systems. Although there are no public policies implemented, it was noted that in the maroons communities of Santo Antônio and Pedras Negras, there is a good articulation with the schools, allowing them to develop, on their own initiative, some pedagogical activities that minimally contemplate what is conceived to the MSE.

Keywords: Maroon School Education. Guapore Valley. Rondônia. Structural Racism. Black protagonism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Recorte empírico da pesquisa	36
Figura 2 –	Foto panorâmica da Escola Municipal General Sampaio, com a cancela de controle de entrada à área militar ao fundo, à direita	102
Figura 3 –	Professora na escola da Comunidade Quilombola Santa Fé em 1987	117
Figura 4 –	Ruína da antiga escola da Comunidade Quilombola Santa Fé	118
Figura 5 –	Prédio novo da Escola Tiradentes – Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé	123
Figura 6 –	Prédio antigo da Escola Tiradentes – Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé	123
Figura 7 –	Obras do novo prédio da escola da Comunidade Quilombola Pedras Negras	128
Figura 8 –	Prédio atual da Escola Euclides da Cunha – Comunidade Quilombola Pedras Negras	129
Figura 9 –	Prédio da Escola Paula Gomes de Oliveira – Comunidade Quilombola de Jesus	133
Figura 10 –	Excertos de entrevistas com agentes públicos	162
Figura 11 –	Excertos de entrevistas com membros da Comunidade Quilombola Pedras Negras	165
Figura 12 –	Excertos da entrevista com a Secretária Adjunta de Educação de Costa Marques	170
Figura 13 –	Excertos da entrevista com a Coord. Pedagógica da SEMECCEL de Costa Marques	171
Figura 14 –	Excertos da entrevista com o Secretário de Educação de São Miguel do Guaporé	175
Figura 15 –	Excertos da entrevista com a Coordenadora Pedagógica de São Miguel do Guaporé	177
Figura 16 –	Excertos da entrevista com a Coordenadora Pedagógica de São Francisco do Guaporé	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Relação de distâncias dentro da área do recorte empírico, desde São Miguel do Guaporé	37
Quadro 2 –	Sujeitos da pesquisa	40
Quadro 3 –	Entrevistas realizadas	42
Quadro 4 –	Categorização das fontes documentais consultadas	44
Quadro 5 –	Documentos solicitados e recebidos	44
Quadro 6 –	Escola Municipal General Sampaio: matrícula, evasão, aprovação e reprovação segundo a SEMECCEL (2018-2021)	113
Quadro 7 –	Escola Municipal General Sampaio: matrícula segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)	113
Quadro 8 –	Escola Municipal Tiradentes: matrícula no ano letivo de 2021 segundo a SEMECCEL	121
Quadro 9 –	Escola Municipal Tiradentes: segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)	121
Quadro 10 –	Escola Municipal Euclides da Cunha: matrícula no ano letivo de 2021 segundo a SEMECCEL	127
Quadro 11 –	Escola Municipal Euclides da Cunha: segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)	127
Quadro 12 –	Escola Municipal Paula Gomes de Oliveira: matrícula no ano letivo de 2021 segundo a SEMECE	134
Quadro 13 –	Escola Municipal Paula Gomes de Oliveira: matrícula segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)	134
Quadro 14 –	Professoras e professores nas escolas das comunidades quilombolas do recorte empírico	153
Quadro 15 –	Relações entre o PME de Costa Marques e elementos da EEQ	172
Quadro 16 –	Relações entre o PME de São Miguel do Guaporé e elementos da EEQ	178
Quadro 17 –	Relações entre o PME de S. Francisco do Guaporé e elementos da EEQ	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Taxa de escolarização em comunidades quilombolas em Rondônia	152
-------------	--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACN –	Associação Cultural do Negro
ADCT –	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANC –	Assembleia Nacional Constituinte
APMT –	Arquivo Público de Mato Grosso
CEAB –	Centro de Estudos Afro-Brasileiros
CEACQ –	Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco
CEEJA –	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF –	Constituição Federal
CNBB –	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB –	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP –	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONAE –	Conferência Nacional de Educação
CONAQ –	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONEB –	Conferência Nacional da Educação Básica
CPT-RO –	Comissão Pastoral da Terra, Regional Rondônia
DCNEEQ –	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DRJ –	Diário do Rio de Janeiro
ECAM –	Equipe de Conservação da Amazônia
EEQ –	Educação Escolar Quilombola
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
EMATER –	Entidade Autárquica de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENANPUR –	Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional
FCP –	Fundação Cultural Palmares
FNB –	Frente Negra Brasileira
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTI –	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio –	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IFRO –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

INCRA –	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MNU –	Movimento Negro Unificado
MNUCDR –	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MUCDR –	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
ONG –	Organização Não Governamental
OIT –	Organização Internacional do Trabalho
PAA –	Programa de Aquisição de Alimentos
PCRI –	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PDT –	Partido Democrático Trabalhista
PME –	Plano Municipal de Educação
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE –	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE –	Plano Nacional de Educação
PSD –	Partido Social Democrático
PRADIME –	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRASEM –	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PROEX –	Pró-Reitoria de Extensão
PRONAF –	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
PUC/SP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REBIO –	Reserva Biológica
REIT –	Reitoria
RESEX –	Reserva Extrativista
SECAD –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI –	Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEB/MEC –	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEMECE –	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de São Miguel do Guaporé
SEMECEL –	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Costa Marques

SEMECELT –	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo de São Francisco do Guaporé
SEPPIR –	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN –	Teatro Experimental do Negro
UDN –	União Democrática Nacional
UFF –	Universidade Federal Fluminense
UFOP –	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB –	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL –	Universidade Federal de Pelotas
UHC –	União dos Homens de Cor
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP –	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP –	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	Introdução	18
Capítulo 1 –	Metodologia e procedimentos da pesquisa	27
1.1	Caráter ontológico e epistemológico	27
1.2	Caráter metodológico	34
Capítulo 2 –	A Educação Escolar Quilombola no contexto das lutas do Movimento Negro por educação no Brasil	45
2.1	Tem direito, mas é luta!	45
2.2	O protagonismo do Movimento Negro na luta por educação para a população negra e pobre no Brasil	50
2.2.1	A Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN): intervenção, denúncia e reivindicação	54
2.2.2	O Movimento Negro na reabertura democrática da década de 1980: lutas e conquistas políticas	66
Capítulo 3 –	Educação Escolar Quilombola: a conquista do direito a uma educação escolar própria e diferenciada	85
Capítulo 4 –	Educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia	107
4.1	As comunidades quilombolas do recorte empírico	107
4.1.1	Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira	108
4.1.2	Comunidade Quilombola Santa Fé	114
4.1.3	Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé	119
4.1.4	Comunidade Quilombola Pedras Negras	124
4.1.5	Comunidade Quilombola de Jesus	129
4.2	A educação escolar em comunidades quilombolas: perspectivas investigadas	136
4.2.1	A perspectiva do poder público	137
4.2.1.1	EEQ e a oferta de educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas	142
4.2.2	A perspectiva dos quilombolas guaporeanos	185

Conclusão	216
Referências	229
Fontes documentais	241
Entrevistas	248
Apêndices e anexos	
Apêndice I – Registros fotográficos	252

INTRODUÇÃO

O Vale do Guaporé é uma região que abrange os estados do Mato Grosso e Rondônia e, a partir do século XVIII, passou a interessar à atividade da Coroa Portuguesa em relação a grandes expectativas econômicas com a mineração de ouro. Outros interesses na ocupação desse território destacaram-se, como os de expansão das fronteiras territoriais a oeste, estabelecendo uma rota fluvial de ligação entre São Paulo e Belém, que integrava os dois polos da colonização portuguesa no Brasil (LEAL, 1984; HUGO, 1991; TEIXEIRA, 1996; PAIVA, 2000; FERNANDES, 2003; RESENDE, 2006; TEIXEIRA; AMARAL, 2010).

Como aconteceu em toda a parte do território da Colônia Portuguesa, na região guaporeana, a ocupação, seja por motivos de expansão territorial ou econômicos, não se fez sem a presença de um elemento essencial ao processo de desenvolvimento na época: a mão de obra africana escravizada. O uso desse odioso expediente na região do Vale do Guaporé é fato incontestado, com farta documentação histórica a confirmar. Vários historiadores desenvolveram pesquisas a respeito do tema, concluindo que, mesmo após o fracasso dos empreendimentos para a colonização e a exploração de ouro, a região permaneceu habitada por africanos escravizados. Volpato (1980, p. 69, destaques da autora) assevera que:

Apesar da crise enfrentada pela mineração na região, já delineada nos anos quarenta dos setecentos e definida na década seguinte, havia ainda, no final do século, mineradores que utilizavam grande número de escravos na exploração aurífera. Em 1780, Francisco Lopes Barreiro possuía vinte e tantas ‘cabeças’ de escravos trabalhando em suas minas e Manoel da Silva Barata dispunha de cinquenta escravos ‘de minerar’.

Onde houve mão de obra africana escravizada no Brasil, houve resistência e insurreição, e não seria diferente no Vale do Guaporé. Autores que pesquisaram acerca do tema citam documentos relatando vários atos de insurreição na região. Rosa (2008), que analisou documentos do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT), do período entre 1750 e 1770, em pesquisa sobre resistências quilombolas na Capitania de Mato Grosso durante o século XVIII, encontrou referências a atos de insurreição praticados pelos escravizados da região, consistentes em brigas com soldados, assassinatos, furtos, destruição de ferramentas, redução do ritmo de serviço, faiscação de ouro, garimpagem de diamantes, contrabando, fugas e formação de quilombos.

Com relação à formação de quilombos na região, o autor faz referência a várias correspondências do ano de 1770, narrando preocupação das autoridades locais a esse respeito, inclusive dando conta da formação de uma diligência naquele ano “[...] rumo ao Rio Barbados [...], com o fim de identificar e destruir ‘um ajuntamento de pretos’” (ROSA, 2008, p. 32).

Dessa forma, desde o século XVIII, a região registra ocupação por população negra que para cá fora trazida como mão de obra escravizada, permanecendo a ocupação na condição de negros aquilombados, que se voltaram contra seus senhores, fugindo para o interior da floresta e estabelecendo quilombos, como o Quilombo do Piolho¹, o mais famoso deles na região. Houve também alguns que permaneceram na condição de negros abandonados, deixados na região por seus senhores com o fracasso da exploração de ouro e dos empreendimentos coloniais, como a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital da então Província de Mato Grosso, e o Real Forte Príncipe da Beira, na fronteira com a Bolívia, no atual município de Costa Marques, em Rondônia, exemplares da “[...] massa falida do colonialismo irracional e predatório.” (BANDEIRA, 1988, p. 24).

O Vale do Guaporé, assim, constitui-se numa região importante dos estados do Mato Grosso e Rondônia no que se refere aos estudos sobre a antropologia dos negros brasileiros, mas, infelizmente, tem recebido pouca atenção acadêmica quanto à dimensão sociocultural dessa ocupação, dado ainda serem poucos os trabalhos acadêmicos que têm se ocupado dessa realidade social.

Com relação à região do Vale do Guaporé, onde desenvolvemos a pesquisa para este estudo, trabalhos acadêmicos – como os de Teixeira (2004, 2008, 2008a, 2016), Amaral (2008), Gonçalves (2009), Teixeira e Fonseca (2009), Teixeira e Amaral (2010), Silva (2010), Monteiro (2013), Souza (2020) e nossa singela colaboração em Demício (2012) – deram contribuições importantes sobre particularidades das comunidades quilombolas da região. No entanto, a educação, tanto a escolar, formal e pública, como as formas e os processos educativos ancestrais, fruto das práticas socioculturais tradicionalmente desenvolvidas pelas comunidades do Vale do Guaporé, ainda constitui temática a ser explorada.

¹ Um dos documentos que registram a existência do Quilombo do Piolho é o Diário da Diligência que, por ordem do Illustrissimo e Excellentissimo João d’Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso, se fez no anno de 1795, a fim de se destruírem vários Quilombos, e buscar alguns logares em que houvesse ouro, escrito em 1795 pelo Alferes de Dragão Francisco Pedro de Mello, comandante da diligência que atacou o quilombo em 19 de junho daquele ano. Quem primeiro publicou parte do diário foi o etnólogo Edgar Roquete-Pinto, na primeira edição de sua obra intitulada Rondonia, de 1916.

A partir do início dos anos 2000², algumas comunidades da região têm lutado pelo resgate de sua ascendência ligada a essa ocupação negra, autoafirmando-se quilombolas e solicitando do Estado reconhecimento enquanto tais. Até este ano de 2022, a Fundação Cultural Palmares registra oito³ comunidades quilombolas em Rondônia, sendo elas: Santo Antônio do Guaporé, Pedras Negras, Forte Príncipe da Beira, Rolim de Moura do Guaporé, Laranjeiras, Jesus, Santa Fé e Santa Cruz. Contudo, apenas as comunidades Jesus, localizada no município de São Miguel do Guaporé, e Santa Fé, localizada no município de Costa Marques, haviam recebido do INCRA a titulação dos territórios que ocupam, conforme aponta o quadro geral de andamento de processos de titulação de territórios quilombolas (BRASIL, 2019b).

A conquista no interior da estrutura do Estado, a partir do reconhecimento como quilombolas pelas comunidades negras no Brasil, e o envolvimento das comunidades do Vale do Guaporé nesse resgate constituem-se numa prática social fruto de um discurso histórico e ideologicamente construído, produzindo novos sentidos (linguísticos e sociais) que permeiam tanto as comunidades diretamente envolvidas nesse reconhecimento quanto a sociedade em seu entorno. O reconhecimento como quilombolas possibilita às comunidades novas formas de relação com o Estado e a sociedade, redefinindo fronteiras no sentido de se contraporem à homogeneização insistente. Ainda, as inclui em categorias abrangentes como comunidades tradicionais, por exemplo, além de instrumentalizá-las na defesa do território historicamente ocupado e no direito à existência autônoma (SOUZA, 2008).

Nesse novo contexto social, no qual as comunidades guaporeanas conquistam o direito ao reconhecimento como quilombolas, o papel ocupado pela educação, e pela escola, nos desperta particular interesse. Se, por um lado, não há dúvidas quanto à importância da educação escolar para as comunidades em sua luta pela afirmação da identidade e pelo respeito ao seu modo de vida, por outro, na maioria dos casos, a organização das políticas educacionais e a oferta de educação escolar nessas comunidades antecede todo esse novo contexto político e social.

O que nos motivou, a princípio, para este trabalho foi exatamente o interesse pelo quanto dessa mobilização pelo reconhecimento como quilombolas, empreendida pelas

² De acordo com a Fundação Cultural Palmares, a primeira comunidade da região a solicitar o reconhecimento como quilombola foi a Comunidade Santo Antônio do Guaporé, com a abertura do processo em 21 de outubro de 2003 e publicação da certificação em 04 de junho de 2004. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ro-15062021.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

³ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ro-15062021.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

comunidades do Vale do Guaporé, foi, de fato, incorporada nos princípios e diretrizes da educação escolar que lhes é ofertada. Isto é, ao pensarmos no papel da escola nesse novo contexto social, fomos levados a refletir sobre qual educação escolar se faz presente nas comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, como consequência das políticas públicas de educação ali implementadas, por um lado, e, por outro, qual educação escolar de fato essas comunidades reivindicam ser implementada.

Dessa forma, nosso objeto de estudo é a organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia. Para o desenvolvimento do estudo, esta pesquisa procurou responder à seguinte **questão**: qual é a concepção de educação escolar para os quilombolas do Vale do Guaporé? Como decorrência dessa primeira questão, as políticas educacionais contemporâneas respondem às expectativas e reivindicações apontadas pelos próprios sujeitos?

O **objetivo geral**, portanto, é investigar a organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia. Levamos em conta que, ao se autoafirmarem como quilombolas a partir dos anos 2000, essas comunidades, que há muito já se organizam como comunidades ribeirinhas guaporeanas, reposicionam-se politicamente sob novas bases e fundamentos. Isso ocorre inclusive sob a égide de uma nova condição jurídica, afetando suas formas de relações sociais e de afirmação identitária, inclusas as relações que estabelecem com o poder público na reivindicação por políticas públicas, dentre elas, a educação escolar.

Para dar conta do objetivo geral, estabelecemos três **objetivos específicos**:

- a) investigar as políticas públicas de educação no Brasil para as comunidades quilombolas no contexto da história de luta por educação levada a cabo pela população negra;
- b) investigar a organização da oferta de educação escolar a algumas comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia;
- c) verificar as expectativas dos quilombolas guaporeanos em relação à educação escolar e como se posicionam em relação à oferta atual em suas comunidades.

O primeiro objetivo específico justifica-se devido a nossa compreensão de que as conquistas atuais, que resultaram numa política de educação própria e diferenciada para as comunidades quilombolas, correspondem à materialização diretamente relacionada com a luta histórica da população negra brasileira. A partir de ações individuais e de entidades negras enquanto perdurou o odioso regime de escravidão e, com a instalação da República, de

organizações e movimentos que compõem o Movimento Negro⁴, sobretudo em sua dimensão específica relacionada às comunidades quilombolas, rurais e urbanas, surgiu o Movimento Quilombola.

Partimos, então, da premissa de que a conquista no plano jurídico-normativo por implementação de um sistema formal de educação diferenciada nos territórios quilombolas constitui resultado da luta política da população negra no Brasil (SILVA, G., 2012), como de fato foram todas as demais conquistas sociais dessa fração majoritária que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, corresponde a 56,1% da população brasileira.

Com o segundo e o terceiro objetivos específicos, buscamos adentrar a realidade empírica da educação escolar implementada nas escolas das comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia. Organizamos a pesquisa sob duas dimensões: por um lado, a dimensão do poder público, responsável pelo sistema de ensino⁵ e pela política educacional que abrange a educação escolar nos territórios quilombolas; por outro, a dos próprios sujeitos das comunidades quilombolas, como destinatários (*policy takers*) da política educacional, mas que reivindicam a posição de formuladores da política educacional de suas escolas (*policymakers*).

Para esta pesquisa, elegemos os sistemas de ensino dos municípios de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques. A opção pelo sistema municipal se deve ao fato de esse estabelecer uma relação mais próxima e direta com as comunidades, e, principalmente, ao fato de a legislação educacional vigente prever os municípios como responsáveis preferenciais pela oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ao tratarmos da educação no âmbito das políticas públicas implementadas pelo Estado às comunidades quilombolas, convém considerarmos uma observação de Arruti (2009, p. 83, grifos nossos), para quem as políticas públicas voltadas a essas comunidades podem, grosso modo, ser divididas em dois grupos: “[...] aquelas geradas **especificamente para esta**

⁴ O termo Movimento Negro (singular e com iniciais maiúsculas) é aqui tomado na concepção estabelecida em Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 18-20) e reflete a perspectiva do Movimento Negro Unificado (MNU), para quem o termo se refere ao conjunto de organizações, entidades e movimentos da população negra em sua multiplicidade e complexidade, permitindo se falar em “[...] movimentos negros no Movimento Negro”.

⁵ De acordo com o Parecer CNE/CEB 30/2000 do Conselho Nacional de Educação, com relatoria de Carlos Roberto Jamil Cury, “Sistemas de ensino são o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes. Os municípios, pela Constituição de 1988, são sistemas de ensino.”. Há de se pontuar, contudo, a divergência apresentada por Saviani (2008) no sentido de que a Constituição Federal seria ambígua quanto à possibilidade de os municípios instituírem sistema de ensino próprios, ambiguidade que teria sido desfeita apenas com nova LDBEN (BRASIL, 1996).

população e aquelas **formuladas como simples extensão** ou como atribuição de uma cota especial para esta população no interior de políticas universais ou focadas na pobreza.”.

De fato, ao analisar o processo de inserção de instrumentos legais e ações que pudessem contemplar uma educação antidiscriminatória e antirracista no interior da política nacional de educação, nota-se que elas se dão, inicialmente, como ações pensadas para um contexto mais amplo, e não como intervenções, de fato, na realidade quilombola.

No que diz respeito às questões étnico-raciais e à educação, temos que, embora em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 26, § 4º, já se houvesse previsto que “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996), somente no ano de 2003 vemos ser aprovada a Lei 10.639/2003. Alterando dispositivos da própria LDBEN, essa lei inclui “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). No mesmo sentido, no ano de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana introduzem ações extensivas dentro de uma política geral.

Essa abordagem não contemplava uma especificidade quanto à educação que se ofertava às comunidades quilombolas, conforme observa Oliveira (2013, p. 68), ao concluir que “[...] nesses textos a ausência de uma abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar desde as comunidades quilombolas era visível, fazendo-se necessário avançar para além do ensino de história dos quilombos e da criação de escolas nessas comunidades.”.

A política de educação escolar para as comunidades quilombolas não alcançava, ainda, o mesmo *status* das políticas relativas à regularização de propriedade sobre os territórios quilombolas, por exemplo, uma vez que se trata de políticas de redistribuição e não de reconhecimento (ARRUTI, 2009). De fato, essa concepção como política extensiva apenas começa a ser superada no campo teórico da legislação educacional brasileira com a institucionalização da Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade de ensino, com uma concepção diferenciada, o que ocorre somente no ano de 2010, com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010b), consolidando o processo normativo no ano de 2012, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQ, por meio da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (BRASIL, 2012a).

Todavia, essa concepção de educação diferenciada está presente desde sempre para os que militam no Movimento Negro e Movimento Quilombola. Nesse sentido:

[...] a Educação Escolar Quilombola nasce com o pressuposto de ser diferenciada. A diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou apreendidos por meio da escola. (SILVA, G., 2012, p. 166).

Tendo em vista a necessidade de problematizar a relação entre a dimensão local do Vale do Guaporé, em Rondônia, com esse contexto nacional de implementação de políticas públicas que visem à EEQ como modalidade de ensino própria e diferenciada, coube-nos debruçar, ainda, sobre outras questões decorrentes daquelas principais já apresentadas. Por exemplo: como se inseriram (e ainda se inserem) as comunidades quilombolas do Vale do Guaporé no debate nacional pela implementação da EEQ? Os sistemas municipais de ensino tomaram conhecimento das DCNEEQ? Se sim, essa tomada de conhecimento avançou para o campo prático de formulação e implementação de políticas públicas próprias? A organização da educação e a oferta do ensino em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé são, de fato, pautadas pelas DCNEEQ? As escolas externas aos territórios quilombolas, mas que recebem os alunos das comunidades, qual relação estabelecem com essas comunidades? Essas escolas também se pautam pelas DCNEEQ? Por outro lado, os quilombolas guaporeanos inseriram-se no debate em torno da construção de uma concepção de educação própria e diferenciada? Caso não se tenha avançado para o campo prático de implementação da EEQ, as comunidades quilombolas do Vale do Guaporé se mobilizaram para exigir que se avance? De que maneira? Quais lutas empreendem?

Todas essas questões compõem um contexto amplo e complexo no qual a presente pesquisa se insere. Buscamos levantar uma reflexão que possa, de forma particular, constituir-se como ponto de partida para um debate a respeito do papel ocupado pela educação escolar nas comunidades quilombolas do Vale do Guaporé e, de forma geral, contribuir para ampliar o debate acerca da EEQ.

Como observou Silva (2013), a EEQ constitui, ainda, um campo epistemológico em construção, uma vez que, embora se admitam os estudos relativos a essa modalidade como parte dos trabalhos que investigam a educação antidiscriminatória e antirracista, voltada para a valorização da diversidade cultural e da pluralidade étnico-racial, há muito o que se aprofundar. Sobretudo, como parte da política pública de educação, especialmente sobre sua implementação

para além do campo normativo ou, ainda, no que constitui de fato a dimensão de educação diferenciada atribuída à EEQ, já que a instituição como modalidade de ensino pressupõe, por si só, uma diferenciação.

É preciso ter em conta que Silva (2013) faz suas ponderações pouco tempo após a EEQ ser institucionalizada como modalidade de ensino. Por certo que inúmeros trabalhos desde então se debruçaram sobre a questão. No entanto, dada a singularidade que marca o modo de ser das comunidades quilombolas, as particularidades que compõem suas práticas sociais e modos de vida em cada local e região onde se encontram, ainda há um amplo espaço para se investigar, a fim de compor um mosaico mais completo a respeito da EEQ.

Para organizarmos a análise, dividimos o trabalho em quatro capítulos (além desta introdução e da conclusão), de acordo com os temas sobre os quais nos debruçamos, a fim de traçarmos uma linha condutora para a análise assentada principalmente na categoria protagonismo negro, no que se refere ao acesso à educação.

O capítulo 1 é dedicado à descrição dos procedimentos da pesquisa, em que apresentamos os delineamentos e os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam este trabalho. É também o capítulo no qual apresentamos todo o percurso percorrido para a coleta dos dados que compõem nosso *corpus* de análise.

O capítulo 2 procura situar a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no contexto da luta da população negra no Brasil, em geral, e por educação escolar, em particular. Parte-se da premissa segundo a qual a institucionalização da EEQ resulta da reivindicação histórica do Movimento Negro por educação antidiscriminatória e antirracista e, sobretudo, do Movimento Quilombola por uma forma de educação própria e diferenciada a ser ofertada nos territórios quilombolas. Procuramos destacar as ações das organizações e entidades do Movimento Negro em relação à educação, que surgem com o Movimento assumindo para si a responsabilidade pela educação da população negra numa perspectiva racial, evoluindo para uma postura reivindicatória e exigindo que o Estado implemente ações no sentido de assumir, ele próprio, a educação antidiscriminatória e antirracista como parte da política estatal para educação pública. O protagonismo negro avança para além da postura reivindicatória e assume formas de ação prática na ocupação de espaços de participação e atuação política com a reabertura democrática do país, de forma a fazer constar algumas de suas bandeiras de luta por educação no ordenamento constitucional e jurídico do Estado brasileiro.

O capítulo 3 corresponde à análise do processo que levou à institucionalização da EEQ enquanto modalidade de ensino diferenciada, dentro da política de educação nacional. Procuramos destacar a atuação do Movimento Quilombola no sentido de unir a luta pela oferta de educação nos territórios quilombolas à reivindicação de que ela fosse organizada de forma a articular o currículo escolar comum aos modos de vida, à cultura, aos valores, aos conhecimentos e aos costumes ancestrais das comunidades quilombolas.

No capítulo 4, procuramos analisar a realidade local da educação escolar que se oferta em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia, frente ao que historicamente se conquistou nesse processo de luta que levou à institucionalização da EEQ enquanto modalidade de ensino no contexto das políticas públicas para educação. Partindo da realidade empírica investigada, após uma breve apresentação do processo histórico de formação das comunidades e das primeiras experiências de implementação da educação escolar, a análise se volta para a contemporaneidade, com enfoque em relação à oferta atual sob duas perspectivas: a do poder público local responsável pela oferta (*policymakers*) e a das comunidades beneficiárias da oferta (*policy takers*). O capítulo está dividido, portanto, em dois subcapítulos; o primeiro correspondente à apresentação das comunidades e o segundo à análise relativa às duas perspectivas investigadas, para a qual utilizamos elementos da EEQ como categorias analíticas.

Para finalizar o trabalho, reservamos espaço para uma síntese das conclusões a que chegamos, incluídas também algumas lacunas que poderão conduzir a trabalhos futuros de aprofundamento do tema. Neste momento, não nos foi possível preenchê-las, reforçando o caráter de trabalho aberto que estamos admitindo à pesquisa conduzida, como um todo, e a este texto, de forma particular. É também um espaço para apontamentos visando ações concretas frente à realidade apreendida pela investigação.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos dos procedimentos da pesquisa, com apresentação dos delineamentos e dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam este trabalho.

Dividimos o capítulo em duas partes, sendo a primeira para a apresentação da abordagem e do referencial teórico para a investigação, e a segunda para o delineamento, com destaque para a apresentação do recorte empírico, dos procedimentos para coleta de dados e das etapas da pesquisa.

1.1 Caráter ontológico e epistemológico

Neste trabalho, adotamos uma abordagem **analítico-explicativa** que, de acordo com Gil (2006, p. 44), é utilizada naquele grupo de pesquisas cuja preocupação central é “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.”.

Importa observar nessa definição proposta pelo autor que as pesquisas explicativas não se voltam diretamente para os fenômenos (naturais ou sociais), apenas aos fatores que os determinam ou contribuem para que eles ocorram. Isto é, as pesquisas com essa abordagem não estão interessadas no estudo da essência dos fenômenos, tal qual se dá na fenomenologia (TRIVIÑOS, 2008). Importam as condições materiais para que eles ocorram, sem perder de vista, contudo, que os fatores determinantes dos fenômenos são histórica e socialmente dados.

Por trás dessa definição está um princípio de que, mesmo sendo possível a constatação da existência do universo material, é muito difícil se chegar à essência total de todas as coisas ou mesmo de qualquer fenômeno. Para explicá-los, recorre-se então aos seus determinantes, conforme aponta Kerlinger (1980, p. 70):

Explicar alguma coisa, pelo menos satisfatoriamente, certamente é uma das tarefas mais difíceis que podemos empreender. Mais que isto, é literalmente impossível explicar tudo sobre algum fenômeno, ou sobre conjuntos de fenômenos. [...] principalmente se quisermos que boa parte de nossa explanação venha apoiada em evidência empírica. Em outras palavras, a ‘verdade’ absoluta é sempre impossível. Mas aproximações razoáveis a explicações de fenômenos naturais podem ser dadas de maneira científica satisfatória.

O único meio, então, de explicar alguma coisa, é determinar de que maneira esta coisa se relaciona com outras coisas.

No caso particular deste trabalho, nosso objeto de estudo, como já apresentamos, é a organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia, e um dos fatores que a determina é a política pública educacional. Em particular, interessa-nos aquela implementada pelos sistemas municipais de ensino que ofertam educação escolar a essas comunidades. Dada a natureza particular das comunidades quilombolas, entendemos ser necessário relacionar a educação escolar que se oferta em suas escolas com a modalidade de ensino que deveria norteá-la, no caso, a Educação Escolar Quilombola. Por fim, entendemos que não é possível qualquer análise de fenômenos sociais sem a centralidade aos próprios sujeitos neles envolvidos.

A opção por uma abordagem, qualquer que seja ela, certamente implica consequências que refletem em todas as demais dimensões e etapas da pesquisa e no resultado final, influenciando o princípio estratégico de delineamento, os métodos de coleta dos dados e a análise que receberão.

Conforme Ramalho e Resende (2011, p. 74, grifos das autoras), o processo de planejamento da pesquisa em ciências sociais “[...] envolve três conjuntos interligados de decisões, relacionados à **ontologia, epistemologia e metodologia**”, assim entendidos:

- a) **Decisão de caráter ontológico:** sobre o que constitui o mundo social e o que se pretende investigar do mundo social; [“concepção de mundo ou da natureza da realidade”];
- b) **Decisão de caráter epistemológico:** sobre a natureza do conhecimento e a possibilidade de se gerar conhecimento sobre os componentes ontológicos identificados como essenciais; [“o que poderia representar conhecimento? O que pretendo com essa pesquisa? Como me posiciono em relação aos participantes?”];
- c) **Decisão de caráter metodológico (geração/coleta de dados):** Sobre as estratégias para coleta ou geração de dados para a pesquisa;
- d) **Decisão de caráter metodológico (análise de dados):** Sobre as estratégias para sistematização e análise dos dados (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 79, grifos das autoras).

Incluímos-nos no grupo daqueles que entendem a realidade com uma natureza material e histórica. Portanto, admitimos, neste trabalho, uma postura ontológica histórico-dialética, com o materialismo histórico como teoria que melhor propõe uma explicação acerca da produção e reprodução material da vida, com suas categorias centrais para a análise e compreensão da realidade humana.

As bases do materialismo histórico são lançadas por Marx e Engels em *A ideologia alemã*, obra na qual partem da crítica aos jovens hegelianos e a Feuerbach para admitir a ciência da história como única ciência possível. Embora possa ser examinada sob dois aspectos (história da natureza e história dos homens), estes são inseparáveis e mutuamente condicionados. Assim, para eles, o primeiro ato histórico do homem não é o fato de pensar, mas “[...] o de começar a produzir seus meios de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87), ato por meio do qual os homens se distinguem dos outros animais e produzem a própria vida material.

Ocorre ainda que cada homem, ao nascer, não reinicia o processo histórico; ele produz os meios de vida a partir da reprodução da realidade material que herda e que foi criada pela comunidade de outros indivíduos que o antecederam historicamente. Desse modo, a produção da existência é, acima de tudo, uma produção social, que se dá na interrelação material dos homens entre si e destes com a natureza, levando o homem a se fazer humano a partir do ser social.

Com os ensinamentos de Marx e Engels (2007), passamos a compreender que, ao produzir a vida material, os indivíduos também se reproduzem no limite das condições materiais históricas e sociais nas quais estão inseridos, de tal forma que eles correspondem ao modo como exteriorizam sua vida. Isto é, “[...] o que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores), complementam os pensadores.

Antes de constituir-se num método de análise, o materialismo histórico corresponde a uma forma específica de concepção de mundo e de compreensão da realidade social. Assim, é necessário adotá-lo, *a priori*, como uma nova postura ante a realidade social, antes de adotá-lo como método (FRIGOTO, 2000), rompendo com concepções metafísicas idealistas (LEFEBVRE, 1991), estáticas (ENGELS, 2015) e com determinadas acepções tomadas como certas pelo senso comum, mas que correspondem a aparências. O método inaugurado por Marx (1983, p. 10-11) consiste em “[...] partir do concreto para atingir o abstrato e, uma vez claramente estabelecidos os conceitos, regressar ao concreto para os enriquecer com toda a complexidade das suas determinações”, conforme indica a nota da edição francesa de sua obra *Contribuição à crítica da economia política*.

Além de uma visão de mundo e um método de investigação e análise, alerta Frigoto (2000), o materialismo histórico compreende também uma *práxis* transformadora, em que a

reflexão teórica a partir da realidade concreta não se esgota em si mesma, mas conduz a um salto qualitativo resultante da ação transformadora dessa realidade.

O materialismo histórico, portanto, como referencial teórico-metodológico, nos possibilita apreender o movimento real, histórico, compreendendo a totalidade em relações contraditórias que, no caso deste trabalho, envolvem a luta da população negra por acesso à educação no Brasil. O elemento específico, singular, relativo às comunidades quilombolas, trata-se da luta por uma educação própria e diferenciada, institucionalizada na EEQ como modalidade de ensino pelo Estado brasileiro. A constituição da totalidade, como sabemos, é um processo dinâmico, permeado por contradições que, em essência, são o ponto de partida para a transformação.

Totalidade e contradição são categorias analíticas centrais do materialismo histórico. As categorias são conceitos fundamentais, resultados da atividade prática de abstração e generalização humana, que refletem os aspectos essenciais e gerais da realidade material e de seu desenvolvimento (ROSENTAL; STRAKS, 1958). São, portanto, instrumentos de apoio para a compreensão da realidade e, no caso do materialismo histórico, também para a prática. Por serem produtos da atividade cognitiva humana, são determinadas pelas condições materiais e sociais de sua formulação, de modo que seus sentidos estão estritamente relacionados com essas condições e suas transformações no curso do desenvolvimento histórico.

Ainda sobre as categorias totalidade e contradição, vale a advertência feita por Kosík (1969) acerca da interdependência entre elas, no sentido de que a realidade compreende uma totalidade dinâmica, com particularidades e singularidades em constante transformação, cuja gênese é a contradição. Assim alerta o autor: “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (KOSÍK, 1969, p. 51).

Quando utilizadas em análises, as categorias centrais de uma teoria são postas em relação com outras categorias que surgem no decorrer do desenvolvimento das pesquisas naquele campo teórico específico, assim como com categorias dadas propriamente pelo contexto estudado. As primeiras Guimarães (2003) denomina de **categorias analíticas**, cujo sentido se dá apenas no corpo daquela teoria específica; as surgidas no contexto estudado, o autor as classifica como **categorias nativas**, sem, contudo, deixar de observar que todas as categorias fazem sentido, apenas, ou no contexto específico de uma teoria ou no de um momento histórico.

Como categorias já consolidadas no interior do materialismo histórico, neste trabalho fazemos uso das categorias Estado, luta de classes e raça. Quanto a esta última, vale a observação de tratar-se de uma categoria muito mais manejada por estudos de outros espectros teóricos, como os estudos culturais e os estudos pós-coloniais, por exemplo. Assim sendo, o manejo da categoria “raça” pelos estudos que utilizam o materialismo histórico como referencial teórico é feito, quase sempre, tomando-a como uma categoria social em imbricação e/ou sobre-determinação à categoria “classe” (HASENBALG, 1982; GORENDER, 1990; MOURA, 1994; GUIMARÃES, 2002; FILICE, 2011; FERNANDES, 2017; ALMEIDA, 2019).

A definição de Estado não se dá de forma pacífica, e não temos por objetivo adentrar nessa discussão. Assim, adotamos a concepção de Poulantzas (2015, p. 131, grifos do autor), que compreende o Estado como uma “[...] condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classes”, posição que também é adotada em Hirsch (2010) e Almeida (2019).

Ao analisar o Estado capitalista sob a ótica da dominação política e da luta política, Poulantzas (2015) admite o Estado como um processo estratégico e um campo ou arena fissurados e repletos de contradições, que, em sua materialidade institucional, compreendem uma natureza de classe. Dessa forma, o Estado capitalista tem uma função tanto em relação às classes dominantes, que é de organizá-las e uni-las em um bloco no poder, como em relação às classes dominadas, que, em princípio, seria de desorganizá-las e dividi-las. Isso ocorreria, contudo, por meio de “[...] um jogo (viável) de compromissos provisórios entre o bloco no poder e determinadas classes dominadas” (POULANTZAS, 2015, p. 142).

A relação de forças concentradas no interior dos aparelhos de Estado corresponde às relações entre as frações do bloco no poder e, também, às relações entre elas e as classes dominadas. Assim, compõe-se um espaço para uma luta de classes que não se esgota, mas, ao contrário, mantém-se constante nas contradições internas (MASCARO, 2013) e, em última instância, é também responsável por moldar o próprio Estado (CARNOY, 1999). Afinal, qual seria o espaço no qual se dão essas relações? A arena é a política, ou, ainda, a cena política, nos termos em que foi concebida por Marx (2011, 2012), conforme observa Boito Jr. (2007).

Somente tomando o Estado sob essa dimensão, é possível compreender o percurso histórico que possibilitou ao Movimento Quilombola ocupar os espaços políticos e levar à institucionalização uma de suas bandeiras históricas de luta, qual seja, a adoção de uma

educação diferenciada a ser implementada em seus territórios, materializada com a EEQ no ordenamento jurídico-normativo da educação nacional como modalidade de ensino.

A análise seria incompleta caso não se tomassem os fatos pesquisados também sob a ótica da categoria raça. A primeira observação que fazemos diz respeito à adoção dessa categoria como parte do espectro teórico do materialismo histórico. Nesse sentido, adotamos as justificativas apresentadas por Filice (2011, p. 61) para elevar raça à categoria de análise:

- a) raça no sentido cultural, social, político tem força para interpretar diferentes formas de manutenção do real [...];
- b) raça se apresenta, no contexto social e cultural brasileiro, como um pensamento que estrutura as relações sociais, materializada no racismo, no preconceito e na discriminação racial como o concreto-pensado;
- c) nas escolas⁶, a intensidade de considerar ou não a categoria raça determina diferentes dinâmicas, relações excludentes e outras, mais ou menos harmônicas, dependendo da forma como os conflitos raciais são tratados, assim, o racismo, originário da raça, torna-se o concreto-pensado.

Isto posto, é preciso deixar evidente que, assim como para a autora citada, raça é aqui tomada como um constructo social, cujo percurso como categoria analítica passou pela discussão sobre a democracia racial, quando a categoria “cor” ocupava a centralidade em detrimento da categoria “raça” (GUIMARÃES, 2003). Até que houve seu imbricamento com a categoria “classe”, recolocando sua centralidade para a compreensão da discriminação e do preconceito racial, e das concepções de racismo (ALMEIDA, 2019), principalmente do **racismo estrutural**, que está na base da organização da sociedade brasileira e, portanto, no interior do Estado.

Entendemos não ser possível analisar as relações de forças que compõem a cena política no interior do Estado brasileiro desconsiderando a questão racial, que, como bem observou Filice (2011), materializa-se no racismo. Sobretudo no caso desta pesquisa, que investiga uma ação do Estado materializada numa política pública para comunidades quilombolas.

Duas concepções de racismo, conforme discutidas em Almeida (2019), são consideradas nas análises deste estudo: o **racismo institucional** e o **racismo estrutural**. De acordo com o autor, a primeira concepção é sustentada pela tese de que as instituições conformam em seu interior os conflitos raciais presentes na sociedade, atuando para conferir

⁶ A autora refere-se à escola por ser este seu objeto de estudo no trabalho citado, mais especificamente, a gestão da escola. Gostaríamos, então, de acrescentar a mesma compreensão aos sistemas de ensino e ao processo de formulação de políticas públicas educacionais.

vantagens ou desvantagens em função de critérios raciais. Isso implica admitir que as relações raciais são constituídas também por uma dimensão de poder. O racismo estrutural, por sua vez, explica o sentido de ser da primeira concepção (e também da concepção individualista de racismo), uma vez que “[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50). Manifesta-se, ainda conforme o autor, como processo político e histórico.

Por conta do racismo estrutural é que práticas racistas são naturalizadas e normalizadas e, historicamente, deixam de causar estranhamento, sendo praticadas por grupos e pessoas que não se reconhecem como racistas. Não é possível uma análise sobre a oferta de educação escolar a comunidades quilombolas que desconsidere essas dimensões do racismo, especialmente o racismo estrutural.

Ainda retomando como válida a classificação de Guimarães (2003) para as categorias, diríamos que, como fruto da reflexão neste trabalho, é possível admitir o **protagonismo negro** como categoria nativa. Esta categoria ainda não está bem definida, mas podemos admitir que diz respeito às iniciativas e ações políticas da população negra, atuando como atores principais em questões relativas à sua própria realidade social, econômica, cultural, profissional etc., assumindo o governo de seu destino. Trata-se, portanto, do resgate da subjetividade da população negra e do combate a estereótipos racistas que tomam os negros como coadjuvantes de sua história e da história da formação da sociedade brasileira.

O protagonismo negro é uma categoria que tem sido manejada principalmente por pesquisadores em relação à historiografia dos negros no pós-abolição. Nesse sentido, cabe destaque o trabalho do professor Petrônio Domingues, da Universidade Federal de Sergipe, que tem se debruçado sobre o tema. Apesar do uso nas pesquisas historiográficas, a nosso ver, a categoria tem potencial para análise em outros campos das ciências humanas e sociais, como a educação, por exemplo.

Cabe observar que, embora alguns autores possam recorrer à categoria para uma análise de posturas individualizadas, cremos que o maior potencial seja seu uso em análise da ação de grupos e entidades do Movimento Negro na luta por direitos sociais em sociedades cujo racismo é componente das relações sociais. Portanto, é uma categoria que pode ser tomada em estreita relação com a categoria luta de classe e é essa segunda dimensão que utilizamos neste trabalho, a do protagonismo da população negra organizada em luta pela oferta de uma educação escolar própria e diferenciada.

Diante do racismo estrutural que dá forma à sociedade brasileira, os poucos avanços alcançados pela população negra em termos de políticas públicas visando o combate à discriminação, ao preconceito racial e ao racismo, devem-se, em grande medida, ao protagonismo das entidades e organizações do Movimento Negro. Eles conseguiram abrir espaço adentrando a cena política e interferindo na relação de forças que constitui o Estado, mesmo que minimamente e em dimensão insuficiente para se estabelecer uma equidade racial em termos de políticas públicas. Dessa forma, entendemos que essa categoria é importante para compreendermos como a população negra lida com o racismo estrutural, como agem e como se organizam para a luta pelo acesso a melhores condições materiais de vida.

Dos elementos que definem a EEQ, elegemos como categorias analíticas nativas: a) escola no território da comunidade; b) participação das comunidades quilombolas e suas lideranças nas decisões relacionadas à educação; c) professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ; d) materiais didático e de apoio pedagógico específicos; e) alimentação escolar em acordo com a cultura alimentar da comunidade; e f) implementação pelas Secretarias Municipais de Educação de diretrizes e propostas para EEQ contextualizadas às realidades locais.

Por constituírem algumas das ações garantidoras dos princípios da EEQ (BRASIL, 2012a), entendemos serem esses elementos aqueles que mais nos possibilitam estabelecer parâmetros para a análise da educação escolar ofertada nas escolas das comunidades quilombolas guaporeanas em sua relação com uma modalidade de ensino própria e diferenciada.

1.2 Caráter metodológico

Em termos de delineamento, este estudo utilizou-se da **pesquisa bibliográfica**, da **pesquisa empírica** e da **pesquisa documental**. A pesquisa bibliográfica foi o delineamento dominante para se atingir o primeiro objetivo específico; a pesquisa empírica para se atingir o segundo e o terceiro; e, por fim, os resultados da pesquisa documental foram utilizados em todo o trabalho.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para o aprofundamento da compreensão a respeito do referencial teórico, sobretudo das categorias para a análise dos dados. Também serviu para situar o trabalho dentro da problemática selecionada, abrangendo um amplo quadro referencial a partir de textos acadêmicos (como artigos científicos, dissertações de mestrado e

teses de doutorado), tanto para o suporte teórico como para inserir o trabalho no campo das pesquisas em educação, de maneira geral, e dos trabalhos sobre a EEQ, em particular.

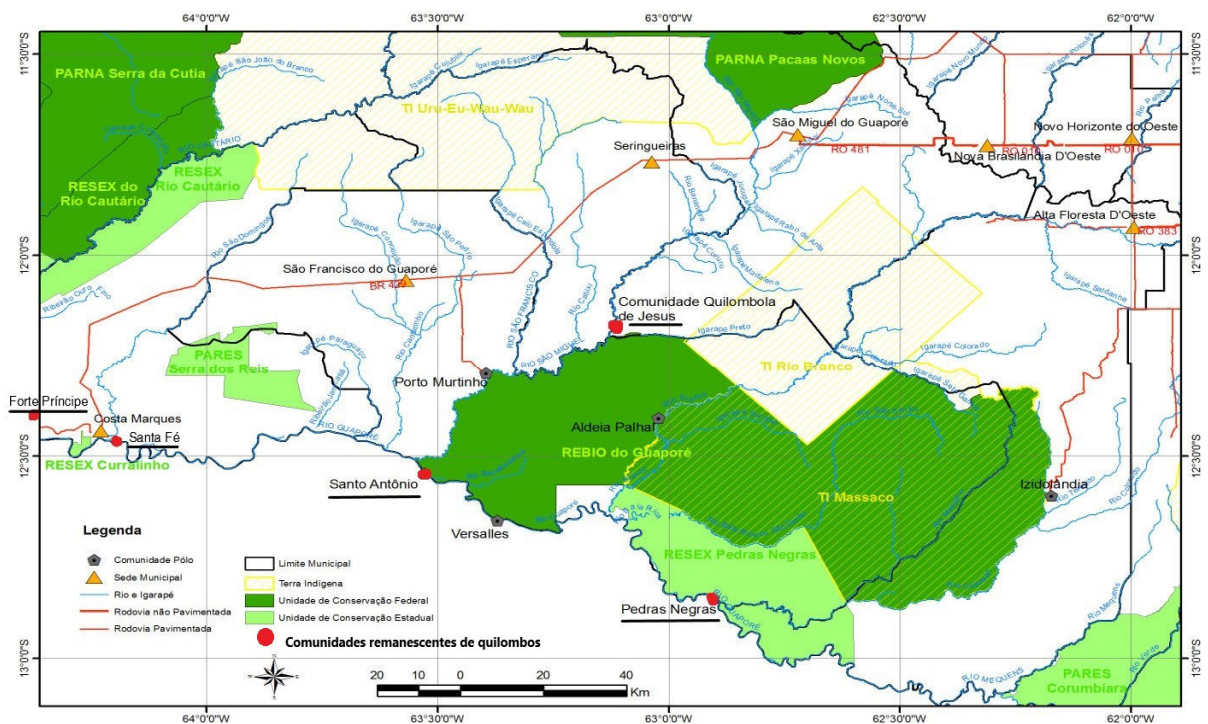
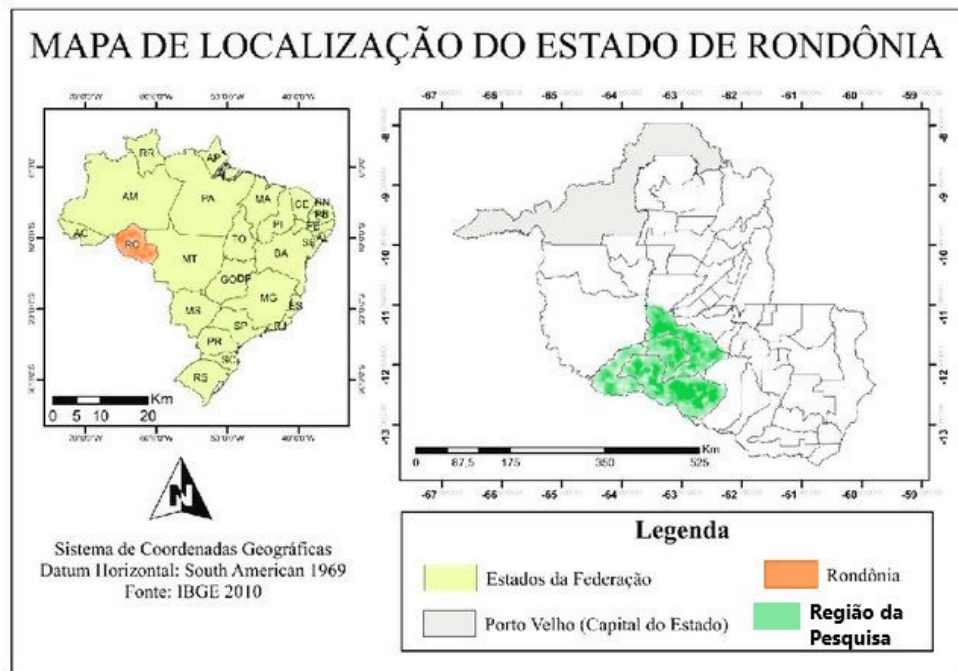
Além dos trabalhos relativos às categorias do quadro de referência utilizado, a pesquisa bibliográfica se estendeu sobre trabalhos que estudaram o Movimento Negro e suas ações por educação, com destaque para a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) e o Movimento Negro Unificado (MNU). O objetivo era investigar as ações e as reivindicações dessas entidades por educação para a população negra do Brasil, de forma a resgatar nelas a gênese da luta por uma educação diferenciada, que se consolida no plano normativo da EEQ. Estudos acerca das políticas públicas educacionais voltadas para a população negra, de forma geral, e para as comunidades quilombolas, de forma particular, também foram objeto de revisão bibliográfica.

A pesquisa empírica, neste trabalho, corresponde à etapa fundamental, dado o objeto de estudo. Os dados coletados a partir dela nos fornecem a dimensão factual da realidade investigada (DEMO, 2000), o que se torna imprescindível pela “[...] possibilidade que [o dado empírico] oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base factual.” (DEMO, 1994, p. 37).

Entre as diversas delimitações pelas quais perpassa o delineamento da pesquisa empírica, talvez uma das mais complexas seja o recorte para delimitação do universo da pesquisa, aí compreendido também o espaço físico. Como já adiantamos, fizemos um recorte empírico restringindo a área de abrangência a três municípios localizados ao longo da BR 429, no Vale do Guaporé, em Rondônia: São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, onde estão localizadas cinco das oito comunidades quilombolas: Jesus (São Miguel), Santo Antônio do Guaporé e Pedras Negras (São Francisco), Santa Fé e Forte Príncipe da Beira (Costa Marques).

O que primeiro nos motivou a esse recorte foi o fato de esta região concentrar a maioria das comunidades quilombolas de Rondônia, além de a conhecermos desde 1984, quando vimos morar em São Miguel do Guaporé, tendo permanecido até 2005 e retornado para residir novamente no município no segundo semestre de 2019. A Figura 1 representa a delimitação do recorte empírico.

Figura 1 – Recorte empírico da pesquisa



Fonte: Melo, Santos e Rodrigues (2019), com adaptações do autor (2022).

Embora a área ainda permanecesse muito grande e a localização das comunidades bem distante uma das outras, elas se concentram em apenas três municípios interconectados pela BR 429, o que, de alguma forma, contribuiu para o deslocamento durante a pesquisa empírica. Juntos, esses três municípios compõem uma microrregião dentro do Vale do Guaporé, com algumas características e interesses em comum, permitindo também uma aproximação e uma

comparação das análises. O quadro abaixo indica as distâncias para os municípios e as comunidades quilombolas, desde São Miguel do Guaporé, de onde partimos para as atividades em campo.

Quadro 1 – Relação de distâncias dentro da área do recorte empírico, desde São Miguel do Guaporé

	Distâncias a partir de São Miguel do Guaporé
São Miguel do Guaporé	0 km
São Francisco do Guaporé	111 km
Comunidade Quilombola Jesus	116 km
Comunidade Quilombola Santo Antônio	166 km por estrada + 45min de barco Rio Guaporé acima*
Comunidade Quilombola Pedras Negras	166 km por estrada + 5h de barco Rio Guaporé acima*
Costa Marques	221 km
Comunidade Quilombola Santa Fé	229 km
Comunidade Quilombola Forte Príncipe	248 km

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

* As distâncias nos deslocamentos pelos rios da região quase sempre se medem em tempo gasto na viagem. Por essa razão, trata-se de uma medida aproximada, a depender da embarcação que se utiliza para o deslocamento, do nível do rio, dos fenômenos climáticos e da direção, se está se deslocando rumo à foz ou à montante.

Como primeira fase da pesquisa empírica, realizamos quatro atividades, sendo três envolvendo as comunidades quilombolas e uma as Secretarias Municipais de Educação dos três municípios. De todas as comunidades que compõem o recorte, tínhamos contato prévio apenas com os membros da Comunidade Quilombola de Jesus, por termos realizado pesquisa empírica durante o mestrado⁷ nessa comunidade. Também em relação às Secretarias Municipais de Educação, tínhamos estabelecido contato apenas com a de São Miguel do Guaporé, em razão de morarmos no município.

Iniciamos a primeira fase da pesquisa empírica pelas comunidades quilombolas. A primeira atividade se deu entre os dias 19 e 21 de setembro de 2018, em viagem realizada ao município de Costa Marques, quando mantivemos contato com os membros das comunidades Santa Fé e Forte Príncipe. Naquela oportunidade, acompanhamos o professor William Kennedy do Amaral Souza, da mesma instituição na qual atuamos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), que realizava pesquisa empírica para seu trabalho de doutoramento (SOUZA, 2020) juntamente com sua orientadora, a professora Dra. Lia Tiriba, da Universidade Federal Fluminense (UFF), aos quais somos gratos pela oportunidade.

Por ser nosso primeiro contato com as lideranças e membros das duas comunidades, nos apresentamos enquanto pesquisador e discutimos o projeto de pesquisa e nossa intenção de desenvolvê-lo nas comunidades, ao mesmo tempo em que realizamos trabalho de observação,

⁷ Conforme Demício (2012).

com anotações em diário de campo, além de conversas informais a respeito da educação ofertada naquelas comunidades. Como resultado desta primeira sondagem, passamos a manter contato direto com as lideranças das duas comunidades e com a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio General Sampaio, que atende a Comunidade Quilombola Forte Príncipe. Foi, também, quando constatamos a inexistência de atendimento escolar na comunidade Santa Fé, sendo os alunos transportados para frequentar a escola na cidade de Costa Marques.

A segunda atividade correspondeu ao trabalho de reaproximação com a Comunidade Quilombola de Jesus. Pelo fato de termos nos mudado de São Miguel do Guaporé no ano de 2005, há algum tempo não havíamos mais retornado à comunidade. Dado que tínhamos voltado a morar no município no início do segundo semestre de 2019, a partir de setembro daquele mesmo ano, realizamos várias viagens à comunidade.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Getúlio Vargas, uma escola do sistema estadual de educação de Rondônia, localizada em São Miguel do Guaporé, atende a comunidade com os anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Até o final de 2019, uma dia por semana, um grupo de professores do CEEJA se deslocava para a comunidade para realizar o atendimento. Em diversas oportunidades, durante o segundo semestre de 2019, acompanhamos esse grupo de professores, algumas vezes, inclusive, substituindo o professor de língua portuguesa e dando aula aos alunos quilombolas. Como parte dessa reaproximação, estreitamos novamente os laços com os membros da comunidade e realizamos observações, com anotações em diário de campo, bem como conversas informais a respeito do atendimento escolar para a primeira etapa do Ensino Fundamental, realizado pela Secretaria Municipal de Educação.

A terceira atividade ocorreu nos dias 5 e 6 de outubro de 2019 durante o 2º Encontro das Comunidades Tradicionais – Regional Vale do Guaporé, organizado pela Comissão Pastoral da Terra, Regional Rondônia (CPT-RO)⁸, e realizado na Comunidade Quilombola Santa Fé, em Costa Marques. Na oportunidade, fomos convidados a proferir palestra no evento representando o IFRO, *Campus* Avançado São Miguel do Guaporé. Nesse momento, além de reforçar os laços com as lideranças das comunidades Jesus, Santa Fé e Forte Príncipe,

⁸ A CPT é uma organização vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), portanto, ligada à Igreja Católica, que foi criada, segundo informa o sítio eletrônico da organização, “[...] para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização.”. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>. Acesso em: 27 jul. 2021.

mantivemos o primeiro contato com as lideranças das comunidades Santo Antônio e Pedras Negras, todos presentes no evento.

Realizamos a apresentação do projeto de pesquisa aos líderes das duas comunidades e deles recebemos autorização para visitar as comunidades e desenvolver a segunda etapa da pesquisa empírica. Foi também na mesma oportunidade que estabelecemos contato com as professoras Rosalia Coelho Aranha, que atua na escola da Comunidade Santo Antônio, e Raimunda Erineide Rodrigues Pinheiro, que atua na escola da Comunidade Pedras Negras. Com elas, realizamos as primeiras sondagens sobre o atendimento escolar nas escolas das duas comunidades, bem como recebemos o aceite ao convite para que contribuíssem com a pesquisa na condição de informantes.

As atividades com as Secretarias Municipais de Educação se deram em fevereiro de 2020, quando nos apresentamos como pesquisador aos três secretários municipais (embora já houvéssemos feito contatos telefônicos com ambos), entregamos cópia do projeto de pesquisa e manifestamos a intenção de realizá-la. Recebemos aceite das três secretarias, formalizando os termos em maio daquele ano, de forma virtual, uma vez que já estavam em vigor as medidas de afastamento social em razão da pandemia da COVID-19⁹.

Com as informações coletadas na primeira fase da pesquisa empírica, foram planejadas as ações para a segunda fase, determinando o número de viagens necessárias para cada localidade, a fim de coletar os dados, delimitando os grupos a serem entrevistados, bem como os documentos a serem solicitados das Secretarias Municipais de Educação. Dessa forma, dada a particularidade de cada comunidade e dos municípios envolvidos na pesquisa, esse conhecimento preliminar foi significativo para otimizar os trabalhos da segunda etapa.

A segunda fase da pesquisa empírica compreendeu a visita às cinco comunidades para a realização de entrevistas e às três Secretarias Municipais de Educação, também com o objetivo de realizar entrevistas e coletar documentos.

Nas pesquisas em ciências sociais e humanas, sobretudo, os sujeitos são selecionados principalmente pela relevância daquilo que podem informar acerca do objeto pesquisado. Por essa razão, para a realização das entrevistas, foram previamente selecionados os seguintes sujeitos, divididos em três grupos, conforme quadro abaixo.

⁹ Doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se espalhou pelo país a partir de março de 2020.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

Comunidade	Agente do Estado/Comunidade	Estado
liderança da comunidade	professor/professora	secretário/secretária municipal de educação
pai/mãe/responsável	diretor/diretora de escola	coordenador/coordenadora pedagógica
aluno/aluna maior (quando houver)	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Das comunidades, escolhemos entrevistar o líder e/ou o vice-líder em razão da posição política que ocupa(m), representando suas comunidades em assuntos de interesse coletivo, nas reivindicações e interlocuções com a sociedade envolvente. O critério para a seleção de quem seria entrevistado (líder e/ou o vice-líder) foi a disponibilidade para conceder a entrevista no dia da visita à comunidade, tendo sido possível entrevistar os dois apenas nas comunidades Jesus e Pedras Negras. Nas demais, entrevistamos apenas o líder.

Os demais sujeitos representantes das comunidades (pai/mãe/responsável/aluno/aluna maior) foram escolhidos em virtude das informações que poderiam nos fornecer, especificamente em relação à oferta de educação escolar na comunidade, dada a relação estreita que mantêm com a escola. Adotamos o mesmo critério de disponibilidade para a entrevista quando da visita à comunidade, estabelecendo que seria entrevistado apenas um responsável por aluno em cada comunidade, bem como apenas um/a aluno/aluna maior, quando houvesse.

Os professores das escolas das comunidades também foram escolhidos como sujeitos devido a sua relação ainda mais direta com a educação escolar. Estabelecemos que entrevistariamos em cada comunidade tantos quantos estivessem disponíveis e aceitassem participar da pesquisa, priorizando os professores quilombolas onde houvesse.

Por fim, os sujeitos do grupo representando o poder público estatal foram escolhidos por serem os responsáveis diretos pela condução da política pública relativa à oferta de educação escolar e direcionamento pedagógico às escolas das comunidades quilombolas. Dada a agenda de trabalho dos/as secretários/as municipais de educação, entendíamos que poderia ocorrer de apenas conseguirmos entrevistar alguém designado. Foi o que se revelou possível nos municípios de São Francisco do Guaporé e Costa Marques.

Como optamos pela realização de entrevista semiestruturada, elaboramos um roteiro de entrevista para o representante dos sujeitos em cada um dos grupos. Fizemos adaptações para cada uma das realidades, seja dos municípios, no caso das Secretarias Municipais de Educação, ou das cinco comunidades. Este trabalho resultou em trinta e cinco roteiros de

entrevistas, cujas questões foram organizadas a partir das categorias selecionadas nesta pesquisa, sobretudo as relativas à EEQ.

Planejamos realizar a segunda fase da pesquisa empírica durante o mês de maio de 2020, conforme cronograma aprovado no projeto de pesquisa. Durante os meses de fevereiro e março daquele ano, quando estávamos nos organizando para as viagens, estabelecendo contatos, levantando custos e preparando a logística, tivemos que interromper os planos em razão das restrições impostas contra a disseminação do vírus Sars-CoV-2, causador da COVID-19. Diante das incertezas, aguardamos até o final de maio de 2020, quando entendemos ser impossível realizar a ida a campo naquele ano, por conta da insegurança sanitária para todos os envolvidos. Mesmo porque, as comunidades nos informaram que se fechariam à visitação para evitar casos de contaminação entre seus membros. Assim, encaminhamos requerimento ao orientador da pesquisa solicitando alteração de cronograma, estabelecendo o primeiro semestre de 2021 para a finalização da pesquisa empírica.

De fato, a segunda fase da pesquisa empírica¹⁰ somente foi possível de ser realizada no dia 06 de maio de 2021, na Comunidade de Jesus, em São Miguel do Guaporé, e nos dias 20 a 23 de maio de 2021, nas demais comunidades e Secretarias Municipais de Educação. Isso foi feito após a confirmação de que todos os membros das comunidades já haviam tomado a primeira dose de vacina contra a COVID-19, quando voltaram a receber visitas. Certamente esse atraso para a conclusão da pesquisa empírica teve impactos negativos no desenvolvimento, uma vez que estreitou o espaço temporal para o tratamento e a análise dos dados.

Ao todo, foram realizadas vinte e três entrevistas, conforme quadro abaixo, que totalizam onze horas e quarenta e um minutos de gravação. Todas foram transcritas e constituem parte do *corpus*, cuja análise de dados qualitativos fizemos com o auxílio do *software* MAXQDA Plus 2020.

¹⁰ Para essa segunda fase, contamos com o apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), como parte do projeto de extensão “Subsídio e assessoria para a construção de Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola no Vale do Guaporé” (Edital nº 14/2020/REIT – PROEX/IFRO, de 01 de outubro de 2020), e fomos acompanhados pelos bolsistas Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos e Wilians de Aguiar Santana.

Quadro 3 – Entrevistas realizadas¹¹

Data	Grupo entrevistado
06/05/2021	Comunidade Quilombola de Jesus
	líderes* da comunidade
	avó representante de aluna
	aluna maior
	professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental
20/05/2021	Comunidade Quilombola Santa Fé
	líder da comunidade
	Secretaria Municipal de Educação de São Francisco
	coordenadora pedagógica
	Secretaria Municipal de Educação de Costa Marques
	secretária adjunta de educação
	coordenadora pedagógica
21/05/2021	Comunidade Quilombola Forte Príncipe
	líder da comunidade
	mãe de aluna
	diretora da escola da comunidade
22/05/2021	Comunidade Quilombola Pedras Negras
	líder da comunidade
	vice-líder da comunidade
	mãe de aluno
	professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental
	professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
23/05/2021	Comunidade Quilombola Santo Antônio
	líder da comunidade
	pai de aluno
	professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental
	professora dos anos finais do Ensino Fundamental
	professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio
10/08/2021	Secretaria Municipal de Educação de São Miguel**
	secretário de educação
	coordenadora pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

* Dois líderes da comunidade se apresentaram para serem entrevistados juntos, em razão de terem que se ausentar na sequência para outro compromisso.

** Em função de residirmos em São Miguel do Guaporé, agendamos por último a entrevista na Secretaria Municipal de Educação, que somente foi possível realizar na data indicada neste quadro.

Nas comunidades quilombolas de Jesus, Santo Antônio e Pedras Negras, foi possível realizar uma roda de conversa antes do início das entrevistas. Nesse momento, nos apresentamos, falamos do objetivo de nossa presença na comunidade, explicamos a pesquisa a todos os presentes e estabelecemos um diálogo preliminar importante com respostas a questionamentos sobre aspectos particulares da investigação científica que estávamos desenvolvendo.

Foi um momento significativo para estabelecermos um primeiro contato e nos prepararmos, a nós mesmos e aos membros das comunidades, para as entrevistas que ocorreram logo a seguir. Essa roda de conversa foi realizada observando alguns protocolos, como

¹¹ Todos os entrevistados permitiram a identificação por meio de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

distanciamento físico, uso de máscara e de álcool em gel, como medidas de segurança em função da pandemia de COVID-19. Nas comunidades Santa Fé e Forte Príncipe, a conversa preliminar não foi possível; na primeira, entrevistamos apenas o líder da comunidade, pois uma mãe de aluno que nos concederia entrevista teve que se ausentar, indo para a cidade de Costa Marques antes de nossa chegada, e não pudemos esperar até que ela retornasse. Na segunda, iniciamos as entrevistas com a diretora, que estava na escola e não poderia nos acompanhar até a residência da mãe de aluno, onde ocorreram as outras duas entrevistas: da própria mãe e do líder da comunidade.

Além das entrevistas, nossa análise está também permeada pelo aprendizado decorrente do convívio com os quilombolas guaporeanos. As longas conversas que tivemos o prazer de compartilhar durante as duas fases da pesquisa empírica; a permissão para visitar espaços dos territórios, alguns considerados sagrados pelos quilombolas; o compartilhamento de refeições, com pratos típicos das comunidades, e a honra de sermos recebidos nas residências dos membros das comunidades permitiram o contato com os modos de vida de cada uma delas. Essas experiências são parte significativa desse aprendizado que, em última instância, também nos constitui como pesquisadores. As entrevistas semiestruturadas são formalidades importantes neste tipo de trabalho por conduzir a conversa para aspectos sobre os quais se quer apreender, mas nossa percepção sobre a realidade pesquisada se forma no conjunto de tudo o que foi vivenciado, muito além daquilo que é registrado a partir das entrevistas.

A pesquisa documental, como apontamos anteriormente, foi também utilizada e perpassa todo o trabalho. Seu delineamento se assemelha ao da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se desta apenas quanto à natureza das fontes, uma vez que ela “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” (GIL, 2006, p. 66).

Além das fontes documentais que puderam ser acessadas a partir de arquivos digitais na internet, solicitamos às Secretarias Municipais de Educação os seguintes documentos: Plano Municipal de Educação; decretos e históricos de criação das escolas localizadas nas comunidades quilombolas; Projeto Político-Pedagógico próprio para a organização das escolas; relatórios estatísticos de matrícula, permanência e fluxo escolar, além de algum documento relativo à implementação de qualquer política pública específica de atendimento educacional às comunidades quilombolas que as secretarias pudessem nos disponibilizar.

As fontes documentais que efetivamente foram consultadas e analisadas podem ser divididas em dois grupos: documentos das organizações e entidades do Movimento Negro e

documentos oficiais do Poder Público, nacional e municipais, divididos conforme Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Categorização das fontes documentais consultadas

Documentos do Movimento Negro	Documentos oficiais	
	legislações	planos e registros históricos
Cartas, manifestos e documentos de eventos de organizações do Movimento Negro; Programas de ação e planos de luta de organizações do Movimento Negro; Jornais e impressos de organizações do Movimento Negro.	Constituição Federal de 1988 (CF), Anteprojetos da CF; Leis, decretos e resoluções; Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE).	Anais, atas e diários da Assembleia Nacional Constituinte (ANC); Planos nacional e municipais de educação; Planos de implementação de políticas públicas; Documentos finais de conferências de educação; Relatórios de matrículas, dados estatísticos de matrícula, permanência e êxito e históricos relativos às escolas das comunidades quilombolas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Apesar da solicitação dos mesmos documentos às três Secretarias Municipais de Educação, cada secretaria nos atendeu parcialmente. No Quadro 5 abaixo, relacionamos os documentos solicitados e recebidos de cada uma das secretarias.

Quadro 5 – Documentos solicitados e recebidos

Documentos solicitados	S. Miguel	S. Francisco	C. Marques
Plano Municipal de Educação – PME	x	x	x
Decreto de criação das escolas das comunidades	x	x	x
Histórico das escolas das comunidades	-	x	x
Projeto Político-Pedagógico das escolas das comunidades	-	-	-
Relatório de matrícula, permanência e êxito das escolas da comunidade	x	x	x

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A análise desses documentos nos permitiu complementar e, inclusive, confrontar informações com as quais nos deparamos, seja durante a pesquisa bibliográfica, ou, ainda, na pesquisa empírica. O documento, sendo um registro escrito, materializa aspectos do contexto histórico dentro da conjuntura que levou à sua concepção e, em conexão com os demais materiais e em linha com o problema de pesquisa, revela fatos, corrobora ou refuta dados, complementa informações e contribui para a diversidade das fontes utilizadas no trabalho.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DAS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO POR EDUCAÇÃO NO BRASIL

O acesso à educação pela população negra no Brasil constitui uma história de resistência e luta que, certamente, se mistura com a situação pela qual passam as classes pobres, porém, com um agravante: a questão racial. Neste capítulo, buscamos situar a Educação Escolar Quilombola (EEQ), institucionalizada a partir da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 (BRASIL, 2010b) e Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (BRASIL, 2012a), no contexto das lutas da população negra, no geral, e por educação escolar, de forma particular.

Tais lutas foram levadas a cabo pelo Movimento Negro, que se organizou principalmente a partir da década de 1930, e pelo Movimento Quilombola, que se fortaleceu no contexto da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Esses movimentos entraram no embate por reconhecimento de propriedade sobre o território historicamente ocupado pelas comunidades quilombolas, culminando na criação de uma entidade nacional representativa de seus interesses: a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

A compreensão que temos é que a institucionalização da EEQ no plano normativo como uma modalidade de ensino, no contexto das políticas educacionais no Brasil, resulta diretamente dessa luta histórica. Sua implementação, de fato, e em todas as dimensões previstas nas normativas, depende de se manter viva essa história, alimentando-a constantemente com as lutas particulares que cada comunidade quilombola, em sua singularidade, empreende pela oferta de uma educação escolar que contemple suas necessidades e interesses.

O que contribuiu para que a EEQ figurasse entre o aparato legal que normatiza a educação brasileira foi, sem dúvida, o protagonismo negro na luta por educação, formatado nas lutas de sempre. Garantida a institucionalização da EEQ, somente esse mesmo protagonismo será capaz de torná-la uma realidade efetiva, para além da previsão jurídico-legal.

2.1 Tem direito, mas é luta!

Muitos dos africanos escravizados que foram traficados para o Brasil, diante das condições a que aqui foram submetidos, impuseram resistência e lutaram pela liberdade, organizando formas de se opor à estrutura escravagista, sendo o quilombo a principal delas.

O primeiro escravo que desembarcou no Brasil já trouxe consigo o desejo de se tornar livre. Seria errôneo supor que algum escravizado tenha aceitado pacificamente a opressão imposta pela escravidão, coisificando-se. Num sistema de opressão brutal, que não lhes reservava nenhum direito, nem mesmo sobre seus próprios corpos, é mais certo imaginar que todos tenham desejado a liberdade, lutando por ela quando possível, conforme resumiu Craton (1987, p. 111), em trecho reproduzido por Gorender (1990, p. 120-121):

Creio ser axiomático que todos os escravos quisessem sua liberdade – isto é, a liberdade de ter uma vida – e que todos os escravos resistiram à escravidão pelos meios que lhes eram mais acessíveis, chegando a se rebelar, conquanto raramente, quando puderam ou tiveram de fazê-lo. Ao se rebelarem, eles se apossaram das armas que estavam à mão e se valiam da ajuda de quaisquer aliados que pudessem encontrar.

Promessas e até a esperança de liberdade teriam, de acordo com Moura (1959), sido usadas como motivação para inserir escravizados em lutas que não lhes diziam respeito diretamente. Isso também foi possível, ainda de acordo com o autor, devido a um tipo particular de alienação a que estavam submetidos no regime de produção escravista. Os escravizados eram alienados dos meios de produção, como são todos os trabalhadores no regime capitalista. Entretanto, mais do que isso, no regime de produção escravista, os escravizados não apenas representavam a força de trabalho que produzia mercadorias como, do ponto de vista de seus proprietários, eles próprios eram mercadoria e, como tal, constituíam-se em propriedades de seus senhores.

O autor afirma haver documentação histórica indicando a participação de escravizados em tentativas de sedição, lutas e revoltas durante os períodos colonial e imperial, tais como, a Revolta de Felipe dos Santos, em Vila Rica/MG, no dia 28 de junho de 1720; a Revolução pernambucana de 1817; e a Revolta dos Alfaiates ou Conjuração Baiana (1798). Nesta, uma revolta de caráter mais popular, mulatos e pardos “[...] foram o elemento que formou o grosso da insurreição” (MOURA, 1959, p. 60) e planejavam contar com a participação de escravos de alguns engenhos, como indica a declaração de um dos insurgentes citada pelo autor.

A motivação para que escravizados se empenhassem em algumas das revoltas que visavam à independência de Portugal seria o discurso segundo o qual, juntamente com emancipação nacional, viria a abolição da escravidão. Esse teria sido o caso da Conjuração Baiana; diferentemente da Inconfidência Mineira (1789-1792), que foi um movimento de letrados, na Baiana não havia consenso a respeito da abolição dos escravizados. Por sua vez, a Revolta dos Alfaiates, de acordo com Moura (1959, p. 67), foi

[...], do ponto de vista do conteúdo político e definição programática, o mais profundo acontecimento que antecedeu a Independência. A participação do escravo tinha, por isto mesmo, um grau de coerência que advinha da coincidência de interesses das camadas artesãs que o estruturaram e a classe escrava.

Além de escravizados que foram obrigados por seus senhores, também negros aquilombados teriam participado, por iniciativa própria, de insurreições visando à Independência. Especialmente porque estavam motivados pela mesma expectativa de liberdade, como ocorrido na Revolução Pernambucana de 1817. Nesta, teriam tomado parte escravizados sob as duas formas:

[...] a primeira como elemento que agia por ordens do seu senhor, sem consciência, portanto, da essência, do significado da sua participação; a segunda, como elemento consciente que se rebelava contra o *status* em que se encontrava e que engrossava as fileiras dos insurgentes sabendo que eles tinham como objetivo extinguir a escravidão. A primeira forma de participação mostra o escravo *alienado*, ainda ideologicamente estruturado nos quadros institucionais que vigoravam, isto é, participando sem se transformar em elemento de negação do sistema escravista, mas, pelo contrário, através da sua obediência às ordens senhoriais, dando (paradoxalmente) substância ao regime. A outra forma de participação leva o escravo a se negar como tal – ao transformar-se em quilombola – e se inserir como elemento de negação da ordem escravista. (MOURA, 1959, p. 71, grifos do autor).

Como sabemos, as expectativas dos escravizados quanto à abolição se dar juntamente com a Independência foram frustradas em 7 de setembro de 1822. Além de ter que continuar lutando pela liberdade por mais de sessenta e cinco anos até 13 de maio de 1888, permaneceu o quilombo como o principal elemento de apoio àqueles que resistiam ao regime em busca de liberdade. Outras formas de alcançar a liberdade (por exemplo, por meio da alforria), além das dificuldades para reunir os meios para conquistá-la, havia ainda o fato de consistir em liberdade condicional. Os alforriados poderiam perder a liberdade pelo estatuto da ingratidão, retornando à condição anterior, ou seja, sendo reescravizados.

O quilombo era um conceito conhecido pela maioria dos africanos escravizados, principalmente os povos de línguas bantu. Segundo Munanga (1996), ganhou sentido de instituição sociopolítica e militar entre os povos africanos durante um longo período, envolvendo conflitos, migração de territórios, cisão de grupos etc. O conceito foi transplantado ao Brasil para, posteriormente, aqui também ser ressignificado até chegar ao conceito antropológico atual. Para ele,

[...] o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência. (MUNANGA, 1996, p. 63).

No Brasil, a quilombagem não constituiu fenômeno esporádico, temporal, tampouco localmente marcado. Há registros históricos de formação de quilombos em todas as regiões brasileiras pelos mais de três séculos em que perdurou o odioso regime (MOURA, 2001), de forma que se pode concluir que a luta dos escravizados contra a ordem escravista constituiu um processo permanente por todo o território brasileiro. A força do que significou o quilombo como expressão da resistência pode ser representada pelo fato de o conceito ter transcendido seu sentido primeiro com o fim do regime escravista, para permanecer vivo até os dias atuais. Esse processo ganhou novos sentidos, “[...] indo da voz dos abolicionistas para os movimentos sociais, tornando-se uma parte do projeto político de uma sociedade mais democrática e justa” (LEITE, 2008a).

O quilombo é a expressão da resistência organizada em conjunto, de escravizados que atuaram como grupo, em algum nível de comunhão entre si, além de formarem uma rede de sociabilidade em interação com indígenas, libertos e homens brancos. Mesmo as definições formuladas pelo colonizador sempre previram o agrupamento, como a primeira definição dada na resposta do rei de Portugal ao Conselho Ultramarino¹², na qual definia quilombo como “toda habitação de negros fugidos, **que passem de cinco**, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.” (ALMEIDA, 2002, p. 47, grifos nossos). Enquanto conceito definido pelo outro, o termo surge como definição jurídica, visando à repressão durante a Colônia e o Império, com conotação acusatória e criminalizante (ARRUTI, 2017), sendo, posteriormente, ressignificado em sentido positivo.

A primeira ressignificação importante, aponta Arruti (2017, p. 111), teria se dado em trabalhos do final da década de 1950, quando o quilombo passa a ser reinterpretado, no Brasil, “[...] como um precedente da luta social contra o capital e a dominação das elites agrárias”. Com esses trabalhos, a luta dos escravizados contra o regime escravagista ganha contornos de luta de classes, uma interpretação que recebeu críticas posteriores, mas que não perdeu em tudo

¹² Tratava-se de um órgão da administração da Coroa Portuguesa criado em 1642 para se encarregar exclusivamente de matéria relacionada às colônias portuguesas.

sua validade. Ao analisar criticamente o enfoque etnocêntrico que João José dos Reis¹³ dá ao Levante dos Malês¹⁴, Gorender (1990, p. 126) fez questão de observar que “[...] os movimentos de rebelião dos escravos são manifestações da luta de classes”. Porém, alerta o autor, seria um equívoco admitir que os escravizados tivessem desenvolvido uma consciência de classe revolucionária, indo além da rebeldia, em virtude da dificuldade estrutural para isso, decorrente das condições materiais de sua existência. Para ele, a posição social a que estavam forçosamente submetidos não permitia aos escravizados o desenvolvimento de uma consciência social, de forma que não teriam conseguido ultrapassar uma “consciência oposicionista regressiva” (GORENDER, 1990, p. 122).

A formação dessa consciência social foi sendo construída ao longo do tempo pela população negra no Brasil descendente dessa geração escravizada, em decorrência da negação de direitos a que historicamente foram submetidos. Essa consciência ganhou forma de movimento social a partir do final dos anos 1970, como veremos em tópicos seguintes.

Os descendentes de escravizados que se mantiveram nas áreas rurais do país foram, a partir da instalação da República, aos poucos, reorganizando novas formas de relacionamento com a sociedade envolvente, sobretudo com base em laços de parentescos e unidade familiar (LEITE, 2008a). Entretanto, isso não se deu sem conflito com latifundiários em disputa pelo direito ao território. A luta de outrora, pela liberdade de se ter uma vida, foi se convertendo na luta pelo direito ao território, numa perspectiva de territorialidade étnica (ALMEIDA; OLIVEIRA, 1998), representativa da liberdade para continuar produzindo e reproduzindo a vida de acordo com sua cultura, modos de vida, saberes e fazeres ancestrais. Dessa forma, tal luta permaneceu definitivamente no território historicamente ocupado, agora na condição de comunidades quilombolas, que, juntas, formam um universo atual de aproximadamente seis mil comunidades em todo o território brasileiro (BRASIL, 2019a).

As novas formas e os objetivos de luta constituíram um fator agregador das comunidades quilombolas, rurais e urbanas, que se organizaram para lutar também por outros direitos sociais, como a educação, por exemplo. As comunidades atuavam a partir da conjuntura política e social instalada no Brasil a partir da redemocratização e da promulgação da Constituição Federal de 1988. Isso culminou, após mobilização nacional no ano de 1995, em

¹³ REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês** (1835). São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

¹⁴ Trata-se de uma revolta promovida em Salvador (BA), na noite de 24 para 25 de janeiro de 1835, mobilizando mais de 500 escravizados, em sua maioria nagôs, em geral mulçumanos, sendo considerada por alguns como a maior revolta envolvendo escravizados no Brasil.

comemoração aos 300 anos do assassinato do líder Zumbi dos Palmares, na criação, no ano seguinte, da CONAQ. A CONAQ é uma organização de caráter nacional que pode atuar no interesse coletivo das comunidades quilombolas em espaços institucionais e não institucionais.

A consciência da necessidade de uma educação escolar própria e diferenciada que se desenvolveu entre as comunidades quilombolas por todo o Brasil decorre dos embates travados com o Estado pela oferta de educação escolar. Isso resultou na institucionalização da EEQ como modalidade de ensino no interior da organização da educação nacional, a partir de uma luta empreendida pelo Movimento Quilombola na atualidade. Essa luta também é tributária de todas as formas de resistência, mobilização e organização empreendidas pela população negra brasileira, desde quando desenvolveu sua consciência oposicionista.

2.2 O protagonismo do Movimento Negro na luta por educação para a população negra e pobre no Brasil

As transformações sociais pelas quais passou o Brasil nas últimas duas décadas do período imperial tornaram inevitáveis a queda do regime (realizada por um golpe militar em 15 de novembro de 1889) e, juntamente, um ano antes, a abolição da escravidão. Já a partir de 1850, o fim do tráfico de africanos escravizados para o Brasil, somado a transformações internas – com maior urbanização e aumento de um setor da sociedade formada por profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros, professores etc.) e pequenos industriais –, formou um ambiente externo desfavorável. Esse contexto favoreceu a ação abolicionista, pressionando a elite política e econômica no interior do governo imperial de forma a tornar-se insustentável a manutenção do regime alicerçado sobre a mão de obra escravizada.

Já no final do século XIX, começa a ganhar espaço na elite econômica brasileira a ideia de que o capital investido na compra e manutenção dos escravizados era muito dispendioso diante da possibilidade do trabalho sob remuneração da força de trabalho. De acordo com Costa (1998), as transformações sociais ocorridas no final do século XIX no Brasil impactaram, também, a forma como senhores de terra passaram a enxergar os custos envolvidos com utilização de mão de obra escravizada. Isso tornou-se, em alguns casos, inclusive, desvantajoso diante de outras oportunidades econômicas que se vislumbravam. Segundo a autora, nesse Brasil em transformação, nas décadas finais do século XIX e início do século XX:

Abriram-se novas perspectivas para o capital. Não mais convinha mantê-lo imobilizado em escravos, **mercadoria** que se depreciava a olhos vistos e estava fadada a desaparecer. Modificava-se a mentalidade dos fazendeiros das zonas mais dinâmicas. Não mais pensavam em comprar escravos, mas em livrar-se deles. (COSTA, 1998, p. 490, grifos nossos).

Neste sentido, a abolição constituiu, em alguma medida, uma vantagem econômica aos proprietários de escravizados, que trocaram a mão de obra escravizada por mão de obra assalariada mal paga. Por exemplo, a exploração de mão de obra que se aproximou da servidão, disfarçada em sistemas de parceria entre fazendeiros e imigrantes europeus, era comum nas fazendas de café paulistas.

A instituição da República no Brasil e a adoção de força de trabalho assalariada no pós-abolição praticamente em nada alterou a sorte da população negra livre e recém liberta, que se viu novamente excluída do acesso aos meios necessários à sobrevivência digna e à inserção social. Conforme Andrews (1991), questões políticas, como limitações da República recém instalada; sociais, como as doutrinas do racismo científico e da ideologia de branqueamento; e econômicas, como a preferência pela contratação de imigrantes europeus para ocupar os postos de trabalho, constituem alguns dos fatores responsáveis pela marginalização da população negra na pós-abolição.

Diante do quadro de abandono que se instalou após a abolição, a população negra deu sequência a estratégias próprias de luta, adequando-as à nova realidade, ampliando ações de apoio mútuo por meio de irmandades, entidades, clubes, associações, grêmios recreativos e culturais etc. Essa população tomou para si as rédeas do próprio destino, dando forma ao que Domingues (2007, p. 103) denominou de “[...] movimentos de mobilização racial negra no Brasil”, estes herdeiros diretos das ações de resistência empreendidas durante o Brasil Colônia e Império.

Clovis Moura (1983) denominou esses grupos organizados pela população negra nas primeiras décadas da República de grupos específicos negros. De acordo com ele, o que deu forma a esses grupos foi o fato de seus membros se identificarem:

[...] na sociedade de classes por uma marca que essa sociedade lhe impôs, e, ao invés de procurarem fugir dessa marca, transformam-na em herança positiva, organizam-se através de um *ethos* criado a partir da tomada de consciência da diferença que as camadas privilegiadas em uma sociedade etnicamente diferenciada estabeleceram. (MOURA, 1983, p. 47, grifos do autor).

Um dos resultados dessa mobilização foi a organização de veículos de informação com publicação de jornais e periódicos independentes, com baixa tiragem, como *O Menelik* (1915), *O Alfinete* (1918-1921) e *O Clarim da Alvorada* (1924-1933), por exemplo. Eles eram editados por pessoas negras e custeados pela comunidade negra para tratar de questões ligadas aos problemas enfrentados por essa população. Esse conjunto compreende o que se passou a denominar **imprensa negra**, ganhando importância principalmente na cidade de São Paulo a partir de 1915 (BASTIDE, 1973; FERRARA, 1981; CARVALHO, 2009), mas não somente ali (MOURA, 1983; GOMES, 2005; DOMINGUES, 2007; SANTOS, 2011; OLIVEIRA, 2017).

Em São Paulo, a imprensa negra ocupou-se inicialmente da divulgação das atividades associativas, recreativas e culturais da comunidade negra (publicação das sociedades dançantes, de acontecimentos sociais, de poemas, crônicas, sátiras etc.), como relataram José Corrêa Leite e Jayme Aguiar, dois dos principais fundadores de jornais da imprensa negra. Em depoimentos tomados por Clovis Moura no ano de 1975, e publicados em Moura (1983, p. 54), afirmaram que “[...] os jornais surgiram com a finalidade de integrar associativamente o negro”, o que foi confirmado em relato de Raul Joviano do Amaral, outro integrante do movimento.

Apesar da finalidade inicial, aos poucos os editores desses jornais foram incluindo textos com contornos ideológicos e políticos, cuja temática central era o preconceito racial e a valorização da raça negra, apelando para a união. Um dos objetivos era conscientizar quanto à identidade e, de alguma maneira, procuravam orientar quanto ao enfrentamento dos problemas comuns, denunciando as mazelas que afligiam a população negra, dentre as quais, a falta de acesso à educação.

Há estudos indicando que a temática da educação ocupou um espaço relevante nesses veículos da imprensa negra, principalmente na divulgação da importância do acesso à educação para a inclusão e ascensão social (PINTO, 1993; GONÇALVES; SILVA, 2000; MACHADO, 2009; SALES, 2014; SANTOS, 2014). A defesa da educação tornou-se uma bandeira de luta prioritária desde os primórdios dos movimentos e organizações da população negra (DOMINGUES, 2008).

Sales (2014) propõe, em sua dissertação de mestrado, que a educação constituiria um dos projetos da imprensa negra, juntamente com o combate ao racismo. É certo que a preocupação com a instrução e a educação (que são tratadas como distintas em vários artigos dos veículos da imprensa negra) foi uma temática muito presente nos jornais da imprensa negra, conforme aponta Souza (2013) ao analisar dois importantes jornais da imprensa negra

paulistana: *O Clarim do Alvorada* (1924-1933) e *A Voz da Raça* (1933-1937); este, um veículo da Frente Negra Brasileira (FNB). Em anexos de sua tese de doutoramento em educação, Souza (2013, p. 181-182) apontou que o tema Instrução/Educação foi veiculado 14 (quatorze) vezes no jornal *O Clarim do Alvorada*, entre 1924 e 1931, e 16 (dezesesseis) vezes no jornal *A Voz da Raça*, entre 1933 e 1937. Neste último, o tema somente é menos frequente do que outros dois: *Poemas diversos* (com 37 veiculações) e *Raça Negra* (com 26 veiculações), tendo a mesma veiculação que outro tema muito significativo para a comunidade negra de então: *Abolição da Escravidão/13 de maio* (também com 16 veiculações).

Em nossa opinião, entretanto, cremos que seria necessário aprofundar os estudos a respeito do tema para se chegar à conclusão de que a imprensa negra tinha a educação como projeto. O mais certo é que a educação constituía parte significativa de um empreendimento maior e mais amplo almejado pelos veículos da imprensa negra, qual seja, a conscientização da população negra quanto à sua identidade e capacidade cognitiva. Esperava-se combater a falácia de sua inaptidão para o estudo, além da elevação da autoestima, do combate e superação do preconceito e da discriminação racial.

Santos (2014), ao analisar a tese de doutoramento de Pinto (1993), conclui que, para esta autora, a educação constitui um dos temas centrais dos artigos publicados nos jornais da imprensa negra. Em longa citação da autora, Santos (2014) reforça seu argumento de que a população negra via na educação o caminho para ascensão social, resultando por meio dela em acesso a condições mais dignas de sobrevivência. Segundo a autora, isso se faz visível nos artigos publicados com esse tema, indo da preocupação com o alto índice de analfabetismo entre a população negra a artigos que apontavam a falta de instrução como responsável pela precariedade em que vivia essa população.

Vários eram os assuntos ligados à temática da educação publicados nos veículos da imprensa negra. Todos no sentido de demonstrar a importância da instrução e da educação para esse grupo social como forma de superação da condição material e social em que se encontravam. A respeito disto, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva registram que, nos jornais da imprensa negra paulistana,

[...] encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma

situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 140).

Essas pesquisas e trabalhos aqui apontados corroboram a ideia segundo a qual a população negra no Brasil sempre nutriu interesse pela educação, a despeito de todas as adversidades impostas pelas condições materiais e sociais a que historicamente foram expostos. Desenvolveram uma consciência da importância do acesso à educação como forma de se contrapor à exclusão social a que estavam submetidos desde a colonização, que pouco havia se alterado naquele momento histórico do pós-abolição.

Os jornais da imprensa negra exerceram um importante papel na formação dessa consciência e constituíram um movimento fundamental para a união e fortalecimento da população negra nos meios urbanos no Brasil do início do século XX. O trabalho dos veículos da imprensa negra, pela autoafirmação cultural do negro, contribuiu significativamente para o surgimento de uma das maiores organizações da população negra: a Frente Negra Brasileira (FNB). Tratava-se de “[...] um movimento de caráter nacional com repercussão internacional” (MOURA, 1992, p. 72), no interior do qual o debate a respeito da questão racial ganha outro nível. As ações contra o preconceito racial alcançam outro patamar de organização, principalmente as de instrução e educação para a população negra, que, nessa organização, se firmam como centrais no projeto de integração da população negra à sociedade.

2.2.1 A Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN): intervenção, denúncia e reivindicação

A Frente Negra Brasileira (FNB), pelos feitos alcançados nos seis anos de existência, é sem dúvida um grande fenômeno de integração e um avanço na organização da população negra do Brasil no início da República. A FNB foi criada em 16 de setembro de 1931 na cidade de São Paulo e, ao completar cinco anos de existência, já contava com aproximadamente sessenta delegações (espécie de seções da entidade) localizadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul (ANDREWS, 1991; DOMINGUES, 2007, 2008; SANTOS, 2014). Ela reunia milhares de membros¹⁵, transformando-se “quase numa febre”, como apontado em Gomes (2005, p. 48), devido à adesão e força política.

¹⁵ Não há consenso entre os que estudaram a FNB a respeito do número exato de membros a ela associados. Moura (1983) afirma que a FNB chegou a ter cerca de setenta mil filiados. Gomes (2005, p. 49) diz haver estimativas

Gonzalez e Hasenbalg (1982) referem-se à FNB como “o primeiro grande movimento ideológico pós-abolição” e dividem as entidades negras que surgiram no pós-abolição em dois tipos, a depender da atividade a que se dedicavam: “[...] *recreativas* ‘com perspectivas e anseios ideológicos elitistas’ e *culturais de massa* (afoxés, cordões, maracatus, ranchos e, posteriormente, blocos e escolas de samba)” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 21, grifos dos autores). O sucesso da FNB deveu-se, em parte, segundo os autores, exatamente por se constituir numa síntese dos dois tipos de entidades.

A FNB organizava-se em onze departamentos (SANTOS, 2014) que eram responsáveis por diversas ações de assistência a seus associados, com atendimento médico, gabinete dentário, barbeiro e salão de beleza, caixa beneficente, posto de alistamento eleitoral (PINTO, 1993 *apud* DOMINGUES, 2008; GOMES, 2005); assessoria jurídica (DOMINGUES, 2007); ações de esporte e lazer, com time de futebol, grupo de teatro e grupo musical, denominado “Rosas Negras” (DOMINGUES, 2007, 2008; GOMES, 2005). Contava, também, com um órgão de divulgação, o jornal *A Voz da Raça*; uma organização paramilitar (MOURA, 1983, 1992; DOMINGUES, 2008; GUIMARÃES, 2002); além do Departamento de Instrução e Cultura, responsável pela organização de ações de instrução e educação (DOMINGUES, 2008; SANTOS, 2014).

Há certo consenso entre aqueles que estudam a FNB a respeito da importância das ações de instrução e educação para os dirigentes da organização. Moura (1983) chega a afirmar que a própria ideologia da entidade estaria estritamente relacionada a uma filosofia educacional, traduzida na crença de que a vitória do negro, entendida como sua integração à sociedade, seria resultado direto do ato de “[...] firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura” (MOURA, 1983, p. 57). Tal ato somente seria possível quando toda a população negra estivesse inserida nos processos formais de educação e de instrução em sentido amplo: intelectual, cultural e, também, moral.

À FNB cabia papel fundamental nessa tarefa, como se vê em exemplos de textos publicados em seu jornal confirmando essa perspectiva. Por exemplo, quando afirmam que “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista desta entidade”

exageradas apontando “100 mil membros espalhados por todo o Brasil”. Santos (2014, p. 64), referindo-se a texto do Movimento Negro Unificado (MNU) (1988), afirma que a FNB, no seu auge, “chegou a cerca de sessenta mil associados”. Domingues (2007, p. 106), em referência a outro autor (BARBOSA, 1998), anota que um de seus dirigentes (Francisco Lucrécio) estimava que a FNB teria chegado “a superar os 20 mil associados”. Já em outro texto (DOMINGUES, 2008, p. 521), fazendo referência a Mitchell (1977), diz que esse autor estimou que a FNB contava com “6 mil sócios em São Paulo e 2 mil em Santos”, sem fazer referência ao número de associados em outras cidades ou estados.

(*A Voz da Raça*, set. 1936, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2008, p. 525) ou, ainda, em textos de exortação a seus membros, como em: “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (*A Voz da Raça*, 3 fev. 1934, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2008, p. 525).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), as ações para a educação e instrução implementadas pela FNB constituem a experiência mais completa nesse sentido. Essa experiência foi levada a cabo por organizações negras até aquele período, com uma proposta de educação política, com ações planejadas e objetivos definidos. Neste sentido, a FNB criou, em 1932, o curso de alfabetização de jovens e adultos, ministrado no período noturno, como primeira ação do Departamento de Instrução e Cultura. Isso indicava o analfabetismo como principal problema a ser enfrentado pelos fretenegrinos, conforme depoimento de um de seus ex-integrantes, Francisco Lucrécio, tomado por Barbosa (1998, p. 42 *apud* SANTOS, 2014, p. 68, grifos nossos):

Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para frequentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía, dentro da sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização, mas não se dava esse nome. Era ‘Educação Moral e Cívica’. [...] Havia as mulheres que eram professoras. Tinha a Celina Campos, professora de música, a Gersen Barbosa. A escola da Frente Negra era formada por quatro classes, com professoras nomeadas pelo governo. **Nas classes a gente aceitava até os filhos de japoneses, que moravam ali pertinho.** A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. **Então precisava que o negro alfabetizasse para tirar seu título de eleitor.**

Integrado à alfabetização (como se nota no depoimento acima), a entidade oferecia um curso de formação social, com aulas de história, conhecimentos gerais e educação moral e cívica (GONÇALVES; SILVA, 2000). Mesmo sem sistematização e constituído de conferências não regulares e sem reconhecimento oficial (PINTO, 1993 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000), certamente constituía um espaço de formação política¹⁶ aos jovens e adultos alfabetizando.

Além do curso de alfabetização de jovens e adultos, a escola da FNB oferecia um curso regular de ensino primário (FELIX, 2001; PINTO, 1993), que, conforme se nota no depoimento de Francisco Lucrécio transcrito acima, estava aberto não somente às crianças negras, mas a todos aqueles que procurassem a escola. Este fato, inclusive, foi notado pelo escritor Oswaldo

¹⁶ Gonçalves e Silva (2000) afirmam que a educação política oferecida juntamente ao curso de alfabetização de jovens e adultos da FNB remete ao Centro Cívico Palmares, organização fundada em 1926 e que atuou na formação política de lideranças negras, inclusive, segundo os autores, praticamente todos os membros da diretoria da FNB teriam recebido esse tipo de formação naquele centro.

de Andrade. Ele teria visitado a escola da Frente Negra e, posteriormente, em 1937, proferiu discurso em solenidade de comemoração ao 90º aniversário de nascimento do poeta Castro Alves. Neste discurso, enalteceu o que considerava uma convivência harmoniosa e solidária “como irmãos” entre negros e brancos, na esteira do mito da democracia racial. Assim teria se manifestado:

Hoje, mais do que nunca, um sentido ecumênico se funde nas manifestações públicas. Se aqui vedes pretos e brancos irmanados e solidários, ide à sede de uma das organizações que nos dão este espetáculo – a Frente Negra Brasileira – e vereis como sinal dos tempos, **cursando as suas aulas, nacionais brancos, europeus e até japoneses**. (*A Voz da Raça*, mar. 1937, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2008, p. 524, grifos nossos).

Num tempo em que o acesso ao ensino primário público estava distante quase um século de sua universalização, por esse depoimento de Oswaldo de Andrade, testemunha ocular da ação educacional da FNB, vê-se que o projeto de educação da entidade estendia-se para além da população negra. Crianças “de todas as cores” (DOMINGUES, 2008) residentes no entorno da sede da entidade encontravam em sua escola uma oportunidade de escolarização certamente inalcançada a depender somente do poder público. A iniciativa da FNB foi, posteriormente, reconhecida pelo Estado, que oficializou sua escola nomeando, em 1934, duas professoras públicas para ela: Francisca de Andrade e Aracy Ribeiro de Oliveira (DOMINGUES, 2008).

O projeto fretenegrino mais ambicioso para a educação foi anunciado em 1933 e consistia na criação de uma instituição escolar denominada Liceu Palmares, a ser instalada em todo o estado de São Paulo para a oferta de cursos do ensino primário, secundário, ginásial e comercial aos sócios, mas, também, abertos a não-sócios, inclusive a estrangeiros. Pinto (1993 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000) aponta que o projeto havia sido idealizado por negros que frequentaram instituições de ensino onde estudava a elite paulistana, tendo o projeto naufragado por falta de recursos.

Por certo que a experiência educacional da FNB, ao assumir a responsabilidade pela educação da população negra, não é a primeira. Há estudos indicando que, mesmo quando ainda vigorava o odioso regime de escravidão, havia iniciativas de indivíduos e entidades voltadas à escolarização de escravizados e libertos (SENA, 1983; SILVA, 2000; SILVA, A., 2018; SILVA, S., 2018). Também não foi a única no período pós-abolição. Há estudos sobre experiências educacionais empreendidas por indivíduos e entidades no mesmo período, como os desenvolvidos por Antonio Carlos em Barbacena/MG, que resultou na criação da entidade José do Patrocínio, em Belo Horizonte/MG (GONÇALVES, 2000); do Clube Recreativo 28 de

Setembro, em Jundiaí/SP; do Centro Cívico José do Patrocínio e do Grêmio Recreativo Flor de Maio, em São Carlos/SP (DOMINGUES, 2008); ou, ainda, os cursos oferecidos pela Biblioteca Pública de Pelotas/RS (PERES, 1995), por exemplo. Contudo, é inegável o caráter ímpar do alcance da iniciativa fretenegrina, cabendo especial destaque à forma como os seus dirigentes viam a educação como condição para a participação política, dentro dos objetivos da entidade, como o depoimento de Francisco Lucrécio, citado acima, faz transparecer.

Gonçalves e Silva (2000) questionam o que teria levado os movimentos negros no pós-abolição a assumirem para si a responsabilidade pela educação. Num exercício de resposta, apontam duas hipóteses: a) os líderes dos movimentos negros não confiavam nos propósitos dos republicanos, uma vez que a República conservou no poder grande parte das antigas oligarquias; b) o sentimento de orgulho das lideranças negras pelo sucesso de suas próprias iniciativas, a despeito das inúmeras desvantagens em relação a outros estratos da sociedade, inclusive em relação aos imigrantes.

As hipóteses são bastante plausíveis, a primeira, inclusive, com alguma documentação a comprová-la. Em acréscimo, no caso específico da FNB, pode-se cogitar ainda que seus líderes, pela consciência que tinham a respeito da importância da educação para os projetos políticos da entidade, não poderiam renunciar à tarefa de promovê-la. Além de não confiar na ideia de que o governo da Primeira República teria algum interesse em oferecer educação à população negra, também não confiavam no modelo de educação e na forma como, porventura, essa viria a ser ofertada. Como possível indicação disso, muitos textos publicados em jornais da imprensa negra, principalmente no *A Voz da Raça*, criticam o descaso do governo com a educação da população negra; a forma como os negros eram recebidos e tratados nos estabelecimentos oficiais de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000); os conteúdos que compunham o currículo escolar (DOMINGUES, 2008); e, também, a forma preconceituosa como era retratada, na escola, a história da participação e contribuição do negro na formação do Brasil (PINTO, 1993).

A atenção dada pelas principais lideranças da FNB à educação nos faz crer que, de fato, ela ocupava papel central para os objetivos da entidade no combate ao preconceito e para inserção social da população negra. Neste último, incluída a participação política, já que pela Constituição Federal então em vigor (a de 1891, primeira do período republicano), ser alfabetizado era uma condição para exercer o direito ao voto (além, é claro, de ser do sexo masculino, maior de 21 anos e não se enquadrar em nenhum outro impedimento).

A FNB tinha evidente objetivo de atuação política e a educação de seus afiliados compunha parte da estratégia para alcançar esse objetivo. De acordo com Gomes (2005), o estatuto da entidade já revelava essa expectativa, o que se confirma em 1936, quando a entidade solicita à Justiça Eleitoral o registro como partido político. Antes, porém, em abril de 1933, a entidade lançara seu então presidente-geral, Arlindo Veiga dos Santos, candidato avulso a deputado constitucional à Assembleia Nacional Constituinte, encarregada da redação da Constituição de 1934.

Arlindo não se elegeu e, três anos mais tarde, em novembro de 1937, o autogolpe de Getúlio Vargas com a ditadura do Estado Novo fechou todos os partidos e organizações políticas, incluindo a FNB. Encerrou-se-, assim, uma das mais relevantes experiências de organização e escolarização da população negra no Brasil no pós-abolição, que visava sua integração à sociedade e, com isso, produzia alguma mobilidade dentro da estrutura social brasileira.

O Estado Novo sufocou os movimentos populares, como aliás o fazem todos os regimes totalitários, de forma que apenas próximo de seu fim, em 1945, vemos o Movimento Negro adotar novamente um viés contestador, de protesto, e político. Dentre eles, um em particular é destacado por todos aqueles que estudam o tema no Brasil como principal organização do período pós-45: o Teatro Experimental do Negro (TEN).

O TEN foi fundado no Rio de Janeiro em 13 de outubro de 1944, resultado de uma proposição de Abdias do Nascimento, ex-membro da FNB. A ideia de criação, de acordo com Abdias, seria resultado de sua experiência de luta contra a discriminação racial, aliada a uma reflexão nascida da observação de ausência de atuação de atores negros em papéis protagonistas de peças teatrais, mesmo quando no texto da obra os personagens eram negros (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000).

Abdias relata que essa reflexão teria surgido quando realizou uma viagem a Lima, capital do Peru, em 1941, e lá assistiu à peça *O imperador Jones*, de Eugene O'Neill. Naquela ocasião, a peça era protagonizada por Hugo D'Evieri, um ator argentino branco, que, para representar o papel, havia sido "caiado de preto" (NASCIMENTO, 1997, p. 228). De volta ao Brasil, Abdias do Nascimento articulou em torno de sua ideia amigos como Aguinaldo de Oliveira Camargo, advogado; Wilson Tibério, pintor; além de Teodorico dos Santos e José Herbel, aos quais se juntaram outros tantos como os coreógrafos e bailarinos João Elisio e

Mercedes Baptista; o maestro Abigail Moura, da Orquestra Afro-brasileira; e populares como as empregadas domésticas Arinda Serafin, Ruth de Souza e Maria Gonçalves.

O TEN organizou um programa de atuação a partir da valorização da cultura, dos valores e da estética afro-brasileira, bem como do resgate da autoestima do negro, com o qual pretendia combater a discriminação através da formação de dramaturgos e atores. Para isso, organizou oficinas de teatro e produção de espetáculos teatrais, de forma que pudessem sensibilizar o público para as questões sociais que afligiam a população negra, estreando as produções exatamente com a mesma peça que havia instigado Abdias anos antes: *O imperador Jones*, de Eugene O'Neill.

O TEN constitui-se numa organização complexa e suas atividades não se esgotaram no teatro. A entidade desenvolveu ações de cunho estético-artístico como concursos de beleza negra (Rainha das Mulatas e Boneca de Piche) e concursos de artes plásticas, como o realizado em 1955 com o tema *O Cristo Negro*. Desenvolveu, também, atividades de cunho estritamente educacional como os cursos de alfabetização de adultos e de cultura geral e de cunho sócio-político, patrocinando e organizando eventos nacionais para debater temas do interesse da população negra, além de editar o jornal *Quilombo*.

Conforme esquematizou Müller (2009), o TEN atuou em três eixos: “1. teatral e artístico; 2. organização e estudos; 3. iniciativas políticas e programáticas” (MÜLLER, 2009, p. 19), muito embora seja possível afirmar que todas as atividades de qualquer um dos eixos no esquema de Müller tivessem sempre atravessadas por uma orientação educacional. A organização foi, desde sua concepção, encarada como “um empreendimento de caráter pedagógico”, conforme teriam afirmado o próprio Abdias do Nascimento e o sociólogo Guerreiro Ramos (*apud* ROMÃO, 2005, p. 118).

De início, as lideranças do TEN já se depararam com um problema que assolava os brasileiros e brasileiras adultos pobres de maneira geral e, de forma mais intensa e particular, a população negra: o analfabetismo. A solução encontrada pelas lideranças do TEN foi organizar um curso de alfabetização de adultos, sob a responsabilidade de Ironides Rodrigues, articulado às demais atividades de formação promovidas pela entidade. Nas palavras de Nascimento (1997, p. 229-230):

Cerca de 600 pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, a cargo do escritor Ironides Rodrigues [...]. Outro curso básico, de iniciação à cultura geral, era lecionado por Aguinaldo Camargo [...]. Enquanto as

primeiras noções de teatro e interpretação ficavam a meu cargo [...] A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos e lhes ofereciam-lhes [*sic*] uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional.

Noutra oportunidade (NASCIMENTO, 1978), Abdias assim se refere ao curso de alfabetização:

Partimos do marco zero: organizamos cursos de alfabetização no qual operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos etc. se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor. (NASCIMENTO, 1978, p. 257 *apud* NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 207).

Há, neste caso do curso de alfabetização do TEN, uma demonstração de como era concebido o processo de educar por parte das lideranças da organização. A alfabetização não se esgotava nela mesma, mas estava integrada à atividade artística desenvolvida pelo TEN. Contemplava, também, uma perspectiva política ao buscar resgatar naqueles homens e mulheres uma identidade afro-brasileira marginalizada, oprimida e invisibilizada, coerente com aquilo que Abdias do Nascimento desenvolveu na ressemantização do quilombo como um novo fenômeno social sintetizado no quilombismo (NASCIMENTO, 1980). Tratava-se muito mais do que apenas ensinar a ler e escrever. Constituía, acima de tudo, um processo político de conscientização e instrumentalização para vida e para luta contra a discriminação e o preconceito racial a que estavam constantemente submetidos.

Não foi possível, pelas pesquisas que fizemos, saber se as cerca de seiscentas pessoas que, de acordo com Nascimento (1997), teriam frequentado o curso de alfabetização da entidade foram atraídas pela formação e atividades artísticas oferecidas. Ou então, se algumas delas teriam apenas visto no curso de alfabetização, ofertado por gente negra para gente negra, uma oportunidade para superar o castigo moral que lhes impuseram, representado pelo analfabetismo, e, por isso, teriam se aproximado da entidade. O certo é que o TEN escreveu uma página importante no processo educacional da população negra do país, não apenas pelo curso de alfabetização, mas, principalmente, pela concepção ampliada do ato de educar que adotou. Admitia-o como um processo que constrói consciência sociopolítica, amplia a visão de mundo, e, também, permite conhecer a si próprio.

O professor Ironides Rodrigues, principal responsável por pensar e coordenar o curso de alfabetização, foi alguém com uma impressionante trajetória de luta pessoal por acesso à escolarização, que sentiu na própria pele as dificuldades enfrentadas pela gente negra e pobre que “se atreve” a virar doutor. Ao falar das dificuldades enfrentadas quando se mudou para a cidade do Rio de Janeiro, no início dos anos 1940, para se preparar para ingressar na Faculdade Nacional de Direito, Ironides retrata a realidade de tantos outros jovens pobres que se “atreveram” a trilhar o caminho contrário ao que a sociedade lhes havia reservado.

Quando o dinheiro acabava e eu não podia pagar a pensão e a hospedaria, ia dormir nos barcos que ficavam guardados sob uma espécie de marquises no Pavilhão Mourisco. Eram locais indevassados da polícia que os malandros ou gatunos de Botafogo procuravam para descansar de suas peripécias diurnas. Quando a chuva caía inclemente sobre a cidade indiferente, o jeito era dormir no bonde até o ponto final, quando não tinha que disputar a minha canoa-leito com algum marginal mal-encarado. O sobrado amarelo de Dona Guiomar, uma senhora de Minas, da cidade de Oliveira, com seu piano desafinado, tocando Sonata ao luar de Beethoven. Era aí uma pensão de estudantes onde eu limpava, além dos quartos, uma enorme escada em caracol que ia da sala de visita até o andar de cima. Os rapazes me olhavam com indiferença, talvez por causa de meu olhar humilde e do serviço um tanto humilhante que fazia. (RODRIGUES, 1998, p. 126-127).

Mesmo com toda essa dificuldade, Ironides ingressou no curso, mas apenas o concluiu em 1974, trinta anos após o ingresso, depois de ter que abandoná-lo para ganhar a vida como professor.

Em 1941, a Faculdade Nacional de Direito tinha apenas aulas de manhã e à tarde, e o aluno pobre que porventura ali ingressasse e tivesse que trabalhar não poderia fazer um curso regular. Foi o que aconteceu comigo. Mesmo com esses contratempos, ainda tirei notas distintas em Teoria do Estado, Introdução à Ciência do Direito e Economia Política. [...] Abandonei a Nacional por muitos anos. O interessante é que por esse tempo eu preparava legiões de alunos para ingressar na minha Faculdade ou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, situada no Catete. Todos foram aprovados nas matérias que lhes ministrava: Francês, Latim, Literatura Universal, História da Filosofia ou História Geral e Sociologia. Estudei tanto essas disciplinas que acabei por lhes conhecer o mais íntimo conteúdo, pois os cursos que consegui fazer deram-me uma ampla visão de cultura geral que muito me ajudou no meu ganha-pão cotidiano. (RODRIGUES, 1998, p. 137-138).

Com essa história de vida, Ironides chega ao TEN e atua nos cursos de alfabetização e de cultura geral, constituindo-se num testemunho vivo da necessidade de autoafirmar-se e lutar contra o preconceito racial. Apenas alguém com uma história de vida como a dele poderia compreender profundamente a realidade vivida por aqueles a quem se dispôs a ajudar. Sobre o caráter pedagógico a que se propunha o TEN, o professor Ironides assim se referiu:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base o teatro como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei, por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além dos rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções da História e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre o folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana, um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite, vencendo um indizível cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa recebe num curso de cultura teórica e, ao mesmo tempo, prática. Com o aprendizado das matérias mais prementes para um alfabetizado, havia a leitura, os ensaios e os debates de peças como *O Imperador Jones* de Eugene O’Neil, *História de Carlitos* de Henrique Pongetti, *História de Perlinplin* de García Lorca, *Todos os filhos de Deus têm asas*, *Moleque sonhador*, *Onde está marcada a cruz*, todas as peças de forte conteúdo racial e humano de Eugene O’Neil. O negro aí travava contato com seus problemas, suas aspirações e tomava consciência do quanto valia e do que pesava seu esforço gigantesco na construção de nossa pátria. (RODRIGUES, 1998a, p. 210-211, grifos do autor).

Assim como a FNB, o TEN editou um jornal próprio, o *Quilombo*, com o qual pretendia divulgar as ações da entidade e, acima de tudo, constituir-se em espaço de fala aos que lutavam pela causa da população negra, atuando na denúncia contra a discriminação e o preconceito racial, o racismo e a valorização do negro em todos os aspectos. No primeiro volume do periódico, de 9 de dezembro de 1948, os editores publicaram o programa do jornal, pontuando em cinco tópicos como pretendiam atingir os objetivos a que se propunha aquele veículo. Interessante observar que a educação não ficou de fora das estratégias propostas, tendo o texto, no tópico 3, estabelecido a seguinte bandeira de luta: “3 – lutar para que, enquanto não fôr tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais do ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares” (QUILOMBO, 1948, p. 3).

Esta proposição, inclusive com a mesma redação, faz parte, de acordo com Santos (2014), do Manifesto à Nação Brasileira, documento que reúne, em formato de seis reivindicações, as proposições da Convenção do Negro Brasileiro, organizada pelo TEN e realizada em São Paulo, em 1945, e no Rio de Janeiro em 1946. A respeito da proposição referente à educação, o autor faz observar que seria esse um dos primeiros registros a indicar que o Movimento Negro já reivindicava do poder público um tratamento de reparação compensatório no âmbito da educação, que apenas se concretizou anos depois na luta política pela adoção de cotas raciais.

Como ação política, o TEN enviou cópia do referido manifesto a todos os partidos políticos, tendo recebido cartas de apoio da UDN, do PSD e de Carlos Prestes, dirigente do Partido Comunista. Disso resultou a proposição feita pelo senador Hamilton Nogueira (UDN) à Assembleia Nacional Constituinte, de 1946, de um projeto de inclusão no texto constitucional de um dispositivo proibindo a discriminação racial no Brasil (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000). Infelizmente, o projeto foi rejeitado.

Ao se referir também à mesma proposição publicada no jornal, Romão (2005), em nota, observa tratar-se da busca do movimento por incluir a juventude negra nas políticas públicas do governo federal, tendo sido essa postura um indicativo de que a entidade se propunha a atitudes e ações mais ativas quanto à reivindicação por educação. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), tal postura constituiu uma das características que diferenciam o TEN da FNB. Para estes autores, o TEN (certamente em decorrência do momento histórico de sua atuação) desenvolveu uma compreensão da educação como um direito do cidadão e um dever do Estado, que é pouco observada na FNB. Dessa forma, assumir as tarefas que seriam do Estado, para as lideranças do TEN, poderia ter como efeito um isolamento ainda maior da população negra, prejudicando sua integração à sociedade.

Entre as estratégias, os editores do jornal *Quilombo* davam destaque aos feitos educacionais da população negra como forma de incentivo, a exemplo das publicações nos volumes 7-8 e 9, nas quais se veem fotografias e congratulações a jovens negros pela conclusão de cursos técnicos. No volume 9, por exemplo, abaixo da fotografia de um jovem negro sentado em uma cadeira, vestido com uma beca e segurando o capelo apoiado nas pernas, de forma a mostrar o anel em seu dedo anelar esquerdo, lê-se o seguinte enunciado:

FORMATURA: DJALMA ARRUDA DA COSTA

Este operário trabalhava de dia e estudava de noite. No ano passado graduou-se em técnico de contabilidade pela Academia de Comércio do Rio de Janeiro. É filho de Manoel Arruda da Costa; seu esforço e tenacidade servem de exemplo a muitos rapazes e moças de cor que não estudam sob a alegação de que não tem [sic] tempo, esquecendo de que a ascensão intelectual e social é fruto de trabalho árduo, até mesmo de sacrifícios. Sentimo-nos orgulhosos em registrar, mesmo atrasados, a formatura de Djalma Arruda da Costa, a quem auguramos [sic] uma carreira brilhante. (QUILOMBO, 1950, p. 11, grifos do autor).

É possível notar que o redator, ao exaltar o esforço do operário Djalma, ao mesmo tempo atribui parcela de culpa aos rapazes e moças negros, contemporâneos seus, pela defasagem educacional, como se a falta de esforço pessoal daqueles jovens fosse fator também

determinante da situação a que se encontravam. Embora nos pareça atualmente muito estranha essa situação, Gonçalves e Silva (2000), ao tratar da imprensa negra do início de século XX, relatam terem detectado essa mesma postura por parte de alguns articulistas. Essa questão em nada diminui o trabalho do TEN e de seu jornal no combate ao preconceito, na busca de valorização do negro, na formação da consciência quanto a seus valores e na autoafirmação da população negra de então.

Um espaço importante dentro do TEN foi dado às mulheres negras, cujo departamento feminino, a cargo de Maria Nascimento, denominava-se Conselho Nacional das Mulheres Negras. Na coluna “Escreve a mulher”, do número 7-8 do jornal *Quilombo*, Nascimento (1950) anuncia a criação do conselho e descreve as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras, que deveriam ser convertidas em bandeiras de luta para aquele departamento. Entre questões como o “amparo moral e material [às mulheres negras] que trabalham em casas de família” e “fundação imediata de uma Associação Profissional das Empregadas Domésticas” (NASCIMENTO, 1950, p. 4), estão presentes preocupações com a qualificação profissional, como a criação de uma Escola de Artes Domésticas para o ensino profissionalizante, e com o apoio educacional às crianças das mulheres trabalhadoras, através da criação de um Jardim de Infância, do Teatro de bonecos e do Teatro Infantil, com cursos de música, canto e dança.

Como é possível perceber, as reivindicações e bandeiras de luta por educação das lideranças do TEN eram amplas, indo da luta por alfabetização e ensino gratuito à capacitação profissional, passando pela reserva de vagas, inclusive em estabelecimentos particulares e militares.

Entre as reivindicações por educação, uma observação feita por Nascimento e Nascimento (2000) ao referirem-se aos debates no 1º Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950 pelo TEN, reclama atenção. Os autores dão conta de uma proposta apresentada pelos participantes no sentido de reivindicar “ensino **na** comunidade negra, e sobretudo **nas favelas**” (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000, p. 215, grifos nossos)¹⁷. Essa reivindicação aponta no sentido da hipótese de que, já naquele período, as lideranças negras compreendiam a importância de a educação voltada para aquela população se dar nos espaços próprios ocupados por ela, onde seria possível alguma influência por parte da comunidade. Essa ideia inicial está intimamente conectada com a reivindicação por educação própria e diferenciada que ganhou

¹⁷ Importante relatar, contudo, que ao consultarmos os textos do 1º Congresso do Negro Brasileiro publicados em Nascimento (1968), não foi possível localizar tal proposição. Também não conseguimos localizar outros documentos do Congresso além dessa obra organizada por Abdias do Nascimento.

força muitos anos depois, norteador a luta do Movimento Quilombola na contemporaneidade. Um dos resultados foi a institucionalização da EEQ como modalidade de ensino no contexto das diretrizes operacionais e curriculares das políticas públicas educacionais em âmbito nacional.

O TEN também não foi a única organização da população negra durante o período pós-1945 a se ocupar da formação dessa população. No sul do Brasil, por exemplo, a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em 1943, promoveu atividades voltadas à população negra semelhantes àquelas promovidas pela FNB, inclusive com cursos de alfabetização (DOMINGUES, 2007). Em São Paulo, no ano de 1955, foi fundada a Associação Cultura do Negro (ACN), que também possuía um departamento para cuidar de questões relacionadas à educação (MOURA, 1983). Todas essas organizações desempenharam importantes papéis junto à população negra no Brasil da Quarta República, mas, certamente, nenhuma com a projeção alcançada pelo TEN. Em 1968, em razão do autoexílio de Abdias do Nascimento, que se viu perseguido pela ditadura militar, o TEN encerrou suas atividades, deixando um importante legado que será retomado e ampliado pelo Movimento Negro no pós-ditadura civil-militar.

2.2.2 O Movimento Negro na reabertura democrática da década de 1980: lutas e conquistas políticas

A ditadura civil-militar de 1964 a 1985 representou um período de forte repressão, perseguição e violência contra todas as formas de manifestação dos movimentos sociais, que somente voltaram a se fortalecer nos anos finais de 1970. Nessa época, o governo civil-militar começou a perder força política e as denúncias contra as arbitrariedades praticadas e as insatisfações com o regime se intensificaram, embora durante todo o período tenha havido grupos de resistência e enfrentamento à ditadura. É neste contexto dos anos finais da ditadura, de efervescência política, de atos públicos contra a violência do regime e de fortalecimento do movimento operário, por meio dos sindicatos e das greves, que algumas lideranças negras iniciam uma articulação. O sentido era o de congregar, num movimento unificado de expressão nacional, as ações até então fragmentadas e dispersas nas várias entidades, de modo a fortalecer a luta contra a discriminação racial, dando a ela um sentido mais político.

Alguns acontecimentos no plano interno e externo são apontados como elementos que exerceram influência sobre as lideranças negras do Brasil naquele período. De fora, dois

acontecimentos tornam-se referência para essas lideranças durante a ditadura civil-militar: a luta dos negros americanos pelos direitos civis nos Estados Unidos da América e as guerras de libertação dos africanos negros nos países de língua portuguesa (GONZALEZ; HASENBALG, 1982; DOMINGUES, 2007; SANTOS, 2014).

Internamente, alguns autores indicam que a influência teria vindo da aproximação de lideranças negras a grupos da esquerda socialista. Domingues (2007, p. 112) aponta o Movimento Convergência Socialista, uma organização marxista de orientação trotskista, como a “[...] escola de formação política e ideológica de várias lideranças importantes dessa nova fase do movimento negro”. No mesmo sentido, Lourival Aguiar Teixeira Custódio, em dissertação de mestrado que analisou o Movimento Negro Unificado (MNU) no período entre 1978 e 1990 (CUSTÓDIO, 2017), apoiado em trabalho de Oliveira e Rios (2014), acrescenta que algumas lideranças negras que contribuíram para o MNU, como Hamilton Cardoso, Milton Barbosa e Rafael Pinto, militavam na Convergência Socialista desde o período da Liga Operária¹⁸.

Assim, em 18 de junho de 1978, em São Paulo, na sede do Centro de Arte e Cultura Negra, algumas entidades do Movimento Negro como o Grupo Afrolatino América, a Associação Recreativa Brasil Jovem, o Centro de Arte e Cultura Negra, a Câmara de Comércio Afro-Brasileira, dentre outras, além de negros e negras sem vínculo com alguma entidade, resolveram criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Com isso, estabeleceram um ato público contra o racismo convocado para o dia 7 de julho daquele mesmo ano como ato de lançamento do movimento (GONZALEZ; HASENBALG, 1982; CUSTÓDIO, 2017).

A carta convocatória, publicada por Lélia Gonzalez (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 43-44), militante que esteve presente ao evento, indica que o ato teve por objetivo inicial “protestar contra os últimos acontecimentos discriminatórios contra negros, amplamente divulgados pela Imprensa”. Esses acontecimentos corresponderiam à morte de Robson Silveira da Luz, um trabalhador negro, no dia 28 de abril daquele ano, em decorrência de torturas policiais numa delegacia de Guaianases (Distrito da Zona Leste do município de São Paulo/SP),

¹⁸ Em nota, Oliveira e Rios (2014) pontuam que a Liga Operária atuou no movimento estudantil da PUC/SP com o nome Proposta, e, na USP, com o nome Mobilização. Sobre a passagem, no Brasil, da Liga Operária ao Movimento Convergência Socialista ver: FARIA, Marcos Moutta de. **Partido Socialista ou Partido dos Trabalhadores?** Contribuição à história do trotskismo no Brasil: a experiência do Movimento Convergência Socialista. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

e à discriminação sofrida por quatro garotos que foram impedidos de participar do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê, unicamente em razão de serem negros, conforme teria confirmado em entrevistas, sem nenhum constrangimento, o diretor da equipe.

O ato público aconteceu nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo na data prevista, com a presença de cerca de duas mil pessoas, “negras na maioria, mas muitos brancos também” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 48), como faz questão de destacar Gonzalez. Contou com a participação de entidades negras vindas do Rio de Janeiro e com moções de apoio enviadas por entidades e movimentos de outros estados como a Bahia, e de outros grupos de São Paulo que não puderam comparecer, como o caso da manifestação de apoio recebida em carta de um grupo de prisioneiros negros da Casa de Detenção de São Paulo (popularmente conhecida como Carandiru), que se autodenominavam Netos de Zumbi (MNU, 1988; SANTOS, 2014; CUSTÓDIO, 2017).

Para além de seu objetivo inicial, o ato público marcou de forma gloriosa o início de atuação de um movimento contemporâneo da população negra no Brasil, no qual o protesto e a luta política contra o preconceito, a discriminação racial e o racismo alcançaram novos patamares, levando adiante a luta que vinha sendo travada pelas entidades e movimentos negros desde há muito, e, principalmente, fazendo coro com outros movimentos populares do período. Houve uma leitura correta e oportuna do momento histórico e das possibilidades que se abriam com a redemocratização do país, para fazer constar as demandas e anseios da Comunidade Afro-Brasileira (para usar uma expressão da Carta Convocatória ao ato de 7 de julho de 1978) na agenda de debates em relação à nova sociedade que se pretendia construir no Brasil que retornava à democracia.

Como aconteceu em outros tempos, a educação continuou como uma questão importante na agenda de lutas do Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁹, com a observação de que as lideranças, atentas ao momento histórico de reabertura democrática no Brasil, organizaram suas ações no sentido de ocupar todos os espaços de luta e de debate público possíveis e também de atuação política. Visavam abrir algum espaço na agenda estatal para inserir suas demandas históricas, de forma a que elas pudessem se converter em políticas públicas. Embora desde os tempos da FNB e do TEN já se buscasse de alguma maneira que as demandas da população negra fizessem parte das políticas implementadas pelo Estado, é a partir

¹⁹ Na 1ª Assembleia Nacional, realizada em 23 de julho de 1978, foi acrescentada a palavra Negro ao nome do movimento, que passou a se chamar Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) e, no 1º Congresso, realizado em dezembro de 1979, na cidade do Rio de Janeiro, seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (NMU) (SANTOS, 2014; DOMINGUES, 2007; CUSTÓDIO, 2017).

da redemocratização que esse horizonte aparece mais próximo, quando a sociedade civil retoma a possibilidade de interlocução com as instituições do Estado. No entanto (utilizando ainda o horizonte como metáfora), esse objetivo compõe parte do que se tem de permanente na luta do Movimento Negro, com avanços e retrocessos.

Alguns documentos fundamentais, como os Programas de Ação e o Plano de Lutas do MNU, nos dão a dimensão de como a educação figura na agenda do Movimento. No Programa de Ação aprovado no III Congresso Nacional, realizado em 1982, um diagnóstico sobre a escola é apresentado e resume a visão das lideranças ali reunidas sobre o papel da educação na formação social da criança negra. O texto final do diagnóstico aprovado para compor o plano, que se tornou referência para os militantes, contém a seguinte redação:

O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de idéias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro. Ora, um povo que não sabe do seu passado, um povo sem história não pode visualizar os caminhos a empreender ao seu futuro. No caso da criança negra, é justamente na escola que se dá [a] quebra de sua estrutura psicológica, emocional e cultural através da internalização da ideologia do branqueamento, do mito do brasileiro cordial e do mito da democracia racial. No final desse processo, se ela não reage, acaba por se envergonhar das suas origens e da sua condição de negro. Por outro lado, é importante ressaltar que esses processos se reforçam, também, a nível universitário. A educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história Européia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do Negro e do Índio na formação sócio cultural do Brasil (Programa de Ação discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU, Belo Horizonte, abril de 1982, mimeo *apud* SANTOS, 2014, p. 98-99).

A educação escolar estatal é entendida como parte de um projeto de dominação a serviço das elites políticas e econômicas, com o qual se distorce a realidade histórica e se propaga um ideal que aliena as crianças das classes oprimidas, principalmente a criança negra. A luta então é pelo resgate da educação, que teria sido sequestrada de sua função primordial (“um instrumento de libertação”) e o campo de luta é o currículo escolar.

Há um evidente deslocamento em relação às fases anteriores do Movimento Negro. O momento histórico permite avançar sobre outras dimensões da luta pela educação, não se buscando mais apenas a inserção e permanência do negro na escola. Não se crê mais que o acesso pura e simplesmente seria capaz de transformar a realidade da população negra, como se fazia nos tempos da FNB. Tampouco se ocupa em resgatar a autoestima do negro e demonstrar que não há limites cognitivos para que ele alcance a inserção social, como se fazia

por meio das ações do TEN. O que se quer é uma transformação estrutural da educação, de forma que, ao passar pela escola, todas as crianças (não apenas as negras) tenham consciência de que o Brasil é uma sociedade multiétnica, em cujo alicerce estão presentes também elementos da cultura africana e indígena, não apenas europeia. A educação, nesta ótica, constituiria importante instrumento no combate à discriminação, preconceito racial e ao racismo.

Diante daquele diagnóstico de 1982, o MNU aprovou as seguintes ações:

- Cabe ao MNU denunciar e combater a publicação de livros didáticos para crianças e adolescentes com conteúdos racistas;
- Realizar debates e cursos para professores e normalistas sobre o racismo na Educação;
- Efetuar debates e atividades didáticas anti-racistas e anti-classistas com a criança e o adolescente negro, na periferia, favelas, alagados etc., visando despertar sua consciência negra e crítica para a história do Negro no Brasil, na África e para a luta geral dos oprimidos;
- Arregimentar pedagogos, psicólogos, historiadores etc., negros e não-negros com o objetivo de analisar, documentar e instrumentalizar os militantes do MNU (direção e base) para o desenvolvimento de seu trabalho em termos de educação;
- Levantar, junto a grupos e organizações culturais, trabalhos didáticos para a ação de recuperação da cultura negra junto às crianças e adolescentes;
- Solicitar às instituições de caráter político partidário atuação junto ao Ministério da Educação e Cultura [MEC], no sentido de estabelecer uma política de publicações que impeça o uso de recursos oficiais para a edição e divulgação de livros que reproduzem e perpetuam o racismo e os estereótipos negativos entre o negro;
- Contra a discriminação racial nas escolas. Por melhores condições de ensino aos Negros;
- Pela revitalização do papel do Negro na História do Brasil;
- Pela participação dos Negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais;
- Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares;
- Por um ensino voltado para os valores e interesses do povo Negro e de todos os oprimidos;
- Por mais vaga nas escolas públicas municipais, estaduais e federais;
- Por mais bolsas de estudo;
- Pela criação de escolas técnicas municipais profissionalizantes;
- Pelo ensino público gratuito em todos os níveis (Programa de Ação discutido e aprovado no III Congresso Nacional do MNU, Belo Horizonte, abril de 1982, mimeo *apud* SANTOS, 2014, p. 98-99).

Já no IX Congresso Nacional do Movimento, realizado em Belo Horizonte entre 13 e 15 de abril de 1990, o tema educação continua em pauta, constando também do novo Programa de Ação com a seguinte redação:

4 - POR UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA OS INTERESSES DO POVO NEGRO E DE TODOS OPRIMIDOS

A educação como ato de aprender e ensinar, de saber para fazer, para ser ou para conviver faz parte da vida, ocorre no dia-a-dia. Nesse sentido, a educação transcende a escola, onde o ensino formal se realiza sujeito a uma pedagogia com métodos, regras e tempos estabelecidos. Porém, a escola, da pré-escola ao 3º Grau, enquanto organizadora da cultura, tem um papel importante na formação do cidadão. É por seu intermédio que a sociedade educa os seus dirigentes, pois, a escola é um dos principais instrumentos da classe dominante para impor a sua ideologia alienante a toda a sociedade brasileira. A contribuição que o debate acerca da educação traz para o processo de reação à violência racial começa por um lugar comum denunciando a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista, que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares, o afastamento das classes populares (negras em sua maioria) do processo de ensino e aprendizagem.

Mas se o que se quer é extinguir o racismo de uma vez por todas, o MNU não pode restringir-se apenas a: defender princípios gerais sobre o direito à educação e a defesa da cultura negra; formular sugestões curriculares que atendam às exigências educacionais da população negra; indicar a dívida dos poderes públicos com o povo negro. **É PRECISO MUITO MAIS.** Afinal de contas, ao longo da história do Brasil, o **RACISMO**, mais que a escola, já deu muitas e duras lições.

A prática pedagógica, que conspira contra crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos, realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou na periferia, nas zonas urbanas ou rurais. Essa violência praticada dentro da escola traz conseqüências nem sempre fundamentais da pessoa humana, quanto para o cidadão negro em formação. É fato que os negros que conseguem concluir algumas etapas da escolarização são submetidos a humilhações que dificultam, ou até impedem, a formação de uma identidade racial negra. No período escolar, o negro é obrigado a aceitar um processo de embranquecimento, que busca atingi-lo em sua essência. Não raro, e por razões já sabidas, muitas crianças e jovens afastam-se de sua comunidade, de seu povo, rejeitando-o em conseqüência da violência racial de que foram vítimas. É o preço que pagam por terem permanecido na escola.

Entretanto, a escolarização não produz tão só o silêncio, a negação. Ela gera, ainda que não seja o seu objetivo, o inconformismo e a indignação. Muitos negros resistem aos ensinamentos racistas e, em lugar de afastarem-se de seu povo, reforçam junto a ele a identidade racial negada pela escola. **EDUCAM-SE NEGROS.**

O Movimento que surge, e não cessa, contra a violência racial, coloca outras questões sobre educação e aponta novos caminhos. Dentre esses, assinala-se aquele que indica que a educação de crianças, jovens e adultos negros, para além da escola, passa pelas organizações político-culturais negras. Portanto, é preciso investir, cada vez mais, em experiências significativas em educação, que apontem para a formação da cidadania que convém ao interesse do negro, enquanto o grupo oprimido se organiza na perspectiva de participar do **PODER.**

Sem dúvida, esta é uma razão soberana para que a comunidade aproprie-se de seu processo educacional e, soberanamente, imponha um projeto de cidadania baseado na educação de crianças, jovens e adultos para a luta de libertação do povo negro.

Neste sentido o MNU propõe duas linhas de atuação. **UMA**, que dê continuidade às pressões para a redefinição da escola, seus métodos e conteúdos; a **OUTRA**, prioritária, que busque construir uma proposta de **EDUCAÇÃO AUTÔNOMA**, sustentada pelo povo negro. Através dessas experiências, o MNU buscará mostrar ao **NEGRO** que ele é capaz de entender e modificar o mundo, que é ativamente livre para agir, julgar, compreender e criar. Além desta descoberta de que **É GENTE NA**

HISTÓRIA, o negro também poderá perceber-se como **AGENTE DA HISTÓRIA**, com poder para intervir na realidade que o cerca. (MNU, 1990, grifos no original).

Passados oito anos após o diagnóstico aprovado no III Congresso Nacional de 1982, o MNU continua lapidando sua compreensão sobre a educação, que, naquele momento de seu IX Congresso Nacional, é entendida para além do ambiente formal e institucional representado pela escola. Cremos que este tende a ser o ponto central do diagnóstico apresentado naquele congresso do Movimento: a denúncia da educação formal, controlada pelo Estado, toma tons mais ácidos, acentuando a crítica à escola estatal como um aparelho ideológico e de controle dos valores a serem socialmente compartilhados.

Todavia, conscientes da árdua tarefa de se alterar de alguma forma a estrutura da educação formal estatal, como se pretendia anteriormente, embora ainda se reafirme essa pretensão, o Movimento se propõe à construção de uma proposta de educação pensada pela e para a população negra. Os anos de luta por uma educação antidiscriminatória e antirracista, sem muitos avanços no sentido de que ela se tornasse realidade no interior da estrutura política estatal, remetem o MNU a pensar em estratégias adotadas pelo Movimento Negro em outros tempos, quando entidades e movimentos negros assumiram para si a tarefa de educar a população negra numa perspectiva racial. Sem abandonar a luta política pelos avanços no interior da estrutura do Estado, o MNU conclama a militância para a construção de um projeto próprio de educação, alternativo ao projeto estatal. É o que se nota na lista de ações aprovadas em 1990 para o novo Programa de Ação do Movimento:

PARA ISTO É NECESSÁRIO:

- DESENVOLVER PROJETOS AUTÔNOMOS de alfabetização, tendo como base a questão racial;
- MOBILIZAR o povo negro para, junto com o MNU, criar escolas alternativas onde o ensino esteja associado a história e à cultura do negro brasileiro;
- ELABORAR um currículo afro-brasileiro para as escolas alternativas e como subsídio para as escolas formais. Estimular a produção de material didático anti-racista, em especial para os cursos de Magistério de Pedagogia;
- DESENVOLVER projetos para crianças e adolescentes onde a educação e a cultura sejam enfocadas como forma de resistência, organização e resgate da negritude;
- DESENVOLVER, ORIENTAR E MINISTRAR cursos, palestras, seminários dirigidos à comunidade escolar.

CABE AINDA AO MNU LUTAR:

- CONTRA a discriminação racial nas escolas e POR condições de ensino;
- PELA inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos Currículos Escolares;

- POR um ensino voltado para os valores e interesses do Povo Negro e de todos os oprimidos;
- POR um Ensino Público e gratuito em todos os níveis. (MNU, 1990, maiúsculos e negritos no original, grifos nossos).

A militante do MNU Ilma Fátima de Jesus descreve em texto-depoimento (JESUS, 1997) as ações do Movimento referentes à educação na região do ABC²⁰ paulista no período contemporâneo ao da realização do IX Congresso Nacional do MNU. A militante elenca cronologicamente as ações realizadas no período entre 1989 e 1994 por um grupo de trabalho local (o GT-Balogun, criado em 1989), que envolveu a realização de seminários com palestras para professores de escolas municipais, encontros regionais do movimento, parcerias com secretarias de educação, prefeituras e universidades, para desenvolvimento de projetos. Todos esses voltados para o combate ao racismo em todas as suas manifestações, perseguindo o que propôs o Movimento no sentido de provocar alterações na estrutura do sistema educacional oficial.

Essas ações do MNU na região do ABC, no início dos anos 1990, demonstram que o Movimento Negro, ao mesmo tempo em que organizava e coordenava o protesto e a reivindicação, buscava também alguma penetração, por menor que fosse, na estrutura política e administrativa do Estado. Somam-se às ações relatadas por Jesus (1997) tantas outras em diversas regiões do país, impossível de serem enumeradas. Por exemplo, a criação de conselhos no interior da estrutura política do Estado, a exemplo do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, em 1986, e do Conselho Estadual de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado do Rio Grande do Sul em 1988 (SANTOS, 2014).

Esses pequenos avanços permitiram a alguns autores afirmar que, da segunda metade dos anos 1980 em diante, o protesto do Movimento Negro teria conseguido provocar alguma resposta do Estado no sentido de reconhecer a existência da desigualdade racial na sociedade brasileira (ANDREWS, 1991; SANTOS, 2000). Contudo, o Estado não era capaz de converter esse reconhecimento em ações que resultassem em respostas concretas de enfrentamento aos problemas historicamente enfrentados pela população negra no Brasil. Santos (2014), por

²⁰ Trata-se de parte da região metropolitana do estado de São Paulo. A sigla faz referência a três municípios paulistas: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano. Posteriormente, incluiu-se o município de Diadema e a microrregião passou a ser conhecida pela sigla ABCD. No texto, ao referir-se à criação de um grupo de trabalho do MNU (o Grupo de Trabalho Balogun), a autora faz referência à microrregião utilizando-se ainda de outra sigla: ABCDMRP, que, além dos quatro municípios, incluiria também os municípios de Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

exemplo, observa que os conselhos de participação citados tiveram papel importante na proposição e elaboração de ações e políticas de valorização da população negra, mas não conseguiram evitar que elas fossem boicotadas pelos órgãos responsáveis por sua implementação.

Outro indicativo de que o Movimento Negro havia avançado em direção a uma atuação mais política no interior da estrutura do Estado, atento ao momento histórico propiciado pela reabertura democrática, foi a atuação na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 (ANC), demandando a inclusão de antigas reivindicações da população negra no texto da futura Constituição Federal (CF). O Movimento participou ativamente no sentido de fazer chegar à ANC suas demandas, participando de audiências públicas na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias e encaminhando formalmente sugestões e emenda popular.

Em todas essas participações, o tema educação se fez presente, inclusive, Santos (2015) identificou que a **reforma do currículo** teria sido uma das duas demandas centrais da participação do Movimento Negro nas audiências públicas na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da ANC. A outra demanda central foi “[...] o reconhecimento da contribuição da população negra à sociedade brasileira” (SANTOS, 2015, p. 120). Backes e Azevedo (2009) chegaram à conclusão análoga. Para as autoras, a preocupação externada pelas lideranças do Movimento Negro em como o preconceito racial se materializa na educação esteve no cerne das intervenções realizadas nas audiências, resultando como reivindicação a inclusão da História da África nos currículos escolares.

A questão do negro no Brasil foi discutida em três audiências da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da ANC, realizadas nos dias 24/04/1987, 28/04/1987 e 04/05/1987, tendo sido a segunda delas na qual houve a presença do maior número de representantes do Movimento Negro, totalizando quinze militantes (SANTOS, 2015)²¹. Foi também nesta segunda audiência em que se tratou exclusivamente da temática dos negros²² e contou-se com a presença e exposição de duas importantes

²¹ Santos (2015) não faz referência à audiência do dia 24/04/1987 e, de acordo com a autora, na audiência do dia 04/05/1987, estiveram presentes seis ativistas do Movimento Negro.

²² Na audiência do dia 24/04/1987, o professor Florestan Fernandes realizou uma exposição na qual tratou de questões relativas aos negros e aos indígenas, como parte de um painel sobre as atividades da subcomissão, no qual outros professores explanaram assuntos também relacionados aos indígenas e aos “portadores de deficiência física”, como eram chamadas à época as pessoas com deficiência (BRASIL, 1987d, p. 7). Na audiência do dia 04/05/1987, foram debatidas as temáticas do negro e dos deficientes visuais (BACKES; AZEVEDO, 2009).

personalidades do Movimento Negro: as professoras universitárias e militantes Lélia Gonzalez e Helena Teodoro.

Ao percorrer o texto das atas das referidas audiências públicas (BRASIL, 1987d), fica evidente a compreensão que as lideranças do Movimento Negro tinham da importância da educação no processo de superação do preconceito racial e de reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros como constituintes da identidade brasileira. A escola é vista como espaço a ser ocupado e a alteração do currículo, a meta primeira. Neste sentido, Lélia Gonzalez alerta durante a audiência do dia 28/04/1987:

[...] de repente, a televisão forma muito mais do que a escola. Mas, dentro da escola, nós temos que lutar, e já foi colocada, **que é uma das nossas grandes reivindicações**, lançada, inclusive, pelo MNU, nesses anos todos de luta, **a instauração da história da África, num currículo em todos os níveis e graus do ensino público e gratuito no Brasil**, não é verdade? (BRASIL, 1987d, p. 61, grifos nossos).

Também Helena Teodoro, na mesma audiência, abordou a questão da reforma do currículo escolar:

Como é que nós vamos poder introjetar uma compreensão maior se nós temos uma idéia ainda de África dos teiteis, do Tarzan, da tanga e do tantã? As escolas não falam das lutas dos negros em África, não falam das lutas dos negros no Brasil, não falam efetivamente na Cultura que se cria, se modifica e se transforma: não faz, se refaz. Isso fica na tradição oral.

Modificar a escola, incluir nos currículos a história do negro do Brasil e a história do negro em África. (BRASIL, 1987d, p. 59, grifos nossos).

Já na audiência do dia 04/05/1987, foi a vez de o professor e escritor Joel Rufino dos Santos, que esteve na condição de convidado especial por sua atuação na Diretoria do Memorial Zumbi e militância no Movimento Negro, explicar aos presentes o porquê da importância dada pelos militantes negros à pauta da mudança no currículo escolar. Assim se pronunciou a esse respeito:

Acredito, também, que de alguma maneira se poderia, no texto constitucional, incluir a recomendação de tratarmos da história e da cultura do negro, assim como da história e da cultura do índio, nos diferentes graus em que se reparte o ensino brasileiro *[sic]*. Esta idéia de uma reforma curricular nos três níveis que contemple o papel desempenhado por negros e índios na história e cultura brasileira, **é uma reivindicação universal do movimento negro**. Dentre as poucas reivindicações unânimes, em todo o movimento negro brasileiro, de Norte a Sul, sempre apareceu esta. E por quê? É fácil de compreender. **Se o reconhecimento do papel do negro e do índio na formação brasileira é uma questão de identidade, é óbvio que o canal**

eficaz para enfrentar a questão é o canal do ensino, é o canal pedagógico (BRASIL, 1987d, p. 149, grifos nossos).

Outras lideranças que utilizaram a palavra naquela audiência do dia 28/04/1987 também se manifestaram quanto à importância da educação e o desejo de mudança em favor da população negra. Foi este o caso de Lídia Melo, do Centro de Estudos Afro-Brasileiros (CEAB), que, ao se pronunciar sobre o tema, dá destaque para a questão do livro didático, que reproduzia o preconceito racial presente na sociedade.

Eu teria duas questões que foram abordadas já inicialmente. A primeira é a questão que eu acho que é primordial dentro dessa Constituinte, que é a questão da educação, dos livros didáticos. Eu acho que esse momento é o momento maior para nós, negros, fazermos uma força dentro desta Subcomissão e da Subcomissão de Educação, para que esses livros didáticos sejam realmente modificados. Nós temos tido congressos, encontros, seminários durante vários anos, mais ainda não temos tido o prazer e a oportunidade de ver, realmente, essa questão mostrada de uma vez nos livros didáticos, dentro dos currículos e dentro também dos educadores que passam por universidades. (BRASIL, 1987d, p. 62).

Também do CEAB, Marcélia Campos Domingos manifesta, na mesma audiência do dia 28/04/1987, sua preocupação com a implementação das demandas que o Movimento Negro apresentou à ANC. Na oportunidade que teve de tomar a palavra, ao falar a respeito da sugestão encaminhada pelo MNU à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da ANC, manifestou-se no seguinte sentido:

Esse item versa sobre educação, e tem nos dois primeiros subitens artigos que falam em abrangência do aspecto educacional. O primeiro fala sobre o processo educacional em todos os aspectos da cultura brasileira, **obrigatória a inclusão nos currículos escolares de 1º, 2º e 3º graus do ensino da História da África**.

Eu questiono como será colocado esse ensino porque, até então, tem se dado 'história da África Hembranquecida'. Quando se estuda Egito, no Brasil, se estuda um Egito branco, mas isso é de 50 anos para cá, pois há 9 mil anos eles mesmos se definiam como negros. Tenho essa preocupação de como rever essa colocação, ou seja, **que a Subcomissão estabeleça um prazo para que seja implantada nos currículos escolares a História da África**, porque, ao que me consta, muito pouco nós temos em português sobre isso, só temos em francês e inglês.

Em um segundo item, que fala sobre a educação gratuita em todos os níveis, eu percebo que esse pleito já existe garantido constitucionalmente, apenas eu não vejo a adequação da chamada *[sic]* negra dentro das escolas. Eu não vejo, dentro dos currículos escolares, escolas adaptadas ao seu critério de sociedade, família e escola (BRASIL, 1987d, p. 78, grifos nossos).

No caso desta militante, além da questão da alteração do currículo escolar, que era praticamente um consenso entre a militância negra como solução para o combate ao preconceito

racial por meio da educação, é também abordada outra questão relevante para população negra: o acesso e a permanência na escola. Na audiência do dia 04/05/1987, foi o teatrólogo B. de Paiva, falando como alguém que integrou o Teatro Experimental do Negro (TEN), quem abordou esse assunto:

Corte! Dentro da Assembléia. Em frente às câmaras. Para tratar de um assunto que não deveria mais ser tratado. Há um ano apenas no dia em que se comemora uma das maiores farsas da História nacional, da História que não chega aos bancos escolares – para o ano [em que] completaremos cem anos de Lei Áurea, dizem alguns juristas que para o ano caduca a Lei Áurea, ela caducou há muito tempo.

Corte! Brasil 1987. Discurso demagógico da maioria dos Ministros de Estado da Educação, nos últimos vinte anos, inclusive esses dois últimos da República, como foi adjetivada. O corte aí mostra a mesma tônica. **São 8 milhões fora da escola. Coloquemos com cuidado os dados estatísticos desses 8 milhões e verificaremos que 60% desses 8 milhões são negros ou pardos.** Esta é a história de uma vergonha nacional. (BRASIL, 1987d, p. 144, grifos nossos).

A intervenção do Movimento Negro para ver suas antigas reivindicações inscritas na nova Constituição Federal não se resumiu à participação ativa nas audiências promovidas pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da ANC; instituições do Movimento se valeram de outros expedientes, como a apresentação de sugestões e a proposição de emenda popular (SANTOS, 2015).

Entre os dias 26 e 27 de agosto de 1986, representantes de sessenta e três entidades e grupos do Movimento Negro compareceram à Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília/DF, para debater as necessidades da população negra brasileira e encaminhar à ANC suas reivindicações. As conclusões da convenção foram convertidas na Sugestão nº 2.886 (BRASIL, 1987a), que foi encaminhada à ANC pelo CEAB contendo propostas de redação: para inclusão de dispositivos na Constituição Federal em elaboração, com indicações em atendimento às demandas da população negra quanto aos direitos e garantias individuais; contra a violência policial; para melhorias nas condições de vida e saúde, com aspectos sobre a mulher, o menor, a educação, a cultura, o trabalho, a questão da terra e das relações internacionais.

Sobre educação, as reivindicações encaminhadas via Sugestão 2.886 (BRASIL, 1987a) refletem parte dos Programas de Ação do MNU, com a ressalva de serem mais abrangentes. A respeito do tema, assim propôs o documento:

VI – Sobre a Educação:

1 – ‘O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório [*sic*] a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil.’;

2 – ‘A Educação será gratuita, em todos os níveis, independentemente da idade do educando. Será obrigatória a nível de I e II graus.’;

3 – ‘A elaboração dos currículos escolares será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais.’;

4 – ‘A verba do Estado destinada à Educação corresponderá a 20% do Orçamento da União.’;

5 – Que seja alterada a redação do §8º do Artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação:

‘A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem [*sic*] de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.’;

6 – ‘A ocupação de cargos de direção e coordenações nas escolas públicas e de delegado de ensino serão efetivadas mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos’; (BRASIL, 1987a, p. 530, grifos no original).

O CEAB encaminhou ainda outras duas sugestões à ANC, as de número 10.605 e 10.233. A primeira delas aborda de forma geral temas que são caros às entidades do Movimento Negro, tais como, a discriminação racial, o direito à saúde, à moradia, à democratização da propriedade rural. Sobre educação, afirma que “[...] o pleno acesso de todos ao processo educacional; qualidade do ensino público [...] são bons exemplos a serem considerados para o avanço do povo negro.” (BRASIL, 1987c, p. 505).

Já na Sugestão 10.233 (BRASIL, 1987b), a entidade aponta três caminhos para se tratar a questão racial no Brasil, sendo que o último deles seria o de caráter didático-pedagógico²³, por meio do qual se alcançaria a “reversão da discriminação” (BRASIL, 1987b, p. 167). No documento, o CEAB apresenta dados sobre raça e escolaridade, cuja fonte é o PNAD²⁴ 1982, dando conta de que 40% das pessoas pretas no Brasil ou não haviam recebido instrução, ou haviam recebido menos de um ano; por outro lado, apenas 4% desse grupo havia recebido nove anos ou mais de instrução.

As propostas específicas para educação na Sugestão 10.233 constituem, na realidade, uma moção de apoio ao que já constava do Anteprojeto Constitucional elaborado pela Comissão

²³ Os outros dois seriam: o primeiro de “caráter coercitivo” e o segundo “de caráter proporcional, através de investimentos sociais específicos” (BRASIL, 1987b, p. 166).

²⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE desde 1967, tendo o domicílio como unidade de investigação. Atualmente, a pesquisa foi substituída pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua.

Arinos²⁵. O documento elaborado pelo CEAB como proposta para a educação repete, como poucas exceções²⁶, a redação de praticamente todos os artigos do Título V (Da Educação, da Cultura, da Comunicação Social, da Ciência e da Tecnologia), Capítulo I (Da Educação), do Anteprojeto Constitucional (BRASIL, 1986), acrescentando justificações à redação. O único acréscimo ao texto original diz respeito exatamente à questão curricular. Constava da seguinte forma a redação original a esse respeito no Anteprojeto: “Art. 394 – Os direitos, deveres e garantias do cidadão e os provindos do Estado Democrático de Direito constituirão matéria curricular obrigatória, em todos os níveis de educação” (BRASIL, 1986, p. 53), a sugestão encaminhada pelo CEAB propunha um acréscimo a esse texto original, com a seguinte redação:

G – Constituem matéria obrigatória em todos os níveis de educação:
 I – os direitos e deveres e garantias do cidadão e os provindos do estado democrático de direito;
 II – **a história dos povos africanos e a história do negro e do índio no Brasil.**
 (BRASIL, 1987b, p. 168, grifos nossos).

Assim, a Sugestão 10.233 (BRASIL, 1987b) encaminhada pelo CEAB à ANC novamente reforça a tese apontada por Santos (2015) da reforma curricular como um dos elementos centrais das demandas do Movimento Negro a se fazer constar no texto da nova Constituição Federal. Essa demanda, contudo, resultou frustrada no decorrer da redação do texto constitucional, embora ela tenha prosperado inicialmente no anteprojeto aprovado na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias da ANC, que acolheu a proposta presente na Sugestão 10.233 quanto à obrigatoriedade do ensino da história do negro e do índio no Brasil com a seguinte redação:

NEGROS

[...]

Art. 5º O ensino de ‘História das Populações Negras, Indígenas e demais etnias que compõem a Nacionalidade Brasileira’ será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser. (BRASIL, 1987d, p. 179).

²⁵ A comissão foi instituída pelo Decreto nº 91.450, de 18 de julho de 1985, com o nome de Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, e tinha por objetivo desenvolver pesquisas e estudos a fim de subsidiar os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. A comissão era composta por 50 membros e foi presidida pelo Senador Afonso Arinos de Melo Franco.

²⁶ De todo o texto do Título V, Capítulo I, do Anteprojeto Constitucional, a proposta encaminhada pelo CEAB via Sugestão nº 10.233 suprimiu apenas os incisos I e II do art. 385; o inciso V do art. 390; e os artigos 391, 392 e 393.

Entretanto, já no anteprojeto da Comissão da Ordem Social²⁷, à qual a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias estava vinculada, o texto perde a especificidade quanto às populações negras e povos indígenas em “favor” de uma expressão abrangente (“diferentes etnias”), prosperando a seguinte redação:

Capítulo III

DOS NEGROS, DAS MINORIAS E DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS

[...]

SEÇÃO I

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art.106 - O Poder Público reformulará, em todos os níveis, o ensino da história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das **diferentes etnias** para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro. (BRASIL, 1987e, p. 15, grifos nossos).

Redação esta que novamente sofreu alterações na Comissão de Sistematização e no plenário da ANC, resultando no texto final promulgado na nova Constituição Federal (BRASIL, 1988a) com a seguinte redação:

Título IX – Das Disposições Constitucionais Gerais

[...]

Art. 242. [...]

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988a, p. 15, negritos no original e grifos nossos).

Como se sabe, apenas no ano de 2003, no nono dia do primeiro governo do presidente Lula, com a sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003)²⁸, portanto em norma infraconstitucional, é que se viu recobrada a especificidade para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira.

Também a Comissão para Assuntos da Mulher Negra do Conselho Estadual da Condição Feminina vinculado, à época, ao governo do estado de São Paulo, encaminhou à ANC um dossiê intitulado *Mulher Negra: dossiê sobre discriminação racial*, através da Sugestão

²⁷ A Comissão da Ordem Social na ANC era composta pelas seguintes subcomissões: a) Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos; b) Subcomissão de Saúde, Seguridade e do Meio Ambiente e c) Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias.

²⁸ A Lei nº 10.639 alterou os artigos 26 e 79 da 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’.

número 2.754-5 (BRASIL, 1987). O texto assume um tom de denúncia e se utiliza de dados de pesquisa, anúncios e matérias publicadas em jornais e revistas para sustentar o argumento de que “[...] o racismo e a discriminação racial compõem uma estratégia ampla de controle sobre o grupo negro, que atinge particularmente a mulher negra em todos os setores da vida social” (BRASIL, 1987, p. 385).

A respeito da educação, o texto das autoras denuncia o fato de levantamento do ano de 1985 apontar que 90% das mulheres negras completava apenas até quatro anos de estudo. Além disso, a educação formal nas escolas era marcada pelo etnocentrismo e por veicular o racismo, o sexismo e a dominação de classes como valores positivos, “[...] caracterizando a diferença de papéis sexuais com inferiorização” (BRASIL, 1987, p. 393). Isso explicaria, de acordo com as autoras, os altos índices de evasão escolar por parte das crianças negras. Neste sentido, questionam: “[...] que atrativo pode ter a escola para uma criança negra, se a família que lhe apresentam como modelo é aquela da classe média branca, ‘certinha’ vivendo numa espécie de paraíso?” (BRASIL, 1987, p. 393). Ou ainda: “[...] que atrativo pode oferecer a escola a uma criança negra se sua presença mesma, de criança negra e pobre, é cotidianamente negada nas atividades didáticas?” (BRASIL, 1987, p. 394).

Como proposição, o texto também preconiza a mudança no currículo escolar de todos os níveis de ensino²⁹, em sintonia com as sugestões de outras entidades do Movimento Negro. Para além disso, ressoam uma das proposições presentes no Programa de Ação do MNU, aprovado em seu IX Congresso Nacional em 1990, conforme citado acima, qual seja, o desejo e a intenção de se implementarem formas alternativas e autônomas de educação, assentadas nos valores e na cultura da população negra. Assim verbaliza o texto quanto a isso:

Diante da falência da escola, cabe-nos não somente propor a mudança dos currículos de 1º, 2º e 3º graus, mas **criarmos formas alternativas de educação, a partir da herança negra**, visando resguardar nossas crianças do massacre psicocultural a que são submetidas pelo discurso e pelas práticas pedagógicas oficiais. (BRASIL, 1987, p. 394, grifos nossos).

Esse excerto do texto da Comissão para Assuntos da Mulher Negra do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, em conjunto com o Programa de Ação do MNU em 1990 e somado à referência às proposições do 1º Congresso do Negro Brasileiro, realizado pelo TEN em 1950, pode ser tomado, como já apontamos anteriormente, em favor da seguinte

²⁹ O texto fala em graus, coerente com a terminologia legal da época.

hipótese. Setores do Movimento Negro há muito já militavam em favor de uma educação diferenciada, a ser implementada em escolas de comunidades negras ou de espaços urbanos e rurais com presença majoritária da população negra, como o que se preconiza para a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

O CEAB ainda se uniu à Associação Cultural Zumbi e à Associação José do Patrocínio para apresentar à ANC a Emenda Popular PE00104-7/1P20773-8 (BRASIL, 1988), subscrita pelo Deputado Constituinte Carlos Alberto Caó, do PDT, com a qual pretendia-se acrescentar artigos ao Capítulo I (Dos Direitos Individuais) do Título II (Dos Direitos e Liberdades Fundamentais). No que concerne à educação, com a emenda pretendia-se acrescentar um artigo com a seguinte redação:

Art. – O Poder Público tem o dever de promover constantemente igualdade social, econômica e educacional, através de programas específicos.

[...]

§3º A educação dará ênfase à igualdade dos setores, afirmará as características multirraciais e pluriétnicas do povo brasileiro e condenará o racismo e todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 96).

Nota-se que a proposta para a educação na emenda foge da especificidade apresentada na Sugestão 10.233 (BRASIL, 1987b) também encaminhada pelo CEAB. No caso da emenda, a indicação tem como foco reforçar a intenção de que a educação seja um instrumento de combate ao racismo e à discriminação. A emenda, contudo, foi indeferida ainda na Comissão de Sistematização da ANC, não chegando ao Plenário. De acordo com Santos (2015), ela teria recebido apenas 2.074 assinaturas, número muito inferior ao mínimo de 30 mil necessários, de acordo com o regimento interno da ANC.

O protesto, a reivindicação e as ações, visando alguma inserção na estrutura política e administrativa do Estado por acesso à educação, e sua transformação em espaço e instrumento de luta contra o preconceito, a discriminação racial e o racismo conectam as lideranças, organizações e entidades do Movimento Negro de todos os tempos. Cada uma a sua maneira, elas agem de acordo com o momento histórico, resultando no conjunto de conquistas no interior da sociedade brasileira, ainda que insuficientes diante da secular negação de direitos.

Um dos caracteres que definem a luta da população negra por educação (como a de todos os movimentos sociais por qualquer direito) é sua constância ao longo do tempo. À luta pelo acesso à educação sucede a luta pela permanência; à luta pela inserção das demandas

históricas no ordenamento legal brasileiro sucede aquela pela implementação de políticas públicas, de forma a tornar efetiva a previsão legal; e, depois de implementada, segue a luta por sua permanência e ampliação. Por fim, continua a luta para que não haja retrocessos, para que não vejamos todas as políticas públicas voltadas às populações mais necessitadas sendo descontinuadas, situação que vivemos atualmente no Brasil de 2022.

O Plano de Lutas do MNU, aprovado no 17º Congresso em 2014, nos dá um exemplo disso, da insuficiência da previsão legal apenas ou da implementação de uma política pública duramente conquistada que não se consegue consolidar. Em relação à educação, estas são estratégias para a atuação do Movimento, tendo já, naquele momento, percorrido praticamente uma década e meia do século XXI:

Educação

Realizar campanha permanente pela efetivação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008³⁰;

Realizar campanha pela garantia da permanência e pós-permanência no ensino público (básico, fundamental, médio e superior);

Realizar campanha pelas cotas raciais nas universidades estaduais de todo país, onde ainda não houver;

Lutar pela implantação das cotas raciais na Pós-graduação do Programa Ciências sem Fronteiras;

Propor ações no ensino superior público e privado com a criação de programas de acesso e permanência nas universidades;

Propor cotas raciais respeitando percentual de negros/as conforme censo do IBGE 2010 na administração pública estadual e municipal, onde não houver, e ampliação onde já houver.

Constituir estratégias para se aproximar dos beneficiados pelas cotas nas instituições de ensino médio federal e ensino superior, assim como pelo programa universidade para todos (PROUNI).

Cobrar a reforma das matrizes curriculares das universidades.

Exigir do MEC que, na aprovação de novos cursos universitários de licenciatura e bacharelado, haja inclusão da pesquisa, do ensino e extensão no Plano de Ensino que contemple os estudos africanos e afro-brasileiros.

Apoiar a realização de feiras distritais e/ou municipais de educação, ciência, inovação, economia solidária e desenvolvimento sustentável – FDEDS, ocorridas nas escolas de ensino médio e em parceria com as universidades públicas e/ou conveniadas a programas de políticas afirmativas visando o ensino, a pesquisa, as extensões universitárias e aplicabilidades científicas, visando o desenvolvimento local.

Constituir no MNU uma Rede nacional por meio de Grupos de trabalho de apoio à elaboração de planos municipais, estaduais e Distrital de educação, contribuindo para

³⁰ A Lei 11.645/2008 altera novamente o artigo 26 da Lei 9.394/1996, agora para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’ (BRASIL, 2008).

a implantação do Plano Nacional de Educação³¹, promulgado em 26/06/2014. (MNU, 2014, grifos no original).

A contradição entre o estabelecido numa legislação e a implementação impõe que, a cada conquista no interior da estrutura política e administrativa do Estado, correspondam novas frentes de luta para convertê-la em política pública. Conseguindo sua implementação, o esforço se volta para sustentá-la e consolidá-la e, se as condições políticas permitirem, ampliá-las. A cada passo avançado, a cada conquista, exige-se constante vigilância e atuação militante para que não se retroceda, mesmo quando o governo do momento as exclua de sua agenda.

No caso do Movimento Negro, a luta histórica é contra a discriminação, o preconceito racial e o racismo, elementos estruturais da sociedade brasileira. No contexto de luta, a educação sempre ocupou espaço central para as lideranças negras, por meio da qual se espera poder compreender a importância da contribuição do elemento africano na construção da sociedade brasileira, fortalecendo valores humanísticos para uma sociedade mais igualitária.

Entre as estratégias, percebe-se nos documentos pesquisados que algumas lideranças negras acreditaram ser possível uma modificação no interior da própria organização da educação formal, com alteração no currículo para acrescentar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira. Por outro lado, não se abandonou a luta por uma educação própria e diferenciada, voltada ainda mais para os interesses da população negra, sua cultura, seus conhecimentos ancestrais e seus valores, como se percebe em pelo menos três documentos, conforme já fizemos referência. Essa intenção tem relação tanto com as ações de afirmação da identidade negra (como aquelas desenvolvidas por organizações e entidades negras ao longo dos tempos, a exemplo da FNB, do TEN e do MNU), como também se conecta às lutas do presente, nas quais se veem envolvidas as comunidades tradicionais negras, rurais e urbanas.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma conquista direta dessa história de luta, que, assim como tantas outras da sociedade civil, mesmo sustentada num sólido aparato legal, carece da luta constante para ser implementada em toda a dimensão, conforme pensado por aqueles que há muito a reivindicam e se envolveram diretamente na sua construção.

³¹ Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Este PNE ainda se encontra em vigor, no qual se estabeleceram diretrizes, metas e estratégias a orientarem a política educacional no Brasil até 2024.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ): A CONQUISTA DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR PRÓPRIA E DIFERENCIADA

O Movimento Quilombola surgiu no interior do Movimento Negro no Brasil, numa dimensão específica de luta, a das comunidades quilombolas, rurais e urbanas, contrapondo-se a uma lógica homogeneizadora de sociedade. Tal lógica tem como centralidade a defesa do território historicamente ocupado e a resistência pelo direito à existência autônoma (SOUZA, 2008).

O Movimento Quilombola é representado, principalmente, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que foi criada no ano de 1996. Antes da CONAQ, as comunidades quilombolas se organizavam em alguns coletivos e coordenações regionais e estaduais.

As articulações iniciais para a organização de uma entidade em âmbito nacional, representativa de todas as comunidades quilombolas, teriam partido de lideranças quilombolas e do MNU do Maranhão (MARTINS, 2014), iniciando-se durante o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Esse encontro foi realizado em Brasília nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 1995, consolidando-se a proposta durante a II Reunião Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, ocorrida nos dias 17 e 18 de agosto de 1996, em São Luís/MA, organizada, entre outras coisas, para avaliar o encontro do ano anterior. Naquela oportunidade, as lideranças presentes deliberaram pela criação de uma Comissão Nacional Provisória dos Quilombos, formada por representantes da Coordenação Estadual dos Quilombos do Maranhão; Quilombo Conceição das Crioulas (PE); Quilombo Silêncio do Matá (PA); Rio das Rãs (BA); Kalungas (GO); Mimbó (PI); Quilombos Fumas do Dionísio e Fumas da Boa Sorte (MS), com os seguintes objetivos:

- a) Organizar o II Encontro de Comunidades Negras Rurais do Brasil;
- b) Estimular o levantamento (mapeação) das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Brasil;
- c) Promover a integração entre as Comunidades Quilombolas e;
- d) Encaminhar as deliberações resultantes dos encontros e/ou reunião das Comunidades Quilombolas. (CONAQ, 1996, p. 17).

De acordo com o histórico de formação da entidade disponível em seu sítio eletrônico³², o II Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado entre os dias 29 novembro e 03 dezembro de 2000, em Salvador (BA), teria se constituído num ponto de inflexão para a entidade. Foi a partir daquele encontro que as comunidades quilombolas teriam assumido definitivamente a coordenação da entidade, já que, antes disso, faziam também parte da coordenação representantes do Movimento Negro urbano.

Atualmente, a CONAQ é organizada a partir de coordenações estaduais, com representação em praticamente todos os estados brasileiros. Sua importância estaria principalmente em organizar e projetar em nível nacional as lutas e reivindicações das comunidades quilombolas, antes localizadas e esparsas, sendo uma voz que se impõe em todas as questões que dizem respeito às comunidades.

A resistência na ocupação do território, com o qual os quilombolas mantêm uma relação sagrada e ancestral e, especialmente no campo, contra o avanço de um modelo econômico que favorece a concentração de terras e expulsa para os centros urbanos pequenos agricultores, desagregando grupos tradicionais, compôs-se um segmento do Movimento Negro que construiu uma ressemantização do quilombo³³ como expressão da resistência. Esta categoria se amplia, metamorfoseia-se e ganha função política (ARRUTI, 2003), para identificar-se não só com o direito à terra, mas com todos os demais direitos (LEITE, 2008). É neste sentido, do quilombo como expressão de direitos, que o conceito é levado à ANC “[...] para transformar-se em dispositivo jurídico capaz de promover a defesa e a efetiva entrada dos descendentes dos africanos na nova ordem jurídica da Nação” (LEITE, 2008a, p. 968).

O direito de propriedade sobre o território historicamente ocupado resultou garantido no texto constitucional³⁴, conforme dispõe o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os

³² Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>

³³ Autores de vários campos do saber, como antropologia, historiografia e sociologia, problematizam a respeito da ressemantização do conceito/categoria quilombo. Alguns trabalhos a esse respeito: sobre a origem da palavra e do quilombo como instituição: Munanga (1996); uma análise culturalista do quilombo no Brasil: Ramos (1942) e Carneiro (1966); uma análise materialista: Moura (1987); sobre o próprio processo de ressemantização da categoria quilombo: Almeida (1996, 2002); Figueiredo (2011) e Arruti (2008, 2017).

³⁴ Leite (2008a) destaca o trabalho fundamental da então deputada federal Benedita da Silva (mais tarde eleita primeira senadora negra na história brasileira) na ANC para a incorporação do disposto no artigo 68 ADCT ao texto constitucional. A Emenda Popular PE00104-7/1P20773-8 (BRASIL, 1988), sobre a qual já nos referimos, também propunha acrescentar um artigo às Disposições Transitórias da CF com a seguinte redação: “Art. – Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes de Quilombo, devendo o Estado emitir-lhes os títulos definitivos. Ficam tombadas essas terras bem como os documentos referentes à história dos Quilombos no Brasil.” (BRASIL, 1988, p. 96-97).

títulos respectivos” (BRASIL, 1988a). Isso configurou uma das importantes conquistas da atuação do Movimento Negro na ANC, embora a regulamentação desse artigo tenha se dado apenas em 2003, com a publicação do Decreto nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003a), em 20 de novembro do primeiro ano do governo Lula.

Esse reconhecimento pelo Estado, de direito sobre o território que ocupam, constitui direito fundamental para as comunidades quilombolas, e sua regulamentação, nas palavras da jurista Elizabeth Rocha, edifica no ordenamento jurídico brasileiro um novo ramo do direito, o direito étnico (ROCHA, 2005). A partir deste, emanam outros direitos, entre os quais, o direito à educação pública, gratuita. Dentro de uma concepção de direito à existência autônoma, própria e diferenciada, se articula o currículo escolar prescrito aos modos de vida, à cultura, aos valores, conhecimentos, costumes ancestrais, saberes e fazeres das comunidades.

A reivindicação por uma educação própria e diferenciada está presente desde sempre entre as lideranças do Movimento Negro, mas se tornou ainda mais central para as comunidades quilombolas como meio para a afirmação de sua identidade e se confunde com a própria luta pelo direito à educação. O controle sobre a educação escolar ofertada nas comunidades envolve a luta para que todos sejam atendidos em escolas instaladas no próprio território, por professores que sejam membros da própria comunidade. Assim, o currículo escolar, os materiais didáticos e de apoio pedagógico, o projeto político-pedagógico da escola e o plano municipal de educação contemplarão os modos de vida das comunidades. Espera-se que seja ofertada alimentação escolar que respeite os hábitos alimentares próprios dos quilombolas, que haja respeito à arquitetura presente na comunidade quando da construção e reforma das escolas, oferta de transporte escolar adequado etc.

De acordo com Fabiani e Santos (2013), o primeiro registro de manifestação de comunidades quilombolas sobre questões relativas à educação teria se dado no ano de 1989, no III Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão, cujo tema foi “O Negro e a Educação na Zona Rural”. Em outro trabalho acerca das comunidades quilombolas do Maranhão, Fabiani (2008, *apud* FABIANI; SANTOS, 2013, p. 5-6) indica ter localizado reivindicação por educação diferenciada em eventos organizados pelas comunidades daquele estado nos anos de 1997 (V Encontro de Comunidades Negras Rurais: Quilombo de Terras de Negro do Maranhão, cujo tema foi organização negra rural em busca de seus direitos: terra, saúde, educação e organização); de 2000 (I Seminário de Educação das Comunidades Rurais Quilombolas do Maranhão, onde se ocupou de debater o tema educação como um processo de construção da identidade étnica e da autoestima para as crianças negras); 2003, em Pernambuco

(III Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, com espaço para debate com o tema terra, educação e direitos de crianças e adolescentes: reparações para o povo quilombola); e 2006 (III Encontro Estadual das Comunidades Quilombolas – Gravatá).

Por ocasião da comemoração aos 300 anos do assassinato do líder Zumbi dos Palmares, o Movimento Negro organizou a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, um evento realizado em Brasília/DF, no dia 20 de novembro de 1995, do qual participou cerca de trinta mil pessoas. Este evento foi precedido do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, realizado nos dias 17, 18 e 19 de novembro daquele mesmo ano (sobre o qual nos referimos logo acima), que contou com representantes de comunidades de vários estados como Bahia, Maranhão, Goiás, Pernambuco, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro. O documento produzido nesse encontro foi entregue ao Presidente da República, à época, Fernando Henrique Cardoso. No que se refere à educação a ser implementada em seus territórios, os subscritores do documento registraram uma reivindicação para que ela contemplasse aspectos dos modos de vida das comunidades. Embora não utilize o termo educação diferenciada, em essência, a dimensão que reivindicam é de uma educação própria e diferenciada no sentido de incorporar os modos de vida das comunidades e suas realidades. Assim indica o documento produzido pelos representantes das comunidades presentes àquela reunião:

3. EDUCAÇÃO

Reivindicamos que o Governo Federal implemente um programa de educação de 1 e 2 graus *[sic]* **especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais**, com elaboração de material didático e a formação e aperfeiçoamento de professores.

Extensão do programa que garante o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras.

Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras. (MARCHA ZUMBI, 1996, p. 30, grifos nossos).

Nunes (2016), no texto em que se debruça sobre o processo de constituição da Educação Escolar Quilombola (EEQ), faz questão de registrar a importância do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais para a consolidação da luta por uma educação própria e diferenciada. De acordo com a autora, o documento com a pauta reivindicatória do evento constitui um registro histórico importante, indicando que as lideranças do Movimento Quilombola, desde aquele momento (quando ainda se articulavam para constituir uma organização representativa em nível nacional), faz registrar o desejo da oferta de educação nos

territórios quilombolas com elementos que a diferenciasssem daquela ofertada em outras escolas.

Silva, G. (2012), em sua dissertação de mestrado sobre a educação na comunidade quilombola Conceição das Crioulas, em Pernambuco, registrou como essa comunidade sempre articulou a luta pelo direito à educação com a busca por uma educação diferenciada. A autora relata que aquela comunidade, no ano de 1995, após intensa mobilização, conseguiu que fosse implantada uma escola em seu território. Essa escola contou, naquele ano, com 105 alunos e alunas matriculados, entre crianças a partir de 11 anos e adultos de até 55. Interessante é o registro da pesquisadora dando conta de que a comunidade, logo no início das atividades da escola, deparou-se com a dificuldade de encontrar profissionais da educação para atender aos alunos. Isso teria despertado na comunidade a consciência da necessidade de formar seus próprios educadores, não apenas para suprir aquela necessidade imediata, mas, acima de tudo, para que o ensino na escola conquistada a duras penas estivesse alinhado aos propósitos da comunidade. De acordo com a autora:

Uma das emergências era formar pessoas da própria comunidade, não apenas para obedecer às normas do sistema de educação, mas formar educadores(as) que fossem capazes de dar conta de uma educação que atendesse aos interesses da comunidade, educação como prática de liberdade. [...] Nesse momento começou uma grande corrida: formar as pessoas da própria comunidade comprometidas com a educação voltada para o fortalecimento da sua identidade. Um movimento interno na comunidade construiu, de forma coletiva, **uma proposta de educação com um currículo próprio e com referências próprias**. (SILVA, G., 2012, p. 63, grifos nossos).

Outros estudos sobre o tema educação em comunidades quilombolas realizaram o mesmo registro. Como exemplo, dentre outros, podemos citar Pinto (2005), em referência à pesquisa na região do Tocantins/PA na década de 1990; também de meados da década de 1990, a pesquisa de Villa Real (1996) em comunidades do povo Kalunga, no estado de Goiás; pesquisa de Ferreira (2005) com as comunidades do Baú, Ausente e Quartel do Indaiá, em Minas Gerais; pesquisa de doutorado de Fabiani (2008), nos estados do Maranhão e Pará; pesquisa de mestrado de Silva (2011) nas comunidades do município de Eldorado, no Vale do Ribeira, em São Paulo; de Santos (2016), na mesma região, com foco no município de Barra do Turvo; e Silva (2014), em comunidades do Território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres, no Mato Grosso. Todos registraram a luta de lideranças quilombolas por acesso à educação pública, principalmente para que fosse ofertada em seus próprios territórios, contemplando aspectos de sua realidade local.

Oliveira (2013) também aponta a existência de ações por uma educação própria e diferenciada em comunidades quilombolas muito antes de serem concebidas como política educacional. A autora cita os casos do Projeto Vida de Negro, implementado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, entre 1988 e 2003; da escola do Quilombo Magal/Barro Vermelho, na Bahia; do Projeto Político-Pedagógico da escola da Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, em Pernambuco, e do Projeto Vivência de Saberes, da comunidade Campinho da Independência, no Rio de Janeiro.

Não apenas as lideranças adultas almejam uma educação própria e diferenciada, refletida em seus modos de vida, mas, no mesmo sentido, manifestaram-se, em carta, as crianças e os jovens residentes em comunidades quilombolas reunidos, em Brasília, para o I Quilombinho – Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes Quilombolas. O Encontro foi realizado por vários órgãos da administração pública federal, com o apoio do UNICEF, entre os dias 2 e 3 de julho de 2007. Esse evento reuniu cerca de 100 crianças e jovens com idade entre 7 e 18 anos residentes de 60 comunidades quilombolas de 22 estados. De acordo com Arruti (2009), entre as propostas de políticas públicas de valorização e respeito à cultura e aos saberes tradicionais das comunidades, apresentadas na carta que os jovens encaminharam a órgãos nacionais e internacionais, estaria “[...] principalmente, a promoção de uma escola **diferenciada** quilombola, com **professores da própria comunidade**” (ARRUTI, 2009, p. 95, grifos nossos).

Concomitante à luta pela propriedade de seus territórios, as comunidades quilombolas fortaleceram também a luta por outros direitos. As questões relativas ao direito a uma educação própria e diferenciada foram ganhando espaço durante a primeira década deste século, sendo debatidas em eventos regionais e nacionais, como o I Quilombinho mencionado acima. Soares (2012), em sua tese de doutorado³⁵, faz referência a uma série de eventos como o I Fórum Baiano de Educação Quilombola, promovido pela Secretaria Estadual de Educação em 2009; o I Seminário Panorama Quilombola: Experiências e Políticas em Terra, Cultura e Educação, realizado pelo Laboratório de Antropologia dos Processos de Formação (Lapf), também em 2009; e o I Encontro de Educação Quilombola do Rio Grande do Sul, realizado dois anos depois, em 2011, nos quais as lideranças quilombolas conseguiram considerável espaço para apresentar suas reivindicações, posicionando-se “[...] como demandantes do que consideram o melhor para si: de representados a representantes” (SOARES, 2012, p. 50).

³⁵ De acordo com Fabiani e Santos (2013), Edimara Gonçalves Soares foi a primeira mulher brasileira oriunda de comunidade negra a receber o título de doutora.

Mas o que poderia representar esse ideal de educação própria e diferenciada na dimensão das comunidades quilombolas? Uma resposta a essa pergunta pode ser encontrada na carta Princípios da Educação Quilombola (CEACQ, 2008), formulada pela Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (CEACQ) sobre a escola que querem ver implantada em seus territórios, a partir de um trabalho de consulta realizado nos anos de 2007 e 2008 com as comunidades quilombolas daquele estado. O texto elenca quatorze princípios em resposta à pergunta “que escola queremos?”, os quais sintetizam o ideal de educação própria e diferenciada, pela qual lutam as lideranças quilombolas naquele estado e em todo o país. Para os membros das comunidades ouvidos na consulta, uma educação própria e diferenciada é aquela:

1. que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes e nosso jeito próprio de ensinar e aprender;
2. que seja presente e participativa na vida da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os espaços onde nossas crianças e jovens aprendem e se educam como na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas dos mais velhos;
3. que fortaleça e participe da luta pela regularização de nossos territórios tradicionais;
4. que os/as professores/as sejam quilombola, da própria comunidade, engajados na luta e pesquisadores da própria história e que seja garantida formação específica e diferenciada para os/as professores/as quilombolas;
5. que o currículo seja elaborado pela própria comunidade, garantindo os conteúdos específicos de cada quilombo e a interculturalidade;
6. que eduque para o cuidado com o meio ambiente e com o patrimônio cultural presente em nossos territórios;
7. que seja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossas comunidades, para que nossos jovens permaneçam em seu território tradicional garantindo a continuidade de nossa existência e das nossas lutas;
8. que o modelo de gestão e funcionamento seja de acordo com o jeito de ser e se organizar de cada quilombo;
9. que a merenda seja de acordo com a cultura alimentar de cada quilombo;
10. que tenha material didático escrito e ilustrado pelos próprios quilombolas;
11. estrutura física adequada ao jeito de ser e à geografia de cada quilombo e observando o cuidado com o meio ambiente;
12. que seja garantida uma legislação específica para educação escolar quilombola, que nos assegure esse direito e principalmente que seja elaborada com a participação do movimento quilombola;
13. que seja garantida a participação dos quilombolas através de suas representações próprias em todos os espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e de demais temas que nos interessam diretamente, conforme reza a legislação da Convenção 169 da OIT, em vigor;
14. que qualquer organização seja governamental ou não governamental respeite a nossa autonomia e nos consulte sobre qualquer projeto, ação, evento que afete diretamente nossa vida. (CEACQ, 2008).

O ideal de educação própria e diferenciada veiculado pelas lideranças quilombolas aponta para um controle dos membros das comunidades sobre todo o processo educativo a ser implementado nas escolas de seus territórios. Esse ideal está refletido, principalmente, no desejo de que seja conduzido por professores membros da própria comunidade, de adequação do currículo escolar e de participação deliberativa, de forma a que seja uma educação de dentro e para dentro, na qual as interferências externas sejam apenas as estritamente necessárias, e, ainda assim, negociadas com a comunidade. Nesta perspectiva, a educação constitui meio pelo qual se possa garantir a afirmação da identidade quilombola, a preservação da memória coletiva e do espírito e sentimento de comunidade, elementos importantes na luta pelo reconhecimento à diferença. Visam também que a escola no território quilombola reproduza positivamente seus valores, combatendo as violências que historicamente atingem a população negra no Brasil, como o preconceito racial, a discriminação e o racismo.

No plano da realidade, contudo, nem sempre se conseguiu alcançar todo o controle desejado. Para as comunidades que já contam com escolas em seu território, ao que se percebe, dois elementos são apontados como gargalos principais: um currículo escolar que contemple seus modos de vida e suas práticas organizativas e o exercício da docência por professores membros da própria comunidade. Por outro lado, uma educação escolar própria e diferenciada para as comunidades quilombolas por muito tempo figurou apenas no plano das reivindicações, não sendo regulamentada nacionalmente como uma modalidade de ensino no arcabouço jurídico-normativo do sistema nacional de ensino brasileiro. Algo que veio a se tornar realidade apenas em 2010, com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho daquele ano (BRASIL, 2010b).

A regulamentação da EEQ compõe um conjunto de avanços na formulação e implementação de políticas públicas visando à promoção da igualdade racial, fruto da luta das mais diversas organizações do Movimento Negro a partir do novo pacto social que se estabeleceu na sociedade brasileira, com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No plano internacional, no ano de 1989, ocorreu a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Convenção 169 é um tratado internacional, de caráter vinculante, adotado após a Conferência Geral da organização em 7 de junho de 1989, e constitui um avanço significativo aos povos tradicionais, sobretudo em relação à proteção dos territórios que historicamente ocupam.

Conforme preâmbulo do texto, a Convenção 169 (1989, p. 14) reconheceu “[...] as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados nos quais vivem”, garantindo-lhes o direito à consulta livre, prévia e informada em relação a todas as questões que lhes atingem diretamente.

A Convenção 169 foi recepcionada em definitivo pelo ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 143, de 20/06/2002, e do Decreto Presidencial nº 5.051, de 19/04/2004, após ter sido aprovada apenas na Câmara dos Deputados Federais em 1993. As comunidades quilombolas mobilizaram a Justiça para também se beneficiarem da aplicabilidade dos termos da Convenção, recebendo várias decisões favoráveis, constituindo, assim, uma importante jurisprudência nesse sentido.

A partir do início dos anos 2000, soma-se às proposições e reivindicações do Movimento Negro e à Convenção 169 também o debate internacional promovido a partir da Conferência Internacional das Nações Unidas contra o Racismo, realizada em 2001 em Durban (África do Sul), que influencia o surgimento de algumas ações governamentais como o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), implementado e desenvolvido entre 2001 e 2007, e a instituição da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que detinha *status* de ministério. Dentre suas ações, a SEPPIR era responsável pela coordenação do Programa Brasil Quilombola³⁶, com previsão de ações transversais e descentralizadas, permeando todos os ministérios que compunham a administração federal de então, os governos estaduais e municipais e a sociedade civil. O Movimento Negro, de maneira geral, e o Movimento Quilombola, em particular, conseguiam que suas lutas alcançassem alguma ressonância na agenda política do governo brasileiro, embora não na extensão desejada, nem em volume capaz de dar uma resposta significativa às demandas da população negra.

A SEPPIR foi instituída no governo Lula em 21 de março de 2003, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial (RODRIGUES, 2010) e, em 2015, no governo Dilma, a SEPPIR foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Durante a transição para o início do governo Bolsonaro, cogitou-se a extinção da secretaria, fato que gerou a manifestação de entidades do Movimento Negro, com o envio de

³⁶ Vera Regina Rodrigues da Silva, em sua pesquisa para doutoramento, entrevistou Matilde Ribeiro, ativista do Movimento Negro e ex-Ministra da SEPPIR, que lhe contou sobre o processo de constituição da Secretaria Especial e suas ações, de onde se concluiu que o Programa Brasil Quilombola teria sido formulado para ser a principal ação política da SEPPIR (SILVA, V., 2012, p. 188).

uma carta aberta³⁷ pela entidade Agentes de Pastoral Negros do Brasil (APNs) à futura ministra, em defesa da manutenção da entidade. Com a pressão do movimento, a secretaria foi mantida, integrando o atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos como Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Ainda no interior da estrutura do Estado, uma conquista também foi a instituição da Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação. A SECADI foi criada em 2004 pelo Decreto nº 5.159/2004 (como SECAD) e era considerada uma conquista dos movimentos sociais, uma vez que era responsável por ações e programas do MEC relativos à Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Infelizmente, a SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, numa das primeiras ações do então Ministro da Educação Vêlez Rodriguez, primeiro-ministro da pasta nomeado pelo governo Bolsonaro. A extinção da SECADI foi duramente criticada à época por especialistas da área, que consideraram o ato um retrocesso no que se refere à garantia plena do acesso ao direito à educação.

No campo específico da educação escolar às comunidades quilombolas, a EEQ integra as conquistas (ao menos no plano normativo) por uma educação antidiscriminatória e antirracista, cujo marco importante foi a sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que agregou ao ordenamento jurídico nacional uma das principais bandeiras de luta do Movimento Negro referente à educação, qual seja, a obrigatoriedade de se inserir a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar oficial.

O próprio processo de regulamentação e implementação da Lei nº 10.639/2003 constituiu fator de fortalecimento do debate em torno da EEQ. No Parecer CNE/CP nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2004), para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a conselheira relatora, professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, indicada ao CNE pelo Movimento Negro, faz constar pela primeira

³⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/agentesdepastoralnegrosdoBrasil/posts/943100492550606>.

vez num documento de um órgão de Estado³⁸ referência explícita à necessidade de os governos ofertarem ensino em comunidades quilombolas. Nas palavras da relatora, referindo-se a princípios e exigências para implementação de ações educativas visando ao combate ao racismo e à discriminação:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

[...]

- **Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos**, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer, física e culturalmente, a comunidade, e a formar-se para trabalhar com suas especificidades. (BRASIL, 2004, p. 13 e 15, grifos nossos).

Começa-se, então, a ressoar nos documentos dos órgãos centrais responsáveis pela organização da educação nacional as reivindicações das lideranças quilombolas há muito debatidas em seus eventos e na formulação de suas teses. Nota-se que a professora Petronilha, em decorrência de sua militância no Movimento Negro, tem consciência das bandeiras de luta do Movimento Quilombola. Em apenas um parágrafo de seu parecer, sintetiza os três principais problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas relativos à educação: a oferta de educação em seus territórios; a formação de professores para atuar nas escolas das comunidades; e o ensino integrado às suas realidades e modos de vida. Vemos essas três questões já apontadas, por exemplo, no documento de 1995, redigido pelas lideranças participantes do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais. Também estão presentes na Carta Princípios da Educação Quilombola, elaborada pela Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, ambos citados acima.

Após essa referência num parecer do CNE, a questão da educação escolar em comunidades quilombolas começa também a ser tratada em documentos de outros órgãos do Ministério da Educação (MEC). Depois de uma oficina de trabalho em 2007, realizada por iniciativa da UNESCO e da SECADI, na qual se discutiu a situação da implementação da Lei 10.639/2003, em maio de 2008, foi instituído um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com representantes do MEC, do Ministério da Justiça, da SEPPIR, da UNESCO, do UNICEF,

³⁸ O Conselho Nacional de Educação (CNE) constitui-se em um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento, além de colaborar com o Ministério na formulação da Política Nacional de Educação. De acordo com publicação no sítio eletrônico da entidade na internet (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>), seria seu compromisso número 1 consolidar sua identidade “[...] como Órgão de Estado, identidade esta afirmada e construída na prática cotidiana, nas ações, intervenções e interações com os demais sistemas de ensino”.

de centros de estudos e pesquisa e de organizações da sociedade civil, com objetivo de elaborar metas e estratégias para subsidiar, em nível nacional, a construção de indicadores visando à implementação da Lei nº 10.639/2003, orientando, assim, a ação do MEC neste sentido.

Em novembro do mesmo ano, o referido grupo apresentou um documento ao MEC, em formato de relatório, com uma Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2008a). Nele, consta um anexo com propostas que teriam sido apresentadas em encontros promovidos pelo GTI, às quais, de acordo com o documento, integram “[...] um conjunto de recomendações que extrapolam a ação do MEC e exigem tratamento sistêmico por parte do conjunto das instituições governamentais” (BRASIL, 2008a, p. 27).

As propostas dizem respeito exatamente à educação em comunidades quilombolas, estabelecendo metas e apontando ações relativas à garantia do direito à educação a essas comunidades, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica e Profissional. Entre elas, estavam adequação das condições de infraestrutura; elaboração de material didático de acordo com cultura e história local, em atenção ao Parecer CNE/CP nº 003/2004 do CNE; formação continuada para professores e gestores que atuam em escolas localizadas nas comunidades; e criação de programas específicos de EJA, considerando o processo histórico e o patrimônio cultural das comunidades.

O documento, embora aponte que essas ações “extrapolam” a ação do MEC, não o isenta do dever de agir. Ao contrário, indica o Ministério, juntamente com a SEPPIR, como ator responsável pela implementação das metas e ações. Quando o MEC então apresentou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), fez-se constar no documento como órgão indutor de políticas públicas de inclusão educacional. O objetivo era fazer frente às desigualdades brasileiras refletidas no acesso à educação, de forma a valorizar a diversidade em seus múltiplos contornos, papel esse a ser assumido pela SECADI.

O Plano (BRASIL, 2009) constitui um registro importante para demonstrar o quanto as lutas das lideranças quilombolas por oferta de educação em seus territórios começava a alcançar alguma ressonância no interior da estrutura do Estado. O MEC é o órgão do Estado brasileiro responsável pela organização e funcionamento do sistema de educação nacional. De

forma inédita, uma demanda antiga da população negra que habita as comunidades quilombolas é inserida num documento cujo objetivo era orientar a ação do órgão quanto à implementação de uma política pública. A última seção do Plano é dedicada à educação em territórios quilombolas e reconhece a dificuldade enfrentada por essas comunidades para que tenham acesso à educação, bem como todos os demais problemas relacionados às condições para uma oferta condizente com um direito que é fundamental e pressuposto para se alcançar a dignidade humana. No documento, o MEC reconhece que:

Nas comunidades remanescentes de quilombos, o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.

Somam-se a essas dificuldades o fato de que os(as) professores(as) não são capacitados adequadamente e o seu número é insuficiente. Poucas comunidades possuem unidades educacionais com o Ensino Fundamental completo.

Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista. Assim a implementação da Lei 10639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução. (BRASIL, 2009, p. 57).

Ao tempo em que faz esse diagnóstico, o órgão central reconhece seu dever de assumir o papel de apoiar e subsidiar os demais sistemas de ensino que são os responsáveis diretos pelo atendimento às comunidades. Dessa forma, o Plano prevê dez ações principais a serem implementadas para a superação da condição diagnosticada, abrangendo capacitação de gestores locais; formação continuada de professores; melhoria da rede física; produção e distribuição de materiais didáticos; garantia do direito à educação básica, inclusive na modalidade EJA; além da necessidade de mapear as condições estruturais e as práticas pedagógicas das escolas localizadas nas comunidades quilombolas.

Duas das ações previstas no Plano começam a ser postas em prática naquele mesmo ano: aquelas referentes à formação continuada de professores e à produção e distribuição de materiais didáticos. Em março de 2009, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) publica a Resolução CD/FNDE nº 8, estabelecendo “orientações e diretrizes para a execução de projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica nas áreas de remanescentes de quilombos” (BRASIL, 2009a, p. 1). A resolução normatizava os termos para que o MEC, por meio da SECADI (à época SECAD), lançasse

edital a fim de receber propostas de Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades de Direito Privado sem fins lucrativos interessadas em apresentar projetos para a promoção das duas ações.

O interessante da resolução é a disposição do MEC em compartilhar a tarefa com as instituições e entidades, sugerindo o reconhecimento da *expertise* dessas organizações ligadas ao Movimento Quilombola quanto ao assunto, descentralizando a ação e oportunizando a elas o envolvimento direto, sob seus termos, na execução das atividades.

É possível detectar a influência do parecer da professora Petronilha sobre o texto do Plano, assim como de outro documento que constitui a síntese de um amplo debate nacional promovido pelo MEC envolvendo representantes da sociedade civil e setores ligados à educação básica. Trata-se do documento final da I Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em abril de 2008, que teve como temática central a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e reservou espaço para a discussão acerca da inclusão e da diversidade na educação básica num dos eixos temáticos (o Eixo IV).

O documento final da I CONEB (BRASIL, 2008b) faz constar que houve a participação de representantes das comunidades quilombolas nos debates e construção das propostas que compõem o documento. De fato há, dispersas pelo texto do documento, referências à educação ofertada em escolas nas comunidades quilombolas, por exemplo, quando trata das “bases para a democratização da gestão como instrumento na construção da qualidade social da educação” (BRASIL, 2008b, p. 32). Elas indicam que, entre essas bases, estariam a “[...] garantia e o reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão, de acordo com as necessidades de grupos culturais e sociais específicos” (BRASIL, 2008b, p. 38), e, dentre essas formas alternativas, a gestão das escolas em comunidades quilombolas.

As demais referências constam da parte do documento dedicada ao eixo temático IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica, e inclui a Educação Escolar Quilombola como parte das ações e debates fundamentais para a formulação de políticas públicas que relacionem “[...] formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica (BRASIL, 2008b, p. 64). Dessa forma, para os redatores do documento, a garantia do acesso à educação a grupos sociais que historicamente foram excluídos desse processo, como as comunidades quilombolas, e a permanência escolar com sucesso, articulada a outras políticas sociais, constitui base fundamental para uma política pública voltada à inclusão. “Só há educação, no sentido pleno

do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade” (BRASIL, 2008b, p. 63), afirma o texto.

Para que as deliberações da conferência, em especial as relativas às comunidades quilombolas, de fato avançassem para além das indicações constantes no documento, os redatores fizeram constar uma série de ações necessárias. Entre elas, estabeleceram que:

[...] o poder público deverá formular e implantar políticas que viabilizem [entre outras]:

[...]

5. implementação de novas formas de organização e gestão, inclusive para aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade, para a educação de jovens e adultos; para as escolas do campo, indígenas, **quilombolas**, para os povos da floresta, **povos e comunidades tradicionais**, para os estudantes com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação, afrodescendentes e para a diversidade de gênero e segmento GLBT; [...]

8. reconhecimento, garantia, construção e execução de projetos político-pedagógicos voltados à **educação e à cultura das comunidades remanescentes de quilombos** e outras comunidades remanescentes tradicionais; (BRASIL, 2008b, p. 68-69, grifos nossos).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), dessa forma, acabou por constituir um documento fortemente influenciado pelo debate a respeito da EEQ. Ele indica que as bandeiras de luta das comunidades quilombolas por educação, seja por meio da voz de uma militante num fórum especializado (parecer do CNE) ou pela ocupação de um espaço aberto pelo Estado para o debate (I CONEB), tinham encontrado alguma ressonância nos documentos norteadores da política do MEC para a educação pública, mesmo que apenas no plano discursivo. Nesse sentido, concordam com Arruti (2017, p. 155), numa dimensão limitada pela própria concepção acerca dessas comunidades, que, segundo ele, eram admitidas no Plano “[...] mais como objeto de interesse do que como público específico”.

Cabe observar que, até a publicação do Plano, o MEC ainda não tomava a educação ofertada nas escolas das comunidades quilombolas como uma modalidade de ensino específica, como a EJA ou a Educação Tecnológica e Formação Profissional que, por exemplo, aparecem no texto do Plano no item que trata especificamente das modalidades de ensino. O reconhecimento se dará mais tarde, como já apontamos; no entanto, é interessante notar que a demanda por uma educação escolar diferenciada sobressai do próprio processo, mesmo quando

se trata da implementação de ações extensivas no contexto de uma política pública mais ampla (ARRUTI, 2009).

A educação em comunidades quilombolas, até aquele momento, era ainda concebida no plano discursivo dos documentos oficiais como apenas uma das dimensões para a educação das relações étnico-raciais e isso era insuficiente. Seria necessário ir além. A educação própria e diferenciada que se reivindicava para as comunidades quilombolas se dá numa dimensão muito mais profunda do que apenas o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas das comunidades, pois envolve uma série de questões e uma dimensão que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais eram incapazes de dar conta.

Para se alcançar que a educação ofertada nas escolas das comunidades quilombolas fosse compreendida de fato como uma modalidade de ensino, própria e diferenciada, seria necessária uma mudança de concepção, por parte do Estado, quanto ao reconhecimento dessas comunidades como portadoras de um direito diferenciado também no âmbito da educação, indo além das políticas de redistribuição. Arruti (2009), ao analisar as políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas até aquele momento, observou que seria possível dividi-las em duas dimensões: algumas direcionadas especificamente para essa parcela da população (política de reconhecimento), como a regularização da propriedade sobre os territórios quilombolas, por exemplo; e outras que eram formuladas como uma reserva dentro de políticas universais (políticas de redistribuição), como era o caso da educação e da saúde.

Vemos que esse é o caso da Lei 10.639/2003, pois, ao tornar obrigatória a inserção de um conteúdo programático no currículo da Educação Básica, de forma transversal às disciplinas de Arte, Literatura e História (conforme estabelecem os parágrafos 1º e 2º do art. 26-A, introduzido à LDB pela Lei 10.639/2003), constitui exemplo de que a questão da história e cultura afro-brasileira se inserem no contexto de uma ação mais ampla.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010, foi um marco importante nesse conjunto de eventos que levaram à concepção da EEQ como modalidade de ensino. Na verdade, é possível tomar a CONAE 2010 como um ponto de inflexão nesse percurso. O documento final da CONAE 2010 (BRASIL, 2010), diferentemente da I CONEB (BRASIL, 2008b), além de referências à Educação Escolar Quilombola em diversas partes do texto, reserva um tópico específico dentro do capítulo correspondente ao Eixo VI – Justiça Social, Educação e trabalho: Inclusão, Diversidade e

Igualdade (BRASIL, 2010, p. 131-132). O tópico intitulado “Quanto à educação quilombola”³⁹ elenca propostas que poderiam contribuir para a formulação de políticas públicas, inovando em questões até então não abordadas nos demais documentos, como “[...] instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas [e um] Plano Nacional de Educação Quilombola” (BRASIL, 2010, p. 132).

Uma das relevâncias da CONAE 2010 para o processo é que a conferência teria provocado o Conselho Nacional de Educação (CNE) a formar um grupo de trabalho em seu interior para tratar especificamente da educação em comunidades quilombolas. Esse trabalho resultou na definição da EEQ como modalidade de ensino (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho 2010) e na elaboração das DCNEEQ (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012).

O ponto alto desse processo é, sem dúvida, a definição das DCNEEQ (BRASIL, 2012a), que completaria o ciclo normativo para se estabelecer a EEQ como uma nova modalidade de ensino. O processo de construção das diretrizes iniciou-se no ano de 2010 com a institucionalização da EEQ como modalidade, sendo a definição⁴⁰ estabelecida por meio do artigo 41 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, nos seguintes termos:

Seção VII

Educação Escolar Quilombola

Artigo 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, 2010b).

De acordo com Arruti (2017), o grupo do CNE realizou, em novembro daquele mesmo ano de 2010, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, em parceria com a SECADI, a SEPPIR e a Fundação Cultural Palmares (FCP). Nesse momento, duzentos e quarenta pessoas,

³⁹ Este é o termo utilizado por todo o documento para se referir ao que seria estabelecido pouco tempo depois como Educação Escolar Quilombola (EEQ).

⁴⁰ No texto do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que precedeu e fundamentou a edição da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, a relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, ao tratar no item 2.5.2 das modalidades da educação básica, inclui entre elas a Educação Escolar Quilombola (nesses termos), dando uma definição que será a mesma posteriormente absorvida pelo art. 41 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Na nota de rodapé 33, a relatora aponta que ‘Não há, ainda, Diretrizes Curriculares específicas para esta modalidade’ (BRASIL, 2010a, p. 35 e 42).

entre professores e gestores de escolas quilombolas, lideranças quilombolas, professores e pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais e agentes públicos das secretarias municipais e estaduais de educação debateram temas relacionados à EEQ, visando subsidiar o CNE quanto à elaboração das DCNEEQ, bem como lançar as bases para um Plano Nacional de Educação Quilombola.

No Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012), que trata das DCNEEQ, a relatora Nilma Lino Gomes faz constar que, na manhã do dia 10 de novembro de 2010, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE transferiu sua reunião ordinária para o local onde estava sendo realizado o I Seminário Nacional de Educação Quilombola. O objetivo, segundo a conselheira, era ouvir as principais demandas educacionais apresentadas pelos participantes do evento. Um dos resultados dessa atitude foi a criação de uma comissão quilombola de assessoramento ao grupo do CNE responsável por conduzir o debate acerca das diretrizes. A comissão foi composta por oito integrantes, com as seguintes representações:

[...] quatro quilombolas indicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Edicélia Santos (Quilombo Bom Jesus da Lapa, BA), Laura Maria dos Santos (Quilombo Campinho da Independência, RJ), Maria Diva Rodrigues (Quilombo Conceição das Crioulas, PE), Maria Zélia de Oliveira (Quilombo Conceição das Crioulas, PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo. (BRASIL, 2012, p. 3).

Pode-se considerar que, nesse evento, foi aberto o debate público em torno da construção das DCNEEQ, que ainda contou com mais três audiências públicas realizadas pela comissão do CNE durante o ano de 2011, com o apoio da referida comissão quilombola de assessoramento. Esta, durante o processo, ganhou mais duas integrantes, Sueli Teixeira Mello, representando a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC), e Maria Isabel Rodrigues, representando a Fundação Cultural Palmares (FCP).

Ao final do processo, a conselheira Nilma Lino Gomes apresentou seu parecer à CEB/CNE (BRASIL, 2012), que foi apreciado e aprovado no dia 5 de junho de 2012, dando suporte à edição da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012a). Definindo as DCNEEQ, complementava-se as bases normativas legais da EEQ, ao mesmo tempo em que dava forma e substância para a nova modalidade de ensino.

Pela própria natureza da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, há uma ampliação conceitual e de sentidos da EEQ em relação à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, estabelecida já no primeiro

artigo. A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 teve início apontando os oito princípios nos quais o ensino organizado a partir das diretrizes para a EEQ deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se. São eles: a memória coletiva, as línguas remanescentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e as formas de produção do trabalho, os acervos e os repertórios orais, os festejos, os usos, as tradições e os demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e a territorialidade (BRASIL, 2012a).

De fato, no primeiro artigo da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, estão alguns dos principais elementos norteadores do que constitui a EEQ enquanto nova modalidade de ensino, objetivando toda uma construção trazida pela professora Nilma Lino Gomes no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, fundamentando a EEQ como uma modalidade da Educação Básica. Isso significa dizer que ela atravessa transversalmente todas as etapas e níveis da Educação Básica, inclusive as modalidades Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância.

Além dessa transversalidade, a resolução ainda concebe a EEQ numa dimensão ampliada, para além das escolas das comunidades quilombolas, e isso constitui um avanço significativo. O inciso IV do artigo 1º traz, textualmente, que a EEQ:

[...] 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.** (BRASIL, 2012a, grifos nossos).

Esse dispositivo, certamente inspirado no que ocorre com a Educação do Campo, é reafirmado no artigo 9º da resolução. Embora admita como escola quilombola somente aquela localizada em território quilombola, avança no sentido de reforçar a contemporaneidade das comunidades quilombolas, contribuindo na refutação da compreensão equivocada de que seriam grupos isolados, sem interação com a sociedade do entorno. Cabe também destacar a importância desse dispositivo por apontar para a mobilidade dos sujeitos, já que alguém, ao se autodeclarar quilombola, não deixa de sê-lo quando sai de seu território. Da mesma forma, estudantes oriundos das comunidades quilombolas continuam na condição de membros dessas comunidades quando estão frequentando escolas fora de seu território e assim devem ser tratados e respeitados.

Outro aspecto importante da resolução a ressaltar é o encaminhamento presente no inciso VI do artigo 1º e no artigo 2º, para que os sistemas de ensino estaduais e municipais adotem a EEQ com política pública de educação, estabelecendo interfaces com as políticas educacionais para as populações do campo e povos indígenas. Dessa forma, cada sistema de ensino deve contextualizar a EEQ a partir da consulta e participação dos membros das comunidades, visando contemplar as especificidades locais.

Por um lado, esses dispositivos acolhem a demanda das lideranças quilombolas por uma compreensão plural de suas comunidades, que, embora numa dimensão macro estejam conectadas por elementos que as interseccionam, também, numa dimensão micro, são formadas por singularidades dadas pelo conteúdo vivo de suas práticas sociais e modos de vida. Não é difícil aceitar que as comunidades quilombolas guaporeanas, em Rondônia, contemplem elementos que as distinguem das comunidades guaporeanas do Mato Grosso, ou de outras comunidades quilombolas amazônicas, como as paraenses, por exemplo, assim como também elas próprias se organizam a partir de elementos que as distinguem entre si. Por outro lado, esses dispositivos imputam aos governos locais a responsabilidade pela contextualização das Diretrizes Nacionais às suas realidades, garantindo às lideranças quilombolas o direito a que suas singularidades sejam contempladas na oferta de educação escolar aos membros de suas comunidades.

Não há dúvidas de que a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (BRASIL, 2012a) constitui um passo importante para o Movimento Quilombola, acolhendo muito daquilo que suas lideranças há tempos debatem e reivindicam, sobretudo ao garantir o protagonismo dos estudantes quilombolas (art. 8º, VI) e das comunidades como um todo nos processos político-pedagógicos relativos à educação em seus territórios. Além disso, indicam que os projetos político-pedagógicos e os currículos das escolas que atendem os estudantes membros das comunidades, em seu próprio território ou fora dele, precisam ser construídos a partir da identidade e da cultura viva e comunitária dos territórios quilombolas. Eles precisam contemplar seus valores e interesses, dos espaços humanos e das questões históricas, sócio-políticas, culturais e econômicas que dão forma a seus modos de ser, produzir e reproduzir a vida, contemplando seus projetos de sociedade ao confrontar e associar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos do currículo escolar comum com os conhecimentos e modos ancestrais de produzir conhecimentos próprios de suas comunidades, no sentido de fortalecer a identidade étnico-racial.

Não é de se esperar que a resolução não tenha deixado lacunas. Uma delas que cabe citar diz respeito à questão dos professores e gestores para atuar nas escolas das comunidades quilombolas. Ao tratar no artigo 8º dos princípios da EEQ a serem garantidos, o inciso IV se refere à “[...] presença **preferencial** de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012a, grifos nossos). Também o advérbio preferencialmente aparece na redação do artigo 48 da resolução, nestes termos: “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, **preferencialmente**, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012a, grifos nossos).

Essa posição confronta o interesse das lideranças quilombolas e estabelece uma desigualdade de tratamento em relação ao que ocorre, por exemplo, com a Educação Indígena, cuja previsão legal é que seja, invariavelmente, conduzida por **professor indígena**. Aliás, o termo “professores quilombolas” só aparece três vezes no texto da resolução; além do inciso IV do artigo 8º já citado, está também presente apenas no artigo 56, e na alínea f, inciso II, do artigo 58. Na imensa maioria das vezes, o texto da resolução se refere a professores que atuam/para atuação na Educação Escolar Quilombola.

Como vimos nas demandas das lideranças quilombolas (inclusive das crianças), verbalizadas nas vezes em que lhes fora oportunizado opinar, a reivindicação sempre foi por professores das próprias comunidades. No entanto, embora a partir das Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e CNE/CEB nº 8/2012 do CNE se tenha reconhecido a EEQ como uma modalidade de ensino, a exemplo da Educação Indígena, e as DCNEEQ tenham reservado um capítulo inteiro (o Capítulo IV do Título VII) para tratar da formação inicial, continuada e profissionalização de professores para atuação na EEQ, não houve a preocupação com a criação da categoria professor quilombola como carreira específica do magistério, como ocorreu no caso do professor indígena (GRUPIONI, 2006). Assim, essa é uma questão que permanece em aberto, dependendo de constantes negociações com as autoridades locais responsáveis pela oferta da educação nas comunidades quilombolas, para que seus próprios membros atuem na docência em suas escolas.

Apesar disso, certamente a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 instrumentaliza as lideranças quilombolas para suas lutas e reivindicações junto às autoridades responsáveis pela formulação de política pública de educação e pela oferta e organização do ensino nas escolas de suas comunidades. Nem sempre se respeita o direito das comunidades à participação e à

consulta livre, prévia e informada em todas as questões que lhes dizem respeito e lhes afetem diretamente, conforme prevê a Convenção 169.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 estabelece as bases para a EEQ, mas não encerra a luta das comunidades quilombolas por sua implementação. Passada quase uma década de sua publicação, ainda permanecem desafios, seja para que a educação ofertada nas escolas das comunidades se pautem pelo disposto na resolução, ou mesmo para o acesso a todos os níveis da Educação Básica e suas modalidades.

Em 21 de outubro de 2019, o Coletivo de Educação da CONAQ emitiu a Nota Técnica nº 1 (CONAQ, 2019) com o objetivo de exigir do poder público o cumprimento das determinações da Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Tal nota exemplifica o quanto é necessário manter viva a resistência e se inspirar na luta histórica da população negra em todos os tempos, trazendo-a para dentro da escola e fazendo desta um espaço de construção coletiva em que a comunidade dela se aproprie e a molde às suas necessidades e interesses.

Esse quadro de luta histórica e de conquistas por educação escolar, o modo como estão posicionadas as comunidades quilombolas do Vale do Guaporé em Rondônia e os órgãos responsáveis pela oferta de educação escolar nessas comunidades motivaram a pesquisa empírica apresentada neste trabalho, cujos dados e respectivas análises compõem o próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO VALE DO GUAPORÉ, EM RONDÔNIA

4.1 As comunidades quilombolas do recorte empírico

O marco temporal estabelecido neste trabalho para a análise da organização da educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas parta da primeira década do século XXI, quando elas se autodeclaram remanescentes de quilombos. Porém, é preciso ter em conta que as comunidades quilombolas Forte Príncipe da Beira, Santa Fé, Santo Antônio do Guaporé, Pedras Negras e Jesus são comunidades tradicionais guaporeanas. Logo, sua constituição enquanto grupo social antecede em muito a autodefinição que atualmente adotam.

Com exceção de Jesus, localizada à margem do Rio São Miguel, todas as demais comunidades que compõem o recorte empírico estão localizadas na margem brasileira do Rio Guaporé, na divisa com a República da Bolívia. Essa região, como já adiantamos, sofreu ações colonizadoras de interesse das Coroas portuguesa e espanhola desde, pelo menos, o século XVII. Há registros históricos, por exemplo, relatando a passagem do bandeirante Raposo Tavares pela região do Vale do Guaporé, a serviço da Coroa portuguesa, numa expedição entre 1648 e 1651, saindo de São Paulo e chegando ao forte de Gurupá, próximo a Belém do Pará.

As ações colonizadoras das duas Coroas europeias na região, relacionadas à disputa e ocupação territorial e à mineração, com destaque, no lado brasileiro, para a instalação de Vila Bela da Santíssima Trindade como capital da Capitania de Mato Grosso e Cuiabá, em 1752, e a edificação do Real Forte Príncipe da Beira, a partir de 1775, são apontadas como eventos históricos que intensificaram a ocupação da região por homens negros escravizados, em território há séculos ocupado por população nativa indígena.

Em finais do século XVIII e primeiras décadas do século XIX, com a consolidação da fronteira e o esgotamento das lavras de mineração, a elite branca abandona a região, que continua sendo ocupada pela população nativa e pelo grupo daqueles que foram “deixados para trás”, composto por soldados do baixo escalão militar, pequenos colonos, mineradores aventureiros e, principalmente, escravizados aquilombados e ex-escravizados abandonados por seus senhores.

Esse afastamento da classe senhoril da região, segundo o historiador Marco Antônio Domingues Teixeira, explicaria o fato de as comunidades ribeirinhas à margem do alto e médio Guaporé serem compostas majoritariamente por população negra, uma vez que,

Não havendo mais necessidade de esconderem-se em áreas menos acessíveis, as populações quilombolas da região do Riozinho e de São Miguel, afluentes do Guaporé, mudaram-se para as suas margens, tornando-se visíveis e estabelecendo-se como pequenos proprietários, agricultores extrativistas. Em finais do século XIX, essa população negra vinculava-se ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, também marcado pela predominância absoluta de uma população negra, de procedência escrava. (TEIXEIRA, 2008, p. 1 *apud* SILVA, 2010, p. 25).

Na primeira metade do século XX, a região vivenciou um novo ciclo econômico com a exploração extrativista, especialmente do látex retirado da árvore seringueira (*Hevea brasiliensis*) e da poaia (*Hybanthus ipecacuanha*). Posteriormente, a partir de 1970, com os projetos de colonização a Oeste implementados pelo governo militar e, principalmente, com o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil – POLONOROESTE⁴¹, que resultou na criação de assentamentos rurais e na abertura das BR 364 e BR 429, a região foi novamente impactada com a chegada de grande número de colonos vindos das mais variadas partes do país para ocupar os lotes de terra distribuídos pelo INCRA. Isso resultou em ampliação da população na região e modificou as relações sociais, com reflexos diretos sobre as comunidades ribeirinhas.

Cada uma das comunidades que compõem o recorte empírico de nossa pesquisa se constituiu enquanto grupo social a partir dessa conjuntura histórica e sua manutenção até os dias atuais, a despeito de todas as adversidades e dos embates que travaram, constitui em si um ato de resistência. Muito resumidamente, buscamos sintetizar neste primeiro tópico do capítulo suas especificidades, com destaque para o que conseguimos reunir de registro das primeiras experiências de implementação da educação escolar nessas localidades, além da apresentação de alguns dados referentes à oferta atual.

4.1.1 Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira

Os membros da Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira reivindicam sua ascendência, principalmente, aos negros escravizados que trabalharam na construção do Real

⁴¹ Instituído pelo Decreto 86.029, de 27 de maio de 1981.

Forte Príncipe da Beira, embora relatem que a região já era ocupada por população negra antes da chegada dos portugueses ao local.

Quando ainda estava sob domínio espanhol, naquela região havia uma redução jesuítica fundada por Padre Atanázio Teodori, denominada Missão de Santa Rosa, que foi atacada pelos portugueses em 1753, depois que o Tratado de Madri (1750) havia estabelecido o Rio Guaporé como divisa natural entre as colônias ibéricas naquela região. No local, o primeiro governador da Capitania de Mato Grosso, Antonio Rolim de Moura Tavares, instalou uma guarda denominada Santa Rosa Velha. Lá, em 1760, foi inaugurado o Forte de Bragança (antigo Forte de Nossa Senhora da Conceição), que foi destruído por uma grande enchente.

Em abril de 1775, chega à localidade o engenheiro Domingos Sambuccetti, responsável pela edificação de uma nova fortaleza, denominada Real Forte Príncipe da Beira, cuja pedra fundamental foi lançada em 1776 pelo então governador da capitania, Luiz d'Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, tendo a obra sido concluída sete anos depois, em 1783.

As teses sustentadas pelos membros da Comunidade Quilombola do Forte Príncipe, segundo as quais a região já era ocupada por população negra e que mão de obra negra escravizada fora utilizada nas edificações ali erguidas, têm como sustentação exatamente registros feitos durante o processo de construção da nova fortaleza. Um evento muito citado pelos membros da comunidade é um caso envolvendo uma senhora negra de nome Anna Moreira, que seria dona de várias cabanas na localidade já antes da chegada da equipe de construção e teria sido expulsa do local pelo engenheiro Domingos Sambuccetti. De fato, há documentação histórica dando conta de que realmente havia na localidade as tais casas da senhora negra, conforme registro escrito por José Pinheiro de Lacerda, ajudante de engenheiro na construção do novo forte:

Na mesma noite de sábado para domingo de Páscoa me aquartelei nas casas que foram da preta Anna Moreira, suposto que as achei em muito mau estado por mal cobertas e escuras [rasurado] chover muito nelas e serem escuras por falta de janelas como costumam ser as casas que são dos pretos [rasurado] e o são de tal maneira que para poder escrever ponho-me debaixo de umas Laranjeiras ou debaixo do pequeno alpendre que tem à frente de tais casas. (ARQUIVO DA CASA DE ÍNSUA, Arquivo dos Albuquerque. Doc. 1, pasta 72, 27/04/1775, *apud* FREYRE, 1978, p. 287-288).

Da mesma forma, são fartos os registros do uso de mão de obra negra escravizada na edificação da fortaleza, conforme documentos coligidos nos Anais de Vila Bela (AMADO;

ANZAI, 2006), de forma a não haver dúvida da presença de população negra na localidade desde, ao menos, o século XVIII.

Com a Proclamação da República em 1889, o novo governo, inicialmente, não se interessou pelo Real Forte Príncipe da Beira, que apenas foi visitado por expedições militares para inspeção. Entre elas, estão a de 6 de julho de 1913, liderada pelo oficial-general da Marinha, o contra-almirante José Carlos de Carvalho, e as de 1914 e 1930, lideradas pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, registrando o estado de total abandono em que se encontrava a fortaleza.

A partir dessa segunda expedição de Rondon ao Forte Príncipe, a fortaleza voltou a receber maior atenção do governo republicano, com a instalação, em 1932, do Contingente Especial de Fronteira de Forte Príncipe da Beira. Teve início, em 1934, a construção de novas instalações para acolher o destacamento militar, que permanece na localidade até os dias atuais.

A despeito dessa relativa importância do forte ao governo central e de sua ocupação intermitente, que em alguns momentos contava com grande contingente de militares e, em outros, esteve praticamente abandonado⁴², os membros da Comunidade Quilombola do Forte Príncipe relatam que uma pequena comunidade sempre se manteve naquela localidade. Ela era composta por indígenas, ex-escravizados que trabalharam na construção da fortaleza e outros que haviam fugido para quilombos da região, além de colonos extrativistas brasileiros e bolivianos.

A comunidade quilombola atual, de 117 famílias (CONAQ, 2019a), representa a continuidade da comunidade ancestral, além de significar um ato de resistência. Desde a segunda metade do século XVIII, com a chegada dos militares portugueses, a ocupação na localidade tem se dado dentro de um espaço de disputa e conflito entre militares e população local. O exemplo mais antigo é a expulsão da preta Anna Moreira e o mais recente se deu em 2011, com o aquartelamento da escola da comunidade pelo avanço da cerca que delimita o espaço militar do Forte, causando constrangimentos aos membros da comunidade escolar, que passaram a ter que se identificar aos sentinelas quando necessitavam adentrar a escola.

Quanto à educação escolar, em nossas pesquisas, não encontramos muitas referências em textos acadêmicos, além de duas dando conta de que, na década de 1940, havia atendimento

⁴² Integrantes da Comissão Demarcadora dos Limites do Brasil com a Bolívia visitaram o Forte do Príncipe da Beira no ano de 1876 e relataram ter encontrado a fortaleza guarnecida apenas por 14 praças e um sargento, de acordo com informações da pesquisadora Andrea C. T. Wanderley em “Breve cronologia do Real Forte Príncipe da Beira”, disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=16160>. Acesso em: 23 set. 2021.

escolar na comunidade. Também nos foi entregue um texto pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SEMECCEL do município de Costa Marques intitulado “Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental General Sampaio – Contextualização Histórica” (COSTA MARQUES, 2021), no qual narra a oferta de educação na comunidade a partir de 1948.

Gomes (2007, p. 81) elaborou uma tabela intitulada “Escolas Públicas do Guaporé em 1945 com os respectivos números de alunos” a partir de informações que o autor coletou do Ofício nº 145, de 10 de abril de 1946⁴³, redigido para a remessa de dados estatísticos ao Ministério da Educação e Saúde, referentes ao ensino no Território Federal do Guaporé no ano de 1945. Na tabela, há uma relação de escolas com seus respectivos números de alunos, entre as quais há a indicação “Escolas Rurais do Forte príncipe da Beira”, com 26 alunos.

A segunda referência num texto acadêmico diz respeito a um documento anexado por Dutra (2010) à sua dissertação de mestrado. Trata-se de um telegrama enviado por Joaquim Cesário, Delegado em Guajará-Mirim, ao Interventor Federal do Território, em Cuiabá, atestando a capacidade de Bellrivy Parra Freire para o exercício de professora na escola do Forte Príncipe. O documento não é datado, mas Dutra refere-se a ele como sendo da década de 1940, e, além do nome da professora, pelo documento ficamos sabendo que ela era casada com o comandante do contingente militar e que a escola, à época, chamava-se “Escola Rural Mixta Capitão General Cáceres” (DUTRA, 2010, p. 136).

Essas informações são importantes para demonstrar que, desde sempre, a escola da comunidade carrega a marca da presença militar na localidade e, no texto que nos foi entregue pela SEMECCEL de Costa Marques, utilizado pela secretaria como histórico da oferta de educação escolar na comunidade, isso está bastante evidenciado, a começar pelo primeiro parágrafo: “A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental General Sampaio está **inserida em uma área militar** pertencente ao Contingente Especial de Fronteira do Exército Brasileiro” (COSTA MARQUES, 2021, p. 1, grifos nossos), embora nem sempre a escola esteve inserida dentro do aquartelamento militar.

De acordo com o mesmo texto, teriam sido os militares que, na década de 1940, diante da necessidade de instalar uma escola na localidade para atender seus filhos, improvisaram uma sala de aula para a oferta da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Posteriormente, construíram

⁴³ Ofício n. 145, de 10 de abril de 1946. Envia quadro estatístico relativo ao ensino no Guaporé. Porto Velho, 1946. Disponível no Arquivo do INEP, Brasília, Pasta 1, caixa box 15, maço 123 (*apud* GOMES, 2007, p. 144).

uma escola em madeira, dando a ela o nome de Escola Reunida General Sampaio, a fim de homenagear o patrono da Infantaria. O texto, em várias partes, deixa evidente que a relação dos militares com a escola permanece até os dias atuais, referindo-se às contribuições do Exército para a adequação do refeitório; construção da secretaria e instalação de condicionadores de ar, entre 2007 e 2010; e a construção, pelo mesmo pelotão, da brinquedoteca, no ano de 2011, mesmo ano em que os militares avançaram o cercamento da área militar, fazendo com que a escola passasse a ficar aquartelada.

Embora há anos já não esteja mais sob a administração direta dos militares, o Exército, com o avanço da cerca do aquartelamento sob a área da escola em 2011, atuou numa ação de ocupação, mantendo viva a imagem de força e alimentando o imaginário coletivo relacionado à sua presença na localidade.

Figura 2 – Foto panorâmica da Escola Municipal General Sampaio, com a cancela de controle de entrada à área militar ao fundo, à direita



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)

Depois de ter pertencido à rede estadual de ensino desde 1986, a Escola General Sampaio foi reintegrada⁴⁴ à rede municipal de educação de Costa Marques no ano de 2016 através da Lei nº 720/2016, de 20 de junho de 2016 (COSTA MARQUES, 2016), mantendo a denominação. Atualmente, oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo, com atendimento em sala multisseriada para a Educação Infantil e para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

⁴⁴ De acordo com o texto da SEMECCEL (COSTA MARQUES, 2021), em 1981, com a criação do estado de Rondônia e a emancipação do município de Costa Marques, a Escola General Sampaio passou a pertencer ao município, assim permanecendo até o ano de 1986, quando passou a integrar a rede estadual de ensino.

De acordo com a SEMECCEL de Costa Marques, no ano letivo de 2021, a escola atendia quarenta e quatro alunos no total, tendo a secretaria também nos fornecido informações referentes à matrícula, evasão, aprovação e reprovação desde o ano 2018, conforme quadro abaixo.

Quadro 6 – Escola Municipal General Sampaio: matrícula, evasão, aprovação e reprovação segundo a SEMECCEL (2018-2021)

Ano letivo	Matrícula	Evasão	Aprovação	Reprovação
2018	46	0	43	03
2019	40	0	40	0
2020	41	0	41	0
2021	44	-	-	-

Fonte: SEMECCEL – Costa Marques (2021)

A secretaria não nos forneceu o número de alunos divididos por nível/etapa/ano, no entanto, consultando dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, nos deparamos com o seguinte:

Quadro 7 – Escola Municipal General Sampaio: matrícula segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)

Ano letivo	Total	Ed. Infantil	Ensino Fund.	Ensino Fundamental/Ano								
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2016	48	8	40	3	4	8	2	6	5	5	5	2
2017	51	17	34	5	3	4	4	2	6	2	4	4
2018	43	9	34	5	6	2	5	5	1	5	2	3
2019	34	6	28	0	4	5	0	5	4	3	4	3
2020	44	4	40	6	2	6	6	4	5	4	3	4

Fonte: Censo Escolar/INEP

Embora o número de matrículas fornecido pela secretaria divirja daquele coletado nos dados do Censo Escolar/INEP, cabe destacar a alta taxa de rendimento alcançada pela escola, com baixíssima reprovação e nenhuma evasão no período, dados estes que não são divergentes entre as duas bases de dados.

O atendimento dos alunos, de acordo com informações coletadas em entrevista com a diretora da escola, se dá da seguinte forma: todos os alunos da Educação Infantil (de quatro e cinco anos) são atendidos por um único professor em uma única sala; na primeira etapa do Ensino Fundamental, os alunos são divididos em duas salas multisseriadas: numa estudam os alunos do primeiro, segundo e terceiro anos, e na outra estudam os alunos do quarto e quinto anos; já os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental são organizados de forma seriada, do sexto ao nono ano. Como a escola atualmente atende apenas até o Ensino Fundamental, os alunos da comunidade que cursam o Ensino Médio são transportados para a cidade de Costa Marques, para frequentar curso nesse nível em escolas na sede do município.

Ao todo, seis professores/as trabalham na Escola General Sampaio, sendo quatro da rede estadual e dois da rede municipal. A turma da Educação Infantil é atendida por uma

professora pedagoga (do quadro efetivo do governo do estado), que também responde pela direção da escola. A turma que reúne os alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental é atendida por uma professora com formação em curso Normal de Nível Médio (com contrato temporário com o município de Costa Marques). Já os alunos da outra turma do Ensino Fundamental, do quarto e quinto anos, são atendidos por uma professora pedagoga (também do quadro efetivo do governo do estado), enquanto os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, são atendidos por uma professora formada em Letras (do quadro efetivo do município de Costa Marques) e dois professores do quadro efetivo do governo do estado, sendo um também formado em Letras e o outro em Matemática.

Ainda com relação ao texto Contextualização Histórica (COSTA MARQUES, 2021), como já indicado anteriormente, a Secretaria admite e faz questão de deixar evidente que a Escola Municipal General Sampaio está localizada numa área militar. Contudo, o texto também traz a marca da luta da Comunidade Quilombola do Forte Príncipe ao registrar, no último parágrafo, que “[...] conforme documentos apresentados pelas *[sic]* Associação Quilombola do Forte príncipe da Beira (ASQFORTE), em que a escola está inserida, no território remanescente quilombola” (COSTA MARQUES, 2021, p. 4).

Importante ressaltar que, de acordo com o texto, se por um lado a SEMECCEL de Costa Marques não tem dúvidas quanto ao fato de a Escola Municipal General Sampaio estar localizada numa área militar, por outro, admitir que a mesma escola esteja localizada num território quilombola está condicionado ao que reivindica a comunidade quilombola por meio da associação que a representa. Essa postura adotada pela Secretaria Municipal de Educação, como veremos, é parte de um modo de agir que tem reflexos diretos na forma como os membros da comunidade, e também a própria Secretaria, percebem a escola.

4.1.2 Comunidade Quilombola Santa Fé

A Comunidade Quilombola Santa Fé, assim como a do Forte Príncipe, também está localizada na margem direita do Rio Guaporé, no atual município de Costa Marques. Sua formação remete à ocupação da região pela população negra em decorrência dos empreendimentos coloniais. Teixeira e Fonseca (2009) afirmam que a comunidade surgiu a partir de aproximadamente vinte indivíduos negros emancipados que teriam vindo de Vila Bela

da Santíssima Trindade e chegou à propriedade de Balbino Antunes Maciel⁴⁵, em Santo Antônio, à procura de trabalho. Eles foram enviados para a localidade onde se formou a comunidade de Santa Fé, passando a trabalhar na extração do látex da árvore seringueira (*Hevea brasiliensis*).

Conforme Mendes (2012)⁴⁶, a ocupação da região de Santa Fé foi impulsionada com o ciclo econômico do início do século XX, fato que se confirma nos depoimentos dos atuais anciãos da comunidade, que fazem referência a esse período de exploração extrativista como um tempo em que muitas pessoas viviam na localidade. Uma das principais matriarcas da comunidade, dona Mafalda da Silva Gomes, mãe do atual líder da comunidade, em entrevista concedida para o projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (ALMEIDA, 2009), dá testemunho de que sua família trabalhava como extrativista na região desde a década de 1960, inclusive em seringais na Bolívia. Também dona Soledade, outra matriarca da comunidade, em conversa quando de nossa primeira visita à comunidade, em 2018, narrou suas memórias daquele tempo:

Eu tenho 78 anos e cheguei aqui com 3 anos [...]. Meu pai veio para cá cortar seringa, eu cresci aqui, conheci meu marido, casei e aqui fiquei. Muita gente veio de fora para cortar seringa, porque o seringal era muito grande e dava muita seringa. Naquele tempo, cada um vivia em sua colocação, mas a gente era muito unido, os vizinhos eram todos unidos. Eu também cortava seringa com o meu marido [...]. No início de nosso povo aqui em Santa Fé, era um seringal e o senhor sabe como é um seringal. Todo mundo mora longe um do outro. Mas isso não tirava a união do povo, tinha os momentos de união da comunidade. (SOLEDADE, 2018. Informação verbal *apud* SOUZA, 2020, p. 97).

No final daquele mesmo ano de nossa primeira visita, Santa Fé recebeu do INCRA o título de propriedade do território que ocupa, sendo a segunda comunidade quilombola do estado de Rondônia a receber o documento, oito anos após a Comunidade Quilombola de Jesus ter recebido. Hoje Santa Fé tem aproximadamente vinte casas, com terreiros amplos e sem cercamento, a maioria concentrada na pequena vila onde está a sede da associação e uma igreja. Atualmente, 45 famílias (CONAQ, 2019a) vivem na comunidade e seus moradores sobrevivem da agricultura de subsistência, da caça e pesca, além de possuir pequeno rebanho de gado bovino em pasto de uso comunitário.

⁴⁵ Balbino Antunes Maciel foi um seringalista que explorava extensa área na região do Vale Guaporé, que lhe havia sido “cedida pelo Estado” (COSTA MARQUES, 1908, p. V).

⁴⁶ Texto publicado originalmente em francês no 4º trimestre de 1987 na revista *Lettre d’Amazonie*, 1, n. 102.

A conquista da propriedade do território, entretanto, não se deu sem luta. Mesmo ocupando o local há décadas, em 1987, os moradores da comunidade sofreram uma desapropriação. Conforme narrado por Mendes (2012), naquele ano, a comunidade foi surpreendida quando um fazendeiro reivindicou propriedade sobre as terras ocupadas e, em troca, ofereceu indenização irrisória, sob pressão de pistoleiros e contando com a conivência de autoridades locais. De acordo com o relato, o fazendeiro adotou o que o autor denominou como “método da terra arrasada” (MENDES, 2012, p. 99), que consistiu em atear fogo nas casas e plantações dos moradores de Santa Fé, forçando a desocupação. Sem local para ir, os moradores da comunidade teriam se alojado nas redondezas da cidade de Costa Marques, tendo sido socorridos pelo pároco local e pelo então bispo da Diocese de Guajará-Mirim.

Contando com sua influência, o bispo publicou um artigo num jornal local, que obteve grande repercussão na opinião pública, sendo seguido por outros jornais da capital, o que teria mobilizado políticos e algumas pessoas da sociedade civil em defesa dos membros da comunidade. Com assessoria jurídica gratuita de um advogado local, eles foram reintegrados no dia 15 de abril daquele mesmo ano de 1987. Infelizmente, a reintegração foi questionada e, treze dias depois, os moradores tiveram que desocupar novamente o território, decidindo acampar em frente à Câmara Municipal de Costa Marques enquanto aguardavam a decisão do recurso imposto pelo advogado que os defendia, sendo a decisão definitiva em favor dos moradores da comunidade proferida em 20 de maio de 1987. O relato de Mendes (2012) narra a reconstrução de Santa Fé, que contou com a ajuda da Igreja Católica através da paróquia local e da diocese de Guajará-Mirim, oferecendo apoio financeiro, além de proteção aos moradores, que continuavam sendo ameaçados.

Esse evento permanece na memória dos mais idosos da comunidade, que fazem questão de contá-lo aos visitantes, inclusive para que essa história se mantenha viva. Em função da proximidade com a zona urbana de Costa Marques, o assédio sobre seu território, principalmente para construção de casas de veraneio visando à pesca no Rio Guaporé, permanece até os dias atuais, mesmo com a titulação.

Com relação à educação, atualmente as crianças da comunidade são transportadas para estudar na cidade de Costa Marques, onde são atendidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Américo Casara. Nem sempre foi assim, pois na comunidade já funcionou uma escola. Infelizmente, não foi possível determinar até que data ela permaneceu ativa; não conseguimos resgatar essa informação nem na SEMECCEL de Costa Marques nem com os membros da comunidade. Pelo relato de Mendes (2012), sabe-se que, ao menos até aquele ano

de 1987, ela estava ativa, pois, ao narrar o retorno dos moradores a Santa Fé após a reintegração definitiva e a reconstrução da comunidade, o autor faz referência à escola, que estaria funcionando sob o comando de uma professora muito jovem, contendo ainda a seguinte fotografia.

Figura 3 – Professora na escola da Comunidade Quilombola Santa Fé em 1987



Fonte: Mendes (2012)

Duas pesquisas acadêmicas, Dutra (2010) e Nascimento (2014), dão conta de que a escola teria sido fundada no ano de 1943 pelo então bispo da diocese de Guajará-Mirim, Dom Francisco Xavier Rey, como parte de sua ação evangelizadora e catequética junto às comunidades ribeirinhas guaporeanas do Brasil e Bolívia, onde teria fundado cerca de vinte escolas entre 1933 e 1964, além de igrejas e postos de saúde. Para a formação das futuras professoras que viriam a trabalhar nas escolas das comunidades, o bispo fundou em 1933, em Guajará-Mirim, o Instituto Santa Terezinha, que recebia as jovens oriundas das comunidades ribeirinhas guaporeanas em regime de internato. Conforme Nascimento (2014), a primeira turma era composta por trinta e três alunas, entre as quais estariam aquelas que foram as primeiras professoras designadas para lecionar nas escolas fundadas pelo bispo nas comunidades Santa Fé, Santo Antônio e Pedras Negras, nas décadas de 1930 e 1940.

De acordo com Dutra (2010), Lídia dos Anjos teria sido designada para lecionar na escola recém-fundada em Santa Fé. Já Nascimento (2014) afirma que ela teria sido acompanhada de sua irmã, Angelina dos Anjos, não havendo informações quanto ao número de alunos, nem aos níveis de ensino oferecidos. Já em Almeida (2009), há a informação de que, em algum momento de seu funcionamento, a escola tinha por nome Balbino Maciel.

Essa escola fundada pelo bispo é a que permanece na memória dos moradores de Santa Fé, embora Gomes (2007), em pesquisa acerca de escolas no Território Federal do Guaporé na década de 1920, afirme que em 1929 “Eulália Tourinho mantinha gratuitamente uma escola primária, da qual era professora, no seringal Santa Fé, a 18 quilômetros de Costa Marques, no rio Guaporé” (GOMES, 2007, p. 52).

Ainda hoje há na comunidade a ruína da escola fundada por Dom Rey, conforme Figura 4, além de se manter viva a luta de suas lideranças para que ela volte a funcionar. Isso apareceu em lista de reivindicação apresentada pelos membros da comunidade durante as oficinas do projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, publicada em Almeida (2009), assim como também nos afirmou o líder da comunidade em entrevista que nos concedeu. Quando questionado sobre o que deveria mudar em relação ao atendimento escolar para os alunos da comunidade, a resposta, sem hesitação, foi: “uma escola dentro da comunidade” (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal).

Figura 4 – Ruína da antiga escola da Comunidade Quilombola Santa Fé



Foto: William Kennedy do Amaral Souza (2018)

Embora tenhamos encontrado em Monteiro (2013) a informação de que, no ano em que a autora desenvolveu sua pesquisa de mestrado na comunidade, havia ali a oferta de cursos de EJA, não conseguimos confirmar essa informação, sendo, de fato, a reabertura da escola na comunidade aquilo que mais ambiciona os habitantes de Santa Fé em relação à educação. Em entrevista, o líder nos informou que chegou a propor que a escola da comunidade atuasse como uma escola polo/núcleo para atendimento não apenas dos alunos de Santa Fé, mas também de alunos da zona rural circunvizinha. Esses também são deslocados para estudar na cidade de Costa Marques. Assim, desfez-se o argumento, constantemente utilizado pelo poder público

local, de inviabilidade financeira em razão de, na comunidade, atualmente haver poucas crianças em idade escolar. Infelizmente, a SEMECCEL de Costa Marques não se rendeu à solicitação, permanecendo a luta da comunidade pela reabertura de sua escola.

4.1.3 Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé

A formação da Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé remete ao mesmo processo que deu origem às demais comunidades quilombolas do Vale do Guaporé. Tal processo está relacionado à ocupação da região por população negra oriunda de quilombos formados por escravizados que se insurgiram quando da colonização portuguesa e espanhola, assim como por ex-escravizados, libertos e livres que permaneceram na região após o afastamento da elite branca de Vila Bela da Santíssima Trindade e do Real Forte Príncipe da Beira.

A comunidade está localizada na margem direita do Rio Guaporé, pouco acima da foz do Rio São Miguel, e teria surgido como um pequeno povoado ainda durante o século XIX. Desde esse século, há registros de viajantes que passaram pela região referindo-se aos “pretos de Santo Antônio do Guaporé” (TEIXEIRA; FONSECA, 2009, p. 117).

No período em que a extração do látex movimentava o Vale do Guaporé, Santo Antônio figurou como uma das principais áreas extrativistas da região, o que pode ser confirmado pelo fato de o seringalista Balbino Antunes Maciel ter instalado seu “barracão”⁴⁷ nas proximidades. Esse era o “barracão” mais importante da região, segundo relato do engenheiro Manoel Esperidião da Costa Marques, que, em passagem pelo local em 1906 a convite do seringalista para “medir” seu seringal, assim o descreveu:

O barracão mais importante pela sua construção é o do Sr. Balbino Antunes Maciel, denominado “Santo Antonio”. Está perto da barra do rio São Miguel. Tem boa casa de vivenda, uma capella dedicada a Santo Antonio, onde costumam celebrar missa os padres bolivianos, e casaria para empregados, assim como casa de engenho e alambique. Está em construção bem adiantada um sobrado de cinco salas centraes, ladeadas todas de varandas. Foi armado com madeira de lei bem aparelhada, e é pena que esteja coberto de capim. (COSTA MARQUES, 1908, p. 8).

⁴⁷ Barracão é o termo dado à sede administrativa e comercial do seringal, que, para além de um espaço físico, estruturava um regime de escravização do seringueiro por meio da obrigatoriedade de comercialização com o seringalista. Este praticava a depreciação da produção coletada pelo seringueiro e o sobrepreço dos insumos e gêneros necessários à sua subsistência, conforme TEIXEIRA, Carlos Corrêa. **Servidão humana na selva: o aviamento e o barracão nos seringais da Amazônia.** Manaus: Valer, 2009.

Santo Antônio compõe atualmente o município de São Francisco do Guaporé como uma pequena comunidade, com pouco mais de cinquenta pessoas que resistem na localidade, procurando adaptar-se às novas conjunturas sociais advindas das frentes de colonização com os assentamentos agrícolas das redondezas. Principalmente, Santo Antônio tem resistido à expulsão imposta pelos órgãos ambientais em decorrência de, no ano de 1982, o Estado ter criado a Reserva Biológica do Guaporé – REBIO Guaporé⁴⁸, sobrepondo-a às terras que a comunidade já há muito ocupava.

Mesmo estando na localidade muito antes da criação da REBIO Guaporé, a comunidade foi considerada invasora pelas autoridades ambientais, tendo sofrido sucessivos embargos e cerceamento de direitos básicos, até sua certificação como comunidade quilombola pela Fundação Palmares no ano de 2004. Na época, adquiriram novo *status* jurídico, permitindo melhores condições para negociar com o IBAMA e o ICMBio, mas não suficiente para a viabilização da regularização fundiária e propriedade definitiva do território, uma vez que os órgãos ambientais continuaram questionando a presença da comunidade no local. Só muito recentemente, em 2 de maio de 2019, o INCRA publicou o Relatório Técnico de Identificação, Delimitação e Reconhecimento da comunidade, encerrando uma contenda que perdurou por mais de sete anos e dando sequência aos trâmites para a titulação.

Os embates com os órgãos ambientais e os embargos à ocupação agravaram a situação econômica dos membros da comunidade, forçando o abandono do território por muitos dos antigos moradores, intensificando um movimento de êxodo iniciado já na segunda metade do século passado, com o fim do ciclo da borracha. De acordo com pesquisa da CONAQ em coleta de dados socioeconômicos no ano de 2019 para o programa Compartilhando Mundos (CONAQ, 2019a), naquele ano, a comunidade era composta por apenas 19 famílias.

A limitação das áreas para o plantio foi um dos embargos que muito impactou as atividades econômicas da comunidade, que pratica a agricultura familiar de subsistência, e afetou a principal fonte de renda dos membros da comunidade, que é a produção de farinha de mandioca (*Manihot esculenta*). Pesquisa desenvolvida pela Equipe de Conservação da Amazônia – ECAM, no ano de 2016, para o projeto Fortalecimento de Povos e Comunidades Tradicionais em Cadeias Produtivas da Sociobiodiversidade (PACHECO, 2016), indica que, na safra 2015/2016, 14 famílias da comunidade desenvolviam atividade econômica ligada à produção de farinha de mandioca (*Manihot esculenta*), tendo, naquela safra, produzido

⁴⁸ A Reserva Biológica do Guaporé foi criada por meio do Decreto nº 87.587, de 20 de setembro de 1982.

12.000kg do produto. Atualmente, para compensar a perda de renda, alguns membros da comunidade, principalmente os mais jovens, começaram a atuar como guia turístico e piloto de embarcação, atendendo a uma demanda crescente naquela região, ligada à pesca esportiva no Rio Guaporé.

Em relação à educação, crianças e jovens da comunidade são atendidos na Escola Municipal Tiradentes, que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental pela rede municipal de educação, e o Ensino Médio, via projeto de mediação tecnológica⁴⁹, pela rede estadual.

Assim como em relação a outras comunidades que compõem a pesquisa, encontramos poucos registros de atendimento educacional em Santo Antônio, embora seja possível ter havido em tempos remotos. O primeiro registro que localizamos é da fundação de uma escola também pelo então bispo da diocese de Guajará-Mirim, Dom Francisco Xavier Rey, no ano de 1945, sendo Izabel de Oliveira Assunção (à época com o nome de solteira, Izabel Gomes de Oliveira⁵⁰) a primeira professora (NASCIMENTO, 2014).

Conforme relatório de matrículas que nos foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Turismo – SEMECELT de São Francisco do Guaporé, no ano letivo de 2021, a escola contava com vinte e quatro alunos matriculados, conforme Quadro 8 abaixo.

Quadro 8 – Escola Municipal Tiradentes: matrícula no ano letivo de 2021 segundo a SEMECELT

Total	E. I.	E. F.	E. M.	E. Fundamental/Ano									E. M./Ano		
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
24	2	13	9	1	-	1	1	1	1	7	-	1	-	3	6

Fonte: SEMECELT – São Francisco do Guaporé (2021)

Consultando o Censo Escolar/INEP dos últimos cinco anos da Escola Tiradentes, encontramos os seguintes dados referentes à matrícula:

Quadro 9 – Escola Municipal Tiradentes: matrícula segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)

Ano letivo	Total	Ed. Infantil	Ensino Fund.	Ensino Fundamental/Ano								
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2016	14	-	14	1	2	2	3	2	4	-	-	-
2017	14	-	14	1	1	1	3	1	3	4	-	-

⁴⁹ Trata-se de um projeto implementado pelo governo do estado de Rondônia por meio da Lei nº 3.846, de 4 de julho de 2016, que instituiu o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. O objetivo é “[...] implantar o Ensino Médio com Mediação Tecnológica aos estudantes que residem na zona rural, cujas localidades são de difícil acesso, com demanda reprimida ou em localidades onde houver carência de profissionais habilitados.” (RONDÔNIA, 2016, p. 1).

⁵⁰ A professora Izabel Gomes de Oliveira era irmã de Jesus Gomes de Oliveira, o Seu Jesus, patriarca da Comunidade Quilombola de Jesus, assim como da também professora Paula Gomes de Oliveira, que dá nome à escola dessa comunidade.

2018	14	-	14	2	1	0	4	0	1	2	4	-
2019	19	1	18	1	2	2	1	6	1	1	2	2
2020	15	2	13	0	1	1	1	1	5	1	1	2

Fonte: Censo Escolar/INEP

Conforme nos informou uma das professoras, os alunos são organizados em turmas da seguinte forma: a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental são atendidas juntas por uma única professora, em turma multisseriada e multietapa; os alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental também são atendidos juntos, em outra sala multisseriada, porém, por duas professoras; já os alunos do Ensino Médio, como a escola é apenas um ponto de apoio para o projeto de mediação tecnológica, são atendidos juntos, ao mesmo tempo, e contam com o apoio de duas professoras, uma delas também atende a segunda etapa do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a escola conta atualmente com quatro professoras, sendo três graduadas em Pedagogia (a que atende a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental; uma das que atendem a segunda etapa do Ensino Fundamental; e uma das que apoia no Ensino Médio) e uma em Letras (a outra professora que atende a segunda etapa do Ensino Fundamental e apoia no Ensino Médio). A professora pedagoga que atende a turma da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental tem contrato temporário com o município de São Francisco do Guaporé⁵¹; a professora pedagoga que atende a sala multisseriada da segunda etapa do Ensino Fundamental também tem contrato temporário com o município de São Francisco do Guaporé⁵²; a professora pedagoga que apoia o Ensino Médio tem contrato efetivo com o estado de Rondônia e a professora formada em Letras é servidora efetiva do município de São Francisco do Guaporé e também do estado de Rondônia.

No ano de 2021, a Escola Tiradentes ganhou novo prédio, com duas salas de aula, além de outros espaços para as atividades administrativas e pedagógicas. De acordo com uma das professoras que nos concedeu entrevista, essa foi uma grande vitória da comunidade em vista das precárias condições em que se encontrava o antigo prédio.

⁵¹ Essa professora foi aprovada no último concurso público do município de São Francisco do Guaporé para o cargo de professora para a escola da comunidade e, segundo nos informou a SEMECCEL, sua posse no cargo está prevista para fevereiro de 2022.

⁵² Essa professora foi aprovada em concurso público do estado de Rondônia para o cargo de professora para a escola da comunidade e, segundo sua informação, sua posse no cargo está prevista para fevereiro de 2022.

Figura 5 – Prédio novo da Escola Tiradentes – Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)

Figura 6 – Prédio antigo da Escola Tiradentes – Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé



Foto: Mauro Sérgio Demício (2021)

A construção do prédio novo da escola tem também outro sentido dentro daquilo que é considerado vitória pelos membros da comunidade: a certeza de que estão vencendo a luta pela permanência na localidade e de que as ameaças de expulsão ficaram no passado. De outra forma, por que razão o poder público construiria um prédio novo para a escola de uma comunidade em vias de extinção? A vitória se traduz então em sentido de prosperidade, com avanço na melhoria da estrutura para o atendimento dos membros da comunidade.

4.1.4 Comunidade Quilombola Pedras Negras

A Comunidade Quilombola Pedras Negras também está localizada na margem brasileira do Rio Guaporé e é, entre as que compõem nosso recorte empírico, a que está mais distante das sedes dos municípios da região. Sua formação segue a mesma dinâmica das demais comunidades negras do Vale do Guaporé e, assim como a Comunidade Forte Príncipe, o povoado constituiu-se a partir de destacamentos militares portugueses erguidos ainda no século XVIII, quando Portugal disputava a região com a Coroa espanhola.

Durante o período colonial, em 1755, naquela localidade, à época conhecida como Sítio das Pedras, foi estabelecido um destacamento militar com o objetivo de guarnecer a fronteira, combatendo possíveis invasões de espanhóis. Com o arrefecimento das questões fronteiriças na região, o local foi transformado em um presídio durante o Brasil Império, para, finalmente, após o abandono da elite branca da região, constituir-se numa comunidade formada majoritariamente por população negra de ribeirinhos extrativistas.

Assim como em todas as comunidades do Vale do Guaporé, Pedras Negras viveu seu apogeu durante o ciclo da extração de borracha e da poaia (*Hybanthus ipecacuanha*), quando era uma vila próspera, com aproximadamente seiscentos moradores, e contava com cartório, igreja, juiz de paz, estabelecimentos comerciais, polícia, posto de saúde e escola (TEIXEIRA, 2016). Com a queda nos preços do látex, a comunidade sofreu os efeitos do fim do ciclo da borracha e iniciou um declínio populacional, permanecendo até os dias atuais como uma pequena comunidade habitada por cerca de vinte e seis famílias (BRASIL, 2020), que resistiram e se adaptaram às novas condições socioeconômicas.

Os moradores que permaneceram na comunidade mantiveram-se enquanto agrupamento social seguindo o modo de vida ribeirinho guaporeano, com a sobrevivência baseada em atividades agroextrativistas, praticando a agricultura de subsistência, a pesca, a caça, a criação de pequenos animais e a coleta de frutos da floresta, principalmente, no caso de Pedras Negras, da castanha-do-pará, colhida da castanheira (*Bertholletia excelsa*).

No ano de 1995, por meio do Decreto nº 6954, de 14 de julho de 1995 (RONDÔNIA, 1995), o estado de Rondônia criou a Reserva Estadual Extrativista Pedras Negras, demarcando para a RESEX o território historicamente ocupado pela comunidade. Embora uma das justificativas no referido decreto seria exatamente garantir a qualidade de vida das populações tradicionais, a criação da reserva teria gerado uma situação de incerteza aos moradores. Se, por

um lado, a comunidade poderia se beneficiar com o possível apoio do poder público para a extração sustentável de produtos da floresta, por outro, havia as limitações impostas pela própria condição de o território ter se transformado numa reserva extrativista. Teixeira e Fonseca (2009) afirmam que a comunidade teria participado da implantação de dois projetos a partir da criação da RESEX, um de pesca comercial e outro relacionado ao ecoturismo, mas nenhum dos dois teve êxito.

Desde o declínio da economia gomífera até os dias atuais, a principal fonte de renda dos membros da comunidade tem sido a coleta e comercialização da castanha, já que o castanhal da comunidade compreende uma extensa área, de aproximadamente dois mil hectares, com concentração média de vinte árvores por hectare, produzindo cerca de duzentos quilos de ouriços⁵³ por árvore (TEIXEIRA, 2016). Entretanto, o castanhal foi controlado por um membro da comunidade como propriedade privada sua até o ano 2005, obrigando os demais moradores a comercializar as castanhas coletadas seguindo as regras impostas por ele, num sistema semelhante ao regime de barracão dos antigos seringais da região. A comunidade somente pôde explorar o castanhal em proveito próprio depois que o INCRA, ao ser provocado para iniciar o processo para a identificação e demarcação da área como território quilombola, declarou o castanhal como de uso comum, uma vez que o suposto proprietário não conseguiu provar sua posse sobre a área (TEIXEIRA, 2016).

De acordo com declarações dos moradores que entrevistamos durante a pesquisa empírica, a principal questão que afeta a comunidade e impacta a viabilidade de projetos de desenvolvimento socioeconômico para a localidade é a enorme distância entre a comunidade e os centros urbanos mais próximos (aproximadamente 260km até Costa Marques, Rio Guaporé abaixo, e 350km até Pimenteiras, Rio Guaporé acima). O acesso se dá apenas por água ou pelo ar, o que impõe um alto custo tanto para o escoamento da produção quanto para a própria entrada na comunidade, causando um isolamento que beira o abandono.

Embora o artigo 2º do Decreto nº 6954, de 14 de julho de 1995, que criou a RESEX Pedras Negras (RONDÔNIA, 1995), tenha definido que ao Estado caberia prover as comunidades locais de infraestrutura mínima para a comercialização de seus produtos, até mesmo o transporte fluvial público coletivo que era realizado no trecho entre as cidades de Pimenteiras e Costa Marques foi interrompido. Isso deixou os habitantes das comunidades

⁵³ Ouriço é o fruto, propriamente dito, da castanheira (*Bertholletia excelsa*) e constitui-se de uma cápsula fibrosa muito resistente, que necessita ser cortada para se ter acesso às sementes abrigadas em seu interior. O que então se comercializa como castanha são as sementes, embora os ouriços vazios tenham também valor comercial e possam ser utilizados na confecção de peças de decoração, normalmente produzidas por artesãos.

ribeirinhas daquela região à mercê de seus próprios meios para a locomoção e o transporte de sua produção. De acordo com Teixeira (2016), essa dificuldade de acesso teria sido a razão principal de descontinuidade de uma pousada ecológica construída na comunidade a partir de projetos de ONGs locais, com recursos da *World Wide Fund for Nature*, que visava à geração de renda aos moradores de Pedras Negras, com a atração de turistas, principalmente europeus e norte-americanos.

A distância e o alto custo para o deslocamento são também responsáveis por parte do desabastecimento da comunidade de gêneros de primeira necessidade. Os moradores locais precisam contar com a colaboração de alguém que já se encontra nos centros urbanos próximos e que está retornando à comunidade para trazer algum gênero necessitado. É muito comum o compartilhamento do transporte, com a divisão do custo do combustível necessário para o deslocamento.

A dificuldade de acesso tem impactos também em relação ao atendimento educacional na comunidade. Uma das queixas mais frequentes em relação à educação, que nos foi apresentada pelos membros da comunidade entrevistados, é a alta rotatividade de professores na escola. Como alguns professores não residem na comunidade, muitos não se adaptam ao isolamento e às dificuldades de deslocamento para visitar as famílias que residem nos centros urbanos próximos e, por isso, acabam desistindo de permanecer lecionando na comunidade.

Com relação à educação, assim como em Santa Fé e Santo Antônio, os registros de atendimento educacional são feitos a partir da fundação da escola pelo bispo Dom Xavier Rei. No caso de Pedras Negras, teria se dado em 1937, com a designação de duas das professoras formadas na primeira turma do Instituto Santa Terezinha: Estela Lemos Madeira e Eremita Cordeiro (DUTRA, 2010; NASCIMENTO, 2014). O pesquisador Marco Antônio Domingues Teixeira, em trabalho desenvolvido entre os anos de 2006 e 2009 (TEIXEIRA, 2016), pontuou que, na comunidade, havia apenas o atendimento da primeira etapa do Ensino Fundamental, em sala multisseriada, realizado por dois professores contratados pelo município de São Francisco do Guaporé, num prédio em mal estado de conservação e com mobiliários precários. O pesquisador faz também referência ao início do atendimento da segunda etapa do Ensino Fundamental, pelo governo do estado de Rondônia, por meio de um projeto denominado Raízes⁵⁴.

⁵⁴ A professora Raimunda Erineide Rodrigues da Silva, que atualmente é professora na Comunidade Pedras Negras, foi a idealizadora do projeto Raízes quando trabalhava na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, conforme contou em entrevista que nos concedeu (SILVA, 2021. Informação verbal). O projeto tinha por objetivo

Atualmente, os alunos da comunidade são atendidos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, na Escola Municipal Euclides da Cunha, sendo apenas o Ensino Médio ofertado pela rede estadual de ensino, também por meio do projeto de mediação tecnológica. De acordo com relatório de matrículas que nos foi fornecido pela SEMECCEL de São Francisco do Guaporé, no ano letivo de 2021, a escola contava com dezoito alunos matriculados, conforme abaixo.

Quadro 10 – Escola Municipal Euclides da Cunha: matrícula no ano letivo de 2021 segundo a SEMECCEL

Total	E. I.	E. F.	E. M.	E. Fundamental/Ano									E. M./Ano		
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
18	3	14	1	2	1	-	4	2	-	2	1	2	-	-	1

Fonte: SEMECCEL – São Francisco do Guaporé (2021)

Em consulta ao Censo Escolar/INEP dos últimos cinco anos da escola, encontramos os seguintes dados referentes à matrícula:

Quadro 11 – Escola Municipal Euclides da Cunha: matrícula segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)

Ano letivo	Total	Ed. Infantil	Ensino Fund.	Ensino Fundamental/Ano								
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2016	22	-	22	2	3	3	4	1	2	5	2	0
2017	18	-	18	1	2	3	2	2	1	2	3	2
2018	20	-	20	5	1	1	3	2	3	0	2	3
2019*	13	-	13	0	6	1	3	3	-	-	-	-
2020*	13	5	8	2	-	3	2	1	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar/INEP

* Para os anos de 2019 e 2020, não encontramos registros da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Atualmente, todos os alunos são atendidos em turmas multisseriadas, conforme nos informou em entrevista a coordenadora⁵⁵ da escola. Os alunos são divididos em três turmas, sendo a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental compondo a primeira turma, que, no caso, é também multietapa; a segunda etapa do Ensino Fundamental compõe a segunda turma; e o Ensino Médio, a terceira.

Os alunos são atendidos por quatro professores, sendo uma professora (pedagoga) com contrato efetivo pelo governo do estado de Rondônia, que atua na coordenação da escola e no Ensino Médio; dois professores (língua portuguesa e matemática) com contrato temporário também pelo governo do estado, que atendem a turma multisseriada da segunda etapa do Ensino

oferecer a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em sistema modular e na modalidade EJA, além de promover a Educação Ambiental e a valorização da cultura local a alunos das comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais ribeirinhas do Vale do Guaporé. Ela trata de detalhes do projeto em sua dissertação de mestrado (SILVA, 2010), inclusive incluindo-o como anexo.

⁵⁵ Como não há uma direção escolar formalmente nomeada, uma professora (que, no caso de Pedras Negras, é a professora Raimunda Erineide Rodrigues da Silva), ao exercer certa liderança entre os demais professores, assume algumas atividades administrativas e é reconhecida por todos como a coordenadora da escola. O mesmo acontece na escola da Comunidade Quilombola Santo Antônio, onde a professora Rosália Coelho Aranha atua também como coordenadora.

Fundamental; e um professor (pedagogo) com contrato temporário pelo município de São Francisco do Guaporé, que leciona para a turma da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental.

A escola da comunidade ganhará um prédio novo, que se encontra em construção, cuja arquitetura é idêntica à do prédio construído para a escola da Comunidade Quilombola Santo Antônio. Além do prédio novo, espera-se que também receba um novo nome, conforme nos informou as lideranças da comunidade em entrevistas que nos foram concedidas. De acordo com essas lideranças, a comunidade escolar foi reunida e decidiu homenagear uma cozinheira que há muito tempo trabalhou na escola, sugerindo à SEMECCEL de São Francisco do Guaporé que a escola da comunidade receba seu nome, Francisca Santiago de França, na inauguração do novo prédio. Mesmo admitindo boa relação com a Secretaria Municipal de Educação, o vice-líder da comunidade disse que não obteve uma resposta quanto ao aceite da sugestão, sendo ainda incerta a troca do nome da escola.

Figura 7 – Obras do novo prédio da escola da Comunidade Quilombola Pedras Negras



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)

Figura 8 – Prédio atual da Escola Euclides da Cunha – Comunidade Quilombola Pedras Negras



Foto: Mauro Sérgio Demício (2021)

O prédio novo certamente é importante para a melhoria das condições de atendimento aos alunos e de trabalho para os profissionais da escola, e pode também ser considerado um avanço na luta pela oferta de educação na comunidade. Por outro lado, permanecem todas as demais demandas, principalmente a contratação de professores efetivos, que sejam membros da comunidade.

4.1.5 Comunidade Quilombola de Jesus

Entre as comunidades quilombolas que compõem nosso recorte empírico, a Comunidade Quilombola de Jesus é a única que não está localizada às margens do Rio Guaporé, mas nas de um de seus afluentes, o Rio São Miguel. A comunidade localiza-se nos municípios de São Miguel do Guaporé e Seringueiras, entre a REBIO Guaporé e o Projeto de Colonização Agropastoril Primavera, um projeto de assentamento rural projetado pelo INCRA. Esse local foi invadido por posseiros na década de 1990 pelo fato de o órgão não assentar nenhuma família nos lotes demarcados, transformando o Projeto Primavera no setor rural de maior concentração de fazendas dos municípios de São Miguel do Guaporé e Seringueiras. Desde 2018, o Projeto Primavera vem transformando-se na nova fronteira agrícola do Vale do Guaporé, com extensas plantações de soja (*Glycine max*), milho (*Zea mays*) e arroz (*Oryza sativa*). O acesso à comunidade se dá por estradas vicinais, a partir das sedes dos dois municípios. Partindo de São Miguel do Guaporé, segue-se pela Linha 78 Sul por aproximadamente 116km, e, partindo de Seringueiras, por aproximadamente 77km.

A comunidade teve origem com o casal Jesus Gomes de Oliveira e Luíza Assunção e hoje é formada por seus descendentes, que juntos compõem doze famílias (BRASIL, 2020). O local já era habitado pela família de Dona Luíza desde a década de 1940, onde viviam como extrativistas. Seu Jesus teria ali chegado no ano de 1959, vindo de Limoeiro, um povoado às margens do Rio São Miguel, que também foi afetado pela criação da REBIO Guaporé em 1982, tendo seus moradores sido retirados do local.

O casal Jesus e Luíza tiveram doze filhos, com os quais formaram o grupo familiar que constitui a primeira geração da comunidade, sendo todos os atuais membros descendentes dessa geração. Atualmente, a comunidade possui três núcleos habitacionais onde vivem os filhos, netos e bisnetos do casal. O local onde residia o casal corresponde ao núcleo principal e é onde estão a escola, a igreja, o campo de futebol e um pequeno espaço coberto de palhas de palmeiras, destinado aos encontros e reuniões.

Inicialmente, a comunidade se estabeleceu como ribeirinhos extrativistas, explorando a extração da borracha, da poaia (*Hybanthus ipecacuanha*) e da castanha-do-pará; praticando a agricultura de subsistência, com o cultivo de mandioca (*Manihot esculenta*), milho (*Zea mays*), arroz (*Oryza sativa*), feijão (*Phaseolus vulgaris*) etc.; criando pequenos animais e realizando a caça e a pesca. Essa forma de se relacionar com o meio envolvente, o rio, a floresta e com a terra é um elemento constitutivo da identidade da comunidade que permanece presente até os dias atuais e é compartilhado, com pequenas variações em alguns aspectos, com as demais comunidades ribeirinhas guaporeanas.

A comunidade também foi impactada com a chegada dos colonos à região de São Miguel do Guaporé e Seringueiras no início dos anos 1980 em função da abertura da BR 429, que liga os municípios de Presidente Médici, na BR 364, a Costa Marques, na divisa com a Bolívia. Sobretudo, esse impacto foi potencializado com a invasão do Projeto Primavera e a subsequente especulação imobiliária e concentração de terras na localidade, que avançou sobre as terras altas do território antes exploradas pela comunidade, empurrando-os para as áreas alagadiças.

A ocupação do Projeto Primavera determinou o fim de um relativo isolamento vivido pela comunidade nas décadas iniciais de sua existência e trouxe certa tensão para a localidade com o assédio sobre a pouca terra que o Seu Jesus conseguiu que o INCRA o declarasse legítimo ocupante. Além disso, houve conflitos entre os próprios posseiros e restrições para trafegar pela estrada que, antes de se tornar pública, era considerada propriedade particular de

fazendeiros que contribuíram para sua abertura. Em relação ao assédio sobre suas terras, o Seu Jesus nos confidenciou em entrevista concedida em 2012:

Porque essa nossa área era prá sê de lá da fazenda, isso tudo era prá sê nosso aqui..., ele tomô tudo né? Inda queria tomá, dexá só essa berada de rio aqui... aí quando foi um dia, eu tava aperreado, aperreado, e esse homi me cafifando, cafifando, cafifando, cafifando... aí eu, me deu uma ideia assim..., eu digo: cê sabe que eu vô dá um tiro na cara desse cabra! [silêncio] Vô pá cadeia mais eu fico... [silêncio]. Aí levantei, né? Quando eu levantei, aí a lágrima começô a escorrê assim... aí olhô assim disse... vi bem quando ele falô: Nossa Senhora! [silêncio]. Aí disse: Jesus..., eu tenho uma palavra prá você..., e eu digo: eu tenho outra palavra prá você... mas eu devia tê pedido a dele primeiro, né? [silêncio] Aí ele disse: qual é sua palavra? Digo: minha palavra é não! [silêncio] Então não tem jeito? [pergunta o fazendeiro] Digo: tô dizendo que não, porque não tem jeito, né? [...] Mas naquele dia, eu digo mesmo, foi por Deus! (JESUS, 2012. Informação verbal *apud* DEMÍCIO, 2012, p. 76-77).

A presença dos fazendeiros na região também alterou a relação dos membros da comunidade com o meio envolvente, a exemplo da mudança na forma como os membros da comunidade passaram a encarar a posse da terra, tendo o Seu Jesus provocado o INCRA para o reconhecer como proprietário. Isso era algo impensável no período em que a quantidade de terra que importava não era determinada por hectares, mas por disponibilidade de recursos a serem extraídos, como árvores seringueiras (*Hevea brasiliensis*) e castanheiras (*Bertholletia excelsa*). É possível citar também a opção de alguns filhos e netos do Seu Jesus pelo trabalho assalariado nas fazendas da região como uma mudança de comportamento resultante da nova relação social que se estabeleceu na localidade com a chegada dos posseiros. De acordo com Teixeira e Amaral (2010), a prática do patronato tem sido rejeitada por praticamente todas as populações quilombolas guaporeanas.

A Comunidade Quilombola de Jesus foi a primeira, no estado de Rondônia, a receber do INCRA a titulação de seu território, um feito que muito se deveu à militância da então professora da comunidade, Esmeraldina Leite Coelho. A professora começou a lecionar na escola da comunidade no ano de 2005, mas já mantinha contato anterior com a comunidade devido à relação de parentesco com o Seu Jesus. Ela, incomodada com o assédio dos fazendeiros sobre as terras da comunidade, atuou junto ao INCRA representando a comunidade para que o território fosse titulado, inclusive assinando requerimento juntamente com um dos filhos do Seu Jesus (o Raimundo Assunção de Oliveira) em 24 de novembro de 2005. O objetivo era que se iniciasse o processo de titulação, que culminou com a outorga do título em 25 de agosto de 2010, reconhecendo o domínio coletivo dos 5.627,3058ha que compõem o território da comunidade.

Foi por meio da regularização do território e da militância da professora Esmeraldina que a Comunidade Quilombola de Jesus passou a assumir sua identidade relacionada aos antepassados do Seu Jesus. Segundo ele próprio, são todos oriundos de Vila Bela da Santíssima Trindade, no Mato Grosso, conforme revelou em entrevista à pesquisadora Francisca Valda Gonçalves:

Olha a informação que eu tem que esses meus pai, eles são nascidos aqui no Guaporé aqui pru rumo de Vila Bela mesmo, pai, mãe, avô, avó, tudo são nascido em Vila Bela, Mato Grosso, né, Vila Bela é Mato Grosso, entonce, essa família descendente daqui do Mato Grosso, do rumo de Vila Bela, né, num tem vindo de outro canto, né, inclusive até tem que brinca comigo porque eu digo que sou brasileiro puro, porque eu só tenho um sangue, né [risos]. (JESUS, 2009. Informação verbal *apud* GONÇALVES, 2009, p. 168).

Dessa forma, o processo de construção e afirmação identitária da Comunidade Quilombola de Jesus decorreu da interiorização de um discurso que interconectou historicidade, territorialidade e identidade étnica. Neste, seus membros foram envolvidos durante o processo de regularização do território e foi dado suporte para o resgate histórico dos antepassados de Seu Jesus e do território que ocupam há décadas. Ambos estavam relacionados diretamente à ocupação negra e sua permanência no Vale do Guaporé desde, pelo menos, o século XVIII. A compreensão da afirmação identitária da comunidade se dá na perspectiva de que a identidade não é algo essencialista, mas uma construção histórico-cultural.

A oferta de educação formal na comunidade, como ficou evidente, antecede o autorreconhecimento como quilombola. Durante o segundo semestre de 2001, este pesquisador ocupava a função de secretário municipal de educação do município de São Miguel do Guaporé, quando foi informado pela coordenadora de nossa equipe pedagógica, a professora Marlene Lazari Pereira Bezerra, da existência da comunidade e de que praticamente todos que lá residiam não eram escolarizados. A partir disso, mobilizamos nossa equipe e, no início do próximo ano letivo, após termos contratado o único professor que se dispôs a trabalhar na comunidade, o professor Eudes Miranda Paes, iniciamos a oferta de educação escolar na sala de estar da residência do Seu Jesus. Ali estudavam crianças, jovens e adultos em uma única turma, iniciando pela alfabetização.

Formalmente, a escola foi criada pelo Decreto 1337/GAB/PMSMG/2005, de 25 de agosto de 2005 (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 2005), com o nome de Escola Municipal de

Ensino Fundamental Paula Gomes de Oliveira⁵⁶, numa homenagem que Seu Jesus fez à sua irmã. Esse decreto previa apenas a oferta da primeira etapa do Ensino Fundamental (à época, do 1º ao 4º ano) e, em 2019, foi editado o Decreto 745/GAB/PMSMG/2019, de 23 de outubro de 2019 (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 2019), alterando o primeiro para incluir a oferta também da Educação Infantil, juntamente com o Fundamental I, do 1º ao 5º ano. Importante destacar que somente esse segundo decreto faz referência ao fato de a escola estar localizada numa comunidade quilombola. No primeiro, há referência apenas ao Setor Primavera.

O prédio, construído em madeira, foi inaugurado em fevereiro de 2006 e é constituído de uma única sala de aula, uma pequena cozinha, um pequeno depósito, além de banheiros masculino e feminino, todos cercados por uma varanda que cobre a frente e as laterais.

Figura 9 – Prédio da Escola Paula Gomes de Oliveira – Comunidade Quilombola de Jesus



Foto: Mauro Sérgio Demício (2021)

Atualmente, na escola da comunidade são oferecidos todos os níveis da Educação Básica, sendo a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental ofertados pela rede municipal de educação de São Miguel do Guaporé, e a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pela rede estadual. De acordo com relatório de matrículas disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guaporé – SEMECE, no ano letivo de 2021, a escola contava com oito alunos matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, conforme quadro abaixo.

⁵⁶ De acordo com Dutra (2010) e Nascimento (2014), a professora Paula Gomes de Oliveira, que também compunha a primeira turma de professoras formadas pelo Instituto Santa Terezinha, foi designada por Dom Rey, em 1938, para lecionar na escola recém-fundada no povoado de Limoeiro, onde residia sua família.

Quadro 12 – Escola Municipal Paula Gomes de Oliveira: matrícula no ano letivo de 2021 segundo a SEMECE

Total	E. I.	E. F.	E. M.	E. Fundamental/Ano									E. M./Ano		
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º
8	-	8	-	4	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-

Fonte: SEMECE – São Miguel do Guaporé (2021)

A segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio são ofertados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Getúlio Vargas, em sistema modular. De acordo com o órgão, no ano letivo de 2021, estavam matriculados 3 alunos no Ensino Fundamental e 2 alunas no Ensino Médio.

Segundo o Censo Escolar/INEP dos últimos cinco anos da escola, as matrículas foram as seguintes:

Quadro 13 – Escola Municipal Paula Gomes de Oliveira: matrícula segundo o Censo Escolar/INEP (2016-2020)

Ano letivo	Total	Ed. Infantil	Ensino Fund.	Ensino Fundamental/Ano								
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2016	5	-	5	-	1	1	1	2	-	-	-	-
2017	3	-	3	-	-	1	1	1	-	-	-	-
2018	2	-	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-
2019	4	2	2	1	-	-	-	1	-	-	-	-
2020	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar/INEP

O atendimento em todos os níveis é realizado em turmas multisseriadas. Os alunos da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental formam uma única turma, multisseriada e multietapa, que é atendida por um professor efetivo (pedagogo) do município de São Miguel do Guaporé. A segunda etapa do Ensino Fundamental também forma uma única turma, assim como no Ensino Médio, e esses alunos são atendidos por professores da rede estadual de ensino, em sistema modular.

A principal queixa dos membros da comunidade, inclusive dos alunos, é em relação à forma como se dá o atendimento na escola. Todos os professores residem na cidade de São Miguel do Guaporé e se deslocam pelos 116km para lecionar na comunidade. O professor da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental, de acordo com Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guaporé e confirmado por ele em entrevista, atende os alunos em sistema integral por três dias da semana (de segunda a quarta-feira), ficando alojado na comunidade durante esses dias em um quarto anexo à escola, construído para este fim. Na quinta-feira ele retorna à cidade. Os professores da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio atendem um dia por semana na escola, normalmente vão em

pares de disciplinas distintas, sendo dois para uma turma e dois para a outra, que se revezam no atendimento durante o período matutino. Após o almoço, eles retornam para a cidade.

Essa forma de organizar o atendimento é motivo de insatisfação dos membros da comunidade, que afirmam ter poucas aulas na escola. Uma das alunas da segunda etapa do Ensino Fundamental entrevistada por nós disse não se adaptar a esse sistema, por praticamente não haver aula. Ao ser indagada a respeito, ela respondeu que há uma enorme diferença entre os alunos da comunidade e os que moram na cidade e, justificando, afirmou: “É diferente né, porque os alunos da cidade, principalmente, estudam muito mais do que a gente aqui. [...] é porque eu tava acostumada estudar de segunda a sexta no Porto Murtinho⁵⁷” (CARDOSO, 2021. Informação verbal).

A mesma questão foi relatada pelos líderes da comunidade entrevistados, que disseram receber reclamações dos alunos em razão de serem poucas as aulas, principalmente no período chuvoso do ano, quando a estrada que dá acesso à comunidade, às vezes, fica interditada em alguns trechos, impedindo que os professores cheguem à escola. Ainda de acordo com os entrevistados, isso tem sido um dos principais motivos de desestímulo dos alunos em frequentar as aulas, dada a sensação de não haver evolução na aprendizagem.

A distância dos núcleos urbanos impõe à Comunidade Quilombola de Jesus a mesma dificuldade enfrentada pelas comunidades Pedras Negras e Santo Antônio em relação a que haja professores dispostos a residir na localidade, algo possível de ser superado apenas quando membros das próprias comunidades puderem assumir a docência. No caso daquelas duas comunidades, há já em cada uma delas professores que são membros da comunidade, mas, no caso de Jesus, embora tenha havido professores atuando na escola com bastante afinidade com a comunidade (como o primeiro professor, Eudes Miranda, e a professora Esmeraldina), a própria condição histórica da comunidade lhe impôs dificuldades para superar essa questão. São todos membros de uma única família, cuja primeira geração não teve acesso à educação formal em razão do isolamento inicial. Apesar de tudo isso, há um dos netos do Seu Jesus que concluiu recentemente o curso de Pedagogia e tem se disposto a retornar à comunidade para atuar como professor da escola, mas, ainda, há que superar os entraves burocráticos para que isso ocorra.

⁵⁷ Porto Murtinho é uma pequena comunidade ribeirinha também localizada às margens do Rio São Miguel.

4.2 A educação escolar em comunidades quilombolas: perspectivas investigadas

Esta parte do trabalho, conforme anunciado na introdução, corresponde à problematização entre o contexto de institucionalização da EEQ enquanto modalidade de ensino própria e diferenciada e a dimensão local da oferta de educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia.

As questões que nos mobilizaram têm a EEQ como centro e as DCNEEQ (BRASIL, 2012a) como elemento normativo orientador da ação política para a oferta de educação escolar em comunidades quilombolas. Dessa forma, a pesquisa empírica para levantamento de dados centrou-se na busca de elementos que nos permitissem depreender o quanto a realidade concreta da educação escolar, nas comunidades quilombolas que compõem o recorte empírico, está permeada por elementos que constituíram a EEQ enquanto modalidade de ensino.

Para este trabalho, elegemos duas perspectivas para a análise. Por um lado, investigamos se a ação política dos sistemas de ensino dos municípios de Costa Marques, São Miguel do Guaporé e São Francisco do Guaporé, visando à oferta de educação escolar em comunidades quilombolas, é (ou não) orientada pelas DCNEEQ. Por outro, se os quilombolas guaporeanos comungam da mesma concepção de educação escolar reivindicada pelas entidades que os representam, assim como as suas expectativas em relação à oferta atual de educação escolar em suas comunidades.

As categorias de análise, como instrumentos que nos permitem fornecer uma explicação para a realidade empírica investigada, são aquelas construídas na *práxis* humana, na unidade entre conhecimento e atividade prática, sendo a categoria social raça, no caso deste trabalho, ainda mais indispensável para as análises neste capítulo.

Como elemento da estrutura das relações sociais, essa categoria tem sua principal materialização no racismo, que assume em nossa sociedade uma condição de elemento inerente às próprias relações, além de acepções particulares, como o racismo institucional, compreendido como uma concepção manifesta na relação entre as instituições governamentais e a sociedade civil (ALMEIDA, 2019).

Pelo fato de estruturar as relações sociais na sociedade brasileira, materializando-se no racismo como uma das manifestações que moldam nossa sociedade, a categoria social “raça” constitui também uma categoria política, mobilizada, sobretudo, pelas lideranças negras em sua luta contra a discriminação, o preconceito e o racismo (GUIMARÃES, 2002). Foi nesse

contexto de luta política que o Movimento Negro e, posteriormente, sua manifestação mais específica em defesa das comunidades negras rurais, o Movimento Quilombola, militou por uma educação própria e diferenciada a ser implementada em seus territórios. Dessa forma, a categoria raça permeia todo o foco analítico.

Como vimos, algumas das expectativas do Movimento Quilombola em relação à educação escolar, por exemplo, as formuladas pela CEACQ em sua Carta Princípios da Educação Quilombola (CEACQ, 2008), foram conformadas no debate com o poder público, resultando na institucionalização da EEQ enquanto uma nova modalidade de ensino na organização da educação brasileira. A implementação da EEQ, em todas as suas dimensões, nas escolas das comunidades quilombolas constitui um objetivo no plano de luta de algumas dessas comunidades, razão pela qual elegemos também elementos da própria EEQ como categoria de análise para as duas perspectivas.

4.2.1 A perspectiva do poder público

Ao nos propormos a analisar a perspectiva do poder público, neste caso, dos sistemas municipais de ensino de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, quanto à oferta de educação escolar em comunidades quilombolas, estabelecemos a EEQ como categoria de análise. Aqui, a EEQ está sendo compreendida não apenas quanto aos documentos oficiais que a institucionalizaram como nova modalidade de ensino, mas, também, em relação aos documentos produzidos por entidades do Movimento Quilombola. Antes, porém, coube investigar se, de fato, os municípios que compõem o recorte empírico constituem sistemas próprios de ensino.

O município de Costa Marques instituiu o Conselho Municipal de Educação por meio da Lei Municipal nº 220, de 2 de julho de 1997 (COSTA MARQUES, 1997), tendo, posteriormente, aprovado outras duas leis acerca da matéria: a Lei nº 534/2010 (COSTA MARQUES, 2010) e a Lei nº 559/2011 (COSTA MARQUES, 2011).

O município de São Francisco do Guaporé aprovou a Lei nº 027, de 6 de dezembro de 1997 (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 1997), por meio da qual criou o Sistema Municipal de Ensino e, posteriormente, também aprovou novas leis sobre a matéria, sendo uma em 2013, a Lei nº 1.000/2013 (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 2013), ano em que também constituiu o Conselho Municipal de Educação por meio da Lei Complementar nº 37, de 15 de outubro de

2013 (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 2013b), e outra em 2016, a Lei nº 1.367/2016 (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 2016).

Já o município de São Miguel do Guaporé instituiu seu Sistema Municipal de Ensino em 15 de dezembro de 1997, por meio da Lei Municipal nº 233/97 (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 1997), e criou o Conselho Municipal de Educação em 2006 através da Lei Municipal nº 754/2006 (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 2006).

Para a definição da EEQ enquanto categoria de análise, apoiamo-nos em elementos que a definem como modalidade diferenciada de ensino, presentes em documentos de entidades do Movimento Quilombola e nas normativas que a institucionalizaram. Dos primeiros, elegemos a Carta Princípios da Educação Quilombola (CEACQ, 2008), redigida pela Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (CEACQ), e a Nota Técnica nº 1 do Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ, 2019). Ambos foram entendidos como expressão do sentimento coletivo das comunidades quilombolas acerca da educação escolar própria e diferenciada que esperam ser implementada em seus territórios. Das normativas acerca da EEQ, elegemos a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012a), que define as DCNEEQ, e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012), que trata das respectivas diretrizes e dá fundamentos à edição da referida resolução. Entendemos esses documentos oficiais como aqueles que, de fato, estabelecem os parâmetros para se implementar a EEQ enquanto uma política pública.

A investigação em relação à perspectiva do poder público partiu de questões sobre a ciência a respeito das diretrizes por parte dos gestores e dos responsáveis pelas coordenações pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação; a adequação à realidade local por meio de edição de diretrizes municipais para a EEQ; e a efetiva implementação de elementos e práticas que definem a EEQ enquanto modalidade de ensino.

Talvez permanecesse uma dúvida quanto à questão se a adoção das diretrizes nacionais pelos sistemas municipais de ensino se daria de forma compulsória ou facultativa. Isso leva em conta o princípio constitucional de autonomia do município como ente da federação, com a prerrogativa de criar e organizar seu próprio sistema municipal de ensino, de acordo com o que estabelece a LDBEN (BRASIL, 1996).

Tal questão, no entanto, é superada em definitivo pela prerrogativa de exercício do papel normativo em relação a diretrizes para a educação nacional da qual se reveste o CNE,

além do caráter mandatório da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Em seus artigos 2º e 58, essa resolução atribui responsabilidade a todos os sistemas de ensino no sentido de construir propostas de EEQ adequadas aos contextos locais. Além disso, evoca-se o princípio de integração dos sistemas, presente na concepção de um Sistema Nacional de Educação que, mesmo não tendo ainda sido regulamentado, permanece como ideia de articulação dos sistemas federal e subnacionais entre si. Desse modo, a opção dos municípios por organizar sistemas próprios de ensino não admite em si tornarem-se alheios às normas instituídas que visem à organização da educação nacional.

Por seu turno, o regime de colaboração, previsto no artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988a), absolvido em todo o Título IV da LDBEN (BRASIL, 1996), pressupõe a participação dos sistemas municipais de ensino no esforço para que haja um mínimo de diretrizes e bases comuns na organização da educação em nível nacional. Mesmo naquilo que corresponde à diversidade da oferta de educação, de forma a esperar adoção, há as devidas adequações complementares, de princípios e normas editados para esse fim. Diante disso, a partir de 2012, os sistemas municipais que atendem alunos quilombolas, em escolas nos territórios das próprias comunidades ou mesmo fora deles, devem adequar sua política de atendimento a essas escolas, em observância às DCNEEQ, visando à implementação de uma modalidade diferenciada de educação.

A realidade material captada nos dados coletados nesta pesquisa indica que isso não se deu em nenhum dos municípios que compõem nosso recorte empírico. Praticamente todas as questões propostas nas entrevistas que dizem respeito a políticas públicas próprias, remetendo a elementos indicativos de implementação de EEQ pelas redes municipais de ensino, receberam respostas negativas dos agentes públicos dos três municípios.

Em primeiro plano, a forma como os três sistemas de ensino se posicionam frente ao desafio que lhes é imposto pela necessidade de ofertar EEQ é justificada pelos agentes públicos por elementos que remetem à perspectiva gerencialista da gestão do sistema. Prevalece uma concepção generalista de política pública, desconsiderando as desigualdades raciais e suas manifestações no preconceito, discriminação e racismo como elemento estruturante das relações sociais. Ao agirem assim, os agentes públicos agarram-se a princípios de eficácia econômico-financeira e a uma ideia de isonomia no atendimento, que, na prática, é inexistente. Isso resulta, nos casos mais extremos, em se tomar direito por privilégio e promover um silenciamento das conquistas resultantes da luta histórica do Movimento Negro, em geral, e do Movimento Quilombola, em particular.

De acordo com Paes de Paula (2005), a administração pública gerencial antagoniza com uma concepção societal e se acerca de valores neoliberais como cultura do empreendedorismo, aumento da produtividade e da competitividade, com ênfase em aspectos econômico-financeiro e institucional-administrativo, comuns na gestão de empresas privadas. Com apoio de organismos internacionais e também como condição para acessar créditos de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a administração pública gerencial ganhou força no Brasil como um modelo ideal para o Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso. A partir da crítica ao patrimonialismo e ao autoritarismo de Estado, especialmente com a reforma capitaneada pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, tal modelo torna-se a concepção preponderante na administração pública do país.

Em relação à educação pública, o governo central desenvolveu e implementou programas de apoio à gestão às Secretarias Municipais de Educação, tais como, o PRASEM I, II e III, nos anos 1998 a 2001, substituído a partir de 2005 pelo PRADIME, visando formar quadros técnicos e políticos nos municípios. Esses programas, em maior ou menor grau, difundiram um modelo de gestão em linha com o gerencialismo, com impactos perceptíveis ainda hoje sobre gestores municipais de educação, mesmo em municípios de pequeno porte, como é o caso dos que compõem o recorte empírico nesta pesquisa.

O gerencialismo continua influenciando decisões e convicções de gestores⁵⁸ que, por vezes, justificam a negativa de direitos deturpando princípios da administração pública como o da economicidade ao fechar escolas rurais por meio de processos de nucleação/polarização (TORRES; SILVA; MORAES, 2014); contratar número insuficiente de professores; aglutinar turmas em salas multisseriadas e multietapas; fechar ou negar-se a abrir escolas tomando como critério o número de alunos matriculados, balizando-se pelo valor financeiro a ser investido na manutenção da oferta, em detrimento do dever de ofertar e do direito à educação a que fazem jus esses alunos (MACEDO; BORGES, 2019). A influência de elementos do gerencialismo na condução da política pública de educação é perceptível nos três municípios investigados.

Contribui também para a justificativa dos sistemas municipais de ensino a desarticulação das políticas sociais no país iniciada em 2016. A partir de então, o governo central do Estado brasileiro vem sistematicamente promovendo o desmonte de todas as políticas públicas que visam à igualdade racial, como a extinção da SECADI, da SEPPIR, do Ministério

⁵⁸ Pesquisa desenvolvida por Filice (2010) aponta a influência do gerencialismo sobre gestores da educação em relação à implementação do artigo 26-A da LDBEN (BRASIL, 1996), que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio, em estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil.

do Desenvolvimento Agrário; o esvaziamento da política de regularização dos territórios quilombolas; o aparelhamento de órgãos e instituições como a Fundação Cultural Palmares, etc. Em função disso, os municípios de pequeno porte alegam insuficiência de recursos financeiros e de apoio técnico para implementar políticas focalizadas como a EEQ, apegando-se à concepção generalista de política pública. Como se sabe, esta é incapaz de dar conta das especificidades decorrentes das realidades materiais às quais estão inseridas as comunidades quilombolas.

Ademais, não se deve desconsiderar que, no mesmo período, ganha força no interior da sociedade brasileira e ascende ao poder do Estado, com a vitória de Jair Bolsonaro na eleição presidencial de 2018, um grande conservadorismo em união a ideais reacionários. Estes alimentam ideologias e discursos de ódio contra minorias sociais, empoderando agentes públicos em todas as esferas, do governo central aos governos municipais, que dificultam e, em muitos casos, inviabilizam a implementação ou mesmo a continuidade de políticas públicas de reparação às desigualdades sociais.

A questão de fundo, entretanto, vai além do gerencialismo e das concepções generalistas de política pública. Tem a ver com a concepção institucional do racismo que, por sua vez, também é reflexo do racismo estrutural que molda a sociedade brasileira, já que nossas instituições são, também, “[...] materialização das determinações formais da vida social” (ALMEIDA, 2019, p. 39). Por essa razão, conformam em seu interior os conflitos de raça e a desigualdade racial que são partes estruturantes de nossa sociedade. Dessa forma, é um equívoco imaginar o racismo institucional como um constructo moral ou ético, como apenas um tipo de maldade intencional dos agentes que ocupam o governo, determinada unicamente por sua visão de mundo e crenças pessoais. Em verdade, essa é uma questão estrutural e política, resultado do próprio funcionamento das instituições.

Ao ver replicados nos sistemas municipais de ensino práticas e valores de um modelo de gestão homogeneizante, que naturaliza a desigualdade racial em nome de uma pretensa e ilusória equidade de oportunidade, percebe-se o quanto o racismo é também parte de uma estrutura de poder de grupos que exercem o domínio no interior do Estado e buscam impor a todos os entes federados sua concepção ideal de gestão das políticas públicas e de padrões de funcionamento das instituições.

Como já antecipado, para analisarmos a perspectiva do poder público, buscamos confrontar a oferta da educação escolar às comunidades quilombolas a elementos que

constituem a EEQ enquanto modalidade de ensino. Dessa forma, tomando alguns desses elementos como categorias analíticas, pudemos desvelar o quanto da realidade concreta captada nas entrevistas e documentos corresponde ou não ao que se define como EEQ, sendo capaz de traçar um perfil para cada um dos sistemas de ensino investigados, conforme apresentamos a seguir.

4.2.1.1 EEQ e a oferta de educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas

Como decorrência da questão problema nesta pesquisa, propomos investigar se os sistemas de ensino dos municípios que compõem o recorte empírico tomaram conhecimento das DCNEEQ. Em caso afirmativo, verificaremos se essa tomada de conhecimento avançou para o campo prático de formulação e implementação de políticas públicas próprias, de forma a pautar a oferta de educação nas comunidades quilombolas guaporeanas a partir de elementos que constituem a EEQ. Para tanto, a primeira tarefa foi determinar quais seriam esses elementos.

Aquilo que define a EEQ enquanto modalidade de ensino são os elementos que fazem dela uma nova modalidade em específico, quais sejam, aqueles que compõem sua dimensão de educação diferenciada, própria à realidade das comunidades quilombolas. Esses elementos, como apresentado em capítulo anterior, há muito são debatidos e reivindicados pelo Movimento Quilombola, com registro desde, pelo menos, os anos 1990 (MARÇA ZUMBI, 1996). Ao introduzir esses debates e reivindicações no contexto do Estado brasileiro, lideranças e intelectuais do Movimento Quilombola conseguiram que fosse dada forma institucional às suas reivindicações por uma educação diferenciada, materializando-a, sobretudo, na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012a).

Os elementos que definem a EEQ constituem um todo articulado, com centralidade na organização e prática curricular que articule os conhecimentos escolares aos saberes e fazeres tradicionais das comunidades quilombolas. Visa-se, entre outros, ao fortalecimento da identidade, à valorização da cultura e à sustentabilidade do território.

Entendemos que a implementação da EEQ como política pública se dará com a efetivação pelo poder público do conjunto de elementos que a definem. Assim, focamos nossa análise da oferta elegendo os seguintes elementos como categorias de análise: a) escola no território da comunidade; b) participação das comunidades quilombolas e suas lideranças nas

decisões relacionadas à educação; c) professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ; d) materiais didático e de apoio pedagógico específicos; e) alimentação escolar em acordo com a cultura alimentar da comunidade; e f) implementação pelas Secretarias Municipais de Educação de diretrizes e propostas para EEQ contextualizadas às realidades locais.

Como já vimos, esses elementos constituem algumas das reivindicações históricas do Movimento Quilombola para uma educação própria e diferenciada, o que resultou no fato de o texto da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 os tomar como princípios da EEQ. Isso os torna, a nosso juízo, parâmetros suficientes para constituir categorias de análise sobre a oferta de educação escolar pelos sistemas de ensino investigados, confrontando-os com a realidade concreta da oferta, captada na pesquisa empírica, conforme descrito abaixo.

a) escola no território da comunidade (escola quilombola)

A oferta de educação escolar no próprio território, como vimos, é uma luta histórica das comunidades quilombolas, cuja conquista representa um passo fundamental para que a comunidade consiga participar ativamente, com algum poder de influência, sobre os aspectos que envolvem a oferta.

Essa é uma luta que, infelizmente, permanece ainda atual para muitas comunidades quilombolas que ou nunca tiveram uma escola instalada em seu território ou viram o poder público fechá-la em meio a projetos de nucleação/polarização, que avançaram sobre as escolas do campo a partir dos anos 1990.

Embora se saiba que o simples fato de se ter uma instituição escolar no território quilombola não seja garantia de oferta de EEQ, não se pode negar a importância que representa essa conquista para sua implementação. A começar pelo conceito de escola quilombola, que é, mesmo na condição de categoria censitária, definida por sua localização, conforme estabelece o parágrafo único do artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 8/2012: “Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012a, p. 7).

Ainda que a mesma resolução preveja a oferta de EEQ em escolas próximas às comunidades, que recebam estudantes oriundos dos territórios quilombolas em número significativo, não é difícil imaginar que é na escola quilombola onde haverá maior possibilidade de se implementar de fato a EEQ em toda sua dimensão. Não por acaso, a primeira ação prevista no artigo 8º, I, da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, para a garantia dos princípios da EEQ, seja

exatamente a “construção de escolas públicas em território quilombola” (BRASIL, 2012a, p. 6).

Conforme apresentado na primeira parte deste capítulo, dos cinco territórios quilombolas que fazem parte do recorte empírico para este trabalho, apenas em Santa Fé, no município de Costa Marques, não há mais oferta de educação escolar no território da comunidade, tendo a escola sido desativada pelo poder público quando da implementação de uma política de nucleação/polarização das escolas do campo localizadas próximas à zona urbana.

De acordo com a secretária municipal de educação adjunta, que nos concedeu entrevista em nome da SEMECCEL de Costa Marques, a razão do fechamento da escola teria sido a dificuldade para a contratação de professores para lecionar na comunidade. Durante a entrevista, quando perguntado qual seria a principal razão para o fechamento da escola em Santa Fé, a resposta que recebemos foi:

[...] é... então, o que acontece, no momento, existiu uma escola... quilombo... existiu uma escola lá dentro da Comunidade Quilombola Santa Fé [...] quando nós tinha as escolas chamadas multisseriadas, né? [...] então a gente encontra dificuldade em contratar professores prá ir até a comunidade lecionar [...] e não havia professores habilitados dentro da comunidade. Então o que foi feito [...] criamos esta questão do transporte escolar e começamos a buscar esses alunos prá dar uma melhoria de ensino prá eles [...] porque a gente entendia que o ensino lá não era tão bom... qualidade quanto o daqui, junto com os outros e com os professores habilitados. Foi mais por essa razão. (LIMA, 2021. Informação verbal).

A melhoria na qualidade do ensino ofertado é sempre lugar comum na justificativa para as políticas de nucleação/polarização de escolas do campo, embora nem sempre se deixe claro em que consiste essa melhoria (no caso em questão, seria o atendimento por professores habilitados). Há inúmeras pesquisas demonstrando as limitações dessa suposta “melhoria da qualidade”, como os impactos sobre os modos de vida das crianças e jovens afetados pela adoção dessa política, especialmente quando as escolas núcleos/polos estão localizadas na zona urbana, bem como os inúmeros problemas para se garantir o acesso e a permanência dos alunos, com o transporte escolar à frente deles.

Os membros da Comunidade Quilombola Santa Fé têm outra percepção a respeito do fechamento da escola. Para eles, a justificativa dada pelo poder público foi a proximidade com a zona urbana e o custo para a manutenção da oferta, em razão do número de alunos na comunidade. Perguntado a respeito disso, o líder da comunidade, senhor Sebastião Rodrigues Filho, nos respondeu:

Sim, a gente já fez sim reunião com, com... o pessoal da educação, né, reivindicando uma escola, a gente já até reivindicou mesmo ao Ministério Público também, vê o que que eles podem fazer [...] Aí eles alegam que... que prá implantá uma escola aqui **vai ser é muito caro, porque fica bem próximo à cidade e tal**, né, que eles alegam, né, que tem como as crianças ir até à cidade. Mas assim, aí tudo bem, eu concordo, assim, uma parte, porque já tá próximo à cidade, né. [...] Mas assim, que nem eu falei prá eles, a gente tem que ver porque tem os alunos quilombola. (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

A implementação de uma política pública em que a variante custo se sobressai, às vezes anulando a garantia de um direito, é um dos reflexos da influência do gerencialismo na gestão pública. No caso dos projetos de nucleação/polarização de escolas do campo, também essa variante é passível de contestação, visto que, não raro, os investimentos para implantação e manutenção de uma escola núcleo/polo, somados ao dispêndio com o transporte dos alunos, superam os investimentos para a manutenção de cada uma das escolas que foram nucleadas/polarizadas.

É também da competência do sistema municipal de ensino de Costa Marques a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Escola General Sampaio, que atende a Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira. Consta que também ela estava incluída no projeto de nucleação/polarização da SEMECCEL, tendo sido retirada somente após resistência e mobilização da comunidade quilombola, conforme nos informou a secretária municipal adjunta:

[...] houve um período, da outra vez que eu estava de adjunta [...] uma situação que queriam tirar, da mesma forma fazer com a escola do Forte Príncipe da Beira o que tinha feito com a escola do quilombola aqui de Santa Fé [...] transportar as crianças prá cidade devido à falta de profissionais [...] tentamos trazer eles prá cidade, só que aí houve essa resistência, aí a comunidade sim nos procurou, conversou [...] que eles não queriam que as crianças saíssem da comunidade e houve essa conversa e aí entrou-se num acordo de que não ia... e eles iriam continuar lá... lá na comunidade. (LIMA, 2021. Informação verbal).

A princípio, a Escola General Sampaio deveria ser reconhecida como uma escola quilombola, entretanto, não é o que acontece. Nem a Secretaria Municipal de Educação de Costa Marques nem os próprios membros da comunidade a veem assim, como nos informou o líder da comunidade quando perguntado se reconheciam a escola como sendo uma escola quilombola:

Ainda não, porque a... enquanto ela não for uma escola genuinamente quilombola, voltada prá aquilo que é cultura da comunidade, voltado para aquilo que é próprio da comunidade, ela ainda não é uma escola quilombola... né... então a gente precisa desse processo... né, que aconteça e que tenhamos uma escola genuinamente quilombola. (PESSOA, 2021. Informação verbal).

Certamente contribui também para essa percepção a atitude do Contingente Especial de Fronteira do Exército Brasileiro em avançar os limites da área militar, de forma que a escola passasse a ficar dentro do aquartelamento. A área próxima à fortaleza onde estão as instalações físicas do Exército compreende uma área militar à qual foi anexada a Escola General Sampaio com o avanço, em 2011, do cercamento que delimita essa área. Dessa forma, para acessar a escola, é necessário adentrar a área militar e se a entrada não for realizada seguindo os protocolos impostos pelo Exército, o ato é tomado como uma invasão. Qualquer pessoa que chega à comunidade e vê a escola dentro da área militar tem a impressão de que ela é parte das edificações do destacamento militar e não parte da comunidade.

A comunidade quilombola há anos vem lutando para que o seu território seja titulado pelo INCRA, mas todos seus membros têm consciência de que a área militar não é parte desse território. Eles sabem que terão que conviver com essa situação de ter uma área militar contígua ao seu território e, assim, a escola está na área militar e não mais no território reivindicado pela comunidade. Acima de tudo, todos os problemas que advêm disso acabaram resultando no enfraquecimento da relação entre a Comunidade Quilombola do Forte e a escola, de forma que as lideranças começaram a não mais se identificar com ela. Chegou-se ao ponto de mobilizá-los numa reivindicação para que seja construída uma nova escola na comunidade, cujas razões foram assim resumidas pelo líder:

Uma escola... é... a construção de uma **escola quilombola**, tirar de dentro do aquartelamento como vocês viram [...] prá que os pais também tenham autonomia de acessar essa escola. [...] Então por isso, assim a... houve essa mobilização do... dos pais, da... da comunidade prá gente solicitar **uma escola que fosse... quilombola**, uma escola... fora do aquartelamento, justamente por essa questão de... de autonomia né. (PESSOA, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

Apenas sendo de fato uma escola quilombola, entende o líder, e, principalmente, fora da área militar, eles teriam alguma autonomia sobre ela, identificando-a como uma escola da comunidade, e não uma escola na comunidade, estabelecendo a diferença entre ser da comunidade e estar na comunidade. Por exemplo, a diretora da Escola General Sampaio, que é secretária da associação que representa a Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira, a ASQFORT, percebe a própria escola que dirige:

[...] nós tamos aí com dois anos brigando, lutando prá que a gente ganhe uma construção de uma escola lá fora [do aquartelamento], né, uma escola, **aí essa escola ela já vai ser uma escola quilombola** [...] porque assim, a nossa escola ela não é uma escola quilombola... ela está... em uma área quilombola, porém ela não é uma escola quilombola, não trabalhamos... diretamente na área quilombola. (RODRIGUES, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

Já nos referimos ao impacto dessa percepção na forma como também a SEMECCEL de Costa Marques concebe a Escola General Sampaio ao tratarmos do texto redigido pela Secretaria, intitulado Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental General Sampaio – Contextualização Histórica (COSTA MARQUES, 2021). Mas é preciso acrescentar que contribui para isso, também, uma certa visão generalista de política pública adotada na condução da Secretaria Municipal de Educação de Costa Marques. Todas as questões da entrevista, tanto para a secretária municipal adjunta de educação como para a coordenadora pedagógica da Secretaria, acerca de uma política de educação específica para EEQ (seja em relação à diretriz curricular, material didático, formação continuada para professores, recursos financeiros, atendimento pedagógico, cardápio para alimentação escolar), receberam respostas negativas. As duas entrevistadas fizeram questão de deixar evidente que a SEMECCEL atende a todos “no geral”, nada em específico, como veremos um pouco mais adiante.

Desse modo, tanto a percepção da influência que o Exército exerce sobre o imaginário coletivo na sociedade costa-marquense quanto a forma que a SEMECCEL conduz a política educacional são fatores relevantes para a compreensão de como uma escola pode servir a uma comunidade quilombola sem ser reconhecida por essa própria comunidade enquanto uma escola quilombola. O caso da Escola General Sampaio, como se constatou, é um exemplo ainda mais crítico daquilo que afirmamos acima a respeito de se ter uma escola numa comunidade quilombola sem que se oferte EEQ. Ela nem sequer é compreendida como uma escola quilombola, embora, enquanto categoria censitária, ela poderia assim ser reconhecida.

Nas demais comunidades quilombolas que compõem o recorte empírico, e que possuem escola em seu território (Santo Antônio, Pedras Negras e Jesus), não se detectou essa ausência de identificação entre a comunidade e a sua escola. Ambas podem ser classificadas como escolas quilombolas, tanto enquanto categoria censitária quanto em relação à aceitação dessa categoria pelos membros dessas comunidades. Entretanto, sempre há a ressalva da insuficiência disto, por si só, como condição para a implementação da EEQ enquanto política pública de educação, cuja efetivação depende ainda de outros elementos.

b) participação das comunidades quilombolas e suas lideranças nas decisões relacionadas à educação

A participação da comunidade escolar nas decisões relacionadas à escola, conformada no conceito de gestão democrática, constitui um princípio fundamental para se alcançar a democratização de todos os processos relacionados à política pública educacional. Isso acarreta

compartilhamento nas decisões por meio de autonomia administrativa, pedagógica e financeira a ser assegurada pelos sistemas de ensino às unidades escolares que os integram.

No caso das comunidades quilombolas, esse princípio se apresenta como um direito da comunidade, resguardado pelo dever imposto aos governos de realizar consulta prévia e informada a respeito de medidas legislativas e administrativas que lhes afetem diretamente. Essa previsão está no artigo 6º da Convenção nº 169 da OIT (CONVENÇÃO 169, 1989), ratificada e promulgada pelo Estado brasileiro (BRASIL, 2019).

O direito à participação é sempre reivindicado pelas organizações do Movimento Quilombola, conforme vemos nos dois documentos que elegemos como representação dos discursos e documentos orgânicos do Movimento. Na Carta Princípios da Educação Quilombola, os quilombolas registaram o desejo “[...] por uma escola em que nós pais possamos dar nossas opiniões. Estar vendo de perto a educação de nossos filhos, para que eles não esqueçam nossas origens, nossa identidade [...] onde possamos ter a comunidade mais presente no dia a dia participando, intervindo, somando” (CEACQ, 2008, p. 9; 30). Na Nota Técnica nº 1 do Coletivo de Educação da CONAQ, a entidade faz questão de apontar que, para a implementação da EEQ nos territórios quilombolas, é necessário que os gestores dos sistemas de ensino estabeleçam “[...] contínuo diálogo com as lideranças quilombolas no sentido de trazer para a escola, em forma de currículo vivo, a vida da comunidade” (CONAQ, 2019, p. 3), construindo espaços de diálogo permanente, como comissões, fóruns e conselhos.

A EEQ, como uma luta histórica do Movimento Quilombola, depende para sua implementação da participação ativa das lideranças quilombolas em todo o processo relacionado à oferta de educação escolar em suas comunidades, cujos mecanismos para tal participação precisam ser criados e estimulados pelo poder público. Resta também às lideranças a mobilização, exigindo dos sistemas de ensino a implementação de política pública específica, que conduza a uma aproximação da comunidade com a escola, inclusive para o compartilhamento dos saberes e fazeres ancestrais.

Durante a entrevista com os agentes públicos, foram realizadas seis perguntas diretamente relacionadas a mecanismos de consulta às comunidades quanto a aspectos específicos referentes à organização da oferta de educação escolar. São eles: calendário escolar, horário das aulas, currículo escolar, construção e reformas, seleção e contratação de professores, definição de cardápio da alimentação escolar, diálogo e atendimento às demandas das lideranças das comunidades.

De maneira geral, todos os agentes públicos dos três sistemas de ensino que compõem o recorte empírico disseram manter bom diálogo com as lideranças das comunidades, mas as

respostas apontam que a participação se restringe aos membros com interesses especificamente relacionados à escola, normalmente pais e responsáveis. Não se trata de uma participação mais ampla, com exceção das comunidades quilombolas Santo Antônio e Pedras Negras, em que o líder e o vice-líder, respectivamente, exercem funções públicas e, por essa razão, estão em constante contato com os agentes públicos.

Quanto à questão relativa à articulação com os membros da comunidade para a organização da oferta de ensino na escola da comunidade, apenas o secretário municipal de educação de São Miguel do Guaporé respondeu estar sempre presente na Comunidade Quilombola de Jesus. Ele afirma estar em constante diálogo com os membros da comunidade, fazendo questão de frisar que, em apenas sete meses à frente da SEMECE, já teria ido seis vezes à comunidade. A representante de São Francisco do Guaporé e, sobretudo, as de Costa Marques, responderam que a articulação se dá através dos órgãos de participação de pais e servidores da escola, como o Conselho Escolar.

Com relação à construção e reforma da escola, apenas a coordenadora pedagógica da SEMECCEL de São Francisco do Guaporé respondeu que a secretaria teria consultado a Comunidade Quilombola Santo Antônio quanto à construção do novo prédio, mas que a consulta teria se resumido ao local para a construção e não a outras questões como a arquitetura da escola, por exemplo. A coordenadora não fez nenhuma referência quanto à mesma consulta em relação à construção do novo prédio da Escola Euclides da Cunha, em Pedras Negras, nem à questão da troca do nome da escola, como apontado pelo vice-líder daquela comunidade. Os agentes públicos dos outros dois municípios disseram desconhecer a participação das respectivas comunidades em relação à construção e reforma das escolas em seus territórios.

Por fim, com relação à contratação de professores e à elaboração de cardápio para a alimentação escolar, em nenhum dos três sistemas de ensino há mecanismos de consulta e participação das comunidades quilombolas, seja na indicação de critérios para compor editais de contratação de professores ou na consulta sobre os hábitos alimentares presentes na comunidade como subsídio para a elaboração do cardápio.

As respostas apontam a ausência de mecanismos mais consistentes de participação dos membros das comunidades quilombolas guaporeanas, bem como indicam fragilidades no formato adotado. A consulta informal é a prática mais recorrente, o que dificulta as ações de reivindicação por parte das comunidades, uma vez que essa consulta é carente de registros, principalmente escritos.

No caso das comunidades quilombolas, é necessário ir além dos órgãos de participação de pais e servidores como Conselhos Escolares e Associação de Pais e Professores, conforme

prevê o artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, em seus incisos VI, IX e XV, nestes termos:

Art. 8º - ...

[...]

VI – garantia do **protagonismo dos estudantes quilombolas** nos processos político pedagógicos em todas as etapas e modalidades;

[...]

IX – efetivação da gestão democrática da escola com a **participação das comunidades quilombolas e suas lideranças**;

[...]

XV – garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias **em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública** e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT; (BRASIL, 2012a, p. 6, grifos nossos).

Como se nota, não basta consultar apenas a comunidade escolar; a participação deve ser ampliada a toda a comunidade quilombola, com destaque para as lideranças e os estudantes, inclusive. Para além dessa ampliação horizontal, é necessário verticalizar a participação dos representantes das comunidades, de forma que eles ocupem outros espaços, como Conselhos Municipais de Educação e Conselho de Alimentação Escolar, por exemplo. Isso pode ser notado na previsão expressa no inciso XV do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, transcrito acima.

A partir do que preveem as DCNEEQ em relação à participação das comunidades quilombolas e suas lideranças visando à implementação da EEQ, cotejando os dados coletados na pesquisa empírica, é possível afirmar que os três sistemas de ensino que compõem o recorte ainda adotam mecanismos precários e insuficientes.

- c) professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ

Essa é mais uma daquelas pautas de luta fundamentais e antigas do Movimento Quilombola em prol de uma educação própria e diferenciada. Melhores salários e formação para os professores das comunidades quilombolas estão entre as reivindicações presentes no documento⁵⁹ produzido pelos participantes do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, em 1995, entregue à Presidência da República, sobre o qual já nos referimos em capítulo anterior. Como também já indicamos, a reivindicação para que os/as professores/as que lecionam nas escolas quilombolas sejam membros da própria comunidade foi uma reivindicação apresentada em carta pelas crianças e jovens que participaram do I Quilombinho

⁵⁹ Publicado em Marcha Zumbi (1996).

– Encontro Nacional de Crianças e Adolescentes Quilombolas, em 2007, conforme indica Arruti (2009).

Nesse mesmo sentido, reivindica a Carta Princípios da Educação Quilombola da Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (CEACQ, 2008), indicando como um dos doze princípios para se alcançar uma educação própria e diferenciada é “[...] **que os/as professores/as sejam quilombola, da própria comunidade,** engajados na luta e pesquisadores da própria história e que seja garantida formação específica e diferenciada para os/as professores/as quilombolas” (CEACQ, 2008, p. 13, grifos nossos), justificando a proposição da seguinte forma:

As mães acham que o melhor para seus filhos é **o estudo na comunidade com professores da comunidade**. Uma boa educação depende dos pais, das mães, dos professores e da comunidade em geral, porém, é pelas mãos do professor e da professora que passa a maior parte da responsabilidade. A comunidade entende que o melhor professor é o que conheça bem os alunos e suas peculiaridades, então é o professor da própria comunidade, que tenha um compromisso e respeito pelos alunos e pais.

Hoje nós queremos aquela educação que valorize o nosso espaço e que o professor se identifique com nossa realidade, ou seja, **que nossos professores sejam quilombolas**. (CEACQ, 2008, p. 13, grifos nossos).

Como não poderia ser diferente, a Nota Técnica nº 1 do Coletivo de Educação da CONAQ reivindica que, nas escolas quilombolas, atuem professores e gestores quilombolas, propondo como recomendação “que estados e municípios construam projetos de leis para serem aprovados pelas Câmaras Municipais e Assembleias Estaduais, criando a carreira docente de professora e professor quilombola nos estados e municípios” (CONAQ, 2019, p. 4).

O que essa proposta da CONAQ revela é a enorme dificuldade que as comunidades têm enfrentado para que membros de suas próprias comunidades atuem como professoras e professores em suas escolas, cuja negação é, quase sempre, justificada por impedimentos legais. É certo que há condições legais mínimas para o ingresso no cargo de professor, como formação, por exemplo, porém, são recorrentes as denúncias de lideranças quilombolas indicando não haver esforço dos sistemas de ensino em adequar editais de seleção, a fim de valorizar conhecimentos específicos necessários à atuação na EEQ, conforme proposto no parágrafo único do artigo 47 da Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

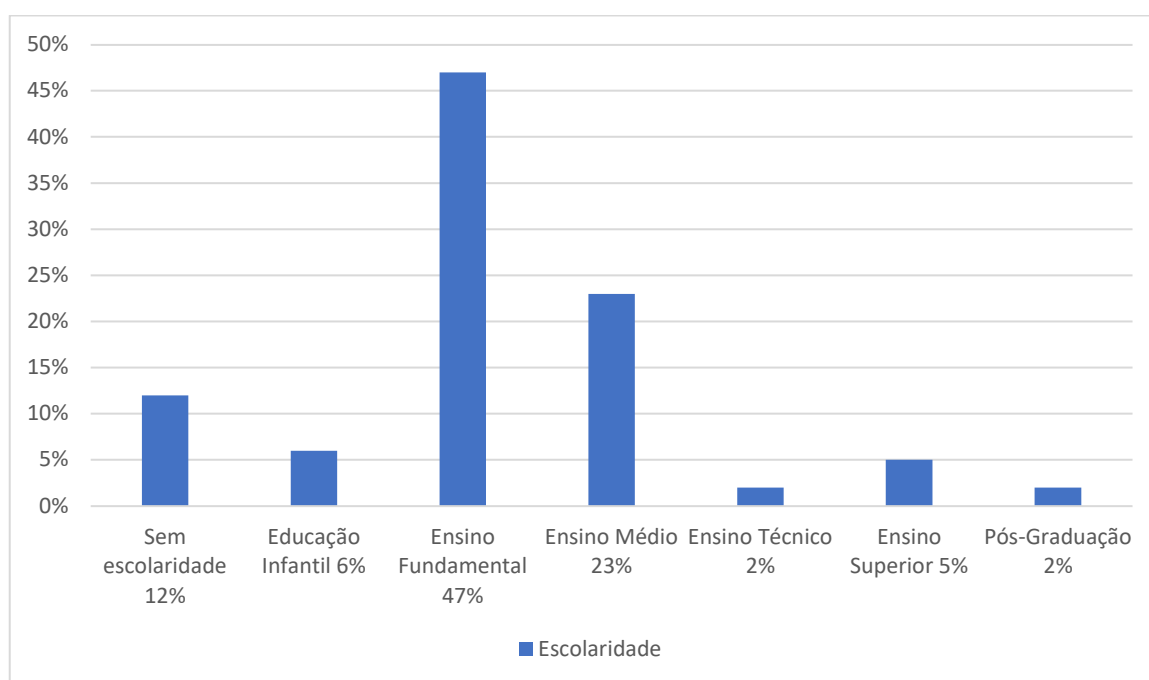
Art. 47 – A admissão de profissionais do magistério para atuação na Educação Escolar Quilombola nas redes públicas deve dar-se mediante concurso público, nos termos do art. 37, inciso II, da Constituição Federal.

Parágrafo Único – **As provas e títulos podem valorizar conhecimentos profissionais e técnicos exigidos para a atuação na Educação Escolar**

Quilombola, observando a natureza e a complexidade do cargo ou emprego. (BRASIL, 2012a, p. 16, grifos nossos).

Em razão de questões estruturais relacionadas à oferta de educação escolar nos territórios quilombolas, em várias comunidades ainda são muito baixos os níveis de escolarização dos membros. Levantamento recente realizado pela CONAQ com membros das comunidades quilombolas Santo Antônio do Guaporé, Santa Cruz, Forte Príncipe da Beira, Pedras Negras, Laranjeiras, Santa Fé e Rolim de Moura do Guaporé (CONAQ, 2019a), todas no Vale do Guaporé, em Rondônia, aponta índice alarmante de baixa escolarização, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Taxa de escolarização em comunidades quilombolas em Rondônia



Fonte: CONAQ (2019a)

Como se vê, praticamente a metade dos entrevistados possui apenas o Ensino Fundamental, sendo os que se declararam sem escolaridade em maior número do que a soma daqueles com curso técnico, ensino superior e pós-graduação. Importante a ressalva feita pela CONAQ no mesmo documento, indicando que a grande maioria daqueles que declararam ter cursado Ensino Superior serem da Comunidade Quilombola Santa Cruz, a qual não compõe nosso recorte empírico. Assim também, há a indicação de que 66% dos entrevistados afirmam que já não estavam mais estudando porque cursaram o nível mais alto de escolarização ofertado na comunidade, indicando a defasagem de oferta de educação escolar nas comunidades quilombolas rondonienses para além do Ensino Fundamental.

As deficiências na oferta de educação escolar nas comunidades quilombolas é, sem dúvida, um fator impeditivo de que membros dessas comunidades alcancem níveis mais altos de escolarização exigidos para a atuação como professor e possam exercer docência nas escolas quilombolas. Tais deficiências penalizam duplamente os quilombolas rondonienses, impondo a eles, além da negação de um direito, uma condição perversa que praticamente inviabiliza que haja professores quilombolas a curto e médio prazos. Como algum quilombola pode vir a se tornar professor na escola de sua comunidade quando a oferta nessa comunidade nem sequer atinge todas as etapas da Educação Básica? Somente se afastando da comunidade e se deslocando para os núcleos urbanos para conseguir estudar, o que requer um enorme esforço pessoal em razão da estreita relação que os quilombolas mantêm com o território de suas comunidades, além de dispêndio financeiro nem sempre disponível, dada a situação socioeconômica a que estão submetidos.

De acordo com o que já apontamos, atualmente, ao todo são quinze as professoras e professores que atendem nas quatro escolas dos territórios quilombolas que compõem o recorte empírico desta pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 14 – Professoras e professores nas escolas das comunidades quilombolas do recorte empírico

Escola	Comunidade	Prof. ^a	Prof. ^o	Tot.	Formação	Residente na comunidade
EMEIEF General Sampaio	Forte Príncipe da Beira	4	2	6	1 Ensino Médio Normal 2 Pedagogia 2 Letras 1 Matemática	5
EMEIEF Euclides da Cunha	Pedras Negras	1	3	4	2 Pedagogia 1 Letras 1 Matemática	2
EMEIEF Tiradentes	Santo Antônio do Guaporé	4	-	4	3 Pedagogia 1 Letras	1
EMEIEF Paula Gomes de Oliveira	Jesus	-	1	1	1 Pedagogia	-

Fonte: Secretarias Municipais de Educação de Costa Marques, São Francisco do Guaporé e São Miguel do Guaporé, organizado pelo autor (2021)

De todos os quinze, apenas dois são “filhos da comunidade”, ou seja, são nascidos na própria comunidade na qual trabalham, sendo eles da Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira. Além deles, também a diretora da Escola General Sampaio diz reconhecer-se quilombola; uma professora em Santo Antônio se considera quilombola, já que nasceu em Pedras Negras; e uma professora e um professor em Pedras Negras também se reconhecem como tal, embora não tenham nascido em nenhuma das comunidades; ele porque seus antepassados já viveram em Pedras Negras e ela por ter se casado com um membro da comunidade.

Mesmo havendo indicação para que se adéquem os editais de concurso público e seleção de professores para atuar nas escolas quilombolas, isso não se deu em nenhum dos três municípios que compõem o recorte empírico, conforme indicação dos agentes públicos investigados.

Os municípios de Costa Marques e São Francisco do Guaporé realizaram concurso público com vagas específicas para as escolas quilombolas, mas sem adequação dos editais. Inclusive, o município de São Francisco do Guaporé realizou recentemente concurso com a publicação do edital de abertura em 13 de março de 2020 (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 2020) e homologação do resultado final em 20 de agosto de 2021. Nesses, as comunidades quilombolas Pedras Negras e Santo Antônio do Guaporé são denominadas como “distritos”, sem nenhuma indicação que remeta a conhecimentos específicos para atuação nas escolas quilombolas, nem no corpo do edital de abertura do concurso nem nos anexos I e II, que dizem respeito, respectivamente, a atribuições do cargo e conteúdo da prova.

Na Escola Paula Gomes de Oliveira, da Comunidade Quilombola de Jesus, o professor que atualmente atende a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental pela rede municipal de educação de São Miguel do Guaporé é do quadro de servidores efetivos e já está lotado na escola há treze anos. O secretário municipal de educação nos revelou em entrevista que, para o ano letivo de 2022, pretende substituir o atual professor por um membro da comunidade, que é neto do Seu Jesus e, recentemente, licenciou-se em Pedagogia. Entretanto, ele não nos revelou por meio de qual meio se daria essa substituição.

Os dados revelam ausência de mecanismos mínimos adotados pelos sistemas de ensino pesquisados para que, ao menos no curto prazo, professores e professoras quilombolas venham a lecionar nas escolas de suas comunidades, mesmo onde já haja membros com formação mínima necessária e disponibilidade para o exercício do magistério, o que pode vir a se constituir um entrave para a implementação da EEQ.

Com relação à formação continuada, os dados coletados também revelam que nenhum dos três sistemas de ensino implementaram programas de formação específicos para os professores/as que atuam nas comunidades quilombolas guaporeanas, sobretudo formação para EEQ. As respostas a essa questão foram no sentido de que eles participaram de programas de formação comuns a todos os servidores da rede. Alguns professores que atuam há mais tempo nas escolas quilombolas revelaram ter participado de cursos tempos atrás, quase sempre ofertado ou pelo governo do estado de Rondônia ou pelo MEC, mas não há um programa das próprias Secretarias Municipais de Educação voltado à formação continuada em EEQ.

Os documentos do Movimento Quilombola registram a reivindicação por formação, tanto inicial como continuada, dos professores que atuam nas escolas quilombolas. Tais reivindicações ganharam espaço nos documentos que institucionalizam a EEQ, como as DCNEEQ, indicando a necessidade de articulação com as comunidades quilombolas, movimentos sociais que as representem, universidades, colaboração entre sistemas de ensino, para a implementação de programas de formação voltados aos professores/as e gestores/as que atuam nas escolas quilombolas, como uma das ações fundamentais à consolidação da EEQ como modalidade de ensino.

Nesse aspecto, mais uma vez, os sistemas municipais de ensino que compõem o recorte empírico da pesquisa não dão a devida atenção ao estabelecido nas DCNEEQ, somando mais um elemento ao conjunto que indica ausência de implementação da EEQ nas escolas das comunidades quilombolas do Vale do Guaporé.

d) materiais didático e de apoio pedagógico específicos

Quanto aos materiais didático e de apoio pedagógico, é importante destacar a reivindicação das lideranças quilombolas não apenas para que seja disponibilizado material específico para a EEQ às escolas quilombolas, mas, também, pelo direito a que as comunidades quilombolas participem ativamente do processo de produção desse material. É nesse sentido que registram tanto a Carta Princípios da Educação Quilombola (CEACQ, 2008) como a Nota Técnica nº 1 do Coletivo de Educação da CONAQ (CONAQ, 2019). A reivindicação por materiais didáticos adequados à educação praticada nas escolas das comunidades quilombolas também foi registrada no documento produzido pelos participantes do I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais, em 1995 (MARÇA ZUMBI, 1996).

No primeiro documento, os membros das comunidades quilombolas que subscrevem a carta justificam a necessidade de que os materiais sejam escritos e ilustrados pelos quilombolas como princípio da EEQ, afirmando que eles próprios são capazes de dizerem quem são e qual é sua história. Além disso, pode-se apontar a atividade de produção do material que se utilizará na escola da comunidade como fator de elevação da autoestima tanto das crianças como de toda a comunidade (CEACQ, 2008). Esse desejo é reforçado nas recomendações que fazem à CONAQ em sua Nota Técnica nº 1, exigindo do poder público o atendimento ao que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 em seus artigos 2º, II; 8º, XI; 14; 16, §1º e 38, VI, quanto à elaboração de materiais didático e de apoio pedagógico às escolas quilombolas como elemento que contribui para a implementação efetiva da EEQ.

Os dados levantados durante a pesquisa empírica indicam que nenhum dos três sistemas municipais de ensino adotam, como uma prática consolidada pela Secretaria Municipal de Educação, medidas para a elaboração de materiais didático e de apoio pedagógico específicos para as escolas das comunidades quilombolas de suas redes.

O secretário municipal de educação de São Miguel do Guaporé confirmou em entrevista que a secretaria não dispõe de material específico para o atendimento à Escola Paula Gomes de Oliveira, mas fez referência à produção de uma apostila. Contudo, esse material seria produzido pela própria SEMECE, sem a participação do professor e de membros da Comunidade Quilombola de Jesus, bem como disse se tratar de um material especificamente elaborado para o atendimento durante a pandemia da COVID-19, ou seja, trata-se de algo pontual, para suprir uma questão excepcional e momentânea.

De forma semelhante informou a coordenadora pedagógica da SEMECCEL de São Francisco do Guaporé ao relatar que a Secretaria produz material diferenciado somente quando os professores das escolas de Pedras Negras e Santo Antônio demandam. Ela não especificou, porém, em que consiste o material, deixando evidente que se trata de uma ação também excepcional e de não uma prática recorrente da Secretaria.

As duas representantes da SEMECCEL de Costa Marques foram enfáticas em confirmar a ausência da elaboração de materiais específicos para o atendimento na Escola General Sampaio, na Comunidade Quilombola Forte Príncipe, assim como para o atendimento dos alunos da Comunidade Quilombola Santa Fé, que estudam na Escola Américo Casara, na sede do município. O material didático utilizado nos dois casos, afirmaram as entrevistadas, é o mesmo de todas as escolas do sistema municipal de ensino.

A elaboração de materiais didático e de apoio pedagógico voltados à EEQ pelos sistemas municipais e estaduais de ensino é algo bastante incipiente, conforme apontam algumas pesquisas (CUSTÓDIO, 2018), embora haja experiências nesse sentido anteriores à institucionalização da EEQ como modalidade de ensino. Um exemplo é o material “Uma história do povo Kalunga”, publicado pela então Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

Em pesquisa de pós-doutoramento, Custódio (2018) aponta não ter encontrado a produção de materiais nesse sentido por nenhum dos sistemas de ensino dos estados da região Norte, onde se localiza o estado de Rondônia. Além disso, indica que os materiais produzidos pela maioria dos estados da federação apresentam uma discussão bastante vaga e restrita de categorias, tais como, conceituação de quilombo, cultura e tradições, terra e território, oralidade e memória, que são fundamentais para a EEQ.

O fato de um sistema de ensino não produzir materiais didáticos voltados para a EEQ pode também significar que aquele sistema não oferta educação escolar em comunidades quilombolas. Não é esse o caso do estado de Rondônia que, como vimos, oferta Ensino Médio nas escolas das comunidades quilombolas de Jesus, Santo Antônio e Pedras Negras, assim como a segunda etapa do Ensino Fundamental na primeira delas. Considerando que a oferta é compartilhada entre os sistemas municipais de ensino e o estadual, seria desejável que se estabelecesse colaboração entre os sistemas para a elaboração do material didático, conforme prevê o artigo 14 da Resolução CNE/CEB nº 8/2012. O sistema estadual, em tese, teria melhores condições técnicas e financeiras para coordenar a ação. Contudo, infelizmente, não é o que acontece: nem a rede estadual elabora materiais didáticos específicos para sua oferta nem as Secretarias de Educação dos três municípios o fazem.

No caso dos sistemas de ensino dos três municípios pesquisados, o resultado da pesquisa empírica aponta um completo desconhecimento dos agentes públicos que atualmente são responsáveis pela implementação de políticas públicas de educação às comunidades quilombolas. Eles não se atentam à necessidade de elaboração de material didático específico que pudesse ser um elemento pedagógico fundamental para a implementação da EEQ, constituindo mais uma entre as inobservâncias aos preceitos das DCNEEQ.

e) alimentação escolar conforme a cultura alimentar da comunidade

É inegável a importância da alimentação escolar no conjunto de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. No caso das comunidades quilombolas, assim como para os povos indígenas, a alimentação oferecida nas escolas em seus territórios compõe ainda uma dimensão da luta pela manutenção de seus costumes ancestrais. Tais costumes são expressos nos hábitos alimentares que lhes são próprios, uma vez que o ato de se alimentar ultrapassa a perspectiva das necessidades biológicas, constituindo também um ato culturalmente determinado.

A luta pelo respeito aos hábitos alimentares das comunidades quilombolas se dá em duas frentes, ambas relacionadas ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), quais sejam: i) que o cardápio da alimentação escolar respeite os hábitos alimentares da comunidade; ii) que os gêneros que compõem a alimentação na escola das comunidades sejam adquiridos na própria comunidade.

Essas duas frentes encontram respaldo na legislação referente ao PNAE que, por sua vez, foi sendo alterada ao longo do processo de evolução do programa para absorver as

reivindicações dos movimentos e organizações que militam nos espaços possíveis no interior das instituições estatais. De acordo com o artigo 14 da Lei 11.947/2009, do total de recursos repassados ao ente público no âmbito do PNAE,

[...] no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e **comunidades quilombolas**. (BRASIL, 2009b, p. 3, grifos nossos).

Com relação ao cardápio, a reivindicação das comunidades foi absorvida pela Resolução nº 26 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), determinando que os cardápios da alimentação escolar atendam “[...] especificidades culturais das comunidades indígenas e/ou quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 9), conforme §6º do artigo 14 da referida resolução.

Além do respeito aos hábitos alimentares e ao modo de preparação dos alimentos, a luta em defesa dos direitos dos povos indígenas e comunidades quilombolas também conseguiu fazer constar na Resolução nº 26/FNDE/2013 (BRASIL, 2013) que a alimentação escolar servida em suas escolas contemple, no mínimo, trinta por cento das necessidades nutricionais diárias, por refeição. Isso resultou na necessidade de transferência pelo FNDE de valor *per capita* maior⁶⁰ por matrícula aos entes públicos responsáveis pela implementação do programa.

As DCNEEQ absorveram também as mesmas reivindicações fazendo com que se garanta que a alimentação escolar respeite as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, conforme artigo 7º, X, e artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (BRASIL, 2012a). Complementarmente, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012) recomendou que os sistemas de ensino optassem pela contratação de profissionais de apoio das próprias comunidades quilombolas para produção e preparo de alimentos destinados à alimentação escolar e implementassem programas de formação continuada em serviço desses profissionais. Além disso, sugeriu que as secretarias de educação formalizassem convênios com cooperativas ou associações quilombolas ou estimulassem a participação de membros das comunidades quilombolas em programas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), visando ao fornecimento de produtos para a alimentação escolar às escolas quilombolas.

⁶⁰ De acordo com FNDE, o valor atual *per capita* do PNAE por matrícula em escolas quilombolas e indígenas é de R\$0,64, enquanto para outras matrículas é de R\$0,36 para o Ensino Fundamental e Médio e R\$0,32 para a EJA, salvo casos de ensino integral, creche, pré-escola e atendimento no contraturno, nos quais o valor é maior. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Nas entrevistas com os agentes públicos, durante a pesquisa empírica, o tema da alimentação escolar servida nas escolas das comunidades quilombolas foi abordado em duas questões. Uma dizia respeito à gestão dos recursos e compra dos alimentos (se pela própria secretaria ou pelas comunidades) e a outra acerca de consulta às comunidades para a elaboração do cardápio.

Com relação à primeira questão, todos os agentes públicos entrevistados das secretarias de educação dos três municípios responderam que a compra dos alimentos é feita pela própria secretaria. Em nenhum caso há transferência de recursos financeiros para as escolas quilombolas ou alguma entidade representativa delas. Apenas no município de São Francisco do Guaporé houve implementação de ações visando à compra dos produtos nos territórios quilombolas. Contudo, essa informação não foi coletada na SEMECCEL, mas nas entrevistas com as lideranças das comunidades.

De acordo com as lideranças da Comunidade Quilombola Pedras Negras, membros daquela comunidade forneciam produtos, especialmente verduras e legumes, via Programa PAA, para o preparo da alimentação escolar na Escola Euclides da Cunha. Já na Comunidade Quilombola Santo Antônio, de acordo com o líder da comunidade, a ação não obteve êxito, porque os membros da comunidade interessados em comercializar seus produtos não conseguiram obter a Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP), indispensável para a participação no PAA. A impossibilidade de se obter a DAP é uma das faces do embargo a que estão submetidos os quilombolas de Santo Antônio em razão da disputa de território com a REBIO Guaporé. Questionado a respeito do tema, o líder da comunidade assim nos respondeu:

[...] o nosso maior problema é que a gente vive dentro de uma reserva e prá você fazê isso, você depende de tê alguns cadastro, algumas coisas, alguma... é... documentação prá você podê participa [...] e o fato da gente vivê dentro de uma reserva e não tê documentação de nada, não ser registrado em... em... alguns órgãos como a EMATER, Secretaria de Agricultura, isso acaba impedindo você de participá. (BARROS, 2021. Informação verbal).

Com relação ao cardápio da alimentação escolar, nos três municípios ele é elaborado por nutricionista da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, quando questionado se há consulta junto às comunidades quilombolas a respeito de seus hábitos alimentares para subsidiar a elaboração do cardápio, obtivemos resposta negativa dos três sistemas de ensino, o que também foi confirmado nas entrevistas nas comunidades quilombolas.

Não tivemos acesso ao cardápio de nenhuma das escolas quilombolas, nem pudemos verificar a alimentação servida, já que as idas às comunidades se deram durante o ano letivo de 2021, quando as aulas estavam sendo ofertadas via sistema remoto, em função da pandemia da

COVID-19. Dessa forma, não é possível afirmar se a alimentação servida nas escolas respeita ou não as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas. Contudo, ao não se realizar uma consulta às comunidades sobre seus hábitos alimentares para, a partir disso, elaborar um cardápio para a alimentação escolar, os três sistemas de ensino que fazem parte do recorte empírico da pesquisa podem incorrer num desencontro entre a cultura alimentar dos alunos quilombolas e a alimentação que lhes é servida na escola. Com isso, deixam de contribuir para que a escola, também por meio da alimentação que serve, constitua um espaço para a afirmação da identidade quilombola e a preservação de seus costumes ancestrais.

Pesquisa desenvolvida no quilombo de Umarizal, no município de Baião, estado do Pará (CORRÊA; CARDOSO; SILVA, 2020), demonstrou evidente descontinuidade entre o PNAE e a cultura alimentar daquele quilombo, desrespeitando hábitos alimentares, formas de preparo, introdução de alimentos estranhos à cultura alimentar e ausência de alguns que são apreciados pela comunidade. Apenas pesquisa semelhante poderia fornecer dados mais precisos a respeito da alimentação escolar nas comunidades quilombolas do Vale do Guaporé. Contudo, insistimos, a ausência de consulta prévia às comunidades acerca de seus hábitos alimentares constitui, em nosso juízo, um indício de que tal pesquisa poderia chegar a resultados idênticos aos que chegaram aqueles pesquisadores, a indicar mais uma atitude em desacordo ao que propõem as DCNEEQ.

f) Diretrizes e propostas para EEQ contextualizadas à realidade local

A elaboração de diretrizes e propostas para EEQ pelos sistemas de ensino subnacionais, contextualizadas à realidade local, pressupõe, em tese, disposição em adotar uma política pública educacional específica para a educação ofertada em escolas quilombolas que fazem parte de sua rede. Além disso, constitui cumprimento de uma atribuição, de acordo com os artigos 2º e 58 da Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

A necessidade de adoção de uma política educacional específica voltada à educação escolar em comunidades quilombolas, embora, como vimos, tenha alcançado consenso no debate referente à educação nacional, resultando na institucionalização da EEQ como modalidade de ensino, ainda não foi suficientemente absorvida por todos os sistemas subnacionais de ensino responsáveis pela oferta de educação em escolas quilombolas. Uma demonstração disso é a Nota Técnica nº 1 do Coletivo de Educação da CONAQ ter registrado, em 2019, duas recomendações entre as onze apontadas pela organização. A Nota insistia para que estados e municípios “[...] invistam, fortaleçam e implementem a Resolução do CNE nº 08

de 20 de novembro de 2012; [e, para aqueles] que ainda não elaboraram as suas diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, buscar fazê-las atendendo o previsto em lei” (CONAQ, 2019, p. 3).

Por certo que houve mobilização das lideranças quilombolas, especialmente por parte da CONAQ, visando à implementação das DCNEEQ pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, inclusive com alguns resultados, entre os quais podemos citar, a título de exemplo, o caso do estado de Minas Gerais. Este instituiu diretrizes específicas para a organização da EEQ no estado (MINAS GERAIS, 2017), criou uma Comissão Permanente de EEQ (MINAS GERAIS, 2018), formada majoritariamente por membros das comunidades quilombolas indicados pela CONAQ, e estabeleceu norma específica para a escolha de diretores e vice-diretores de escolas quilombolas (MINAS GERAIS, 2019). Outros sistemas de ensino também avançaram na adoção de políticas públicas específicas à EEQ, alguns antes mesmo de sua institucionalização como modalidade de ensino, como o município de Santarém/PA (2009) e o estado do Paraná (2009; 2010); outros, logo em seguida à institucionalização, como o estado da Bahia (2013), o estado de São Paulo (2013) e o município de Salvador (2015); e, ainda mais recentemente, estados como o de Santa Catarina (2018) e o do Maranhão (2020), embora, neste último, a luta das lideranças quilombolas por educação em escolas de suas comunidades remeta à década de 1980, com vimos em capítulo anterior.

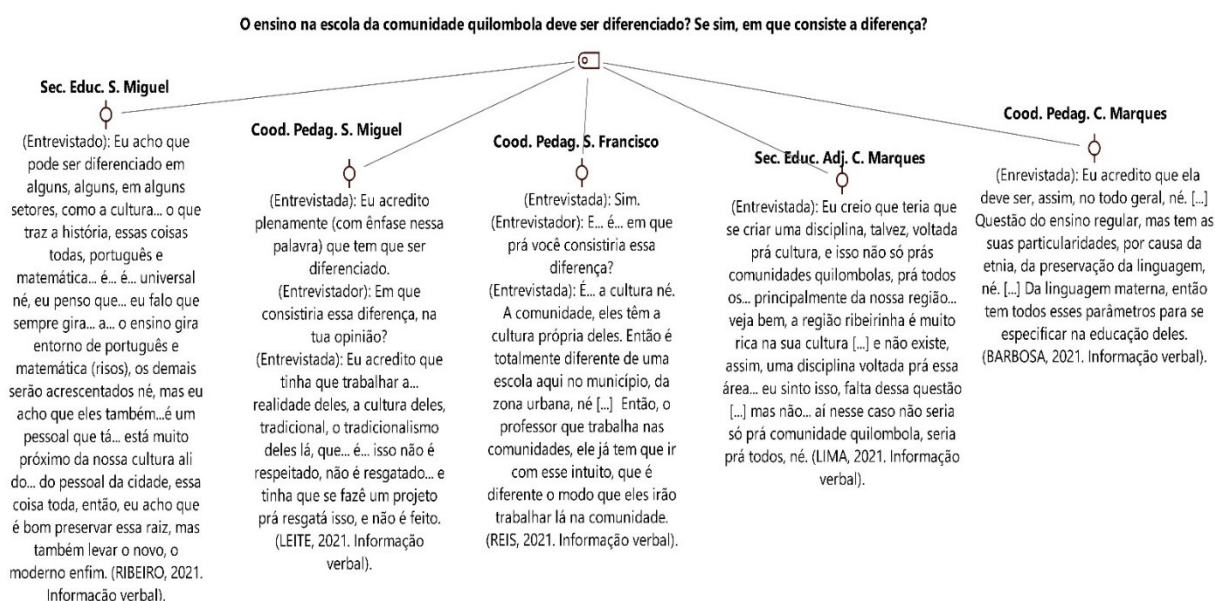
Apenas pelos exemplos que trouxemos, é possível perceber que foram os sistemas estaduais de ensino que mais avançaram na implementação de ações voltadas a atender, em maior ou menor grau, as disposições das DCNEEQ. Certamente isso se deve à maior capacidade em promover adequações nas estruturas administrativas das secretarias de educação para formação de equipe técnica especialmente dedicada ao tema, bem como maior disponibilidade de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades dessas equipes. Contudo, isso não exime os sistemas municipais de ensino, mesmo aqueles de municípios menores, de adotar medidas visando contextualizar as DCNEEQ à sua realidade.

Para investigar se os sistemas de ensino dos municípios que compõem o recorte empírico implementaram alguma ação nesse sentido, contemplamos quatro questões nos roteiros utilizados para as entrevistas realizadas com os agentes públicos, quais sejam: i) A Secretaria de Educação instituiu uma política própria de Educação Escolar Quilombola? Se sim, em que consiste essa política?; ii) A Secretaria de Educação possui uma Diretriz Curricular própria para Educação Escolar Quilombola?; iii) Você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Se sim, já promoveu alguma

atividade de debate acerca dessas diretrizes com a equipe pedagógica da Secretaria?; e iv) Há um setor específico da Secretaria de Educação ou um profissional da coordenação pedagógica especificamente designado para acompanhar a Educação Escolar Quilombola no município?

Em relação à primeira questão, obtivemos resposta negativa dos três sistemas municipais de ensino investigados. Mesmo ofertando educação escolar em comunidades quilombolas, os gestores e responsáveis pelas coordenações pedagógicas dos sistemas de ensino de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, de forma geral, ainda não chegaram à compreensão do que venha a ser a EEQ, nem de que se trata de uma modalidade de ensino diferenciada, com necessidade de implementação de política específica, como pode ser evidenciado pelas respostas que deram a uma outra questão. Durante a entrevista, questionamos se os gestores e coordenadoras pedagógicas entendiam que o ensino na escola da comunidade quilombola deveria ser diferenciado da forma como é organizado nas outras escolas da rede e, se sim, em que consistiria essa diferença. As respostas compõem a Figura 10 abaixo.

Figura 10 – Excertos de entrevistas com agentes públicos



Fonte: Elaborada pelo autor (2022) utilizando o *software* MAXQDA Plus 2020.

Como se percebe, embora possa haver consenso de que o currículo escolar deva contemplar elementos da cultura quilombola, apenas as coordenadoras pedagógicas de São Miguel do Guaporé e São Francisco do Guaporé responderam afirmativamente, de forma categórica, a questão. Os demais relativizaram, principalmente as agentes do município de Costa Marques, chegando a se referir à disciplina isolada para trabalhar os elementos da cultura quilombola e em todas as escolas da rede (o que poderia ser positivo, não fosse a ideia de se

fazer isso por meio de uma disciplina); ou, ainda, responderam negativamente, como foi o caso da coordenadora pedagógica do mesmo município, recorrendo à concepção generalista.

As demais questões também foram respondidas negativamente; nenhum dos três sistemas municipais de ensino formulou diretrizes curriculares próprias para EEQ, também nenhum dos agentes públicos entrevistados disse ter ciência das DCNEEQ, tampouco as Secretarias Municipais de Educação criaram um setor específico ou, ainda, designaram um/uma profissional da coordenação pedagógica especificamente para acompanhar a oferta de educação escolar às comunidades quilombolas. Apenas a coordenadora pedagógica da SEMECALT de São Francisco do Guaporé fez referência a ter havido, no passado, uma servidora na Secretaria Municipal de Educação designada como diretora das escolas quilombolas de Santo Antônio e Pedras Negras. Além disso, afirmou que essas escolas possuem Projeto Político Pedagógico, acrescentando que foi formulado com a participação das comunidades, coordenações das escolas e dos professores.

Ainda no mesmo âmbito, investigamos o calendário escolar, procurando identificar se havia alguma organização diferenciada para as escolas das comunidades. A respeito do calendário, a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 estabelece o seguinte:

Art. 11 O calendário da Educação Escolar Quilombola **deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais**, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

§ 1º O **Dia Nacional da Consciência Negra**, comemorado em 20 de novembro, **deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola**, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.

§ 2º O calendário escolar **deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola**, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas.

[...]

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

[...]

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, **respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas**;

[...]

VII - **a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar**, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de,

pedagogicamente, **compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola**; (BRASIL, 2012a, p. 7 e 14, grifos nossos).

Desde que se respeite a duração mínima anual de duzentos dias letivos e o mínimo de oitocentas horas de carga horária anual em efetivo trabalho escolar, é possível adequar o calendário escolar das escolas quilombolas à realidade local em função de peculiaridades climáticas, econômicas e socioculturais, como preveem as DCNEEQ, assim como a inclusão de datas comemorativas locais. Quanto ao calendário, procuramos investigar essas duas questões, além de averiguar se as secretarias municipais de educação promoviam alguma atividade em alusão ao Dia Nacional da Consciência Negra, que deveria já constar do calendário escolar, de acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996).

A respeito da organização do calendário, os agentes públicos de São Miguel do Guaporé consideram haver uma diferenciação para a Escola Paula Gomes de Oliveira, que seria a oferta para a Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental em tempo integral por três dias na semana, de segunda a quarta-feira. Como já nos referimos, isso é motivo de insatisfação e queixas por parte dos membros da Comunidade Quilombola de Jesus, além de, certamente, dificultar o cumprimento do mínimo obrigatório de duzentos dias letivos.

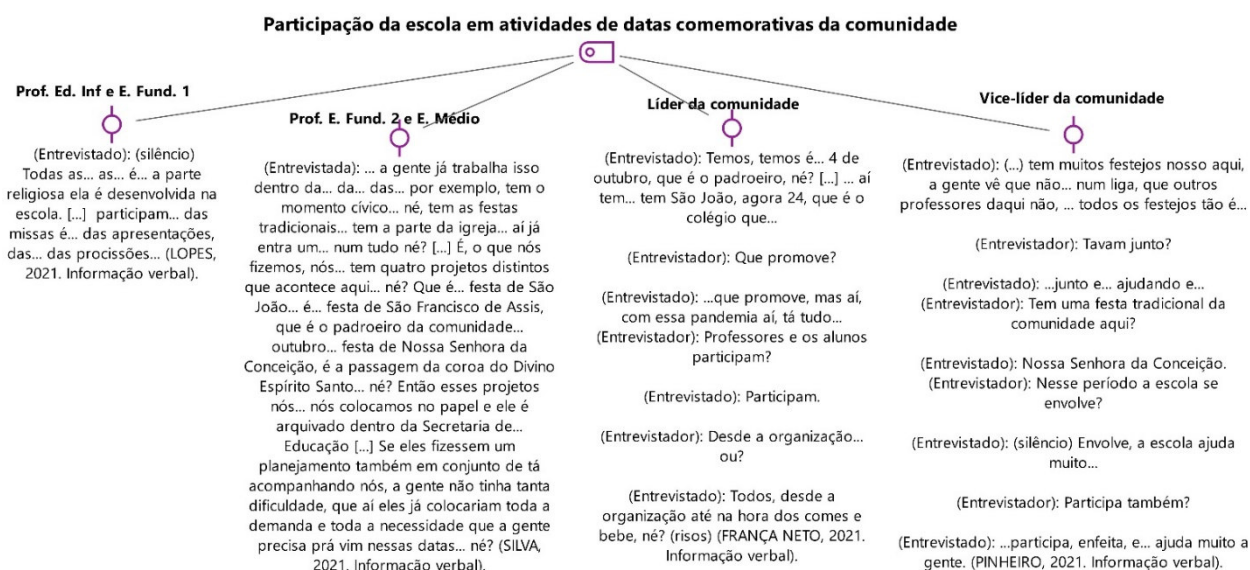
De acordo com informação do secretário municipal de educação, durante os anos letivos de 2020 e de 2021, até aquela data da entrevista (10/08/2021), em razão da pandemia da COVID-19, o atendimento havia se dado por meio de distribuição de apostilas, com atendimento presencial quinzenalmente. As agentes de São Francisco do Guaporé e Costa Marques responderam que o calendário escolar é o mesmo para toda a rede, tendo as agentes de Costa Marques também citado o atendimento por meio de apostilas para toda a rede de ensino durante os anos letivos de 2020 e de 2021 até aquela data da entrevista (20/05/2021), em razão da pandemia de COVID-19.

A inclusão de datas comemorativas locais no calendário escolar não foi citada por nenhum dos agentes públicos entrevistados, contudo, tanto os membros das comunidades como os professores das escolas quilombolas entrevistados afirmaram que há participação ativa dos alunos e professores durante as festividades em datas comemorativas organizadas pelas comunidades, especialmente nas comunidades quilombolas de São Francisco do Guaporé. Quando perguntado para uma das professoras entrevistadas na Comunidade Quilombola Santo Antônio se a escola seguia algum calendário de festividade da comunidade, participando ativamente, a resposta foi afirmativa, conforme excerto abaixo:

Sim, a escola acompanha, a escola acompanha sim, tipo, a escola... a festa de São João, né, que eles faz, a escola acompanha, tá ali junto... e depois a gente monta, como que foi feito, né, a chegada do divino⁶¹ é três dia na comunidade, tá... a escola tá lá, as crianças tão liberado prá festa, quando eles voltam, eles contam tudo o que aconteceu... ou conta antes, a gente... a gente coloca dentro da sala o que vai ser feito da cultura deles e... e... prá eles levá prá fora. (ARANHA, 2021. Informação verbal).

Já na Comunidade Quilombola Pedras Negras, praticamente todos os entrevistados responderam afirmativamente à questão, conforme excertos das respostas reunidos na Figura 11:

Figura 11 – Excertos de entrevistas com membros da Comunidade Quilombola Pedras Negras



Fonte: Elaborada pelo autor (2022) utilizando o *software* MAXQDA Plus 2020

Assim como no caso da informação a respeito da compra direta de produtos para a alimentação escolar no território quilombola, também no caso da adequação do calendário para incluir as datas comemorativas significativas foram os membros das comunidades que nos informaram, demonstrando não haver uma articulação entre a SEMECELT de São Francisco do Guaporé e as escolas das comunidades quanto a essa questão. Isso ocorreu, inclusive, para o apoio material necessário à realização das atividades, conforme registrou a professora da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (segunda coluna na Figura 11), que reclamou da falta de planejamento por parte da Secretaria Municipal de Educação, já que a escola envia os projetos à Secretaria com o planejamento das atividades.

Com relação ao Dia Nacional da Consciência Negra, as respostas foram distintas entre os agentes dos três sistemas municipais de ensino. A coordenadora pedagógica da SEMECELT

⁶¹ Referindo-se à Festa do Divino Espírito Santo, que é comemorada em comunidades ribeirinhas do Vale do Guaporé há mais de 120 anos.

de São Francisco do Guaporé afirmou que a secretaria promove atividades em alusão à data, mas não nos informou em que consistem tais atividades, relatando que também os professores das escolas quilombolas promovem algumas atividades, o que foi confirmado por eles. As agentes de Costa Marques, mesmo sendo as responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da SEMECCEL, não souberam afirmar se a secretaria promovia alguma atividade, mas disseram acreditar que a Escola General Sampaio, na Comunidade Quilombola do Forte Príncipe, promovia sim, o que foi confirmado pela diretora da escola em entrevista que nos concedeu. Já os agentes da SEMECE de São Miguel do Guaporé foram categóricos ao afirmar que a Secretaria não realiza nenhuma atividade, fato também confirmado em entrevista com os membros e com o professor da Comunidade Quilombola de Jesus.

Assim como nos demais elementos analisados, também a contextualização de diretrizes próprias visando à implementação da EEQ pelos sistemas municipais de ensino que compõem o recorte empírico não constitui uma realidade, pelo que apontam os dados da pesquisa empírica. As três redes municipais de ensino, nem isoladamente nem de forma conjunta, em sistema de colaboração, organizaram-se para adequar a oferta de educação escolar em comunidades quilombolas às DCNEEQ, de forma que pudesse configurar ao menos uma intenção em implementar política própria de educação voltada à EEQ.

Quando alguns elementos da oferta se alinham ao disposto na Resolução CNE/CEB nº 8/2012, não há evidências de que tenham sido intencional e sistematicamente organizados pelas Secretarias Municipais de Educação. Na maioria das vezes, o alinhamento se dá muito mais como resultado da ação dos membros das comunidades quilombolas e dos professores de suas escolas do que da intervenção diretamente planejada pelo poder público, como no caso da compra de produtos para a merenda e da adequação do calendário escolar.

Analisando a oferta de educação escolar nas comunidades quilombolas do recorte empírico a partir dos elementos que definem a EEQ, é possível afirmar que a organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé não é pautada pelo disposto nas DCNEEQ. Assim, não se pode afirmar que haja oferta de EEQ pelas redes de ensino responsáveis por essas escolas, pois, conforme demonstrado, nenhum dos três sistemas de ensino constituíram diretrizes próprias, contextualizadas à realidade local; não há na estrutura das Secretarias Municipais de Educação um setor ou mesmo algum profissional que se ocupe especificamente da EEQ; nenhuma delas adota materiais didático e de apoio pedagógico específicos; o cardápio para todas as escolas é elaborado sem se ouvir a comunidade acerca de seus hábitos alimentares; é baixo o índice de docentes que são membros das

comunidades; não há previsão de formação continuada específica à EEQ; não há registros de que as escolas das comunidades tenham elaborado um Projeto Político Pedagógico adequado à sua realidade; bem como o Dia Nacional da Consciência Negra não integra o calendário escolar, conforme previsão legal, de nenhum dos três sistemas municipais de ensino.

Contudo, restaria, por fim, pontuar se isso é resultado apenas de ação guiada por uma concepção generalista dos gestores municipais, que converge para uma homogeneização da oferta da educação para todas as escolas de suas redes, ou se há elementos que podem sugerir mecanismos do racismo institucional orientando a prática dos gestores, mesmo que não intencionalmente. Como nos ensina Almeida (2019), o racismo, sob essa perspectiva, não tem relação apenas com o comportamento individual dos agentes públicos, mas, sobretudo, com o próprio funcionamento das instituições.

Além da perspectiva generalista, à primeira vista, a negação aos quilombolas guaporeanos do direito a uma educação própria e diferenciada também poderia representar apenas uma questão fortuita, uma desatenção dos sistemas de ensino à legislação pertinente, caso a oferta nas escolas das comunidades quilombolas seguisse os mesmos parâmetros que norteiam a oferta para as demais escolas das redes. Mas, infelizmente, não é o que se nota ao se analisar os dados coletados. Há desigualdade na oferta e uma precarização ainda maior do atendimento às escolas das comunidades quilombolas em relação às outras.

O modelo de oferta em turmas multisseriadas e multietapa é praticado pelos três sistemas municipais de ensino somente nas escolas das comunidades quilombolas, inclusive, com adoção de turmas multietapas com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos, como no caso das escolas das comunidades de Jesus e Pedras Negras. Ou, ainda, o mesmo modelo é adotado na oferta da segunda etapa do Ensino Fundamental, com professores ministrando aulas em disciplinas alheias à sua formação acadêmica, às vezes, com apenas dois professores ministrando todas as disciplinas do currículo escolar, como no caso das escolas das comunidades Pedras Negras e Santo Antônio.

O índice de professores efetivos atuando nas escolas das comunidades quilombolas (correspondente a 53%) é bem menor em comparação às outras, o que ocasiona uma maior rotatividade de professores, prejudicando a integração com a comunidade, assim como a eficiência em programa de formação continuada visando à EEQ. Com exceção da escola da Comunidade de Jesus, em todas as demais escolas quilombolas há professores com contrato temporário. No caso das escolas das comunidades Pedras Negras e Santo Antônio, eles

constituem a maioria. A ausência de uma política efetiva visando à contratação de professores membros das próprias comunidades resulta em que, devido à condição particular de localização e condições materiais para o trabalho, no processo de lotação de profissionais pelas Secretarias Municipais de Educação, há um evidente desinteresse de professores efetivos em trabalhar nas escolas das comunidades quilombolas, restando às Secretarias a contratação temporária.

Também apenas na escola de uma comunidade quilombola ocorre um atendimento irregular, com poucas aulas, sem se estender por todos os dias da semana, como no caso da Escola Paula Gomes de Oliveira da Comunidade Quilombola de Jesus. Isso é algo inimaginável para as demais escolas da rede, em evidente afronta ao cumprimento do mínimo de duzentos dias letivos e oitocentas horas de carga horária anual em efetivo trabalho escolar, conforme preconiza a legislação.

Com a pandemia da COVID-19, especialmente pela forma como foi negligenciada pelo governo brasileiro, desnudou-se a profunda desigualdade de acesso à educação que afeta as comunidades quilombolas, com suspensão das aulas por tempo muito maior do que em outras escolas da rede, além da adoção de um modelo de oferta, em formato virtual, totalmente desconectado com a realidade das comunidades, onde o acesso à internet é reconhecidamente precário. Nas escolas quilombolas do Vale do Guaporé não foi diferente, com retorno das aulas, mesmo após a adoção de um modelo de oferta por meio de apostilas, muito mais tardio do que para as demais escolas; professores retornando ao atendimento somente após protesto da comunidade, como no caso da Comunidade Quilombola Pedras Negras; e suspensão de atendimento por todo o ano letivo de 2020 e primeiro semestre de 2021, como no caso da oferta da segunda etapa do Ensino Fundamental na escola da Comunidade Quilombola de Jesus.

Esse conjunto de fatores relacionados a particularidades na oferta de educação nas escolas quilombolas do Vale do Guaporé já nos aponta o fato de que, na prática, as redes de ensino responsáveis pela oferta negligenciam elementos fundamentais como carga horária, dias letivos mínimos e número adequado de professores, por exemplo. Isso promove uma precarização da oferta que remete à certa diferenciação em sentido negativo, resultando em desvantagem às comunidades quilombolas guaporeanas. Sugere-se ser essa diferenciação resultado de um racismo institucional, não apenas pela diferenciação em si, mas, sobretudo, porque há uma naturalização por parte dos gestores públicos da desigualdade na oferta e da precarização ainda maior em relação ao atendimento nas escolas das comunidades quilombolas.

Embora essa seja uma postura comum aos três municípios que compõem nosso recorte empírico, as singularidades e contradições de cada sistema de ensino nos permitem classificá-los, considerando a conjuntura atual captada na pesquisa empírica, entre aquele que possui condições desfavoráveis, potencialmente favoráveis ou favoráveis à implementação da EEQ. Adentramos essas singularidades e propomos uma classificação, com o devido alerta de não se tratar de um juízo de valor, mas de uma interpretação particular da realidade empírica captada no desenvolvimento da pesquisa.

Além dos dados coletados por meio das entrevistas, utilizaremos os Planos Municipais de Educação que nos foram disponibilizados pelos três municípios, cotejando o que previamente havia sido planejado pelos sistemas de ensino para a oferta de educação às comunidades quilombolas com a realidade empírica.

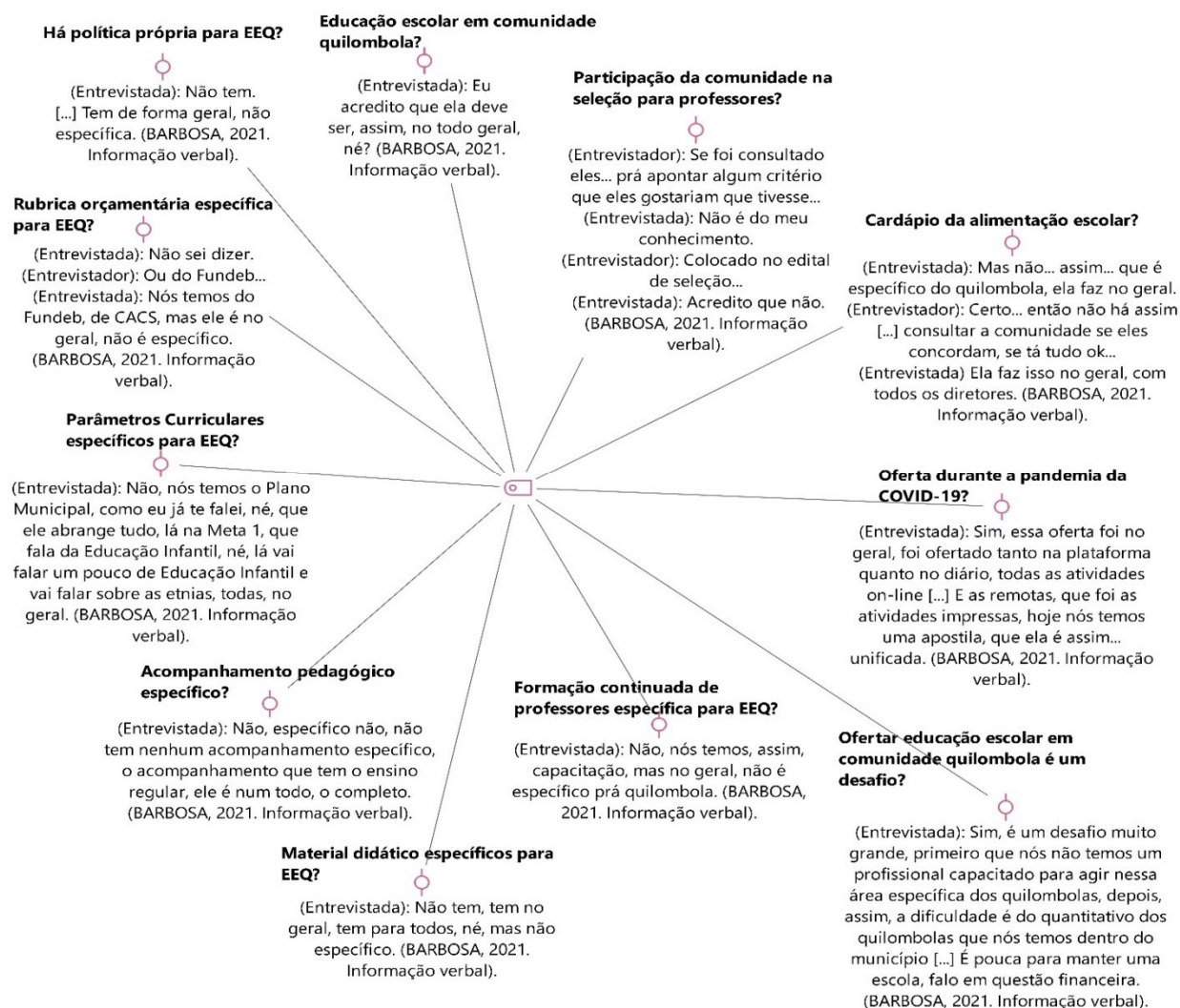
g) Município de Costa Marques

Dos três sistemas municipais de ensino, Costa Marques é aquele cujos dados relativos à oferta de educação escolar captados na pesquisa empírica e, sobretudo, a perspectiva de gestão pública que as agentes da Secretaria Municipal de Educação demonstraram apontam para um sentido que mais se afasta da possibilidade de se implementar uma política pública específica para a EEQ.

Entre os agentes públicos entrevistados nos três municípios, os de Costa Marques demonstraram ser os mais convictos de que uma oferta de educação diferenciada não apenas é desnecessária, como é indevida. Ao ferir um suposto princípio de equidade absoluta no qual demonstram acreditar, não se dão conta de que isso naturaliza as desigualdades, favorecendo a manutenção de estruturas discriminatórias baseadas em elementos sociorraciais.

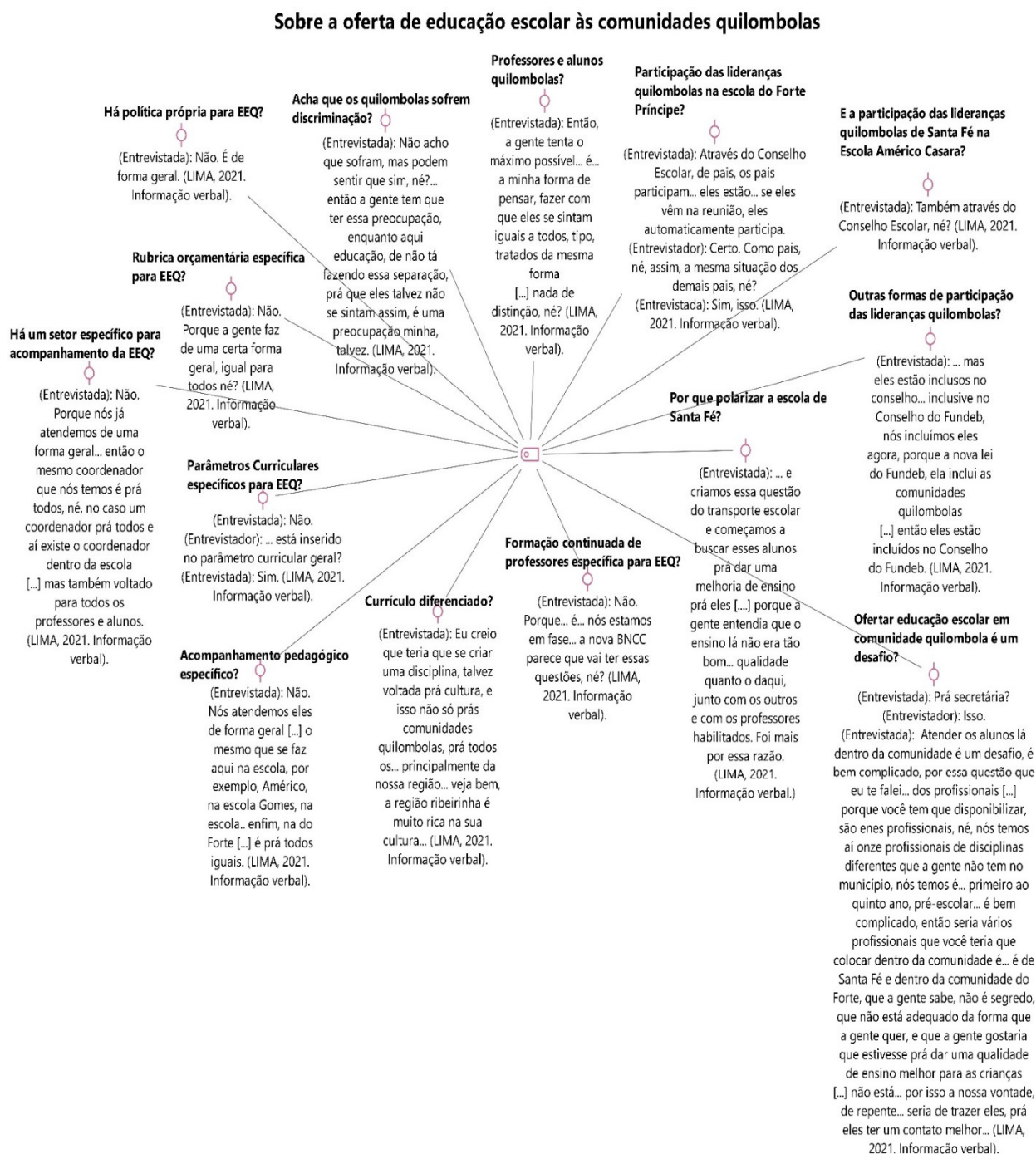
As questões do roteiro de entrevista com vistas a investigar a forma como se dá a oferta de educação escolar receberam, tanto da secretária adjunta de educação como da coordenadora pedagógica, quase invariavelmente a resposta “de forma geral”, conforme figuras 12 e 13. Trata-se de uma atitude alheia a estudos que apontam a insuficiência de políticas generalistas para se corrigir distorções e superar desigualdades, além de estar ancorada numa concepção igualitária própria da doutrina liberal, de que todos devem ser tratados como “iguais”, desconsiderando a necessidade de ações políticas promotoras de reparações.

Figura 12 – Excertos da entrevista com a Secretária Adjunta de Educação de Costa Marques
Sobre a oferta de educação escolar às comunidades quilombolas



Fonte: Elaborada pelo autor (2022) utilizando o software MAXQDA Plus 2020

Figura 13 – Excertos da entrevista com a Coord. Pedagógica da SEMECEL de Costa Marques



Fonte: Elaborada pelo autor (2022) utilizando o *software* MAXQDA Plus 2020

Considerando as respostas dadas pelas duas agentes responsáveis pela condução político-administrativa e pedagógica da SEMECEL de Costa Marques, é difícil imaginar que, no curto prazo, a Secretaria venha implementar uma política pública que considere a necessidade de atendimento diferenciado a grupos específicos, como no caso das comunidades quilombolas. Isso tem consequências que refletem na realidade empírica, como no caso da resistência em admitir a Escola General Sampaio, da Comunidade Quilombola Forte Príncipe,

como uma escola quilombola, alimentando o desejo em fechá-la. Vemos na resposta da secretária sobre os desafios em ofertar educação escolar em comunidades quilombolas, bem como na resistência em reabrir a escola da Comunidade Quilombola Santa Fé, argumentos de inviabilidade financeira devido à quantidade de alunos, assim como na resposta dada à mesma questão pela coordenadora pedagógica.

Essa postura, entretanto, encontra-se em evidente contradição com aquilo que se planeja como política pública educacional manifestada no Plano Municipal de Educação (PME) de Costa Marques, aprovado pela Lei Municipal nº 690/2015 (COSTA MARQUES, 2015). Analisamos o documento cotejando os mesmos elementos utilizados para a análise das entrevistas com as metas presentes no texto do PME, a fim de verificar possíveis relações entre eles, mesmo que de forma velada. O resultado foi o seguinte:

Quadro 15 – Relações entre o PME de Costa Marques e elementos da EEQ

Elementos da EEQ	Metas do PME (COSTA MARQUES, 2015)
Escola no território da comunidade.	Meta 2.24. Assegurar à população do campo, indígenas, quilombolas e fronteiriça, a oferta do ensino fundamental nos anos iniciais nas próprias comunidades, [...]
Participação das comunidades quilombolas e suas lideranças nas decisões relacionadas à educação.	Meta 6.7. Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; Meta 7.31. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; [...]
Professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ.	Meta 15.5. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
Materiais didático e de apoio pedagógico específicos.	Meta 5.9. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, [...]
Alimentação escolar conforme a cultura alimentar da comunidade.	Sem registro.
Diretrizes e propostas para EEQ contextualizadas à realidade local.	Meta 2.10. [...] atividades que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas; Meta 7.31. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; [...]

	Meta 7.32. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, [...]
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Como é possível observar, se tomarmos apenas a dimensão do planejado para a política educacional do município de Costa Marques, então seria possível vislumbrar a implementação de ações contemplando uma oferta de educação diferenciada aos alunos de Forte Príncipe e Santa Fé. Contudo, nesse aspecto, a prática não reflete o planejado, mantendo-se a contradição entre eles.

É claro que sempre haverá a possibilidade de a contradição se resolver e a prática se aproximar daquilo que foi planejado, mas isso não se dará sem que ocorram alterações na realidade concreta de modo a tensionar a forma como atualmente se organiza a rede municipal de educação de Costa Marques. Caso o projeto de construção da nova escola reivindicada pelos membros da Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira venha lograr êxito, é possível que isso se constitua num elemento tensionador.

Considerando que os atuais responsáveis pela política pública municipal de educação tenham sido os mesmos que coordenaram o planejamento expresso no PME de Costa Marques, é mais provável que os tensionamentos com maior potencial de superação da contradição se deem a partir das comunidades quilombolas e suas lideranças, como sempre tem sido. Ao indagarmos em entrevista a secretária adjunta de educação quanto ao tempo que exerce atividades de coordenação político-administrativa na SEMECCEL, ela nos revelou que,

[...] como secretária adjunta, nesta gestão, [a partir] de janeiro. Mas eu já estive anteriormente [...] Já tive em outras gestões. Estou há vinte e oito anos na educação, né? [...] sempre tô, né? ...ou como adjunta ou no administrativo, enfim... nesses vinte oito anos sempre estou por aqui. (LIMA, 2021. Informação verbal).

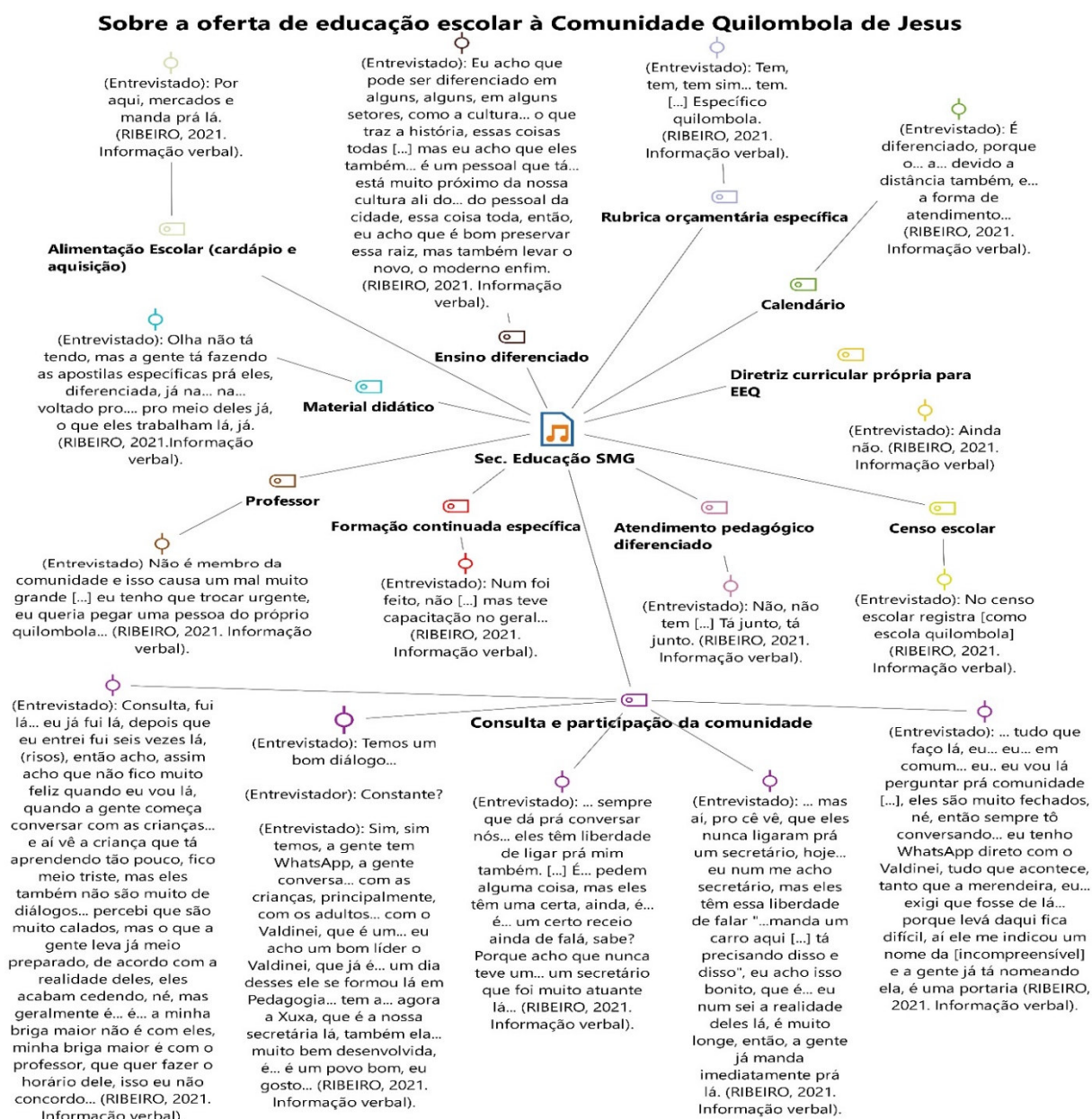
Provocar os tensionamentos não é algo simples nem fácil, mas o convívio com as lideranças quilombolas de Forte Príncipe e Santa Fé nos permite afirmar que possuem condições para tal e têm consciência disso (a mobilização pela nova escola é um exemplo), de forma que possam promover modificações na atual conjuntura, visivelmente desfavorável à implementação da EEQ.

h) Município de São Miguel do Guaporé

Com relação a São Miguel do Guaporé, os dados da pesquisa empírica, por sua vez, revelam uma condição que pode ser interpretada como um pouco mais favorável para que a oferta de educação escolar na Comunidade Quilombola de Jesus venha, em algum momento, se dar mais próximo daquilo que se vislumbra como EEQ, a começar pelo fato de nela haver uma escola com a qual a comunidade se identifica. Inclusive, é a única escola das que compõem o recorte empírico cujo nome homenageia alguém da família de membros da própria comunidade.

Nas figuras 14 e 15, a seguir, reunimos excertos das entrevistas com os dois agentes públicos da SEMECE de São Miguel do Guaporé, com uma síntese das respostas reunidas por categorias relacionadas à oferta de educação escolar. A partir delas, se pode concluir que a conjuntura captada naquele momento da pesquisa empírica indica poder vislumbrar condições potencialmente favoráveis a que o município de São Miguel do Guaporé venha, no médio e logo prazo, implementar a EEQ em seu sistema de ensino.

Figura 14 – Excertos da entrevista com o Secretário de Educação de São Miguel do Guaporé



Fonte: Elaborada pelo autor (2022) utilizando o *software* MAXQDA Plus 2020

Cabe destacar, dos excertos que compõem a Figura 14, os tópicos referentes à rubrica orçamentária, ao registro no censo escolar, ao professor e, principalmente, à consulta e participação da comunidade como aqueles capazes de sustentar nosso entendimento. Mesmo que quantitativamente possam parecer inexpressivos, qualitativamente esses elementos são significativos para se chegar a uma oferta de educação diferenciada, senão vejamos.

A participação da comunidade é um elemento primordial na implementação da EEQ, e, como se vê pelos excertos, há uma disposição do gestor do sistema municipal de ensino de São Miguel do Guaporé em dialogar com a comunidade. Tal diálogo pode resultar numa relação

de confiança, com abertura de um canal para que as lideranças da comunidade façam chegar suas demandas à Secretaria Municipal de Educação.

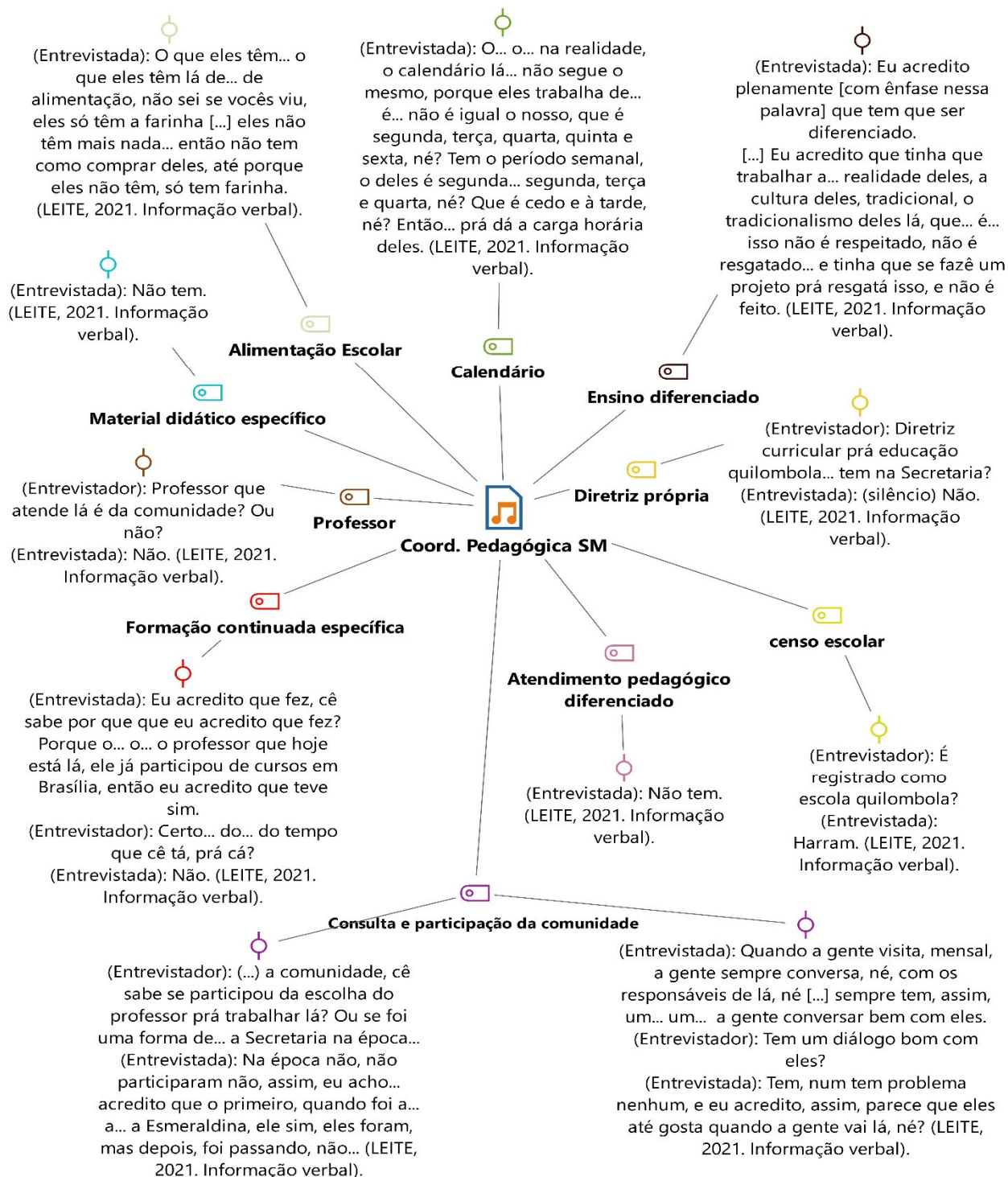
A intenção de contratar um/a professor/a da própria comunidade é outro elemento que também merece atenção. A demonstração, por parte do gestor, de reconhecimento da dimensão que isso representa para os quilombolas certamente é resultado de sua aproximação com a comunidade, merecendo destacar, também, o passo que o gestor já deu nesse sentido. Ele relatou, durante a entrevista, que vem conversando com o neto do Seu Jesus que se licenciou em Pedagogia, para que ele assuma a docência na escola, além de já ter contratado uma pessoa da própria comunidade para a preparação da alimentação escolar. Não é difícil compreender a importância dos professores quilombolas para a implementação da EEQ quando um de seus princípios é a articulação dos conhecimentos escolares com os saberes e fazeres tradicionais da comunidade, vivenciados, cotidianamente, por esses professores.

O registro da Escola Paula Gomes de Oliveira no censo escolar como escola quilombola e a reserva orçamentária, com criação de uma rubrica específica no orçamento da Secretaria Municipal de Educação, estabelecem uma diferenciação em relação às outras escolas da rede, favorecendo a compreensão da EEQ como uma modalidade de ensino que se caracteriza exatamente como uma oferta diferenciada.

Na entrevista com a coordenadora pedagógica da SEMECE de São Miguel do Guaporé, também é possível detectar alguns dos elementos encontrados na entrevista com o secretário, embora em menor número, conforme a Figura 15.

Figura 15 – Excertos da entrevista com a Coordenadora Pedagógica de São Miguel do Guaporé

Sobre a oferta de educação escolar à Comunidade Quilombola de Jesus



Fonte: Elaborada pelo autor (2022) utilizando o *software* MAXQDA Plus 2020

Em favor do argumento segundo o qual o sistema municipal de ensino de São Miguel do Guaporé apresenta condições potencialmente favoráveis à implementação da EEQ, podemos apontar a convicção da coordenadora pedagógica em relação ao fato de que o ensino na escola da Comunidade Quilombola de Jesus deva se dar de forma diferenciada. A questão da

adequação curricular para incluir os saberes e fazeres culturalmente preservados pela comunidade é um indicativo do que ela entende por diferenciação, com a ressalva de que há um equívoco em entender que isso deva acontecer por meio de projetos de ensino. Também vale ressaltar o fato de a entrevistada apontar uma presença constante da equipe da SEMECE na comunidade, o que corrobora a disposição para o diálogo com as lideranças quilombolas, revelada pelo secretário.

O PME do município (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 2015) também estabeleceu metas que dizem respeito à oferta de educação em comunidades quilombolas, conforme se observa no Quadro 16 abaixo. Isso foi feito de forma muito semelhante ao encontrado no PME do município de Costa Marques, já que, nos dois casos, a redação tomou como base o texto do PNE (BRASIL, 2014).

Quadro 16 – Relações entre o PME de São Miguel do Guaporé e elementos da EEQ

Elementos da EEQ	Metas do PME (SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ, 2015)
Escola no território da comunidade.	Sem registro.
Participação das comunidades quilombolas e suas lideranças nas decisões relacionadas à educação.	Meta 6.11 atender às escolas do campo e de comunidades ribeirinhas ou quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais, a partir da vigência do plano;
Professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ.	Meta 15.7 garantir oferta e formação específica para professores que atuam ou atuarão com alunos com necessidades educacionais especiais, educação do campo, educação quilombola sendo a oferta desses programas na forma presencial, semipresencial e/ou Pedagógica da alternância [<i>sic</i>];
Materiais didático e de apoio pedagógico específicos.	Meta 5.5 garantir e apoiar a partir da aprovação do PME a alfabetização de crianças do campo, quilombolas, ribeirinhos e de populações itinerantes, com recursos financeiros para produção de materiais didáticos específicos, [...];
Alimentação escolar conforme a cultura alimentar da comunidade.	Sem registro.
Diretrizes e propostas para EEQ contextualizadas à realidade local.	Meta 2.13 desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades quilombolas; Meta 7.18. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes, de comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; [...] Meta 12.8 expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações [<i>sic</i>];

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Diferentemente do caso de Costa Marques, entendemos que o PME de São Miguel do Guaporé pode vir a se constituir um elemento em favor da implementação da EEQ pelo sistema municipal de ensino. Os agentes públicos responsáveis diretos por transformar em ação o que se planejou como política pública educacional demonstram maior disposição em compreender a necessidade de que a oferta de educação na Escola Paula Gomes de Oliveira deva se dar de forma diferenciada, sendo que a dimensão da intencionalidade que se nota nas entrevistas é reforçada pelo que se planejou no PME. Percebe-se, neste caso, que, embora a realidade prática da oferta de educação à escola da Comunidade Quilombola de Jesus ainda não reflita o texto do PME, permanecendo a contradição entre ambos, ainda assim estão mais próximos do que o caso do município de Costa Marques.

Vale também reforçar que se trata de um entendimento a partir de um contexto específico, dado pelas condições materiais presentes no momento que desenvolvemos a pesquisa empírica e, ainda assim, no plano da possibilidade. Conforme se procurou demonstrar anteriormente neste mesmo tópico, a atual oferta de educação à Escola Paula Gomes de Oliveira ainda está muito distante do que preceituam as DCNEEQ.

Como exemplo disso, além do já abordado, há também o fato de o sistema municipal de ensino de São Miguel do Guaporé não ofertar a segunda etapa do Ensino Fundamental na Escola Paula Gomes de Oliveira, embora o faça em todas as demais escolas da zona rural onde há alunos matriculados nessa etapa. Essa demanda fica a cargo do sistema estadual de ensino, por meio da EJA, contrariando o § 3º do artigo 23 da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, no qual se estabelece que “A oferta de EJA no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.” (BRASIL, 2012, p. 11).

Dessa forma, embora o PME e alguns elementos captados nas entrevistas com os agentes públicos do sistema de ensino de São Miguel do Guaporé possibilitem serem entendidos como indicativos de condições potencialmente favoráveis à implementação da EEQ, é importante darmos ênfase ao advérbio, a indicar que aquilo que se aventa com essa análise ainda permanece no campo da possibilidade, e não da realidade concreta.

i) Município de São Francisco do Guaporé

O município de São Francisco do Guaporé é, dentre os três do recorte empírico, aquele que atualmente reúne as melhores condições para se alcançar uma oferta de educação escolar às comunidades de Santo Antônio e Pedras Negras em linha com os princípios da EEQ.

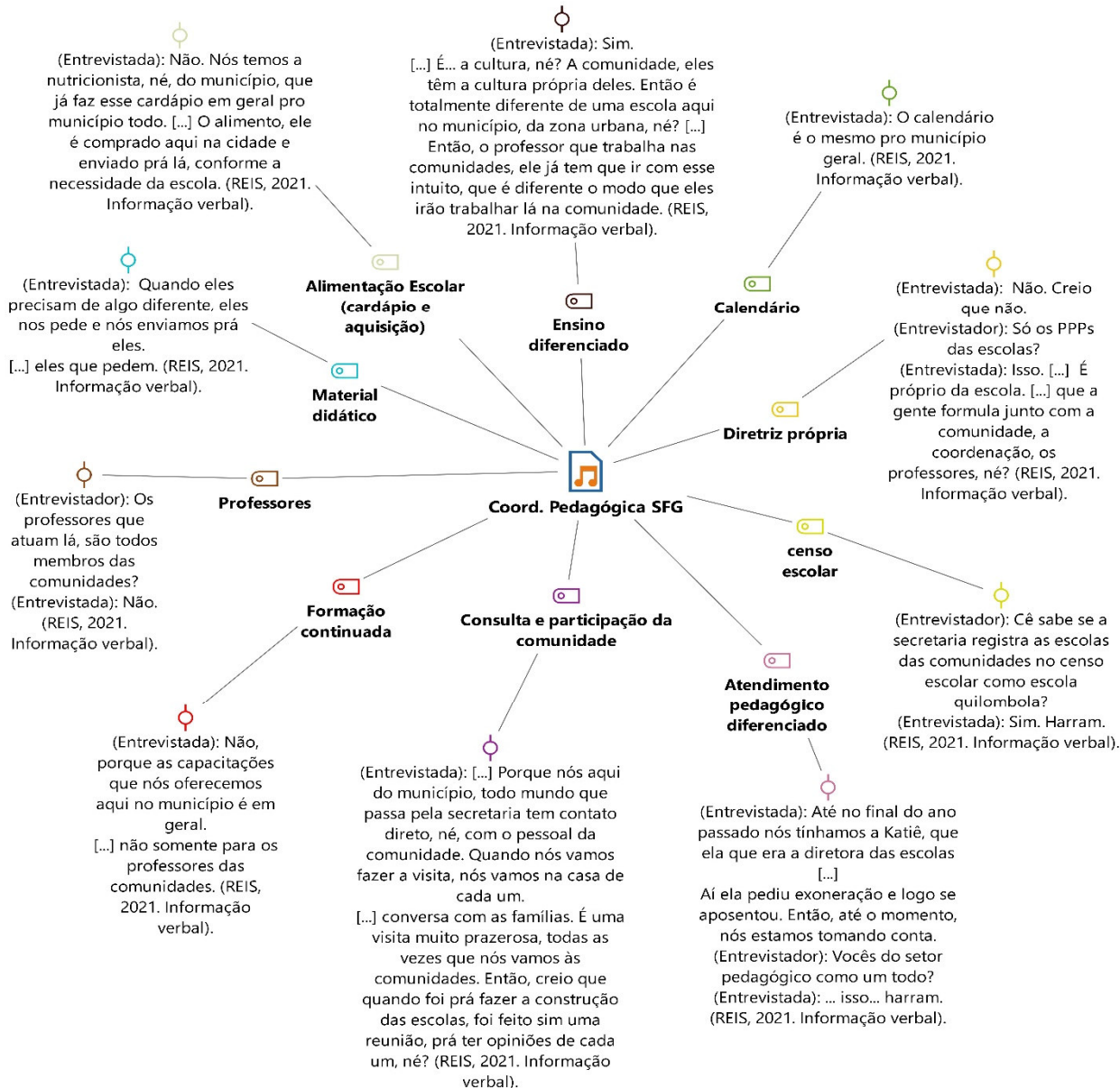
As duas comunidades quilombolas possuem escola em seus territórios, com professores que se autodeclaram quilombolas em cada uma delas, inclusive exercendo função de liderança nessas escolas. Eles buscam, dentro das limitações que lhes são impostas, incluir elementos da cultura quilombola guaporeana no currículo escolar, como no caso da alteração do calendário escolar para incluir as datas comemorativas significativas para as comunidades e envolver as escolas nesses eventos.

Há, também, o fato de lideranças das duas comunidades exercerem função pública de apoio nas escolas, permitindo que estejam em constante contato com a Secretaria Municipal de Educação, o que pode resultar em melhores condições para se fazer chegar suas reivindicações aos responsáveis pela implementação das políticas públicas educacionais no município.

Nas entrevistas realizadas nas duas comunidades durante a pesquisa empírica, foi possível constatar que tanto as lideranças como os professores quilombolas das comunidades Santo Antônio e Pedras Negras são muito próximos entre si. Eles atuam conjuntamente em assuntos de interesse comum, mesmo as comunidades estando a mais de 100km de distância uma da outra. Um exemplo disso é a construção de um novo prédio para as escolas das duas comunidades, que é fruto da luta conjunta.

Infelizmente, não foi possível entrevistar o secretário municipal de educação de São Francisco do Guaporé, pois apenas a coordenadora pedagógica estava disponível para a entrevista, cujos excertos compõem a Figura 16, a partir da qual é possível que tenhamos uma percepção da organização da oferta de educação escolar às duas comunidades quilombolas.

Figura 16 – Excertos da entrevista com a Coordenadora Pedagógica de São Francisco do Guaporé Sobre a oferta de educação escolar às comunidades quilombolas Santo Antônio e Pedras Negras



Fonte: Elaborada pelo autor (2022) utilizando o *software* MAXQDA Plus 2020

Nos excertos, é possível notar indícios da interação entre a Secretaria e as comunidades quilombolas nas respostas relacionadas ao material didático, à diretriz e à consulta e participação da comunidade. Também vale destacar a convicção da coordenadora pedagógica quanto à necessidade de que o ensino nas escolas das comunidades quilombolas se dê de forma diferenciada, referindo-se à cultura, que pode ser entendida como adequação do currículo escolar, como expressão da diferenciação.

Outro fator que nos chamou a atenção diz respeito ao fato de a Secretaria designar uma servidora para atuar como “diretora das escolas”, conforme indicado no tópico referente ao

atendimento pedagógico diferenciado. Em nenhum dos outros dois sistemas de ensino verificamos essa prática que, infelizmente, foi descontinuada, conforme informou a coordenadora pedagógica. Vale destaque também a informação de que as escolas das comunidades são registradas no censo escolar como escolas quilombolas, reafirmando o reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação para o que elas de fato são.

Além do que se captou na entrevista com a coordenadora pedagógica, o PME reforça o entendimento de que São Francisco do Guaporé é, entre os três municípios pesquisados, aquele em que o sistema municipal de ensino teria as melhores condições para se implementar uma política de oferta educacional diferenciada às comunidades quilombolas de Santo Antônio e Pedras Negras, conforme se percebe no Quadro 17.

Quadro 17 – Relações entre o PME de São Francisco do Guaporé e elementos da EEQ

Elementos da EEQ	Metas do PME (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 2015)
Escola no território da comunidade.	Citação das escolas das duas comunidades quilombolas ao se referir à demanda por educação no item “04. DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL”, em quatro oportunidades, nas páginas 17 (tratando a infraestrutura), 20 (tratando da Educação Infantil), 21 (tratando do Ensino Fundamental) e 24 (tratando do Ensino Médio). Meta 5.2.10 estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
Participação das comunidades quilombolas e suas lideranças nas decisões relacionadas à educação.	Meta 5.1.10 fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada; Meta 5.6.7 atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; Meta 5.11.9 expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
Professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ.	Meta 5.12.10 incentivar o atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; Meta 5.15.5 implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; Meta 5.18.4 considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;
Materiais didático e de apoio pedagógico específicos.	Meta 5.5.5 apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos [...]; Meta 5.7.27 desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e

	quilombolas, [...] produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência;
Alimentação escolar conforme a cultura alimentar da comunidade.	Sem registro.
Diretrizes e propostas para EEQ contextualizadas à realidade local.	Meta 5.2.6 desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; Meta 5.7.26 consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; Meta 5.7.27 desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; Meta 10.3 fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Como se vê, o PME de São Francisco do Guaporé registra o maior número de metas relacionadas à oferta de educação escolar às comunidades quilombolas entre os três municípios, com mais de uma referência a cada um dos elementos da EEQ, exceto para a alimentação escolar de acordo com os hábitos alimentares das comunidades, para o qual não há nenhum registro.

Voltando as atenções para o que o sistema municipal de ensino de São Francisco do Guaporé planejou como orientação de sua política educacional, não há dúvidas de que o atendimento educacional às comunidades quilombolas encontrou espaço no debate e processo de construção do PME, inclusive, com indicações que se aproximam às dos princípios da EEQ. Contudo, valem, aqui, as mesmas observações feitas para o caso de São Miguel do Guaporé, no sentido de que há sempre um hiato entre o que se estabelece como meta planejada e a realidade concreta manifestada na oferta educacional.

Apenas para ficar em um único exemplo, vejamos o que discutimos acerca da contratação de professores e demais servidores membros das próprias comunidades logo acima, no tópico “*c) professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ*”, dando conta da recente realização de concurso público pelo município de São Francisco do Guaporé. Havia vagas para professores nas escolas de Santo Antônio e Pedras Negras, mas o edital de abertura (SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ, 2020) não fez nenhuma referência à necessidade de conhecimentos específicos para atuação nas escolas quilombolas, muito embora poderia ter-se recorrido à Meta 5.18.4 do próprio PME para adequar o processo avaliativo referente ao provimento do cargo de professor para essas escolas.

Com isso, argumentamos que o sistema municipal de ensino de São Francisco do Guaporé apresenta condições entendidas como mais favoráveis para a oferta de educação escolar nas comunidades quilombolas Santo Antônio e Pedras Negras se dar conforme os preceitos das DCNEEQ. Além disso, o sistema retrata uma condição marcada temporalmente pelo que captamos com a pesquisa empírica, como não poderia deixar de ser. Trata-se ainda apenas de uma constatação dada pela comparação entre os três sistemas, na qual as condições em São Francisco do Guaporé seriam melhores do que em Costa Marques. São Miguel do Guaporé estaria numa posição intermediária, mas ambos ainda muito distantes da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Também vale ressaltar que estamos desconsiderando uma infinidade de variáveis, tais como, vontade política, mudança de agentes políticos, engajamento dos atuais agentes da administração municipal, intensificação da luta política das lideranças quilombolas etc. Todas essas variáveis têm potencial para modificar a realidade captada, tanto no sentido da aproximação da oferta educacional aos princípios da EEQ como no completo afastamento. Isso vale para qualquer um dos três sistemas municipais de ensino aqui analisados.

Em síntese, como conclusão deste tópico, a análise dos dados reunidos com a pesquisa empírica indica que nenhum dos três sistemas municipais de ensino estabeleceu, de forma organizada e sistemática, mecanismos para assegurar a oferta de educação escolar às comunidades quilombolas guaporeanas como uma modalidade própria e diferenciada daquilo que se oferta às demais escolas das redes. O exercício de comparação entre os três sistemas, realizado no final deste tópico, nos indica apenas em qual deles haveria mais ou menos elementos que pudessem ser reforçados, ampliados, adequados, modificados, para que se alcançasse a implementação da EEQ em conformidade com aquilo que se normatizou a respeito, sem nenhuma intenção de se avançar para além disso.

Como parte daquilo que nos propomos investigar a respeito da educação escolar presente em comunidades quilombolas guaporeanas, a fim de oferecer respostas à questão-problema que motivou nossa pesquisa, a dimensão da oferta pelos sistemas municipais de ensino de Costa Marques, São Miguel do Guaporé e São Francisco do Guaporé revela que a luta pela conversão das demandas da sociedade civil organizada em políticas públicas deve se dar numa constante. Nesta, a normatização, embora importante, é sempre insuficiente, pois mesmo que o poder público se diga autorizado a implementar apenas aquilo que esteja normatizado, no Brasil, entre essa autorização legal e a realidade concreta, quase sempre há uma enorme distância quando se trata de direitos sociais.

Dessa forma, da perspectiva da oferta, a educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas, embora devesse se pautar pelas DCNEEQ desde 2012 e, mesmo com condições favoráveis para que isso ocorresse em pelo menos um dos três sistemas de ensino investigados, ainda não representa uma realidade. Isso permanece como pauta de luta para as lideranças e membros das comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, cuja perspectiva de educação que vislumbram passamos a analisar no último tópico deste capítulo.

4.2.2 A perspectiva dos quilombolas guaporeanos

Neste tópico, partimos da perspectiva dos próprios sujeitos quilombolas para complementar a análise que vimos realizando neste capítulo acerca da educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas. Centralizamos o trabalho na concepção de educação escolar que os quilombolas guaporeanos revelam e em suas expectativas em relação à oferta em suas comunidades.

Inicialmente, cabe destacar que certamente há uma estreita relação entre a concepção de educação escolar alimentada pelos membros das comunidades quilombolas guaporeanas e suas expectativas e avaliação da forma como se dá atualmente a oferta. Dessa maneira, nossa investigação recaiu sobre dois aspectos: em primeiro lugar, saber se a concepção de educação escolar que os quilombolas guaporeanos vislumbram verem implementadas em seus territórios guarda alguma relação com a luta histórica por educação própria e diferenciada empreendida pelo Movimento Quilombola; e, em segundo, se a oferta de educação escolar em seus territórios, da forma como atualmente ocorre, analisada no tópico anterior, corresponde às suas expectativas.

É preciso ter em conta a complexidade que envolve concluir que os quilombolas guaporeanos alimentam ou não uma concepção de educação tal qual a do Movimento Quilombola, assim como não é simples admitir que a oferta atual de educação escolar em seus territórios corresponda ou não exatamente às suas expectativas. Há sempre a possibilidade de que as constatações não sejam conclusivas, ou seja, os quilombolas guaporeanos podem nutrir uma concepção de educação escolar na qual estejam presentes apenas alguns dos elementos que compõem a EEQ. Por exemplo, na EEQ, espera-se que os professores sejam membros da própria comunidade e que o currículo escolar contemple seus saberes e fazeres ancestrais, mas entende-se ser irrelevante que a alimentação escolar respeite os hábitos alimentares ou que os prédios escolares harmonizem com o padrão arquitetônico das outras construções presentes no território da comunidade. Isso, se houver um padrão. Também é possível que a oferta corresponda apenas parcialmente a suas expectativas, estando ou não ela em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 8/2012.

De toda forma, mantivemos a estratégia de analisar a perspectiva dos quilombolas guaporeanos a partir de suas concepções de educação escolar e de suas expectativas em relação à oferta atual em suas comunidades. Utilizamos um método de exposição semelhante ao adotado no tópico anterior, iniciando por uma abordagem geral quanto à concepção de educação escolar, formada pela opinião da maioria dos membros das cinco comunidades que compõem o recorte empírico, seguida de uma abordagem particular, de cada uma das comunidades, quanto a suas percepções e expectativas em relação à oferta atual.

Avaliamos que esse seria o melhor método para a exposição dos resultados da análise dos dois aspectos abordados, já que, naturalmente, é mais adequado generalizarmos uma concepção de educação escolar que possa ser compartilhada pelos quilombolas guaporeanos. A expectativa em relação à oferta, por sua vez, está mais relacionada à percepção particular de cada uma das comunidades em decorrência da experiência que vivenciam nas escolas em seus territórios.

Importa alertar, entretanto, que, considerando um total de doze membros das cinco comunidades quilombolas entrevistados, entre lideranças, pais/mães/avó e uma aluna, a análise constituiu também um exercício de síntese para que pudéssemos apresentar algo representativo do conjunto de suas opiniões. Isso vale tanto na concepção de educação escolar, para o conjunto de todos os entrevistados, como para as expectativas e percepções em relação à oferta, para o grupo particular de cada uma das comunidades.

a) Concepção de educação escolar

Procuramos investigar se o que os quilombolas guaporeanos concebem como educação escolar adequada aos seus objetivos encontra alguma relação com a educação própria e diferenciada que historicamente figura como bandeira de luta do Movimento Quilombola. Para isso, confrontamos as respostas dos membros das comunidades com os elementos que definem a EEQ, repetindo a forma que adotamos para a análise da perspectiva de oferta pelo poder público.

Assim, quando das entrevistas, investigamos suas opiniões a respeito de se ter uma escola no território quilombola; da importância de os professores serem membros das próprias comunidades; da interrelação entre os conhecimentos escolares e o modo de vida preservado pela comunidade; bem como do papel da educação escolar para a afirmação da identidade quilombola por parte das crianças e jovens, reforçando o sentimento de pertença e de vivência comunitárias, assentadas nos valores, saberes e fazeres ancestrais compartilhados na comunidade; dentre outras questões com estreita relação com a EEQ. Entendemos que o conjunto de suas opiniões acerca desses elementos nos possibilita entender se a concepção de educação escolar que alimentam contempla aspectos que são caros às entidades do Movimento Quilombola em sua luta por uma educação própria e diferenciada.

Em relação à escola, é unânime entre os quilombolas guaporeanos a opinião de que é de suma importância que haja uma escola no território da comunidade, principalmente, segundo suas respostas, para que as crianças e jovens permaneçam na localidade, não se afastando dela.

O afastamento a que se referem certamente diz respeito ao sentido de afastamento físico, que pode resultar no êxodo dos mais jovens, mas, também, tem o sentido de evitar que se afastem do modo de vida da comunidade. Isso foi percebido nas respostas dos líderes da Comunidade Quilombola Pedras Negras: “[...] a importância de ter a escola na comunidade é prá até prá segurá os jovens dentro da... da comunidade, né, porque... é... a gente sabe que lá fora, hoje, não é fácil... é... os jovens sair duma comunidade que nem a nossa aqui prá viver lá fora, é complicado viu!” (FRANÇA NETO, 2021. Informação verbal), manifestou o líder. De forma semelhante, também o vice-líder da mesma comunidade afirmou:

A importância... nossa, é que... é muito grande, muito importante tê uma... um colégio aqui, porque os alunos... os... filhos dos meus amigos, dos meus parentes... se não

tiver, eles vão... vão embora prá cidade. [...] eu conheço muitos que já foram e não retornaram mais, ficam por lá... conhece já outro meio de vida e... não voltam prá... prá comunidade, volta já prá passia... e tendo um colégio aqui não... eles ficam aqui, se formam tudo por ali mesmo. (PINHEIRO, 2021. Informação verbal).

O líder da Comunidade Quilombola Santo Antônio comunga da mesma opinião: “Rapaz!... É.... é.... pelo fato de... de você num tê a necessidade de deslocá os seus filhos daqui prá sair prá estudá em outro canto, conforme já aconteceu, né?” (BARROS, 2021. Informação verbal). Essa opinião é compartilhada também pela mãe de aluno entrevistada na Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira. Além de garantir que as crianças e os jovens permaneçam na própria comunidade durante o período em que estão estudando, ela também acredita que é na escola quilombola que se pode garantir a manutenção dos costumes ancestrais da comunidade, conforme nos revelou: “Então, é muito importante, né, é uma escola tradicional, vão falar primeiro da tradição, né, uma escola no qual possa abranger os nossos antepassados, que passa... que possa resgatar os costumes, né, de antigamente.” (PENHA, 2021. Informação verbal).

Como demonstramos no início deste capítulo, as comunidades quilombolas guaporeanas têm sofrido forte êxodo, reduzindo em muito o número de membros que permanecem residindo no território da comunidade. Talvez isso possa explicar o fato de as lideranças das comunidades verem a escola como uma aliada para frear esse processo, mas há, também, a esperança de que, por meio da escola, possam manter vivas as lutas da comunidade, conforme nos revelou o líder da Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira:

Assim, a... a importância da escola hoje é uma garantia de transformação, né, na comunidade, então..., até pela questão de... dificuldade de... de conseguir algo melhor prá... prá... prá nossas crianças, assim, a... a escola ela é a garantia, né, a gente percebe dentro da comunidade, é a garantia de... de tê... de que elas vai ter um futuro melhor, é... a garantia de que tudo aquilo que... é a comunidade, **tudo aquilo que os pais trabalham, vai... vai valer a pena no... no futuro.** (PESSOA, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

De qualquer forma, percebe-se a preocupação dos quilombolas guaporeanos com a permanência de suas comunidades, ameaçada em todos os aspectos no decorrer de sua existência, e incluindo a escola como um elemento importante para as estratégias de sobrevivência. Nisso as comunidades quilombolas guaporeanas se assemelham a comunidades de outras localidades, cuja luta por educação escolar se dá, primeiramente, para que haja oferta no próprio território da comunidade. Especialmente, em razão do processo de “desenraizamento” a que as crianças e os jovens são submetidos ao estudarem em escolas fora

do território, conforme aponta a conselheira do CNE, Nilma Lino Gomes, em seu parecer (BRASIL, 2012) que fundamentou a edição das DCNEEQ.

Em relação ao/a professor/a para atuar na escola da comunidade, os quilombolas guaporeanos têm o mesmo entendimento das entidades que os representam quanto à importância de serem membros da própria comunidade. A justificativa também é a mesma e tem relação com o fato de esses professores estarem integrados com o modo de vida e as lutas da comunidade, vivenciadas e compartilhadas desde sempre por eles, resultando em melhor condição para integrarem os costumes, conhecimentos ancestrais, saberes e fazeres próprios da comunidade ao processo de ensino-aprendizagem escolar.

Com exceção das lideranças da Comunidade Quilombola de Jesus, que aventaram uma possível perda de autoridade do/a professor/a, caso fosse membro da comunidade, em razão da intimidade compartilhada por serem parentes pertencentes a uma mesma família, todos os demais quilombolas guaporeanos manifestaram preferência de que os professores de suas escolas fossem membros da própria comunidade. Inclusive, a única aluna que entrevistamos, que é da Comunidade Quilombola de Jesus, justificou sua preferência pela preservação da memória e história da comunidade: “Ele saberia muitas coisas passadas nossas, que ele poderia ensinar práς crianças que já vem, geração futura, né?” (CARDOSO, 2021. Informação verbal).

O conhecimento da realidade local, a integração com a comunidade e, no caso das comunidades quilombolas Santo Antônio e Pedras Negras, a permanência na comunidade, são os fatores mais citados em defesa da importância de que os professores sejam membros da própria comunidade. Isso pode ser percebido na fala da mãe de aluno entrevistada na Comunidade Quilombola Forte Príncipe: “Porque quem tá aqui dentro conhece a realidade, como é que as coisas funciona, quem tá lá fora não, [...] porque... porque ele não convive, ele não vive” (PENHA, 2021. Informação verbal).

O desconhecimento da realidade e a dificuldade em ajustar-se ao modo de vida em uma comunidade quilombola são apontados pelos quilombolas de Pedras Negras como fatores que contribuem para que os professores que não são membros da comunidade desistam de permanecer lecionando na escola. Isso, inclusive, estimulou uma mãe de aluno da comunidade a matricular-se num curso de licenciatura em Pedagogia, na esperança de que um dia venha a ocupar a função de professora na escola da comunidade, onde atualmente trabalha em atividades de apoio. Ao ser questionada a respeito do desejo de atuar como professora na comunidade, nos respondeu nestes termos:

[...] pretendo e muito, justamente por causa disso que eu entrei, né, prá fazer Pedagogia, porque eu via que, no passar do tempo, os professores não se adaptam a viver na comunidade [...] eles vêm, passam uns dois, três meses e vão, eles... eles vê que a nossa realidade é diferente de quando ele chega. (CUIATI, 2020. Informação verbal).

Essa disposição em vir a se tornar professora na escola da comunidade de Pedras Negras revelada pela mãe faz parte de uma estratégia da própria comunidade, conforme percebemos na entrevista com o líder daquela comunidade, que revelou a mesma preocupação com relação aos professores que vêm de fora. Perguntado se entendia ser importante que os professores fossem todos membros da comunidade, respondeu afirmativamente, ponderando que:

Olha! Prá nós sim, é... a... até, assim, é... é um questionamento que sempre... teve é de... de **capacitá o... o... a própria... pessoa da comunidade prá tá dando aula...** até porque se for trazê um professor de fora, a gente tem aquele problema, que ele, ele faz o... o concurso lá, aí... chega aqui, só qué ficá... dois anos, três ano, vai embora, como já aconteceu muitas vezes aqui [...]. Então, teve caso aqui de... de... de professor aqui que ficou... aí... seis meses aqui [...] então... prá nós num é viável... **nós queremos professores da comunidade**, que permaneça na comunidade. (FRANÇA NETO, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

A preocupação com a permanência do professor é legítima em razão das muitas vezes em que os alunos ficaram sem aulas por conta da desistência de professores, mas o líder também ressalta a questão da preservação da memória da comunidade como justificativa para a preferência por professores da própria comunidade:

[...] um professor da comunidade, ele sabe todas as histórias da comunidade... diferente de um professor que vem lá da rua [...] ele teria que aprendê, um professô da comunidade ele sabe todas as histórias, ele sabe todas as tradição, todos as... as coisa que acontece aqui dentro [...] o professô da rua é o seguinte, ele... ele tá aqui prá dá aula, o... o foco dele é... é aula... ele num, ele num tá muito ligando com as história da comunidade. (FRANÇA NETO, 2021. Informação verbal).

Na Comunidade Quilombola Santo Antônio, o líder também justificou o porquê de preferir que os professores da escola fossem todos membros da comunidade com base nas dificuldades de adaptação que presencia quando professores residentes na zona urbana de São Francisco do Guaporé são lotados para lecionar na comunidade. Questionado se faz diferença o professor ser membro da comunidade, respondeu prontamente:

Com certeza, né, porque, assim, a... a vida aqui, prá quem vive na cidade, ela é muito difícil cê consegui se adaptá... e aí... é... é... a maneira como a educação... a

metodologia... é... é... de... de ensino, na nossa comunidade, já é difícil, que já dificulta um pouco e desanima o professô... aí a questão da moradia, também já atrapalha um pouco... né? A questão da pessoa vivê numa comunidade distante da família dele, também já atrapalha um pouco... e aí, assim... o fato da pessoa sê de uma outra cidade e vim prá cá, ela acaba interferindo na... na qualidade de educação. (BARROS, 2021. Informação verbal).

Importante destacar que a estratégia adotada pela Comunidade Quilombola Pedras Negras de formar seus próprios membros para atuar como professores na escola da comunidade encontra paralelo com outras comunidades quilombolas guaporeanas, assim como com comunidades quilombolas de outras regiões do país. Em entrevista com a avó de uma aluna na Comunidade Quilombola de Jesus, notamos que também nesta comunidade há o entendimento da necessidade de capacitar seus próprios membros para assumir funções públicas hoje ocupadas por pessoas que se deslocam dos meios urbanos para atendê-los. Esse foi o caso do neto do Seu Jesus, que se dispôs a cursar Pedagogia com o objetivo de vir a atuar na escola da comunidade.

Ao ser questionada a respeito dessa questão, a avó entrevistada confirmou a iniciativa do jovem: “Ele é daqui, né, da comunidade, filho da comunidade, né, então ele já estudou prá ser o professor da comunidade” (SANTOS, 2021. Informação verbal), revelando, inclusive, o interesse em que outros membros se capacitem para ocupar também outras funções: “Inclusive, eu falei: tem que ter um prá estudar, prá passar, prá ser agente de saúde da comunidade, né, montar um postinho de saúde aqui e tudo, né, isso é bom.” (SANTOS, 2021. Informação verbal).

Pesquisando acerca de formação inicial e continuada de professores no território quilombola de Conceição das Crioulas, no município de Salgueiro, estado de Pernambuco, Silva⁶² e Rodrigues (2014) demonstram que também naquela comunidade foram os próprios quilombolas que se organizaram, escolarizando-se, para que assumissem a docência em suas escolas. Tal processo teve início em 1995, resultando em que, no ano de 2012, do total de quarenta e nove professores que atuavam nas quatro escolas, apenas um não era membro daquela comunidade.

As autoras fazem questão de evidenciar que essa foi uma conquista que se deveu exclusivamente em função da organização dos quilombolas de Conceição das Crioulas, revelando que a necessidade nasceu do debate interno a respeito da oferta de educação escolar

⁶² Como indicamos em capítulo anterior, a pesquisadora abordou essa mesma questão em Silva, G. (2012).

e da tomada de consciência sobre a importância de o processo ser conduzido pelos próprios quilombolas, e não por professores que vinham de fora, estimulando os membros da comunidade à busca por escolarização. De acordo com as autoras,

[...] a comunidade de Conceição das Crioulas foi aos poucos criando suas próprias estratégias e investindo na formação de pessoas da comunidade para atuarem na educação, ora em salas de aulas, ora na gestão, em coordenações pedagógicas ou mesmo em atividades desenvolvidas pela comunidade, por meio das organizações sociais, o que tem favorecido e fortalecido os processos educativos e organizativos. (SILVA; RODRIGUES, 2014, p. 31).

Da mesma forma, no Vale do Guaporé, os quilombolas, além de desenvolverem uma consciência a respeito da importância de que os professores e professoras de suas escolas sejam membros da comunidade, também se deram conta de que não há uma política pública para atendê-los nessa demanda e assumiram, eles próprios, a tarefa de se capacitar, matriculando-se em faculdades particulares da região, que ofertam cursos de licenciatura na modalidade a distância. Assim fizeram o neto do Seu Jesus, a mãe entrevistada em Pedras Negras, uma professora quilombola em Santo Antônio e alguns dos professores que trabalham na escola da Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira.

Outra unanimidade entre os quilombolas guaporeanos é a crença de que a escola seja capaz de contribuir para a afirmação da identidade quilombola, permitindo que as crianças e jovens desenvolvam uma consciência do que seja ser quilombola, reconhecendo-se desde muito cedo como membros da comunidade. Todos atribuem também à escola o papel de guardião da história e da cultura da comunidade, auxiliando as famílias na tarefa de compartilhar com as crianças e jovens os saberes e fazeres ancestrais e o modo de vida próprios da comunidade, como se observa na fala da mãe entrevistada na Comunidade Quilombola Forte Príncipe:

Nós, em casa, e a comunidade de modo geral, é o complemento no qual tá acompanhando todos os dias, mas é na escola, que tudo que se passa na escola, principalmente, eu vou dizer prá os meus filhos, que eles chegam e dizem que lá tá escrito que é assim, então, se lá dentro da escola é... trabalhado essa parte, entendeu, né, **eles já vão crescendo entendendo o que é ser quilombola**. (PENHA, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

Nas entrevistas com os membros das comunidades quilombolas guaporeanas, perguntamos o que a escola de suas comunidades não poderia deixar de ensinar aos alunos. Praticamente todos responderam que seria a história e a cultura da comunidade, conforme se percebe, por meio de um apelo, na fala do líder da Comunidade Quilombola Santa Fé: “Professor, primeiro seria incentivar que os alunos... incentivar os alunos que... que fale do seu

antepassado, que não deixa morrer, né, professor [...] que não pode deixar morrer, não pode” (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal).

Outros líderes quilombolas guaporeanos corroboram em suas falas a concepção de uma educação escolar na qual suas tradições encontrem espaço no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo para mantê-las vivas, como compreende o líder da Comunidade Quilombola Pedras Negras, ao ponderar:

Então, todas aquelas tradição que nós temos aqui na comunidade... porque, apesar de a gente ser uma comunidade pequena, a gente tem tradições aqui... [*estalando os dedos como forma de indicar que são tradições muito antigas*] então, assim, tem tradições... que a gente já nasce aprendendo... [*risos*] né? A gente num quer perdê, e a escola é a porta de entrada pra que tudo isso não aconteça... né? Pra que não perca toda essa... esse caminho... é... é a escola. (FRANÇA NETO, 2021. Informação verbal).

A educação escolar ancorada nos saberes e fazeres ancestrais, nas tradições, história, meio de vida e cultura da comunidade seria, de acordo com o que concebem as lideranças quilombolas guaporeanas, o meio pelo qual se poderia levar as crianças, desde cedo, a afirmarem-se como membros da comunidade, inclusive para a sobrevivência da própria comunidade. Assim crê o líder da Comunidade Quilombola Santo Antônio:

É assim, o que falta mais ainda, até pra ajudá a gente a mantê a nossa comunidade, é cê começá a ensiná é... é... nas... nas escola, a tradição da comunidade, cultura da comunidade, é... é... a vivência da comunidade, pra que ele comece a ter conhecimento e começa a respeitá, até... a história dele, dos pais deles, né, e... com certeza, com isso, dá a eles... a oportunidade de... de valorizá mais o local onde eles vive... (BARROS, 2021. Informação verbal).

Também nesse mesmo sentido se manifestou o líder da Comunidade Quilombola Forte Príncipe, que atribui à educação escolar um papel central na afirmação identitária e na preservação dos laços entre os jovens e sua comunidade:

[...] então, quando tu constrói, quando tu tem uma educação sólida pra... implantada numa comunidade quilombola, que apesar dos pesares essas crianças, esses jovens procuram se manter no seu território, tão mostrando pras famílias deles, pros pais, ‘óh! Eu tô fazendo valer a pena, eu tô valorizando aquilo que é nosso’, né? Então... não só a questão de territorialidade, né, mas o meu eu, né, ele tá plantado na minha comunidade e essa minha comunidade é minha referência, né, então a gente sempre fala assim, eles podem até uma hora sair... mas eles volta, né, então essa é a garantia que a gente tem, de que... a escola ela é esse processo transformador, né, a escola ela vai fazer esse trabalho de amadurecimento, de... fazer com que elas lutem pelos seus sonhos, né, valorizem o que eles têm na comunidade, mas é a garantia, assim, de que podem até sair como eu falei, mas eles volta. (PESSOA, 2021. Informação verbal).

O meio pelo qual a escola possa cumprir o papel que dela é esperado, ainda de acordo com o que concebem os quilombolas guaporeanos, é incluindo no currículo escolar seus saberes e fazeres ancestrais, desde há muito cultivados pelos membros da comunidade. É o que nos revelou um dos líderes da Comunidade Quilombola de Jesus, ao afirmar que “É... aprendendo, né, que vai indo, se não aprender, depois vai indo, quando chega aqueles mais novo, aí num sabe fazê mais nada o que era que os mais véio fazia, né... e aí caba, né, se num... for ensinado” (OLIVEIRA, F., 2021. Informação verbal).

Alguns quilombolas guaporeanos concebem a educação escolar como uma etapa complementar de um processo de formação a respeito do modo de vida da comunidade que se inicia na família. Não se trata de uma etapa qualquer, mas sim de um espaço privilegiado que a escola dispõe para organizar a aprendizagem. O líder da Comunidade Quilombola Santo Antônio, por exemplo, quando questionado acerca da importância de a escola articular os conhecimentos que historicamente compõem o currículo escolar com os conhecimentos tradicionais produzidos pela comunidade a respeito do rio e da floresta, tão significativos para o modo de vida dos quilombolas guaporeanos, demonstrou acreditar que é papel da escola preparar as crianças e jovens também para enfrentar os problemas que põem em risco seu modo de vida:

Se você começá analisar é... é... na disciplina onde vive, que é... é... se relata a questão ambiental, ocê começa a... a contá a história da comunidade... ou em um... se tivé um espaço dentro da escola de... de mostrá a cultura, tradição da comunidade e você mencioná essas questão... é... a pessoa já vai vê com outros olhos, uma coisa é quando cê... é... é... imagina, outra coisa quando você conhece a realidade, se você conhece, já fica mais fácil cê é... é... valorizá, apesar da gente, no dia a dia aqui, convivê isso com nossos filho, né, questão de rio, de natureza, cê, no dia a dia mostrá isso prá ele, prá eles todos os dias... mas se tivé partindo da educação também, aonde um local onde a pessoa tá mais centrada prá é... é... é aprendê, com certeza contribui muito. [...] se essa situação tivesse sido abordada nas escolas desde há muito tempo, a consciência hoje de quem tá destruindo... até a questão do turismo mesmo, que às vezes acontece pelo próprio guia que depende disso... é... é... é... hoje ela já seria diferente, porque ele já teria uma mentalidade diferente de que ele depende daquilo, que se ele acabá com aquilo, daí ele não vai tê lá na frente. (BARROS, 2021. Informação verbal).

O interesse dos quilombolas guaporeanos em que seus saberes, fazeres e modo de vida permeiem o processo educacional, como se percebe, ultrapassa o imediatismo de, através da educação escolar, permitir que as crianças e jovens se mantenham em estreita relação com sua comunidade. Porém, é também ancorado numa visão de sustentabilidade econômica, própria do modo como se relacionam com o meio envolvente. Além disso, esse interesse compõe uma dimensão estratégica de sobrevivência e independência, na esperança de que os jovens da

comunidade, imersos no modo de vida que lhes é próprio e cientes dos desafios que enfrentam para a sustentabilidade econômica, profissionalizem-se e contribuam para o desenvolvimento da comunidade. É o que revela o líder da Comunidade Quilombola Forte Príncipe:

A... a escola, assim, é... é aquilo que eu te falei, é... é... é a garantia, né, de um amanhã melhor... e quando tu coloca essa garantia, tu vai possibilitar prá... prá os nossos jovens... é... dentro desse processo de educação, ele olhar, tipo... ‘ah! Vou me formar, vou ser um engenheiro de pesca, trabalhar na minha comunidade...’, ‘ah! Vou ser um engenheiro florestal, trabalhar com pessoal da... da castanha’, vamos trabalhar, né? Então eu acho que tem... tem toda essa possibilidade, a educação, na verdade, é o processo transformador de tudo isso... eu sempre vejo a educação como um... um... um processo de criação de sonhos... né, a educação é isso, ela vai te possibilitar tu idealizar, sonhar e construir aquilo que tu quer. (PESSOA, 2021. Informação verbal).

Importa destacar que os quilombolas guaporeanos têm a exata percepção de que a inserção dos seus conhecimentos ancestrais e sua história no currículo escolar não é uma concessão, mas um direito, conforme nos revelou o líder da Comunidade Quilombola Santa Fé. Ele foi questionado se acreditava que a escola que atende os alunos da comunidade na zona urbana de Costa Marques teria o compromisso de inserir no currículo os conhecimentos acumulados pela comunidade. Certamente se referindo à Lei 10.639/2003, assim nos respondeu: “Eu acredito que sim, sabe por quê? Porque, até porque os alun... os professores já tiveram reunião sobre a história nossa, né, e até mesmo, o senhor sabe mais do que eu que **existe uma lei**, né... que **a escola é obrigado a falar da história negra**, né, dos quilombos, né. (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

Todos os quilombolas guaporeanos entrevistados creditam também à escola o papel de preparar as crianças e jovens de suas comunidades para enfrentar e combater o preconceito e a discriminação racial. Isso em função do quanto são afetados por eles, como nos revelou o vice-líder da Comunidade Quilombola Pedras Negras ao ser perguntado se o tema deveria fazer parte do programa escolar, fomentando um debate permanente entre os alunos a respeito das mais variadas questões que levam à postura racista intrínseca à nossa sociedade. Para ele: “[...] ali é o lugar dos professores... explicá prá eles... orientá eles, prepará ele prá... prá esse mundo [risos] nosso, que num é fácil... porque... num tem cumo, nem que prepare, [não] falá que a gente vai sofrê preconceito, que vai!” (PINHEIRO, 2021. Informação verbal).

A luta pela implementação da EEQ, que mobiliza as comunidades quilombolas em todo o país, não está dissociada da luta pelo acesso à educação das relações étnico-raciais, para a promoção de uma educação antidiscriminatória e antirracista em todas as escolas brasileiras. As lideranças quilombolas guaporeanas demonstram também ciência disso, assim como

esperam das escolas de suas comunidades o compromisso com uma ação educacional de combate à discriminação e ao preconceito racial. Como um exemplo disso, assim se posiciona o líder da Comunidade Quilombola Santo Antônio a respeito da questão:

[...] rapaz, eu num acho, eu tenho certeza, e num é só na comunidade, isso é no país, e se... se você começá analisá, no mundo!... Porque, assim, eu acredito que a única maneira que tem de você transformá... seja é... é... diminuí o preconceito, seja melhorá a situação da educação, seja melhorá o ser humano como pessoa... seja melhorá as política do nosso país ou do mundo... ele só vai... acontecê a partir do momento que eles começá em sala de aula, isso independente de onde for [...] e aí, prá isso acontecer, o primeiro passo é... na escola, porque só em casa cê num vai resolvê, então tem que conciliá as duas coisa, prá você mudá, num é... a realidade dessa comunidade, não é o prepará as pessoas só dessa comunidade, é do nosso país, cabra. (BARROS, 2021. Informação verbal).

Pelo que se percebe das respostas dos membros das comunidades quilombolas guaporeanas, a concepção de educação escolar que vislumbram ser implementada nas escolas de suas comunidades compreende elementos que estão presentes na concepção de educação escolar reivindicada pelas entidades do Movimento Negro, pela qual lutaram visando sua institucionalização como uma modalidade de ensino e hoje lutam por sua implementação.

A compreensão dos quilombolas guaporeanos entrevistados sobre o que poderia ser uma escola quilombola encontra muita relação com a concepção de educação própria e diferenciada construída no diálogo entre comunidades quilombolas em todas as regiões do país e suas entidades e lideranças, no processo de luta por oferta de educação escolar para a população negra. Nesta educação escolar, todos os processos administrativos e pedagógicos seriam conduzidos segundo a lógica quilombola, por profissionais da própria comunidade, com currículo escolar organizado a partir do meio de vida da comunidade, integrando seus saberes e fazeres ancestrais aos conhecimentos escolares, de forma a contribuir para a autoafirmação identitária, o fortalecimento do vínculo comunitário e o sentimento de pertença.

É possível afirmar que, de alguma forma, os quilombolas guaporeanos se inseriram nesse mesmo processo de luta, ou porque se integraram ao debate dada a facilidade de comunicação atual pelos meios digitais de circulação da informação ou porque as condições materiais de sua existência como uma comunidade negra remanescente de ex-escravizados numa sociedade em que o racismo é intrínseco às relações sociais lhes impõem que assim seja. A posição que assumimos é de que a segunda alternativa é a que mais corresponde à realidade, sem desprezar o poder de articulação das entidades representativas do Movimento Quilombola,

como a CONAQ, integrando as comunidades quilombolas do país em suas lutas comuns por direitos sociais.

Entendemos que o processo histórico de negação de direitos a que sempre foi, e ainda é, submetida a população negra no Brasil e a imposição de um estado de profunda e constante desigualdade nas relações sociais não lhes deixa outra alternativa a não ser demarcar um espaço próprio de luta, mesmo que no interior de um contexto mais amplo como o de todos os despossuídos dos meios de produção numa sociedade capitalista.

Entendemos que, estando os quilombolas guaporeanos historicamente vivenciando condições materiais semelhantes às vivenciadas por comunidades quilombolas em outras regiões brasileiras, é de se esperar que compartilhem percepções a respeito da vida e desenvolvam compreensões semelhantes acerca da negação de direitos a que estão submetidos. Assim, confluem para necessidades também muito próximas, de forma a ser possível supor que talvez os elementos que definem a EEQ possam constituir reivindicações generalizáveis a todas as comunidades quilombolas brasileiras.

A oferta de educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas, como vimos no tópico anterior, está organizada atualmente com pouca relação ao que se vislumbra como uma modalidade própria e diferenciada, na forma concebida pelos próprios quilombolas guaporeanos. Mas isso seria suficiente para que avaliassem negativamente a oferta? Ou a avaliação e a expectativa em relação à oferta atual compreendem outras questões para além da concepção de educação escolar que nutrem? Uma análise de suas expectativas e percepções em relação à oferta de educação escolar pode nos fornecer respostas a essas e outras questões.

b) Expectativas em relação à oferta atual

Na questão-problema que norteou nossa pesquisa, perguntamos se as políticas educacionais contemporâneas respondem às expectativas apontadas pelos próprios quilombolas guaporeanos. Considerando a oferta atual de educação nas escolas de suas comunidades como manifestação material das políticas educacionais contemporâneas e a concepção de educação escolar que revelam como balizadora de suas expectativas, poderíamos concluir que os quilombolas guaporeanos têm suas expectativas frustradas. Contudo, essa é uma conclusão, e não constatação, tratando-se, portanto, de uma dedução que pode não corresponder à realidade empírica. Ao se chegar a ela, estaríamos excluindo elementos importantes à compreensão, como a contradição, por exemplo.

Por outro lado, ao analisarmos suas expectativas em relação à oferta, não podemos perder de vista que as cinco comunidades quilombolas são atendidas, quanto à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, por três sistemas municipais de ensino. Embora, de forma geral, organizem a oferta em desacordo com as DCNEEQ, eles apresentam particularidades que os diferenciam entre si.

Por conta dessas e de outras questões, cremos ser produtivo analisar as expectativas dos quilombolas guaporeanos de forma particularizada, uma vez que cada uma das cinco comunidades tem uma experiência particular em relação à educação escolar que lhe é ofertada. Isso pode ocorrer em razão de singularidades próprias ou devido a diferenças na política de educação implementada por cada um dos sistemas municipais ofertantes, ou ainda, na forma como é organizada a oferta dentro de um mesmo sistema, como é o caso do município de Costa Marques, ou na diferença de atendimento educacional aos alunos das comunidades quilombolas Forte Príncipe e Santa Fé.

Durante a pesquisa empírica, ao tempo em que investigamos a concepção de educação escolar entre os quilombolas guaporeanos, inserimos no roteiro das entrevistas questões acerca de suas expectativas e percepções em relação à educação escolar atualmente ofertada nas comunidades. Assim, por exemplo, quando questionávamos se eles entendiam serem importante a interrelação entre os conhecimentos escolares e o modo de vida da comunidade e se a educação escolar poderia contribuir para a afirmação da identidade quilombola, em seguida, perguntávamos também se entendiam que atualmente, da forma como se dá o atendimento escolar, isso estava acontecendo.

Nossa pretensão com essa estratégia era que os entrevistados confrontassem sua concepção de educação escolar, que poderia representar uma forma ideal, com a realidade da oferta, numa rápida reflexão entre a educação que querem ver implementada e aquela que de fato o é. Nossa intenção era captar se os entrevistados entendiam haver ou não relação entre as duas dimensões, como uma forma de medida de suas expectativas e da avaliação quanto à oferta atual. Os dados resultantes de cada uma das comunidades quilombolas e a análise correspondente apresentamos a seguir.

c) Comunidade Quilombola Santa Fé

Como já apresentado, a Comunidade Quilombola Santa Fé não recebe mais atendimento escolar em seu território e os alunos são transportados para estudar na Escola

Municipal Américo Casara, na zona urbana de Costa Marques. O líder da comunidade foi o único que conseguimos entrevistar e suas respostas transitam entre a expectativa de que um dia a comunidade volte a receber atendimento escolar no próprio território e a avaliação relativamente positiva quanto à forma como atualmente se dá o atendimento.

Em relação ao retorno do atendimento na escola da comunidade, o líder revelou que insiste na reivindicação junto à SEMECCEL de Costa Marques. Inclusive, ele teria levado a demanda ao Ministério Público, mas, até o momento, têm prevalecido os argumentos da Secretaria Municipal de Educação, os quais, segundo o líder, seriam:

[...] eles alegam que... que prá implantá uma escola aqui vai ser é muito caro, porque fica bem próximo à cidade e tal, né, que eles alegam, né, que tem como as crianças ir até à cidade, mas assim, aí tudo bem, eu concordo, assim, uma parte, porque já tá próximo à cidade, né. (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal).

Esses são argumentos com os quais o líder diz discordar, sobretudo em razão das dificuldades enfrentadas no deslocamento dos alunos, principalmente os menores, durante o período chuvoso do ano, como nos revelou quando questionado se concordava com os argumentos:

Não, na verdade não, né, porque não tem como a gente concordar, porque quando chega a época da enchente, que nem agorinha... é... as crianças fica tudo interditado, as crianças, principalmente as crianças do jardim [*referindo-se aos alunos da Educação Infantil*], que tem né... eles sofrem bastante, porque ele sai, o ônibus sai daqui 11 e 15, aí as crianças já vai chegar aqui 6 e meia [*18h30*], já chegou a ponto de chegar aqui quase 8 horas [*20h*], porque deu problema no ônibus tudo, né. (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal).

Apesar de manter viva a luta pela reabertura da escola da comunidade, o líder diz acreditar que a escola que atende os alunos na cidade organiza atividades relacionadas ao modo de vida e à cultura da comunidade e que as aulas contribuem para se combater a discriminação e o preconceito racial. Contudo, justifica sua crença apenas no fato de já ter sido convidado para palestrar na escola e, também, por já ter recebido a visita de alunos e professores da escola durante a semana de comemoração ao Dia Nacional da Consciência Negra. Quando perguntado se estaria satisfeito com a forma como as aulas são ministradas lá na escola da cidade, respondeu de forma direta: “Eu tô, professor, porque eles atendem realmente muito bem os alunos daqui [...] assim é... eu, eu, prá mim, tá satisfatório, entendeu” (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal).

A avaliação da oferta escolar e a expectativa em relação ao retorno do atendimento na escola da comunidade, certamente, estão em aparente contradição, o que, para nós, pode ser explicado em razão do histórico de luta da comunidade para os alunos terem acesso à educação. Dessa forma, para os quilombolas de Santa Fé, importa, em primeiro lugar, que sejam atendidos, ainda que numa escola na cidade.

Embora tenhamos solicitado, não foi possível entrevistar os dirigentes da Escola Municipal Américo Casara, que poderia nos fornecer dados para confrontar a percepção revelada pelo líder da comunidade. Entretanto, a julgar pela forma como é conduzida a política educacional do município, assentada fortemente numa visão generalista, é possível conjecturar duas hipóteses. Ou a escola, por si mesma e em contradição com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, adéqua o atendimento para contemplar particularidades dos alunos quilombolas de Santa Fé ou o líder da comunidade estaria generalizando sua percepção a partir de alguns poucos elementos pontuais, como a atenção dada pela escola ao Dia Nacional da Consciência Negra e o modo cortês como é recebido na Secretaria Municipal de Educação, conforme nos revelou. A nossa opinião é que a segunda hipótese se revelaria mais acertada, mas, para isso, necessitaríamos de outros elementos para avançar a investigação sobre esse aspecto.

De todo modo, mesmo dizendo estar satisfeito com o atendimento numa escola da cidade, o líder mantém viva a luta pela reabertura da escola da comunidade, revelando qual seria sua preferência pelo atendimento escolar. Desse modo, o deslocamento dos alunos para estudar fora do território da comunidade se trata de uma imposição do sistema municipal de ensino de Costa Marques e não de uma opção da própria Comunidade Quilombola Santa Fé, como deixa evidente o líder. Quando questionado a respeito da principal reivindicação da comunidade em relação à educação, sua resposta é sempre categórica: “Uma escola dentro da comunidade” (RODRIGUES FILHO, 2021. Informação verbal).

d) Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira

A Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira, como já discutido anteriormente, não alimenta expectativas de que a Escola Municipal General Sampaio, localizada no quartelamento militar do Contingente Especial de Fronteira do Exército Brasileiro, possa contribuir com os propósitos da comunidade de fortalecer a identidade e a cultura quilombola.

Tanto é assim que lutam pela construção de uma nova escola em seu território. Esta sim seria para eles, de fato, uma escola quilombola.

Essa percepção em relação à escola atual resulta de um processo de embate iniciado a partir de quando a comunidade se propôs a reivindicar o reconhecimento de sua ascendência quilombola. Tal processo foi agravado posteriormente com o aquartelamento da escola em 2011 e alimentado pela constante negação do direito ao autorreconhecimento que a comunidade sofre por parte de autoridades locais, inclusive de dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, conforme revela a mãe de aluno entrevistada na comunidade:

Mas nosso secretário, há um tempo, dizia que não reconhecia nossa escola quilombola, que aqui não era uma comunidade quilombola, e que aqui não existia quilombola, entendeu? [...] eu não vou te dizer atualmente, porque... assim... eu nunca fui atrás... agora, né, eu num fui atrás, assim, prá saber, nunca, mas eu já ouvi, já participei de reuniões que secretários mesmo... abrir a boca e dizer: ‘aqui não é comunidade quilombola’, abrir a boca e falar, entendeu, dentro da escola, em reunião com todos os pais, professores, entendeu? (PENHA, 2021. Informação verbal).

Na percepção dos entrevistados na comunidade, a Escola General Sampaio em nada se difere de outras escolas da rede municipal de educação de Costa Marques. De acordo com a mãe de aluno, quando se questiona a respeito do porquê, recebe-se a resposta de que a escola segue um roteiro elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, sem a participação da comunidade. Por isso, a percepção é de que a escola da comunidade “[...] segue como uma escola normal [...] que não estuda os costumes, a tradição da nossa comunidade.” (PENHA, 2021. Informação verbal).

O líder da comunidade, por sua vez, comunga da mesma percepção em relação à educação escolar ofertada no local e entende que isso se deve em razão da falta de autonomia dos membros da comunidade sobre a escola. Isso demanda constante mobilização da comunidade para, ao menos, garantir o acesso, como no episódio de manifestação contrária ao processo de nucleação/polarização da escola. Nesse episódio, a Secretaria Municipal de Educação queria implementar o que havia sido feito com a escola da Comunidade Quilombola Santa Fé.

De acordo com ele, a comunidade geralmente não é convidada a opinar nas questões relacionadas à oferta de educação escolar, ficando isso sempre a cargo da direção da escola, que segue as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, aumentando o distanciamento entre a escola e a comunidade. Questionado com que frequência são ouvidos, nos revelou que isso ocorre em poucas ocasiões e que, quando acontece, a iniciativa é sempre da comunidade,

em forma de reivindicação, e não o contrário. Nas suas palavras: “[...] dizer que vem alguma coisa de lá... prá cá, assim, é muito raro... é muito raro acontecer alguma coisa... né, a... aquela situação de... de minoria, muitas vezes acabam excluindo, né, acaba excluindo.” (PESSOA, 2021. Informação verbal). Na sua percepção, a Secretaria Municipal de Educação erra ao se negar a ouvi-los, implementando, quase sempre, ações sem nenhuma relação com a realidade local. A esse respeito:

[...] é onde eu falo, assim, que muitas vezes as coisas fracassam por isso, né... se não houver um levantamento, tipo, da comunidade prá cima... ele não vai fluir... então muitas vezes todo processo de transformação de educação ele é feito ao contrário, né... então o cara tá lá não sei onde, na sala de ar condicionado... fazendo um programa... que ele acha que é viável, e aí ele pega e manda para cá. (PESSOA, 2021. Informação verbal).

Apesar dessa percepção, o líder avalia como positiva a atuação dos professores da Escola General Sampaio, o que pode ter relação com o fato de praticamente todos eles residirem na própria comunidade, conforme Quadro 14. Inclusive o fato de dois deles serem “filhos da comunidade” permite uma vivência muito próxima, para além da sala de aula, demonstrando os dramas da comunidade. De acordo com o líder, os professores da escola:

[...] **têm trabalhado como professor quilombola**... né, porque eles têm aplicado aquilo que é da comunidade, têm procurado mostrar prá nossas crianças aquilo que é da comunidade, valorizar aquilo que nós temos, então, eles não esperaram, chegou uma planilha do Estado dizendo: ‘ôh! Vocês têm que começar a partir de agora fazer isso...’ né... não, partiu da própria... dos próprios professores mostrar prá crianças, pros alunos... né, o que é estar, o que é morar numa comunidade quilombola. (PESSOA, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

Essa percepção com relação ao trabalho dos professores, contudo, segue como um fato isolado e não altera a percepção geral dos membros da comunidade que foram entrevistados em relação à oferta de educação escolar. Para a mãe de aluno entrevistada, a escola contribui muito pouco para a afirmação identitária dos alunos enquanto quilombolas guaporeanos. Questionada se percebe que a escola valoriza os saberes e fazeres tradicionais da comunidade, sua resposta categórica foi: “No meu ponto de vista, eu não vejo essa importância da escola” (PENHA, 2021. Informação verbal). Por essa razão, se diz insatisfeita e motivada a lutar pela implantação da nova escola: “[...] uma vez eu até questionei, eu falei: se eu tivesse com... uma condição digamos... de... se tivesse uma outra escola, uma outra oportunidade de meus filhos estudar sem que eu saia daqui... elas não estudavam ali” (PENHA, 2021. Informação verbal).

Não há dúvida, no nosso entender, de que a maneira como os quilombolas do Forte Príncipe percebem a escola que os atende é, em grande medida, consequência da concepção generalista de política pública adotada pela SEMECCEL de Costa Marques. Dessa forma, embora a construção de uma nova escola na comunidade, fora do aquartelamento militar, possa certamente contribuir para que os membros da comunidade se apropriem dela, cremos que, sendo essa segunda escola também uma instituição da rede municipal de educação, há um longo percurso de luta a ser travada para que nela se implemente um modelo de educação que contemple elementos da EEQ. Será necessário que a nova escola seja revestida de um simbolismo capaz de impactar não somente os membros da comunidade, mas, sobretudo, os responsáveis pelo sistema municipal de ensino.

Há uma grande expectativa, por parte dos quilombolas do Forte Príncipe, em relação à implantação da nova escola, como nos revelou a mãe de aluno. Ela se refere a essa escola como a única possibilidade de a comunidade ter maior influência sobre o atendimento escolar, alimentando a esperança de superação da situação atual. A esse respeito, nos falou com entusiasmo:

Por isso a grande vontade, né... que essa escola saia, que aconteça, que é **um sonho** não só para mim, mas como prá toda comunidade, né, é **uma questão de respeito**, é uma questão de honra, é uma questão... eu acredito até numa questão de desenvolvimento maior pros alunos, porque vai se sentir mais à vontade, vai ficar mais... entendeu? Eu acredito [...] seria, assim, até... assim, prá mim, né, **uma questão de honra**, de conquista, né... **de orgulho**, entendeu? [...] então, assim... a conquista dessa escola já seria um... prá mim, um... **um grande troféu**. (PENHA, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

O líder da comunidade mantém a esperança de que, com a nova escola, a comunidade terá maior autonomia. Sendo ela resultado da luta direta da comunidade e instalada em seu território, ele se diz certo de que será uma escola quilombola de fato, vindo a reforçar o simbolismo que dela se espera.

Nas entrevistas com as agentes da SEMECCEL de Costa Marques, percebemos que a luta da comunidade pela nova escola tem reflexos também entre os agentes públicos. A secretária adjunta de educação e, principalmente, a coordenadora pedagógica se referem à construção da nova escola como resultado da articulação das lideranças quilombolas com o governo do estado, que é quem está responsável pela construção, mas ainda não iniciou a obra em razão de problemas com o licenciamento ambiental do terreno. Conforme nos informou o líder da comunidade, embora afirme ter conhecimento de que a obra já tivesse sido licitada, a

comunidade não teve acesso aos projetos técnicos para a construção, nem foi consultada a respeito do modelo arquitetônico.

Não é possível afirmar se, com a nova escola, a comunidade realmente alcançará a autonomia desejada, nem se ela constituirá num ponto de inflexão na política pública de educação do município de Costa Marques em favor da implementação da EEQ. Nossa opinião é que a escola, por si só, não alterará a ordem sem que a comunidade mantenha viva a luta como sempre fizera. A construção da escola será uma conquista da comunidade, como afirma a mãe de aluno entrevistada; a implementação da EEQ, apesar de legalmente institucionalizada, da mesma forma, somente se realizará também como conquista.

e) Comunidade Quilombola de Jesus

A principal questão que impacta as expectativas dos membros da Comunidade Quilombola de Jesus em relação à oferta de educação escolar é a forma como atualmente se dá o atendimento na escola da comunidade. A decisão dos responsáveis por concentrar o atendimento em apenas três dias da semana, para a Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, e, em um único dia, para a segunda etapa e o Ensino Médio, além de ferir preceitos legais, desagrada os membros da comunidade, que se queixam de praticamente não haver aula na escola, desestimulando-os a continuar frequentando as aulas. Não é incomum que não haja os três dias de atendimento para a turma da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, conforme nos revelaram os líderes da comunidade:

Questão da... questão da aula, eu queria que mudasse, porque os alunos reclamam muito... tem minha mãe que estuda, ela reclama [...] pouca aula... muito pouco... porque tem já... porque num é toda as vez que o professor, mesmo, já de São Miguel, chega aqui cedo, né... que na época de chuva mesmo, assim, às vez chega aqui na segunda-feira já num dá aula cedo, só dá à tarde... aí já é realmente só dois dias de aula e meio... e às vez também... vez também num dá, na segunda não dá aula... chega aqui também e tá ruim, num dá aula na segunda, só terça e quarta... e já vai embora na... adianta e vai embora na quarta-feira. (OLIVEIRA, N., 2021. Informação verbal).

A queixa de um dos líderes é complementada pelo desejo de mudança revelado pelo outro: “Gostaria que a aula devia ser da sext... da segunda a sexta-feira..., mas assim, das 7 às... às 11, daí pegava a 1 [13h] até às 4 horas [16h], 5 horas [17h], até 5 hora [17h]...” (OLIVEIRA, F., 2021. Informação verbal), indicando que o normal para o atendimento escolar em outras escolas da rede municipal de educação de São Miguel do Guaporé permanece no campo do desejável para os membros da Comunidade Quilombola de Jesus.

Como já apontamos anteriormente, também a aluna da Escola Paula Gomes de Oliveira, que nos concedeu entrevista, fez a mesma observação, inclusive apontando essa deficiência como a que, para ela, corresponde à diferença entre a educação na escola da comunidade e aquela oferecida para os alunos da cidade.

A mesma percepção tem a avó da aluna entrevistada, que também é aluna da segunda etapa do Ensino Fundamental (ela é a mãe de um dos líderes, a quem ele se refere em sua fala). Ao ser questionada a respeito, ela revelou que a principal diferença em relação a outras escolas é que, na comunidade, há poucas aulas, tanto para a turma da neta, como para a dela, atendida em sistema modular, com um único dia de aula por semana. Isso, na sua percepção, impacta a aprendizagem, o que a deixa insatisfeita, como nos revelou: “[...] queria mais, porque é melhor... porque eu não aprendi, assim... mas eu acho que é muito pouco os estudos [...] Pouco, assim, né... que quer dizer que os estudos, assim, que a gente vai aprender, é pouco.” (SANTOS, 2021. Informação verbal).

Um dos líderes da comunidade, embora tenha assumido que não visita com frequência a escola em razão de residir em outro núcleo⁶³, disse não ser convidado para discutir questões relacionadas à escola. Da mesma forma, o outro líder entrevistado revelou que as questões relacionadas à educação escolar são resolvidas pelos próprios professores e pelos responsáveis pela oferta, às vezes com as mães dos alunos, mas, de forma geral, “[...] eles mesmos faz do jeito deles” (OLIVEIRA, N., 2021. Informação verbal), resumiu.

Da mesma forma se manifestou a aluna entrevistada, revelando que, desde que frequenta a escola, nunca se promoveu um debate em sala de aula acerca de projetos, problemas ou alguma questão relevante para a comunidade. Ela afirma que os alunos não são consultados ou ouvidos nem mesmo em relação a questões diretamente relacionadas à educação escolar, em prejuízo do protagonismo dos estudantes quilombolas, o que constitui uma das ações garantidoras dos princípios da EEQ, conforme inciso VI do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 (BRASIL, 2012a).

Os membros da comunidade também revelaram que o currículo escolar não contempla seus saberes, fazeres e a história da comunidade, embora, de uma forma contraditória, os líderes avaliam que as aulas ajudam as crianças e jovens na autoafirmação de sua identidade quilombola guaporeana, mesmo afirmando que as histórias de formação da comunidade e de

⁶³ Conforme indicado acima, os membros da Comunidade Quilombola de Jesus habitam três núcleos distintos, distribuídos no mesmo território quilombola.

suas lutas pela permanência no território estejam se perdendo. Um dos líderes, ao dizer que as crianças conhecem pouco da história da comunidade, foi interrompido pelo outro, que asseverou: “Pouco não, nenhum tem ideia, eu acho que os alunos que estuda aqui esse tanto de [*incompreensível*] acho que nunca ninguém... acho que ninguém, acho que nenhum professor contou a história real completa assim, acho que num contou não” (OLIVEIRA, N., 2021. Informação verbal).

No mesmo sentido, quando perguntado se as atividades que lhes são significativas fazem parte das aulas, também responderam negativamente, embora tenham revelado que estariam dispostos a compartilhar seus conhecimentos em sala de aula, já que estes estariam se perdendo e apenas algumas crianças, por iniciativa própria, se interessam em aprendê-los. Alguns jovens da comunidade confeccionam biojoias com sementes que coletam, outros produzem e comercializam remos; membros mais velhos produzem barcos e canoas, mas percebem que poucas crianças se interessam por esse conhecimento. Segundo entendem, esse saber poderia ser compartilhado na escola, mas, infelizmente, não o é, como revelou um dos líderes: “[...] algumas das menina aprenderam [*referindo-se a peças de artesanato*], mas, tipo assim, interesse delas mesmo, chega lá pediram prá ela [*referindo-se a uma de suas tias*] e ela ensinava, mas não... fora da escola” (OLIVEIRA, N., 2021. Informação verbal).

Apesar dessa oferta precarizada, a Comunidade Quilombola de Jesus ainda mantém a confiança na escola como uma aliada capaz de contribuir para o desenvolvimento da comunidade e a manutenção de seu modo de vida. É preciso ter em conta que a oferta de educação escolar na comunidade é recente se considerarmos que sua formação remonta à década de 1940, mas apenas no início dos anos 2000 é que receberam o primeiro professor para iniciar as aulas. Assim como é recente também em relação ao que se deu nas demais comunidades quilombolas guaporeanas, cuja oferta de educação escolar, como vimos, acontece desde períodos próximos à mesma década de 1940. Por essa razão, os membros da comunidade valorizam o fato de atualmente haver uma escola em seu território, como revelou a avó entrevistada:

Eu acho importante, porque a escola aqui prá nós, tá dentro de casa, né, e a gente tem que aproveitar o máximo que o professor vem prá dar aula, porque prá nós é importante... uma que nós nunca pensava ter dentro da comunidade, e teve essa escola, **isso prá nós é uma admiração**, né? (SANTOS, 2021. Informação verbal, grifos nossos).

A entrevistada confere importância ao simples fato de haver escola na comunidade, o que não é pouco significativo considerando que, na zona rural dos municípios de São Miguel do Guaporé e de Seringueiras, várias escolas foram fechadas nos últimos anos em decorrência de processos de nucleação/polarização. Isso aconteceu também nos municípios de São Francisco do Guaporé e Costa Marques, neste último, envolvendo o fechamento da escola da Comunidade Quilombola Santa Fé, como já apontamos.

Por conta disso, é possível afirmar que os quilombolas de Jesus se situam entre a esperança e a frustração em relação à escola, conscientes de sua importância para a comunidade, mas cientes das deficiências da oferta atual, principalmente em relação à quantidade de dias letivos de efetiva atividade docente.

Como já apontamos, há indicação da comunidade para que um de seus membros venha a lecionar na escola, tendo o atual secretário municipal de educação de São Miguel do Guaporé demonstrado simpatia com a proposta e indicado estar se mobilizando para atendê-los. A nosso ver, sem desconsiderar a ressalva apontada pelos líderes em relação à preocupação com o fato de serem todos parentes de uma mesma família, a atuação de um professor da própria comunidade pode representar enorme vantagem aos quilombolas de Jesus. A começar, poderia ocorrer a regularização da oferta em todos os dias da semana para a turma da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental. Inclusive, com um professor com carga horária de 40 horas semanais, pode-se realizar o atendimento dos alunos da Educação Infantil separadamente, em turno diferente ao da primeira etapa do Ensino Fundamental, desfazendo a turma multietapa.

A oferta de educação escolar na Comunidade Quilombola de Jesus, como já apontamos em tópico anterior, tem em comum com a oferta às demais comunidades quilombolas guaporeanas o fato de sofrer uma maior precarização em relação às demais escolas das redes municipais ofertantes. Os quilombolas têm ciência disso, assim como também têm do que corresponde à oferta a que têm direito, revelando isso quando lhes é oportunizado se manifestar a respeito. A questão que tem se evidenciado é que os responsáveis pela oferta de educação escolar têm lhes permitido pouco espaço de fala e, quando conseguem efetivamente se manifestar, encontram resistência das instituições para a efetiva implementação das políticas públicas na dimensão tal qual foram legalmente institucionalizadas.

f) Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé

Pode-se afirmar que em Santo Antônio e Pedras Negras, atualmente, se percebe uma melhor integração escola/comunidade entre as comunidades quilombolas guaporeanas que compõem o recorte empírico. Entretanto, como temos demonstrado, isso se deve muito mais em razão de iniciativas dos próprios membros dessas duas comunidades do que do poder público.

O líder da Comunidade Quilombola Santo Antônio afirma que é expressiva a participação dos membros quando são convocados a envolver-se em assuntos relacionados a qualquer tema de interesse da comunidade, incluindo a educação. Dessa forma, segundo ele, há bastante interesse por parte dos membros da comunidade por tudo o que lhes diz respeito.

A percepção em relação à educação escolar foi bastante impactada atualmente por dois eventos recentes: a construção do novo prédio da escola e a ampliação do quadro de professores. Quando perguntado como avaliavam a oferta de educação escolar na comunidade, tanto o líder como o pai de aluno entrevistado se referiram a esses eventos como representativos do que consideram uma melhoria, principalmente a ampliação do número de professores. Para o líder, “Ah! É... é, já melhorou bastante, já melhorou muito, mas tem muito ainda o que melhorá... né? Então... é... é... assim, hoje só o fato de ocê já tê na comunidade, que era de um professô, cê tê quatro, já é um meio caminho andado... né?” (BARROS, 2021. Informação verbal). O pai de um aluno fala no mesmo sentido:

É, agora as... deu uma melhorada, né? Mas antes... mas agora, cum esse ensino aí, tá... já deu uma melhorada bastante. Ah! Porque é... eu... eu, assim, vejo assim, pelo... pelas... pelo ensino, né?... Igual nossa professora tava... comentando sobre multisseriado, né? Que ela trabalha cum multisseriado, então agora... porque antes só tinha só uma... um professô dentro da comunidade... aí agora, hoje, já tem já quatro, são quatro professô, então, aí, já... já vai melhorando já. (CRUZ, 2021. Informação verbal).

A percepção de melhoria decorrente do aumento do quadro de professores tem relação com a ampliação da oferta a outras etapas de ensino na escola da comunidade, que, anteriormente, oferecia apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental, sendo os alunos da segunda etapa transportados para a Escola Municipal Neusa de Oliveira Bravin. Trata-se de uma escola polo localizada na zona rural de São Francisco do Guaporé, no cruzamento da BR 429 com a Linha 033, por um percurso em que os alunos, depois de percorrerem aproximadamente 45 minutos pelo Rio Guaporé, tomavam um ônibus por 43km de estrada de chão batido até a escola, como nos revelou o líder da comunidade.

Com a chegada das outras três professoras, o atendimento de todas as etapas da Educação Básica passou a ser realizado no território da comunidade, concretizando uma dimensão da luta por oferta de educação escolar há muito empreendida pelos quilombolas de Santo Antônio. Isso superou a situação de sofrimento vivenciada pelos alunos da comunidade para frequentar as aulas na escola polo, conforme narrou o líder em entrevista:

E aí, assim... tem um trajeto que cê faz por rio, tem outra parte que cê faz por barco [*terra*], aí cê sai daqui dez hora da manhã prá chegá meio dia na escola... aí cê sai cinco horas da tarde da escola prá chegá aqui oito hora da noite... né, aí é muito difícil, aí tem vez, chove, tem vez dá mal tempo, é muito complicado, aí, cê teno a escola na comunidade... é... cê já evita essa situação, seus filhos já ficam ali mais próximo de você...né? E assim, você começa a valorizá mais a tua comunidade, ensiná os teus filhos a permanecê na comunidade. (BARROS, 2021. Informação verbal).

Na expressão “mas tem muito o que melhorar”, o líder da comunidade, entre outras percepções, manifesta que a educação escolar recebida não contempla a concepção de educação escolar idealizada. Quando avalia a prática pedagógica e o currículo escolar, sua percepção é que a educação escolar ainda não se constitui um elemento em favor da afirmação identitária, por não contribuir para disseminar a história da comunidade e seu modo de vida. Delimitando o que atribui como melhoria alcançada, o líder acrescentou o que ainda se espera alcançar:

Mas, assim, não existe hoje, ainda, dentro da sala de aula... é... uma educação voltada prá cultura quilombola, não existe hoje... é... é... um ensino voltado... prá... prá comunidade quilombola, ensino é... é... que... que envolva a história da comunidade, que envolva a tradição da comunidade, a cultura da comunidade, né, é... tudo isso precisa ser inserido ainda dentro da escola e que a gente não tem... né? (BARROS, 2021. Informação verbal).

Importante ressaltar, também, a percepção do líder da comunidade quanto aos responsáveis por essa que seria, para ele, uma das deficiências da educação escolar na comunidade. Ao abordar o tema, ele isenta os professores que atuam nas escolas quilombolas. Logo após afirmar que não há na escola uma integração entre os conhecimentos universais e os próprios da comunidade, disse entender que isso poderia ser alcançado com uma adequada capacitação dos professores. Porém, tal situação não acontece:

[...] é... a... a... a outra parte é a questão da... da capacitação do... dos professores, nós não temos isso dentro do... do... do município, acho que num modo geral, em comunidade quilombola no estado de Rondônia, nós num temo esse tipo de capacitação, nem na... na questão da grade curricular, que já existe normal, hoje no... prá todo o país... e nem na questão da tradição das comunidade. (BARROS, 2021. Informação verbal).

De sua perspectiva, os sistemas de ensino responsáveis pela educação escolar nas comunidades quilombolas guaporeanas vêm negligenciando a tarefa de organizar a oferta de forma a contemplar a educação própria e diferenciada reivindicada pelas comunidades. Embora quantitativamente a comunidade perceba que tem alcançado alguma melhoria, o líder demonstra ciência da necessidade de que haja avanços em termos qualitativos.

Da parte da comunidade, os entrevistados revelaram o esforço em envolver as crianças e as professoras nas atividades comunitárias, como as festas tradicionais, principalmente em comemoração a São João Batista, entre os dias 23 e 25 de junho, e em alguns mutirões, sobretudo os de preparação para as festividades que acontecem no bosque anexo ao pátio da escola, como a comemoração ao dia 7 de setembro. Sobre isso nos falaram os dois entrevistados; o pai, sobre o mutirão de limpeza:

[...] assim sempre é... é o colégio, às vez... participa né... pátio, né, de tá limpando o... o bosque aí, né? Daí é... os professô pegá os aluno e... prá só prá ajuda, prá rastelá, né, juntá os... algum é... alguma foia, assim [...] já aconteceu, né... sempre acontece... quando a gente vai fazê a limpeza, daí... sempre os professô a... reúne os aluno também participa ali. (CRUZ, 2021. Informação verbal).

E o líder, sobre a integração dos alunos em outras atividades comunitárias:

Mas já... já acontece, tem momento em que... é... é... a gente concilia ali, às vezes, dependendo da atividade do aluno, a gente já chega a conciliar de aquele aluno não seja necessariamente na... na sala de aula e vá junto com a comunidade fazê o serviço que a comunidade tem que fazê, desde que aquilo seja é... é... semelhante ao que ele ia fazê dentro da sala de aula. (BARROS, 2021. Informação verbal).

Quando o líder da comunidade diz sentir falta de que os saberes e fazeres da comunidade adentrem a sala de aula, está revelando o desejo de a escola ser um espaço onde “caiba” mais a comunidade, pois o contrário é verdadeiro. Em Santo Antônio, é a comunidade que se abre para a escola, mas ainda se reconhece muito pouco nela.

Embora haja a percepção de melhorias em relação às condições para a oferta de educação escolar na comunidade, há também, entre os entrevistados, a ciência de que elas são fruto de suas lutas e persistência, bem como que todas as conquistas são direitos há tempos negados. Quando alguma melhoria é implementada, a comunidade não tem mais tempo para burocracia, formalidades e protocolos da administração pública, como nos revelou o líder ao relatar a ocupação do novo prédio da escola:

[...] na verdade, a escola ainda nem foi entregue prá comunidade, apesar da gente já tá utilizando, né, ela num foi... por questão da pandemia, ainda num foi nem inaugurada, ela foi construída... e aí é... é foi aprovada pelos engenheiro... tanto da... da construtora quanto do estado e do município... e a gente mesmo decidiu por já utilizá a escola, pelo fato da gente num tê um espaço adequado que pudesse... atendê os aluno, né, mas ainda num foi, assim, oficialmente... inaugurada, entregue prá comunidade. (BARROS, 2021. Informação verbal).

Os anos de embate com o poder público para a manutenção do território e a resistência aos embargos sofridos moldaram a Comunidade Quilombola Santo Antônio, atribuindo-lhe a persistência como uma de suas características principais. Assim é que acumulam algumas conquistas como a ampliação da oferta de educação escolar a toda a Educação Básica no território da comunidade e a construção do novo prédio para a escola. Ao integrar os alunos e as professoras às atividades comunitárias, a comunidade sinaliza que continuará persistindo para que a oferta de educação escolar na comunidade se dê em conformidade com os princípios da EEQ normatizados na Resolução CNE/CEB nº 8/2012. Sua persistência tem resultado em avanços na conquista do território que historicamente ocupam, a despeito das violências sofridas com a sobreposição da REBIO Guaporé, imposta pelo poder público. Percebe-se que essa mesma força os move para a escola da comunidade alinhar-se a seus princípios, valores e interesses.

g) Comunidade Quilombola Pedras Negras

Como já afirmamos, em Pedras Negras, como em Santo Antônio, percebemos que a escola e a comunidade se encontram mais integradas. Contudo, é possível dizer que na Comunidade Quilombola Pedras Negras essa integração é ainda maior. A nosso ver, isso em muito se deve ao trabalho realizado pela coordenação da escola juntamente com os professores e demais servidores.

Dois dos quatro professores que atuam na escola da comunidade residem na localidade e se autorreconhecem quilombolas, conforme apontamos em tópico anterior. Dentre eles, a professora Raimunda Erineide Rodrigues da Silva, que coordena a escola. Antes de vir a residir na comunidade, idealizou e coordenou um projeto junto à Secretaria de Estado da Educação para a oferta da segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na modalidade EJA, a alunos das comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais ribeirinhas do Vale do Guaporé, contemplando atividades que visam à promoção da Educação Ambiental e à valorização da cultura local.

Ao se transferir para a comunidade, Raimunda passou a atuar na escola como professora e logo assumiu a coordenação. Sua liderança junto aos professores e demais servidores da escola foi apontada pelos entrevistados como fator importante para a integração da escola à comunidade, conforme nos relatou a mãe de aluno entrevistada:

[...] a professora Erineide mesmo, quando eu vim prá cá prá Pedras Negras, em 2008... que terminei meus estudos aqui com ela... ela sempre vinha lutando por isso, sempre ela vem falando prá os professores, quando chegam, que eles têm que trabalhar é... a nossa cultura, a cultura dos passados, dos pais deles, né, que ele tem que relembrar... o professor André, que faz tempo, né, que também ele trabalha aqui, ele... com os professores que vem prá cá trabalhar com ela, têm que adaptarem à nossa comunidade, não o que eles estão trazendo de lá. (CUYATI, 2020. Informação verbal).

Todos os membros da comunidade entrevistados foram unânimes em afirmar que percebem a contribuição da escola para que os alunos se reconheçam como membros de uma comunidade quilombola, valorizando os saberes e fazeres ancestrais da comunidade. Durante as entrevistas, fizeram questão de relatar e exibir fotografias⁶⁴ de atividades realizadas pela escola, de valorização da cultura afro-brasileira, com a participação de toda a comunidade.

Entre as ações que contribuem para que os quilombolas de Pedras Negras mantenham a percepção de integração entre a escola e a comunidade, há também a prática de serem consultados pela escola em assuntos de seu interesse. Os entrevistados relataram ser comum haver reuniões para as quais são convidados, como fez questão de afirmar o líder da comunidade:

Assim... várias as vezes que a gente foi convidado, foi prá tomá algumas decisão, né, como a construção do colégio, que tá sendo... acabando de ser construído aí... então, assim, a gente foi convidado prá... prá reunião, prá sabê o local e... vê de que maneira seria mais... mais prático a construção, a questão do... dos poços que foi construído aí, também, que não deu certo também, né? [...] mas assim... a gente nunca teve fora do... do que vai acontecê na comunidade. (FRANÇA NETO, 2021. Informação verbal).

Da mesma forma, os membros da comunidade entrevistados percebem a escola exercendo um papel significativo na manutenção e disseminação da cultura da comunidade, envolvendo-se ativamente nas atividades comunitárias, como sua contribuição na organização das festas tradicionais, conforme já apontamos anteriormente. O líder da comunidade resume assim sua percepção acerca da participação da escola na vida da comunidade: “Olha! Aqui na comunidade, tudo que se... se envolve a comunidade, sempre a escola tá presente, né?... Nunca

⁶⁴ Optamos por não publicar algumas dessas fotografias em razão de envolver imagens de menores e, também, de pessoas com as quais não conseguimos estabelecer contato para solicitar autorização de publicação.

num deixa de num tá... de num tá presente, né? Assim, tudo que se vai fazê, se resume num... com a escola, né?” (FRANÇA NETO, 2021. Informação verbal).

Com relação ao envolvimento da escola com as atividades significativas para a comunidade, o professor que nos concedeu entrevista fez questão de exemplificar como articulam as atividades docentes na escola com os eventos organizados na comunidade. Falando da participação da escola na principal festa religiosa comemorada na comunidade, explicou que:

Todas as... as... é... a parte religiosa, ela é desenvolvida na escola, [os alunos] participam... das missas, é... das apresentações, das... das procissões [...]. É porque ele... ele... ele é, assim... ele sai primeiro da escola... tipo assim, vamos comemorá... é... 4 de outubro, São Francisco de Assis, então, naquela semana, a gente trabalha na escola com aquilo... aí, no dia 4, que vai acontecer a procissão, aquela preparação... então, primeiro acontece, é desenvolvido ali, depois é que se vai prá [...]. Aí a escola inicia, aí faz painel... pombinhos, decoração, né, essa parte de... ornamentação, ela sai com os alunos e... e eu. (LOPES, 2021. Informação verbal).

Ainda como exemplo da integração da escola com a comunidade, a coordenadora destacou algumas atividades e projetos de ensino desenvolvidos para o resgate de costumes tradicionais e datas comemorativas que foram significativos para a comunidade no passado, mas que vinham sendo esquecidos. De acordo com ela, a escola assumiu um papel protagonista na organização desses eventos, estimulando a participação de toda a comunidade. A respeito disso, relatou:

Nós fizemos a é... vários resgate... aqui tinha se esquecido, porque tem... tinha uma... parte tradicional que eles faziam a festa de São João... né, e aí a escola fez esse resgate [...] todo o cortejo começa pela escola, tem as danças, faz comida, daí, depois, tem o cortejo, né, ao longo do rio... aí volta prá casa da Dona Aniceta, onde é feito, acendido uma fogueira enorme, mais alta do que essa casa, já é tradicional deles, né, aí eles têm a questão do banho do santo, que eles banham o São Joãozinho, né, aí tem todo... e isso tava se perdendo, e, através da escola, nós conseguimos esse resgate [...]. É, o que nós fizemos, nós... tem quatro projetos distintos que acontece aqui... né? Que é... festa de São João... é... festa de São Francisco de Assis, que é o padroeiro da comunidade [...] outubro... festa de Nossa Senhora da Conceição, é... a passagem da coroa do Divino Espírito Santo... né? Então, esses projetos nós... nós colocamos no papel e ele é arquivado dentro da Secretaria de... Educação. (SILVA, 2021. Informação verbal).

Certamente, esse trabalho desenvolvido pela escola contribui para que os membros da Comunidade Quilombola Pedras Negras desenvolvam uma expectativa positiva em relação à educação escolar, a ponto de os entrevistados se dizerem satisfeitos com a escola, sobretudo com a equipe de professores e servidores, como declarou o líder da comunidade quando

questionado a respeito: “Rapaz! Eu num tenho o que reclamar não, óh! [...] Eu num... eu num vejo muita coisa prá mudá ali não, óh! [...] porque eu tenho uma opinião o seguinte, em time que tá ganhando num mexe, né?” (FRANÇA NETO, 2021. Informação verbal).

A mãe entrevistada tem a mesma opinião, com a ressalva que fez a respeito do atendimento escolar durante o período da pandemia de COVID-19, por parte dos professores que não residem na comunidade. Como já nos referimos em tópico anterior, com a suspensão do atendimento presencial, os professores que não residem na comunidade passaram um longo período sem atender os alunos, mesmo após a rede municipal de educação de São Francisco do Guaporé ter adotado o atendimento remoto por meio de distribuição de apostilas. Sobre estar satisfeita com a escola, a mãe foi taxativa:

Até antes da pandemia eu tava bem satisfeita, mas agora, depois da pandemia, eu vou te falar, tá... eu tô muito triste com isso... pela maneira que eu tô lhe falando dos professores [...] com muita luta, consegui que eles viesse esse mês passado, que, na qual, nós fizemos em ata uma reunião, que ficou firmado que eles viriam... que ficariam lá, 15 dia lá e 15 dia aqui, né? Hoje é dia 22... 22 né?... Hoje é dia 22 [*de maio de 2021*], então, no caso, era para ter chegado aqui dia 20. (CUIATI, 2020. Informação verbal, grifos nossos).

Conforme vimos sustentando, na Comunidade Quilombola Pedras Negras percebemos que a escola organiza as atividades pedagógicas contemplando minimamente o que se concebe para a EEQ. É uma escola quilombola; metade dos professores são membros da comunidade; as lideranças são ouvidas e têm certa influência sobre questões relacionadas à escola; o calendário escolar é adaptado para contemplar datas comemorativas importantes para a comunidade; há atividades pedagógicas visando à valorização da cultura e modo de vida da comunidade e o cardápio da alimentação escolar elaborado pela SEMECETL recebe algumas adaptações, conforme nos revelou a coordenadora da escola, inclusive contemplando alimentos produzidos na própria comunidade.

A questão que vale ressaltar, entretanto, é que não se trata de uma política da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Guaporé, que ainda permanece alheia a todo esse processo, como revela a pesquisa empírica. Alguns avanços alcançados rumo a uma educação própria e diferenciada, que se percebe nas comunidades quilombolas Pedras Negras e Santo Antônio, são resultado da organização interna nessas comunidades, coordenada pelas professoras e professores que atuam em suas escolas, mas dentro de seus limites, possibilidades e discricionariedade.

Contudo, é também a partir do que se constata nessas duas comunidades que sustentamos em tópico anterior que o município de São Francisco do Guaporé possui, atualmente e em relação aos outros dois municípios de nosso recorte empírico, as melhores condições para implementação da EEQ. Mesmo com todos os membros das cinco comunidades quilombolas guaporeanas compartilhando uma concepção de educação escolar próxima ao que suas entidades representativas conseguiram institucionalizar nas DCNEEQ, apenas nas escolas de Santo Antônio e Pedras Negras, como vimos demonstrando neste trabalho, conseguiu-se alguns avanços.

Como uma política pública, a oferta de educação escolar certamente é regida e condicionada a normatizações, que delimitam a ação do poder público, mas que, ao mesmo tempo, atribuem-lhe competências e responsabilidades. A mesma normatização também constitui instrumento para o exercício de um direito; instrumento do qual a sociedade civil pode lançar mão para fazer valer esse direito. No caso da oferta de educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, a normatização da EEQ, por ela mesma, tem se revelado insuficiente para mobilizar os sistemas de ensino de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques à sua implementação. Contudo, permanece a possibilidade de ser apropriada pelos quilombolas guaporeanos em sua luta por uma educação escolar própria e diferenciada que almejam ver implementada nas escolas de suas comunidades.

CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar a organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé, em Rondônia. Interessou-nos, sobretudo, averiguar a concepção de educação escolar para os quilombolas guaporeanos e se as políticas educacionais contemporâneas respondem às expectativas e reivindicações por eles apontadas.

Elegemos como recorte empírico a parte do Vale do Guaporé correspondente aos municípios de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, onde estão localizadas cinco das oito comunidades quilombolas em Rondônia: Jesus (São Miguel), Santo Antônio do Guaporé e Pedras Negras (São Francisco), Santa Fé e Forte Príncipe da Beira (Costa Marques). Tendo em vista que todas elas há muito se constituem como comunidades ribeirinhas guaporeanas, pressupomos que, ao se autoafirmarem como quilombolas a partir dos anos 2000, houve um reposicionamento político dessas comunidades, afetando suas formas de relações sociais e de afirmação identitária, inclusive as relações que estabelecem com o poder público na reivindicação por políticas públicas, dentre elas, a educação escolar.

Partimos também da pressuposição de que a educação escolar em comunidades quilombolas corresponde a uma bandeira de luta histórica do Movimento Quilombola no Brasil, tanto pela oferta em si, como para que ela se dê sob uma especificidade própria, que a diferencie da oferta em outras escolas. Consideramos também o fato de que essa luta histórica alcançou alguma penetração nas estruturas do Estado com a institucionalização, por meio de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma modalidade de ensino no contexto das políticas públicas e da organização da educação nacional.

Por conta desses pressupostos, entendemos que o trabalho deveria contemplar, inicialmente, um resgate da luta histórica da população negra por educação escolar no Brasil, de forma a que pudéssemos posicionar a EEQ nesse contexto de luta. Assim, também pretendíamos resgatar a sua institucionalização como resultado da ação política do Movimento Negro e de entidades e lideranças quilombolas que ocuparam espaços de debate e postos em instituições do Estado brasileiro. Esperava-se levar para dentro das estruturas do Estado, e para a agenda pública, as reivindicações das comunidades quilombolas.

Entendemos, ainda, que o percurso natural de desenvolvimento desta pesquisa seria buscar relações entre essa dimensão da luta por educação em nível nacional e a realidade empírica das comunidades quilombolas guaporeanas, de forma a investigar como ela impacta

as concepções e as expectativas dos quilombolas do Vale do Guaporé em relação à educação escolar. Ou seja, segundo nosso entendimento, deveríamos investigar se a educação escolar que os membros das comunidades quilombolas guaporeanas reivindicam para seus territórios encontra correlações com as reivindicações das entidades que os representam, sobretudo com as da CONAQ.

Considerando a institucionalização da EEQ como uma modalidade de ensino a ser implementada nas escolas das comunidades quilombolas, entendemos que deveríamos tomá-la como categoria de análise para investigarmos a oferta de educação escolar aos quilombolas guaporeanos. A institucionalização da EEQ pelo CNE impôs aos sistemas de ensino parâmetros que devem nortear a oferta de educação escolar em comunidades quilombolas. Entretanto, há estudos apontando que eles não são observados na realidade concreta da oferta em muitas localidades ou que são apenas parcialmente observados. Seria esse o caso dos três sistemas de ensino que compõem o recorte empírico?

Dessa forma, a organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé e a concepção de educação escolar reivindicada pelos quilombolas guaporeanos, bem como suas expectativas a respeito da oferta atual, foram analisadas a partir das relações que estabelecem, por um lado, com a EEQ institucionalizada como modalidade de ensino e, por outro, com o processo de luta por sua institucionalização, mobilizada por comunidades quilombolas, suas entidades e lideranças representativas.

EEQ como resultado de lutas – o protagonismo da população negra organizada

O acesso da população negra à educação escolar no Brasil pós-abolição se deu conforme o processo de integração dessa parcela da população à sociedade brasileira, fortemente marcado pela negação de direitos em função da discriminação, preconceito racial e do racismo, componentes das relações sociais no Brasil até os dias atuais.

No pós-abolição, diante do abandono a que se viu relegada, a população negra, na disputa pela sobrevivência, aos poucos mobilizou-se em organizações de protesto em defesa da raça negra e construiu estratégias próprias de apoio mútuo, principalmente nos centros urbanos, por meio de clubes, associações, irmandades, grêmios recreativos e culturais etc., resgatando ações já implementadas nas décadas finais do odioso regime de escravidão. Assim como já

acontecia antes da abolição, a educação sempre mereceu atenção na agenda política dos grupos organizados da população negra.

De acordo com os estudos reunidos neste trabalho, podemos afirmar que a mobilização dos grupos e entidades negras pelo acesso à educação realizou um percurso partindo de ações próprias em que a tarefa de ofertar educação escolar é tomada para si, iniciando ainda enquanto vigorava a escravidão e chegando ao auge com a Frente Negra Brasileira (FNB). Posteriormente, chegou-se à compreensão da educação como um direito do cidadão e dever do Estado, uma posição que se inicia com o Teatro Experimental do Negro (TEN) e se desenvolve até a atualidade.

Após as primeiras iniciativas serem sufocadas por dois golpes de Estado, o de Vargas em 1930 e o civil-militar de 1964, os grupos e as entidades negras se reorganizaram no final da década de 1970 e juntaram forças no Movimento Negro Unificado (MNU) para ocupar os espaços de participação política e de interlocução com as instituições do Estado. Esses espaços foram construídos pela sociedade civil organizada com a reabertura democrática dos anos de 1980 no Brasil.

Lideranças do MNU ocuparam os espaços políticos que visavam à reconstrução da democracia no Brasil, introduzindo questões de interesse da população negra brasileira no debate público, sendo a participação na Assembleia Nacional Constituinte (ANC) um dos mais significativos naquele momento histórico. No que se refere à educação, embora a questão da reforma curricular com a inclusão da história da África e do negro no Brasil tenha ocupado o centro das demandas do Movimento Negro na ANC, a conquista pelo direito à propriedade do território ocupado pelas comunidades quilombolas, expresso no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (CF), mobilizou essas comunidades também na luta por outros direitos sociais.

Ao construir uma pauta específica às comunidades quilombolas no interior do Movimento Negro, as lideranças quilombolas constroem o Movimento Quilombola, que se articula, inicialmente, na luta para se fazer cumprir o artigo 68 do ADCT da CF, mas não somente. Organizou-se, em 1996, uma entidade em nível nacional de representação de seus interesses: a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

A luta do Movimento Negro por educação reuniu na postura reivindicatória pelo acesso à educação formal a mobilização de combate a ações, posturas e atitudes discriminatórias

e racistas no interior da escola e dos processos de ensino-aprendizagem, alcançando conquistas como a revisão de conteúdo dos livros didáticos, a inclusão no calendário escolar do Dia Nacional da Consciência Negra e a inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar oficial. Isso levou à edição pelo CNE da Resolução CNE/CP nº 01/2004, para instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sem abandonar a luta por uma educação escolar antidiscriminatória e antirracista, o Movimento Quilombola, sobretudo por meio da CONAQ, empreendeu outra frente de batalha pela instituição de uma política pública de educação voltada especificamente para as comunidades quilombolas. Visava-se à implementação de uma educação escolar própria e diferenciada, na esteira da luta pelo reconhecimento, por parte do Estado, dessas comunidades como portadoras de um direito diferenciado também no âmbito da educação e não somente quanto à propriedade de seu território.

Uma forma de educação escolar própria e diferenciada nasce como proposta das próprias comunidades quilombolas, que a leva, por meio de suas lideranças e da CONAQ, para os espaços públicos de debate e deliberação no interior da estrutura do Estado, como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e o CNE, para ser construída como uma modalidade de ensino no conjunto das políticas públicas e da organização da educação nacional.

A proposta das comunidades quilombolas por uma educação própria e diferenciada inclui, principalmente, a luta pela implantação de escolas em seus territórios; a reivindicação para que o processo de ensino-aprendizagem e a gestão da escola sejam conduzidos por professores e servidores membros da própria comunidade; a participação deliberativa das lideranças e demais membros das comunidades em todas as questões relativas à educação escolar; e a adequação do currículo escolar a seus modos de vida, saberes e fazeres ancestrais.

Sob a perspectiva da luta das entidades, movimentos e lideranças da população negra no Brasil por acesso à educação, é possível afirmar que a EEQ representa uma nova postura em relação à educação escolar. Essas organizações não mais almejam assumir para si uma tarefa que é, por dever, do Estado, e tampouco assumir pura e simplesmente uma postura reivindicatória para que o Estado assuma seu papel. Com a EEQ, o Movimento Quilombola se posiciona para que o Estado cumpra seu dever de implementar educação escolar, garantindo o direito às comunidades quilombolas de que essa educação se dê sob determinadas condições:

as que se encontram institucionalizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

A implementação da EEQ implica a adoção de um conjunto de práticas e procedimentos por parte dos sistemas de ensino, conforme estabelecidos nas DCNEEQ. Entretanto, a despeito da prerrogativa de exercício do papel normativo em relação a diretrizes para a educação nacional atribuído ao CNE, e do caráter mandatório da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, a normatização, por ela mesma, não é garantia de implementação da EEQ. Isso se confirma na Nota Técnica nº 1 do Coletivo de Educação da CONAQ, publicada em 21 de outubro de 2019, por meio da qual a entidade recomenda aos governos estaduais e municipais que adotem medidas para a implementação dos dispostos nas DCNEEQ quase uma década após elas terem sido institucionalizadas.

A Nota Técnica nº 1 do Coletivo de Educação da CONAQ se apresenta também como denúncia de que a EEQ ainda não compõe a agenda de políticas para educação em vários estados e municípios. O documento também dá o tom de luta permanente das comunidades quilombolas pela garantia de seu direito a uma educação escolar própria e diferenciada, nos termos em que fizeram constar nas normativas que institucionalizam a EEQ enquanto modalidade de ensino.

A institucionalização da EEQ cumpre um ritual necessário para que se possa fazer constá-la como política pública de educação e, também, para que nessa condição venha a ser reivindicada. É preciso registrar que o direito das comunidades quilombolas a uma educação própria e diferenciada transcende a sua normatização e se inscreve no direito fundamental dessas comunidades à existência autônoma, de acordo com os costumes ancestrais que moldam seus modos de vida.

EEQ em comunidades quilombolas guaporeanas – o poder público

A análise do conjunto de dados reunidos nesta pesquisa nos permite afirmar que, de maneira geral, nenhum dos três sistemas municipais de ensino que compõem o recorte empírico estabeleceu, de forma organizada e sistemática, mecanismos para assegurar a oferta de educação escolar às comunidades quilombolas guaporeanas de forma adequada, ou seja, como uma modalidade própria e diferenciada em relação ao ofertado nas demais escolas de suas redes.

Para a análise da oferta, a partir da perspectiva do poder público, utilizamos como categorias alguns elementos que definem a EEQ enquanto uma modalidade de ensino própria e diferenciada, quais sejam: a) escola no território da comunidade; b) participação das comunidades quilombolas e suas lideranças nas decisões relacionadas à educação; c) professores/as membros da própria comunidade e formação continuada específica para EEQ; d) materiais didático e de apoio pedagógico específicos; e) alimentação escolar em acordo com a cultura alimentar da comunidade; e f) implementação pelas Secretarias Municipais de Educação de diretrizes e propostas para EEQ contextualizadas à realidade local.

Ao cotejarmos os dados da pesquisa empírica coletados em cada um dos sistemas municipais de ensino com essas categorias, observamos que nenhum deles sistematizou ações que contemplassem a adoção de algum desses elementos como parte de uma política pública direcionada especificamente às comunidades quilombolas.

Nenhum dos gestores públicos entrevistados ignora a existência das comunidades quilombolas, contudo, não há entre eles uma sólida percepção de que a oferta de educação escolar em comunidades quilombolas deva se dar de forma diferenciada, conforme os elementos que definem a EEQ. Na realidade, as Secretarias Municipais de Educação dos três municípios investigados adotam práticas nas escolas das comunidades que precarizam ainda mais a oferta, se comparada às outras escolas da rede. São elas: a organização de alunos em turmas multisseriadas e multietapas; a oferta reduzida a poucos dias da semana (como são as aulas na Comunidade Quilombola de Jesus, em São Miguel do Guaporé); ou, ainda, o fechamento de escola, como ocorrido na Comunidade Quilombola Santa Fé, em Costa Marques.

Observamos que a adoção dessas práticas se dá sob a influência de uma percepção generalista da política pública (sobretudo em Costa Marques), que desconsidera desigualdades e especificidades, convergindo para uma homogeneização da oferta da educação em todas as escolas das redes. Há, também, influência de elementos do gerencialismo na condução da política pública de educação, que pauta a formulação e implementação dessas políticas a partir de valores neoliberais, com ênfase em aspectos econômico-financeiros e institucional-administrativos, próprios da gestão de empresas privadas, em que a variante custo ocupa centralidade (gestão estratégica de custos). Foi possível observar uma questão estrutural na adoção dessas práticas, concernente a mecanismos do racismo institucional atuando como questão de fundo.

Sustentamos que a prática dos sistemas de ensino investigados em relação à oferta de educação escolar nas escolas das comunidades quilombolas revela influência do racismo institucional. Há naturalização, por parte dos gestores públicos, da desigualdade e da precarização ainda maior da oferta às comunidades quilombolas, em relação às outras escolas das redes de ensino.

Observamos que são naturalizadas questões como o fato de apenas nas escolas quilombolas ainda haver a prática de se organizar os alunos em turmas multisseriadas e multietapas; de o índice de professores efetivos atuando nelas ser de apenas 53%, bem menor do que nas demais escolas das redes; de não haver atendimento regular em todos os dias da semana (caso da escola da Comunidade Quilombola de Jesus); e da suspensão das aulas durante a pandemia de COVID-19 nas escolas quilombolas ter se dado por um período muito mais longo do que nas demais escolas. Isso sem contar a adoção de modalidade de oferta em sistema remoto no formato virtual, totalmente desconectado com a realidade das comunidades.

Esse conjunto de fatores, relacionados a particularidades na oferta de educação nas escolas quilombolas, certamente seria tomado como inaceitável se ocorresse em outras escolas das redes. Haveria mobilização dos sistemas de ensino para evitar essa situação ou para encontrar uma rápida solução. Porém, essas particularidades são tidas como naturais e próprias da dificuldade em se garantir a oferta de ensino às comunidades quilombolas. Ou seja, para os gestores dos sistemas municipais de ensino investigados, esses fatores não caracterizam uma precarização, mas decorrem de condições inerentes às próprias comunidades quilombolas, como sua localização afastada dos centros urbanos, por exemplo.

Apesar dessa percepção geral, ao adentrarmos as singularidades dos três sistemas de ensino que compõem o recorte empírico, propusemos classificá-los em três categorias, conforme apresentam condições desfavoráveis, potencialmente favoráveis ou favoráveis à implementação da EEQ. Não deixamos de alertar, entretanto, que essa classificação leva em consideração uma interpretação particular da realidade empírica captada no desenvolvimento da pesquisa.

Considerando a classificação, os dados indicam que o município de Costa Marques é aquele no qual as condições atuais são bastante desfavoráveis à implementação da EEQ. É, dos três municípios, aquele em que os gestores mais adotam uma postura pautada em uma concepção generalista de política pública, por acreditarem estar agindo em nome de uma

suposta “equidade absoluta” em que qualquer tratamento diferenciado na oferta de educação escolar tende a ser interpretado como “privilégio”.

Classificamos o município de São Miguel do Guaporé numa posição intermediária, em que as condições para a implementação da EEQ são potencialmente favoráveis. Alguns elementos nos permitiram essa classificação, tais como, a disposição do atual gestor do sistema municipal de ensino em manter constante diálogo com as lideranças da comunidade, refletindo na sua intenção de contratar um/a professor/a da própria comunidade para assumir a docência; o registro da escola da comunidade no censo escolar como escola quilombola; e a reserva no orçamento da Secretaria Municipal de Educação de rubrica específica para atender a comunidade. Embora ainda não seja uma realidade, a coordenadora pedagógica do município se diz convencida de que a oferta de educação na escola da Comunidade Quilombola de Jesus deva se dar de forma diferenciada. O que, para ela, corresponde a adequar o currículo escolar para incluir os saberes e fazeres culturalmente preservados pela comunidade.

Por fim, no município de São Francisco do Guaporé os dados apontam para condições mais favoráveis à implementação da EEQ. Há escolas nas duas comunidades quilombolas (Santo Antônio e Pedras Negras) nas quais lecionam professores que se auto identificam como quilombolas, assumindo posição de liderança nas escolas e, inclusive, promovendo, por conta delas mesmas, algumas alterações no currículo e calendário escolar para incluir elementos da cultura quilombola guaporeana e suas datas comemorativas. Há uma boa interação entre o poder público e as duas comunidades, inclusive pelo fato de lideranças exercerem função pública de apoio nas escolas, permitindo que estejam em constante contato com a Secretaria Municipal de Educação. A coordenadora pedagógica de São Francisco do Guaporé também se diz convicta quanto à necessidade de que o ensino nas escolas das comunidades quilombolas se dê de forma diferenciada, com adequação curricular.

Cotejamos, também, a prática da oferta de educação escolar pelos três sistemas de ensino com os Planos Municipais de Educação (PME) de cada um dos municípios, analisando a relação entre aquilo que se planeja para a educação escolar nas comunidades quilombolas e a realidade concreta da oferta. Constatamos que os três sistemas de ensino contemplam em seus PMEs o registro de metas relacionadas à oferta de educação escolar em comunidades quilombolas, revelando uma contradição entre a fase de planejamento e a implementação da oferta. Os dados da pesquisa empírica relativos à realidade concreta da oferta revelam que as metas estabelecidas no PME para os três sistemas de ensino não estão sendo cumpridas, permanecendo apenas no âmbito do planejamento.

A contradição entre o planejamento e a realidade concreta da oferta pode conduzir à resolução em favor da implementação da EEQ em qualquer um dos três sistemas de ensino. Contudo, sem alteração das condições atuais captadas na pesquisa, é possível imaginar que haja possibilidade de isso ocorrer em São Francisco do Guaporé, provavelmente ocorra em São Miguel do Guaporé e dificilmente em Costa Marques.

Perspectiva dos quilombolas guaporeanos

A perspectiva dos quilombolas guaporeanos foi analisada a partir de suas concepções de educação escolar e de suas expectativas em relação à oferta atual das comunidades. Procuramos uma concepção de educação formada pela opinião da maioria dos membros das cinco comunidades e a relacionamos com a concepção de educação própria e diferenciada que, historicamente, constitui bandeira de luta do Movimento Quilombola. Quanto à expectativa em relação à oferta de educação escolar, produzimos uma análise a partir dos dados de cada comunidade, de forma individualizada, já que cada uma delas tem uma percepção particular, que decorre da experiência vivenciada nas escolas em seus territórios.

Estabelecemos que a concepção de educação escolar alimentada pelos quilombolas guaporeanos fosse formada a partir de suas percepções acerca das seguintes questões: a importância de se ter uma escola no território quilombola; de os professores serem membros das próprias comunidades; da interrelação entre os conhecimentos escolares e o modo de vida preservado pela comunidade; e do papel da educação escolar para a afirmação da identidade quilombola.

Todos os quilombolas guaporeanos entrevistados avaliam como importante que haja uma escola no território quilombola e demonstram como justificativa a necessidade de evitar que crianças e jovens se afastem da comunidade, tanto no sentido de evitar o êxodo como a perda de identidade.

Há, também, preferência em que as/os professoras/es de suas escolas sejam todos membros da própria comunidade (houve apenas uma ressalva na Comunidade Quilombola de Jesus). Integração com a comunidade e conhecimento da realidade local são os fatores mais apontados para justificar a preferência por professores quilombolas, além do fato de que, assim, teriam maiores garantias de que o/a professor/a permanecerá na comunidade. Algumas delas sofrem com o fato de professores que são de fora não se adaptarem ao modo de vida da

comunidade, abandonando-os. Diante disso, as comunidades têm adotado como estratégia incentivar seus próprios membros a se habilitarem em cursos de licenciatura, para assumirem a função de professor/a na escola da comunidade.

Também é unânime entre os quilombolas guaporeanos a crença de que a escola seja capaz de contribuir para a afirmação da identidade quilombola. Isso seria alcançado, no entender deles, se a educação escolar estiver ancorada nos saberes e fazeres ancestrais, nas tradições, história, modo de vida e cultura da comunidade. Quanto ao processo de formação acerca do modo de vida da comunidade, para alguns, a educação escolar exerce uma função complementar ao que é iniciado na família. Há, também, entre eles, a expectativa de que a escola possa preparar as crianças e jovens para enfrentar e combater o preconceito e a discriminação racial, que constantemente os afetam. Nesse sentido, esperam que em suas escolas seja promovida uma educação antidiscriminatória e antirracista.

Suas posições em relação a essas questões nos permitiram concluir que os quilombolas guaporeanos desenvolveram uma concepção de educação escolar muito semelhante à concepção de educação escolar própria e diferenciada que é reivindicada pelos movimentos e entidades quilombolas que os representam. A razão para isso, no nosso entender, tem a ver com o fato de os quilombolas guaporeanos historicamente vivenciarem condições materiais semelhantes às vivenciadas por comunidades quilombolas em outras regiões brasileiras. Dessa forma, compartilham percepções a respeito da vida e desenvolvem compreensões semelhantes acerca da negação de direitos a que estão submetidos, levando-nos a supor que os elementos que definem a EEQ possam constituir reivindicações generalizáveis a todas as comunidades quilombolas brasileiras.

Procuramos, também, investigar se a oferta de educação escolar nas cinco comunidades, que atualmente é organizada com praticamente nenhuma relação ao que se vislumbra como uma modalidade própria e diferenciada, frustra as expectativas dessas comunidades em relação à escola.

Na Comunidade Quilombola Santa Fé, o líder se posiciona entre a expectativa de que a comunidade volte a receber atendimento escolar no próprio território (já que a escola da comunidade foi fechada) e uma avaliação relativamente positiva em relação à forma como atualmente se dá o atendimento, realizado numa escola da zona urbana de Costa Marques. Sua posição contraditória poderia ser explicada em função da luta travada pela comunidade para os alunos terem acesso à educação escolar, de forma que, para a comunidade, o mais importante é

as crianças e jovens serem atendidos, mesmo fora da comunidade, sem interromper a luta pela reabertura da escola.

Os embates com o Contingente Especial de Fronteira do Exército Brasileiro, intensificados a partir de quando a Comunidade Quilombola do Forte Príncipe da Beira se propôs a reivindicar o reconhecimento de sua ascendência quilombola, impactaram também a relação entre a comunidade e a Escola Municipal General Sampaio que os atende. Sobretudo a partir de 2011, quando o Exército avançou os limites do aquartelamento e a escola passou a integrar a área militar. Aos poucos, os quilombolas do Forte Príncipe desenvolveram a percepção de que, da forma como atualmente se dá a oferta, a escola seria incapaz de contribuir com os propósitos de fortalecer a identidade e cultura quilombola. A partir disso, passaram a se mobilizar para que fosse construída uma nova escola no território da comunidade, onde teriam maior influência e participação. Há entre os quilombolas uma grande expectativa em relação à nova escola, contudo, considerando o que revelam os dados referentes à condução da política pública de educação no município de Costa Marques, após concretizada a conquista em relação à construção da escola, será necessário que a comunidade quilombola mantenha viva a luta para nela a oferta se dar em conformidade com as DCNEEQ.

Na Comunidade Quilombola de Jesus, a decisão dos responsáveis pela oferta de educação escolar em concentrar o atendimento em apenas três dias da semana, para a Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental, e em um único dia, para a segunda etapa e o Ensino Médio, constitui o principal fator de corrosão das expectativas dos membros da comunidade em relação à oferta de educação escolar. Os quilombolas de Jesus manifestam confiança na escola como uma aliada capaz de contribuir para o desenvolvimento da comunidade e a manutenção de seu modo de vida. Contudo, relatam que, atualmente, há um distanciamento entre a escola e a comunidade, de forma que as aulas não contemplam atividades significativas, assim como percebem haver pouco espaço à participação nas decisões relativas à educação escolar. Dessa forma, os quilombolas de Jesus se situam entre a esperança e a frustração em relação à escola, já que estão conscientes da importância da educação escolar para a comunidade, mas cientes das deficiências da oferta atual.

A avaliação dos membros da Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé é de que há uma boa integração escola/comunidade, além de haver uma percepção de que a oferta de educação escolar tem evoluído positivamente. Essa posição é justificada pela construção de um novo prédio para a escola da comunidade e pela ampliação do quadro de professores e da oferta, que atualmente perfaz toda a Educação Básica. Apesar disso, a avaliação acerca da

prática pedagógica e do currículo escolar revela que, para eles, a educação escolar ainda não se constitui um elemento em favor da afirmação identitária, por não contribuir para a disseminação da história da comunidade e de seu modo de vida. Em Santo Antônio, percebe-se que é a comunidade que se abre à escola, envolvendo as crianças e as professoras nas atividades comunitárias, como as festas tradicionais e os mutirões de preparação para as festividades. Entretanto, a comunidade revela que ainda se vê pouco representada na prática pedagógica e no currículo escolar.

Das cinco comunidades que compõem o recorte empírico, a Comunidade Quilombola Pedras Negras é onde percebemos que a escola e a comunidade se encontram mais integradas. Alguns fatores contribuem para isso, dentre eles, podemos citar a participação e influência da comunidade e suas lideranças nas decisões relativas à escola. Contribui, também, o fato de a coordenação da escola ser exercida por uma professora que se auto reconhece quilombola e que, antes de chegar à comunidade, já atuava em projetos em prol da educação escolar nas comunidades tradicionais guaporeanas. Na percepção dos entrevistados, a escola contribui para que os alunos se reconheçam como membros de uma comunidade quilombola, valorizando os saberes e fazeres ancestrais da comunidade. Em Pedras Negras, foi a escola que se integrou à comunidade, com atividades para o resgate de costumes tradicionais, além de participar ativamente, assumindo papel protagonista, da organização de eventos religiosos e culturais da comunidade. Há, entre os quilombolas de Pedras Negras, uma expectativa positiva em relação à escola, com uma ressalva em relação à rotatividade de professores que não são membros da comunidade. Nessa comunidade, percebe-se que a escola organiza algumas atividades pedagógicas contemplando minimamente aquilo que se concebe para a EEQ.

A análise da oferta de educação escolar em comunidades quilombolas guaporeanas sob as duas perspectivas apresentadas (a do poder público e a dos próprios quilombolas) nos permite visualizar que não há, da parte dos sistemas de ensino responsáveis, ações concretas que visem à implementação de uma oferta contemplando o disposto nas DCNEEQ. Há no planejamento dos PMEs apenas metas que, se fossem alcançadas, poderiam resultar na implementação da EEQ. Da parte dos quilombolas guaporeanos, há um claro entendimento de que a educação escolar deveria contemplar elementos que a diferenciasssem da oferta nas demais escolas da rede, mas isso apenas pode ser alcançado a partir de uma ação deliberada do poder público. Seria necessário, portanto, implementá-la como uma política pública capaz de avançar além de ações pontuais organizadas pelas próprias escolas das comunidades, como no caso da

escola da Comunidade Quilombola Pedras Negras. Os limites das escolas estão circunscritos à política de educação implementada pelos seus respectivos sistemas de ensino.

A análise neste trabalho poderia ter se aprofundado em alguns aspectos que, no momento, não nos foi possível, mas que gostaríamos de deixar registrados, pelo menos, dois deles. O primeiro seria aprofundar a análise da contradição entre os Planos Municipais de Educação e a prática da oferta de educação escolar às comunidades quilombolas guaporeanas, em investigação que pudesse revelar quais fatores interferem para que as metas planejadas não se convertam em ações concretas, implementando a EEQ. O segundo se refere à perspectiva das professoras e professores que atuam nas comunidades. Mesmo entrevistando sete dos quinze professores que atualmente exercem docência nas escolas das comunidades, não nos foi possível analisar melhor a relação entre as comunidades e os seus professores, bem como destes em relação às Secretarias Municipais de Educação. Entretanto, reconhecemos o relevante papel que ocupam como elo entre o poder público e a comunidade, podendo interferir em favor da implementação da EEQ, como se nota em Pedras Negras.

Apesar desses dois pontos, e outros que certamente não nos foi possível captar, este trabalho, cremos, pode contribuir como ponto de partida para outros que tomarem a educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé como objeto de estudo.

Ainda no decurso das pesquisas para este trabalho, no ano de 2020, aprovamos junto à Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Edital nº 14/2020/REIT – PROEX/IFRO) o projeto “Subsídio e assessoria para a construção de Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para a Educação Escolar Quilombola no Vale do Guaporé”. A partir dele, temos trabalhado juntamente com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios de São Miguel do Guaporé, São Francisco do Guaporé e Costa Marques, visando fomentar um debate que possa conduzir à implementação da EEQ. Pretendemos levar as conclusões a que chegamos nesta pesquisa para serem discutidas nas futuras atividades do projeto, como uma forma de contrapartida à atenção que recebemos das comunidades e dos agentes públicos.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Quilombos: sematologia face a novas identidades. *In: Frechal – terras de preto*. São Luís, Projeto Vida de Negro/SMDDH, 1996.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. *In: O'DWYER, Eliane Catarino (org.). Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 43-81.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. (coord.). **Nova cartografia social da Amazônia: Quilombolas de Santa Fé – Costa Marques, RO**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2009.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; OLIVEIRA, João Pacheco de. Demarcação e reafirmação étnica: um ensaio sobre a FUNAI. *In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998. p. 69-123.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos plurais).

AMADO, Janaína; ANZAI, Leny Caselli. **Anais de Vila Bela (1734-1789)**. Cuiabá: Carlini e Caniato, EdUFMT, 2006.

AMARAL, Gustavo Gurgel do. **Comunidade Remanescente de Quilombo de Jesus/Bacia do Guaporé-RO: Territoriedade e relações socioambientais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

ANDREWS, George Reid. Protesto político negro em São Paulo (1888-1988). **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, 1991.

ARRUTI, José Maurício P. A. **O quilombo conceitual: para uma sociologia do “artigo 68”**. Texto para discussão do projeto Egbé – Territórios Negros (koinonia), 2003.

ARRUTI, José Maurício P. A. Quilombos. *In: SANSONE, Lívio; ARAÚJO, Osmundo (org.). Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/EdUFBA, 2008.

ARRUTI, José Maurício P. A. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. *In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (org.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017.

BACKES, Ana Luiza; AZEVEDO, Débora Bithiah de. Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias. *In*: BACKES, Ana Luiza; AZEVEDO, Débora Bithiah de; ARAÚJO, José Cordeiro de (org.). **Audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009. (Série coleções especiais. Obras comemorativas; n. 3).

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco: estudo antropológico de Vila Bela**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BASTIDE, Roger. A imprensa negra no Estado de São Paulo. *In*: BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 129-156.

BOITO JR, Armando. **Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Tradução de Instituto de Letras da PUC-Campinas. 5. ed. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, Gilmar Luiz de. **A imprensa negra paulista entre 1915 a 1937: características, mudanças e permanências**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORRÊA, Nádia Alinne Fernandes; CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e; SILVA, Hilton Pereira. Comida de quilombo na merenda escolar: interfaces entre a cultura alimentar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Amazônica – Revista de Antropologia**, v. 12, n. 1, p. 145-163, 2020.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Biblioteca básica)

COSTA MARQUES, Manoel Espiridião. **Região ocidental de Matto Grosso: viagem e estudos sobre o valle do Baixo Guaporé da cidade de Matto Grosso ao Forte do Príncipe da Beira**. Rio de Janeiro: Typ. e Pap. Hildebrandt, 1908.

CRATON, Michael. Emancipation from below? The role of the British West Indian slaves in the emancipation movement: 1816-1834. In: HAYWARD, Jack (ed.). **Out of slavery: abolition and after**. London: Frank Cars, 1987.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Um olhar sobre as propostas de educação escolar quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais**. 2018. Relatório (Pós-Doutoramento) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2018.

CUSTÓDIO, Lourival Aguiar Teixeira. **Um estudo de classe e identidade no Brasil: Movimento Negro Unificado (MNU) – 1978-1990**. 2017. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DEMÍCIO, Mauro Sérgio. **Comunidade de Jesus: dialogismo, polifonia e intertextualidade na construção da identidade quilombola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo [online]**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-596, set./dez. 2008.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Memórias de professoras negras no Guaporé: do silêncio à palavra**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2015.

FABIANI, Adelmir. **Os novos quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]**. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

FABIANI, Adelmir; SANTOS, Eliziane Sasso dos. Educação em comunidades negras rurais: do sonho à realidade. In: Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo, I, 2013, Santa Maria/RS. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2013. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/index.php/anais-do-evento>. Acesso em: 07 jun. 2021.

FELIX, Marcelino. **As práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular / Fundação Perseu Abramo, 2017.

FERNANDES, Suelme Evangelista. **O Forte do Príncipe da Beira e a fronteira noroeste da América Portuguesa (1776-1796)**. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

FERRARA, Miriam Nicolau. **A imprensa negra paulista (1915-1963)**. 1981. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

FERREIRA, Cristina dos Santos. Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente, Baú e Quartel do Indaiá. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org.). **Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 333-348. (Coleção Educação para Todos).

FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola: sociologia jurídica do reconhecimento étnico**. Curitiba: Appris, 2011.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Contribuição para uma sociologia da biografia: o exemplo de Luiz de Albuquerque governador do Mato Grosso no fim do século XVIII**. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso, 1978.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GOMES, Pascoal de Aguiar. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé (1943 – 1956)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

GONÇALVES, Francisca Valda. **Identificação e análise de alguns vocábulos básicos dos falares dos quilombolas do Vale do Guaporé**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 Pontos, v. 3).

GOENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Temas, v. 23 – Sociedade e política).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos; v. 8).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HASENBALG, Carlos. Raça, classe e mobilidade. *In*: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. (Coleção 2 Pontos, v. 3).

HIRSCH, Joachim. **Teoria materialista do Estado**: processo de transformação do sistema capitalista de Estado. Tradução de Luciano Cavini Martorano. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HUGO, Vitor. **Desbravadores**. 2. ed. v. 1. Porto Velho: Beron, 1991.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**: um tratamento conceitual. Tradução de Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, 1980.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEAL, Paulo Nunes. **O outro braço da cruz**. Porto Velho: Governo do Estado de Rondônia, 1984.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos e a constituição brasileira. In: OLIVEN, Ruben; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Guildo Marçal (org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, Anpocs, 2008. p. 276-295.

LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3/424, p. 965-977, set./dez. 2008a.

MACEDO, Sonayra da Silva Medeiros; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Administração pública gerencial e o protagonismo do empresariado na gestão da Educação: emergências e configurações. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 276-286, maio/ago. 2019.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. (Coleção Novas direções).

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **As lutas de classes na França de 1848 a 1850**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, Hélen Barcellos da Silva. Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos – CONAQ: atores sociais e suas formas de capitais. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, v. 13, n. 3, p. 71-85, 2014.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Carla Janaína Mendonça de; SANTOS, Moacir José dos; RODRIGUES, Marilsa de Sá. Contribuições das representações sociais: a manutenção da Comunidade Tradicional Quilombola de Santo Antônio do Guaporé. *In*: XVIII ENANPUR, 27 a 31 maio, Natal RN. **Anais [...]**. Natal: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2019. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviiienanpur/anais-sts/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MENDES, Matias Alves. La renaissance de Santa Fé. **Revista Veredas Amazônicas**, v. II, n. 01, p. 97-107, jan./jun. 2012.

MITCHELL, Michael. **Racial consciousness and the political attitudes and behavior of blacks in São Paulo, Brazil**. 1977. Dissertação (Ph. D. em Ciência Política) – Universidade de Indiana, Indiana, 1977.

MONTEIRO, Lucineide Rodrigues. **Cultura e territorialidade quilombola nas comunidades de Forte Príncipe da Beira e de Santa Fé**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Zumbi, 1959.

MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Ed., 1983.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios).

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992. (Série Princípios).

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MOURA, Clóvis (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EdUFAL, 2001.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. Teatro, política e educação: a experiência histórica do Teatro Experimental do Negro (TEN) – 1945-1968. *In*: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (org.). **Educação popular afro-brasileira**. Florianópolis: Atilênde, 2009. p. 15-32. (Série Pensamento negro em educação, v. 5).

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 56-63, dez. 95/fev. 96.

NASCIMENTO, Abdias do (org.). **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968. (Coleção Ensaios brasileiros – Homens e fatos, v. VII).

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro negro del Brasil. *In*: LUZURIAGA, Gerardo. **Popular theater for social change in Latin America: essays in Spanish and English**. Los Angeles: UCLA Latin America Studies Publications, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. **Thoth**: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 1, p. 227-245, jan./abr. 1997.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; LYNN, Huntley (org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Maria. O conselho nacional das mulheres negras. **QUILOMBO**: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano II, 7-8, mar./abr. 1950. 12 p. Escreve a Mulher. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

NASCIMENTO, Sílvia Melo do. **A escola de Dom Francisco Xavier Rey: história da formação de professoras no Vale do Guaporé**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Escolar Quilombola: processos de constituição e algumas experiências. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 18, p. 107-131, nov. 2015/fev. 2016.

OLIVEIRA, Ângela Pereira. A imprensa negra do Rio Grande do Sul e alguns de seus homens. **Revista Espacialidades**, Natal, v. 12, n. 1, p. 1-25, 2017.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira; RIOS, Flávia. Consciência negra e socialismo: mobilização racial e redes socialistas na trajetória de Hamilton Cardoso (1953-1999). **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 2, p. 507-530, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/249/121>. Acesso em: 22 abr. 2021.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PACHECO, Wesley Luís (org.). **Povos e comunidades tradicionais nas cadeias produtivas da sociobiodiversidade: oportunidades para negócios sustentáveis na região centro-sul de Rondônia**. Porto Velho: Ecam, 2016.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PAIVA, José Osvaldo de. **O silêncio da escola e os URU-EU-WAU-WAU do Alto Jamari**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PERES, Eliane. **“Tempo da Luz”**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUSA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (org.). **Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 275-308. (Coleção Educação para Todos).

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Linguagens e Sociedade, v. 1).

RAMOS, Arthur. **A aculturação negra no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. (Série Brasileira, v. 224).

RESENDE, Tadeu Valdir Freitas. de. **A conquista e ocupação da Amazônia brasileira no período colonial**: a definição das fronteiras. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROCHA, Elizabeth Guimarães Teixeira. O Decreto 4887 e a regulamentação das terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos. **Boletim Informativo do Nuer/ Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas**: territórios quilombolas: reconhecimento e titulação das terras, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 97-102, 2005.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante (1974-5). **Thoth**: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 4, p. 121-145, jan./abr. 1998.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante – 1º Livro: 1974-5 (2ª parte). **Thoth**: informativo do senador Abdias do Nascimento. Brasília, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, n. 5, p. 195-245, maio/ago. 1998a.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 15, n. 57, p. 263-278, 2010.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-137. (Coleção Educação para todos).

ROSA, João Henrique. **Entre alagados e penhascos**: o ouro da liberdade nas resistências quilombolas do século XVIII na Capitania de Mato Grosso – região mineradora guaporeana. 2008. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROSENTAL, Mark Moisevich; STRAKS, G. M. **Categorias del materialismo dialectico**. Tradução de Adolfo Sanchez Vazquez e Wencelao Roces. México, D. F.: Editorial Grijalbo, 1958.

SALES, Ricardo Ramos. **A imprensa negra paulista e a educação**: um movimento de resistência? 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; LYNN, Huntley (org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da história**: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. 2011. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Natália Neris da Silva. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988)**: um estudo das demandas por direitos. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Aline Garmes Morais dos. **O processo de implementação da Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo – SP**: os desafios das escolas públicas do município frente às demandas educacionais das comunidades. 2016. Trabalho de Graduação Individual

(Bacharelado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. *In: Reunião Anual da ANPED*, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt05%20-%20dermeval%20saviani.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

SENA, Ernesto. **Rascunhos e perfis**. Brasília, DF: UnB, 1983.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Editora Planalto, 2000. (Série passado/presente; v. 1).

SILVA, Alexandra Lima da. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230067, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100255&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 dez. 2020.

SILVA, Edson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola**: estudo das comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Givânia Maria da; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2014.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação Escolar Quilombola comunidades quilombolas do Território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT**: percepções e significados sobre a E.E José Mariano Bento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

SILVA, Raimunda Erineide Rodrigues da. **Uma contribuição ao estudo dos falares das comunidades quilombolas do Vale do Guaporé**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2010.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. Educação e libertação: o Club dos Libertos contra a escravidão de Niterói. Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 10., 2018, Uberlândia/MG. **Anais [...]**. Uberlândia: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531691700_ARQUIVO_ClubdosLibertosNiteroi.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, Vera Regina Rodrigues da. **Entre quilombos e palenques**: um estudo antropológico sobre políticas públicas de reconhecimento no Brasil e na Colômbia. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola**: quando a política pública diferenciada é indiferente. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, Rosângela Ferreira de. **Pelas páginas dos jornais**: recortes identitários e escolarização do social do negro em São Paulo (1920-1940). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, William Kennedy do Amaral. **Trabalho-educação, economia e cultura em povos e comunidades tradicionais**: a (re)afirmação de modos de vida como formas de resistência. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2020.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **Dos campos d'ouro à cidade das ruínas**: apogeu e decadência do colonialismo português no Vale do Guaporé – séculos XVIII-XIX. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 1996.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **Campesinato negro de Santo Antônio do Guaporé**: identidade e sustentabilidade. 2004. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. Santo Antônio do Guaporé – identidade e territorialidade adversas. WORKPAPER PRODUZIDO PARA O MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Porto Velho: UNIR, 2007.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. Quilombo de Jesus. Vale do Rio São Miguel/Rondônia. Aspectos da ocupação territorial. **Saber científico**, Porto Velho, v. 1, n. 1, p. 1-26, jan./jun. 2008.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. Comunidade de remanescentes de quilombo de Pedras Negras do Guaporé: identidade e manejo de recursos naturais. *In*: TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; LIMA, Uílian Nogueira. (org.) **Afros e amazônicos**: estudos sobre o negro e o indígena na Amazônia. Porto Velho: MC&G Editorial, 2016.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; AMARAL, Gustavo Gurgel do. **Quilombolas de Jesus**. São Paulo: WB L Soluções Gráficas Ltda., 2010.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. Histórico das comunidades de remanescentes de quilombo de Pedras Negras, Santa Fé, Forte Príncipe da Beira – Vale do Guaporé – Rondônia. *In*: TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da; ANGENOT, Jean-Pierre. (org.). **Afros e amazônicos**: estudos sobre o negro na Amazônia. Porto Velho: EdUFRO/Rondoniana, 2009.

TORRES, Julio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VILLA REAL, Rosolindo Neto de Souza. **Cultura e Currículo**: um estudo da escola Kalunga. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

VOLPATO, Luzia Rios Ricci. **Mato Grosso**: ouro e miséria no antemural da colônia (1751 – 1819). 1980. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

Fontes documentais

BAHIA. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 68, 30 jul. 2013**. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Anteprojeto Constitucional. Brasília: **DOU Diário Oficial da União**: suplemento especial ao nº 185. Publicado no DOU de 26 set 1986. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/arquivos-1/AfonsoArinos.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Câmara do Deputados Federais. Sugestão nº 2.754-5. Brasília: **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**: suplemento. 9 maio 1987, p. 383-407. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco2701-2800. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Câmara do Deputados Federais. Sugestão nº 2.886. Brasília: **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**: suplemento. 9 maio 1987a, p. 529-532. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco2801-2900. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Câmara do Deputados Federais. Sugestão nº 10.233. Brasília: **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**: suplemento. 6 ago. 1987b, p. 166-169. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco10201-10300. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Câmara do Deputados Federais. Sugestão nº 10.605. Brasília: **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**: suplemento. 6 ago. 1987c, p. 505. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/sugestoes-dos-constituintes/arquivos/sgco10601-10700. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. Brasília: **Anais da Assembleia Constituinte**: atas de comissões. Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, 1987d. Disponível em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/7c_Subcomissao_Dos_Negros,_Populacoes_Indigenas,.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Assembleia Nacional Constituinte**: VII – Comissão da Ordem Social – anteprojeto da comissão. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987e. (v. 187). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-187.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Assembleia Nacional Constituinte**: Emendas Populares. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. (v. 258). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/constituicao20anos/DocumentosAvulsos/vol-258.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988a. Disponível

em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dez. de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

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

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de jan. 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, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, 20 nov. 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, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº CNE/CP 003/2004**, 10 mar. 2004. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. **LEI nº 11.645**, 10 mar. 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", 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para implementação da Lei nº 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Grupo de Trabalho Interministerial instituído por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605 de 20 de maio de 2008, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB)**: documento final, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 8**, 29 mar. 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a execução de projetos educacionais de formação continuada de professores e elaboração de material

didático específico para alunos e professores da educação básica nas áreas de remanescentes de quilombos, 2009a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**: documento final, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, 7 abr. 2010. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, 13 jul. 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**, 5 jun. 2012. Relatora: Nilma Lino Gomes. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8**, 20 nov. 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 26, 17 jun. 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 jun. 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto nº 10.088, 5 nov. 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Base de informações sobre os povos indígenas e quilombolas (2019)**, 2019a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?edicao=27481&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas – DFQ. **Andamento dos processos – quadro geral**, 2019b. Disponível em: https://antigo.incra.gov.br/media/docs/quilombolas/andamento_processos.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Quilombolas: processos em andamento**, 2020. Disponível em: http://www.incra.gov.br/media/docs/quilombolas/andamento_processos.pdf. Acesso em: 6 set. 2021.

CEACQ – Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. **Princípios da Educação Quilombola**. Olinda: CCLF, 2008.

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **Relatório da II reunião nacional das comunidades negras rurais quilombolas, realizada em 17 e 18 de agosto de 1996**. São Luiz do Maranhão, 1996.

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Coletivo de Educação. **Nota Técnica nº 1**. Objetivo: orientar gestoras e gestores, professoras e professores, estudantes e lideranças quilombolas sobre a Educação Escolar Quilombola e, conseqüentemente, exigir do poder público, nos âmbitos municipal, estadual, distrital e federal com seus respectivos sistemas de ensino, que se cumpra o que determina a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação – CNE, 2019. Disponível em: <https://conaq.org.br/noticias/nota-tecnica-do-coletivo-de-educacao-da-conaq/>. Acesso em: 05 maio 2021.

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. **Compartilhando mundos: pesquisa junto a comunidades quilombolas – relatório final de pesquisa**. 2019a. Disponível em: http://conaq.org.br/wp-content/uploads/2020/08/20200709-1700-Final-Portal-An%C3%A1lise-dos-dados-Socioeconomicos_-Quilombolas-do-Programa-em-Rond%C3%B4nia.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

CONVENÇÃO 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais. 26 de junho de 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencaon169-pl.pdf>. Acesso em 26 maio 2021.

COSTA MARQUES. **Lei Municipal nº 220, 2 jul. 1997**. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências, 1997.

COSTA MARQUES. **Lei Municipal nº 534, 20 dez. 2010**. Institui o Conselho Municipal de Educação de Costa Marques, conforme lei específica, 2010.

COSTA MARQUES. **Lei Municipal nº 559, 8 dez. 2011.** Altera a Lei Municipal nº 534, de 20 de dezembro de 2010 – Institui o Conselho Municipal de Educação de Costa Marques, conforme lei específica, 2011.

COSTA MARQUES. **Lei Municipal nº 690, 22 jun. 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Costa Marques 2015/2025, 2015.

COSTA MARQUES. **Lei Municipal nº 720, 20 jun. 2016.** Cria escola de Ensino Infantil e Fundamental no município de Costa Marques e dá outras providências, 2016.

COSTA MARQUES. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SEMECCEL do município de Costa Marques. **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental General Sampaio – Contextualização Histórica**, 2021.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 51, 13 ago. 2013.** Dispõe sobre a criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola e dá providências correlatas, 2013.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 189/2020 – CEE/MA, 16 nov. 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá outras providências, 2020.

MARCHA ZUMBI. Comissão Executiva Nacional. **Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida.** Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE nº 3.658, 24 nov. 2017.** Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais, 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE nº 3.689, 30 jan. 2018.** Cria a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SEE nº 4.130/2019, 03 mai. 2019.** Estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas e dá outras providências, 2019.

MNU – Movimento Negro Unificado. **Programa de ação do MNU:** aprovado no IX Congresso Nacional, Belo Horizonte, 13 a 15/04/1990, 1990. Disponível em: https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/programa_de_acao.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

MNU – Movimento Negro Unificado. **1978-1988 – 10 anos de luta contra o racismo**. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MNU – Movimento Negro Unificado. **Plano de lutas do MNU**: a provado no 17º Congresso realizado em Salvador/BA nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2014, 2014. Disponível em: https://mnu.org.br/wp-content/themes/flawless-child/docs/plano_de_lutas.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Núcleo de educação das relações etnicorraciais e afrodescendência. **Proposta pedagógica para escolas quilombolas da rede estadual do estado do Paraná**: educação quilombola e etnodesenvolvimento: experimental. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Escolar Quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. 1948, 8 p. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano II, n. 9, maio 1950, 12 p. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto nº 6954, 14 jul. 1995**. Cria nos Municípios de Costa Marques e Alta Floresta, estado de Rondônia, a Reserva Estadual Extrativista Pedras Negras, e dá outras providências, 1995.

RONDÔNIA. **Lei nº 3.846, 4 jul. 2016**. Institui o Projeto Ensino Médio com Mediação Tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências, 2016.

SANTARÉM. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 07/2009**. Estabelece diretrizes para o funcionamento das escolas quilombolas e dá outras providências, 2009.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 033/2015, 4 dez. 2015**. Estabelece normas para implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Escolar Quilombola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ. **Lei Municipal nº 027, 6 dez. 1997.** Cria o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Francisco do Guaporé – RO, e dá outras providências, 1997.

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ. **Lei Municipal nº 1.000, 4 set. 2013.** Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Francisco do Guaporé – RO, e dá outras providências, 2013a.

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ. **Lei Complementar nº 37, 15 out. 2013.** Dispõe sobre a constituição do Conselho Municipal de Educação, 2013b.

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ. **Lei Municipal nº 1.237, 25 jun. 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 a 2024 e dá outras providências, 2015.

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ. **Lei Municipal nº 1.367, 13 set. 2016.** Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Francisco do Guaporé – RO, e dá outras providências, 2016.

SÃO FRANCISCO DO GUAPORÉ. **Edital nº 01/2020, 13 mar. 2020.** Concurso público de provas e títulos, 2020.

SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ. **Lei Municipal nº 233, 15 dez. 1997.** Cria o Sistema Municipal de Ensino do Município em São Miguel do Guaporé – RO e dá outras providências, 1997.

SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ. **Decreto 1337/GAB/PMSMG/2005, 25 ago. 2005.** Cria a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paula Gomes de Oliveira no Setor Primavera deste Município, e dá outras providências, 2005.

SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ. **Lei Municipal nº 754, 22 dez. 2006.** Cria o Conselho Municipal de Educação – CME, e dá outras providências, 2006.

SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ. **Lei Municipal nº 1.495, 13 jul. 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação para o período 2015 a 2024 e dá outras providências, 2015.

SÃO MIGUEL DO GUAPORÉ. **Decreto 745/GAB/PMSMG/2019, 23 out. 2019.** Altera o DECRETO Nº 1337/GAB/PMSMG/2005 que dispõe sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paula Gomes de Oliveira, no setor Primavera deste município, 2019.

Entrevistas

ARANHA, Rosália Coelho. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé – São Francisco do Guaporé, 2021. 1

arquivo .mp3 (41min23). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

BARBOSA, Isaura da Silva. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Costa Marques, 2021. 1 arquivo .mp3 (29min59). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

BARROS, Roberto Lopes. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé – São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (32min26). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

CARDOSO, Ana Paula dos Santos Oliveira. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola de Jesus – São Miguel do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (15min54). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

CRUZ, Andrade Calazã da. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé – São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (21min43). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

CUYATI, Fabiola. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Pedras Negras – São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (24min29). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

FRANÇA NETO, Apolônio de. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Pedras Negras – São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (29min04). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

LEITE, Leia Pereira. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. São Miguel do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (15min51). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

LIMA, Rosângela Jacinto de. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Costa Marques, 2021. 1 arquivo .mp3 (26min03). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

LOPES, André Torres. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Pedras Negras – São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3

(47min41). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

OLIVEIRA, Francisco Assunção de. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola de Jesus – São Miguel do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (22min34). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

OLIVEIRA, Nivaldo dos Santos. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola de Jesus – São Miguel do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (22min34). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

PENHA, Adaiane Sosa. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira – Costa Marques, 2021. 1 arquivo .mp3 (27min15). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

PESSOA, Elvis. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira – Costa Marques, 2021. 1 arquivo .mp3 (43min50). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

PINHEIRO, Francisco Edivaldo Mendes. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Pedras Negras – São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (24min21). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

REIS, Marcia Melo dos. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (26min20). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

RIBEIRO, Mauri Vidal. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. São Miguel do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (28min16). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

RODRIGUES, Maria Sônia Vieira. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira – Costa Marques, 2021. 1 arquivo .mp3 (39min28). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

RODRIGUES FILHO, Sebastião. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Santa Fé – Costa Marques, 2021. 1 arquivo .mp3

(31min38). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

SANTOS, Beatriz Rosa dos. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola de Jesus – São Miguel do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (28min57). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

SILVA, Raimunda Erineide Rodrigues da. Entrevista [maio 2021]. Entrevistador: Mauro Sérgio Demício. Comunidade Quilombola Pedras Negras – São Francisco do Guaporé, 2021. 1 arquivo .mp3 (1h02min12). Entrevista concedida para a pesquisa de doutoramento “A organização da educação escolar em comunidades quilombolas do Vale do Guaporé”.

APÊNDICE I – REGISTROS FOTOGRÁFICOS

1. Pesquisa empírica – primeira atividade (dias 19 e 21 de setembro de 2018)

1.1 Trabalho na Comunidade Quilombola Santa Fé – Costa Marques

Conversa com lideranças e membros da comunidade



Foto: Lia Tiriba (2018)



Foto: Lia Tiriba (2018)

1.2 Trabalho na Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira – Costa Marques

Conversa com lideranças e membros da comunidade



Foto: William Kennedy do Amaral Souza (2018)



Foto: Elvis Pessoa (2018)

Cartaz resultado de trabalho em grupo

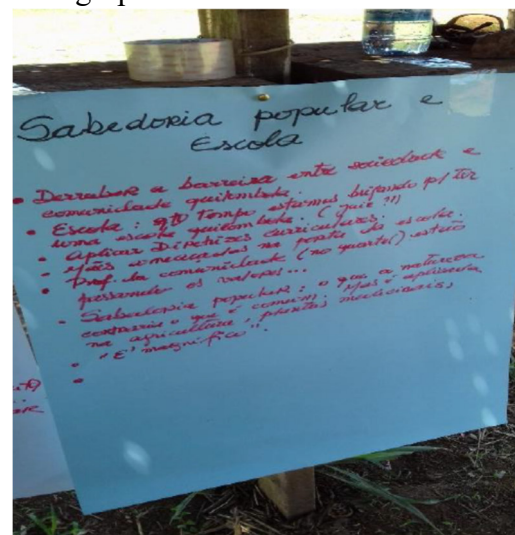


Foto: Mauro Sérgio Demício (2018)

2. Pesquisa empírica – terceira atividade (dias 5 e 6 de outubro de 2019) durante o 2º Encontro das Comunidades Tradicionais Regional Vale do Guaporé na Comunidade Quilombola Santa Fé – Costa Marques, organizado pelo CPT-RO

Participantes do encontro às margens do Rio Guaporé



Foto: CPT-RO. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/acoes-dos-movimentos/4950-carta-dos-povos-tradicionais-do-vale-do-guapore-ro>>. Acesso em 12 ago 2021.

Elementos simbólicos dos povos guaporeanos



Foto: CPT-RO (2019)

Participação no encontro



Foto: CPT-RO (2019)

3. Segunda parte da pesquisa empírica – realização das entrevistas

3.1 – Comunidade Quilombola de Jesus – São Miguel do Guaporé (06/05/2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)

3.2 – Comunidade Quilombola Santa Fé – Costa Marques (20/05/2021)



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)

3.3 – Comunidade Quilombola Forte Príncipe da Beira – Costa Marques (21/05/2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)

3.4 – Comunidade Quilombola Pedras Negras – São Francisco do Guaporé (22/05/2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)

3.5 – Comunidade Quilombola Santo Antônio do Guaporé – São Francisco do Guaporé
(23/05/2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)



Foto: Ana Patrícia Coelho Barros (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)

3.6 – Secretarias Municipais de Educação – São Francisco do Guaporé (20/05/2021), Costa Marques (20/05/2021) e São Miguel do Guaporé (10/08/2021)

Costa Marques



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)



Foto: Jaqueline Gonçalves de Sousa dos Santos (2021)

São Francisco do Guaporé



Foto: Wilians de Aguiar Santana (2021)

São Miguel do Guaporé



Foto: Marizete de Carvalho Dias (2021)