

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

Rosemar Ferreira Rodrigues Varela Braga

**OS PROFISSIONAIS QUILOMBOLAS
CONVOCADOS/CONTRATADOS EM ESCOLAS
ESTADUAIS QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS:
Garantia de direitos sob a luz das normativas.**

BELO HORIZONTE
2024

Rosemar Ferreira Rodrigues Varela Braga

**OS PROFISSIONAIS QUILOMBOLAS
CONVOCADOS/CONTRATADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS
QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS: Garantia de direitos sob a
luz das normativas.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Lorene dos Santos

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Belo Horizonte
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

B813p Braga, Rosemar Ferreira Rodrigues Varela
Os profissionais quilombolas convocados/contratados em escolas estaduais
quilombolas de Minas Gerais: garantia de direitos sob a luz das normativas /
Rosemar Ferreira Rodrigues Varela Braga. Belo Horizonte, 2024.
220 f. : il.

Orientadora: Lorene dos Santos
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Quilombolas - Educação - Minas Gerais. 2. Professores - Contratação. 3.
Igualdade de oportunidades. 4. Política educacional. 5. Educação - Legislação. 6.
Educação multicultural. 7. Prática de ensino. I. Santos, Lorene dos. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.214

ROSEMAR FERREIRA RODRIGUES VARELA BRAGA

**OS PROFISSIONAIS QUILOMBOLAS
CONVOCADOS/CONTRATADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS
QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS: Garantia de direitos sob a
luz das normativas.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof.^a Dra. Lorene dos Santos - PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury - PUC Minas (Titular Interno 1)

Prof.^a Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves - PUC Minas (Titular Interno 2)

Prof.^a Dra. Luciana Oliveira Correia – UNEB (Titular Externa 1)

Prof.^a Dra. Letícia Mendonça Lopes Ribeiro (UFLA) (Titular Externa 2)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Suplente Interno)

Prof.^a. Dra. Rogéria Cristina Alves – UEMG (Suplente Externa)

Belo Horizonte, 08 julho de 2024.

Dedicatória

Dedico esse trabalho a minha amiga-irmã Terezinha Mauad (In memoriam), ao meu pai, José Rodrigues Sobrinho (In memoriam). Os dois se foram no espaço de 15 (quinze) dias e torceram muito por mim na conclusão do mestrado em 2010. Não sabia que, ao fazer a dedicatória do mestrado, em que eles ficaram muito emocionados, após 4 (quatro) meses, eles iriam nos deixar. Gratidão e saudades eternas!

À minha mãe, Maria José, tão preocupada com minhas viagens e com minha saúde. Às minhas irmãs e sobrinhos.

Aos meus amores, meu filho Igor Rodrigues e ao meu marido Regis, que me acompanham nas caminhadas e na vida!

Aos meus antepassados e à Deus pela vida!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Lorene dos Santos, pelos ensinamentos, pelas discussões tão prolíferas e que tanto me enriqueceram! Por acreditar em mim e me orientar nos momentos mais difíceis! Com a Lorene, fica tudo mais leve como o som de uma música suave, e com muito trabalho!

Aos professores da Banca de Defesa, Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury - PUC Minas, Prof^a. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves - PUC Minas, Prof^a. Dra. Luciana Oliveira Correia – UNEB, Prof^a. Dra. Letícia Mendonça Lopes Ribeiro (UFLA), agradeço imensamente pelas considerações e contribuições sobre a tese, e aos suplentes, Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas e Prof^a. Dra. Rogéria Cristina Alves – UEMG, meus agradecimentos.

Aos professores da Banca de Qualificação, Prof^a. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves - PUC Minas e Prof^a. Dra. Rogéria Cristina Alves – UEMG, agradeço as significativas contribuições na qualificação do doutorado e aos suplentes, Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas e Prof^a. Dra. Luciana Oliveira Correia – UNEB, minha gratidão.

Aos meus professores da PUC - Minas, ao Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira, o seu conhecimento do mundo é muito intenso. É sempre um prazer ouvir você, e, assim vamos nos emancipando. À Prof^a. Dra. Magali Reis, por me fazer retornar as leituras de Honoré de Balzac, voltar na história e repensar na (re)construção de um Novo Mundo. À Prof^a. Dra. Stela Maria Fernandes Marques, pelo carinho e os seus ensinamentos em Neurociência, a nossa mente é capaz de coisas que nem imaginamos! Ao Prof. Dr. Simão Pedro Marinho, Coordenador da Pós-Graduação e ao Prof. Dr. José Wilson da Costa, que me mostraram novas possibilidades do uso das tecnologias digitais, e ao Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, que nas aulas de Políticas Públicas para a Educação e Direito e Educação, me enriqueceu com seus ensinamentos. Meus eternos agradecimentos pela maestria de suas aulas!

Aos colegas da turma de 2019, agradeço pelas ricas contribuições nas aulas presenciais e a partir de 2020, na pandemia, em especial, a Dra. Elza Magela Diniz e Juliana Rodrigues Bonifácio, que se tornaram amigas para toda a vida!

Ao meu orientador do Mestrado em Educação, Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida, pelos ensinamentos. Sem você, professor, eu não teria chegado até aqui!

Às Escolas Estaduais quilombolas participantes da pesquisa, seus gestores e sujeitos quilombolas participantes da pesquisa, o meu especial muito obrigada pelo carinho e acolhimento.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que me autorizou a realizar a pesquisa nas escolas estaduais e na sede da SEE.

À todas as Escolas quilombolas, seus diretores, professores e toda comunidade escolar.

A todos da Equipe da Diretoria de Temáticas e Especiais da SEE/MG, em especial a Rui do Porto e Anne Vaz, pelas reuniões e conversas enriquecedoras sobre o tema!

A Comissão Permanente Educação Quilombola de Minas Gerais, pelos ensinamentos, pelas discussões em torno da temática nas nossas reuniões.

Ao Professor de Língua Portuguesa, Elisson Morato, pelos ensinamentos e paciência, pelas correções. O seu incentivo me impulsionou em muitos momentos da escrita e do pensamento.

À minha diretoria de Inspeção Escolar – SEE/SRI, pelo incentivo, pela consideração, a todos e, particularmente, a Paulo Leandro de Carvalho e a Marco Antônio de Resende.

Aos companheiros da SEE/SRI Autorização Escolar e do grupo de Trabalho - GT e em especial aos meus queridos Inspetores, Bete Reis, Robert Venâncio, Ricardo Frederico, Sueli Vieira Gomes e Rosana Maurício, pelo carinho e que verdadeiramente torceram por mim, amigos do coração.

A todos que participaram direta ou indiretamente desse meu caminhar!

RESUMO

Esta pesquisa aborda a Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, a partir dos processos de contratação/convocação de profissionais quilombolas em escolas estaduais quilombolas e de atendimento quilombola no estado, buscando compreender como estes profissionais do quadro administrativo e do magistério têm vivenciado e percebido o processo de implementação da educação escolar quilombola em suas respectivas escolas. A partir de suas percepções e de dados quantitativos sobre a inserção desses profissionais em três escolas estaduais de atendimento quilombola, entre 2018 e 2023, procura-se mapear avanços e entraves à efetivação de uma educação escolar quilombola, enquanto política pública de enfrentamento de desigualdades e exclusões historicamente perpetuadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso múltiplo, realizada na Zona da Mata mineira. Para a contextualização e fundamentação teórica, a pesquisa apresenta um breve panorama histórico da escravidão no Brasil, com ênfase para a resistência quilombola, e aborda a legislação que, desde o período imperial, perpetuou processos de exclusão da população negra ao direito à educação. Foi também realizado um mapeamento da legislação e políticas públicas referentes à temática da diversidade étnico racial, com ênfase para a questão quilombola, surgidas nas últimas décadas, em âmbito nacional, e das principais normativas, documentos e processos relativos a políticas públicas de educação quilombola em Minas Gerais, entre 2015 e 2023, buscando-se ressaltar o papel dos movimentos sociais nas lutas por justiça e combate às desigualdades. Os achados da pesquisa mostram que houve avanços em relação à efetivação da educação escolar quilombola em Minas Gerais, com maior presença de profissionais quilombolas nas escolas, mas também reuniu evidências de que estes profissionais têm enfrentado o racismo estrutural, a discriminação racial e questionamentos à legitimidade de sua contratação/convocação, mostrando que ainda há um longo caminho a percorrer em relação às políticas públicas para a educação escolar quilombola.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação escolar quilombola em Minas Gerais; profissionais quilombolas; legislação educacional.

ABSTRACT

This research approaches the *Quilombola* School Education in the state of *Minas Gerais*, based on the processes of hiring/calling *quilombola* professionals in *quilombola* state schools and *quilombola* services in the state, seeking to understand how these administrative and teaching professionals have experienced and perceived the process implementation of *quilombola* school education in their respective schools. Based on their perceptions and quantitative data on the insertion of these professionals in three state *quilombola* schools, between 2018 and 2023, we seek to map advances and obstacles to the implementation of *quilombola* school education, as a public policy for confronting inequalities and historically perpetuated exclusions. This is qualitative research, with a multiple case study, carried out in the Zona da Mata in *Minas Gerais*. For contextualization and theoretical foundation, the research presents a brief historical overview of slavery in Brazil, with an emphasis on *quilombola* resistance, and approaches the legislation that, since the imperial period in Brazil, perpetuated processes of exclusion of the black population from the right to education. A mapping of legislation and public policies relating to the theme of ethnic-racial diversity was also carried out, with an emphasis on the *quilombola* issue, which emerged in recent decades, at a national level, and the main regulations, documents and processes relating to public policies on *quilombola* education in *Minas Gerais*, between 2015 and 2023, seeking to highlight the role of social movements in the fight for justice and combating inequalities. The research findings show that there have been advances in relation to the implementation of *quilombola* school education in *Minas Gerais*, with a greater presence of *quilombola* professionals in schools, but it also brings together evidence that these professionals have faced structural racism, racial discrimination and questions about their legitimacy. of his hiring/calling, showing that there is still a long way to go in relation to public policies for *quilombola* school education.

Keywords: educational policies; quilombola school education; quilombola education in Minas Gerais; teaching and professional quilombolas; educational legislation.

RESUMEN

Esta investigación aborda la Educación Escolar *Quilombola* en *Minas Gerais*, a partir de los procesos de contratación/llamada de profesionales *quilombolas* en las escuelas estatales *quilombolas* y en los servicios *quilombolas* del estado, buscando comprender cómo estos profesionales administrativos y docentes han vivido y percibido el proceso de implementación de la escuela *quilombola*. educación en sus respectivas escuelas. A partir de sus percepciones y datos cuantitativos sobre la inserción de estos profesionales en tres escuelas estatales *quilombolas*, entre 2018 y 2023, buscamos mapear avances y obstáculos para la implementación de la educación escolar *quilombolas*, como política pública para enfrentar las desigualdades y las exclusiones históricamente perpetuadas. Se trata de una investigación cualitativa, con estudio de casos múltiples, realizada en la Zona da Mata de *Minas Gerais*. Para contextualización y fundamentación teórica, la investigación presenta un breve panorama histórico de la esclavitud en Brasil, con énfasis en la resistencia *quilombola*, y aborda la legislación que, desde el período imperial, perpetuó procesos de exclusión de la población negra del derecho a la educación. También se realizó un mapeo de la legislación y políticas públicas relacionadas con el tema de la diversidad étnico-racial, con énfasis en la cuestión *quilombola*, surgida en las últimas décadas, a nivel nacional, y las principales normas, documentos y procesos relacionados. a las políticas públicas sobre educación *quilombola* en *Minas Gerais*, entre 2015 y 2023, buscando resaltar el papel de los movimientos sociales en la lucha por la justicia y la lucha contra las desigualdades. Los resultados de la investigación muestran que ha habido avances en relación a la implementación de la educación escolar *quilombola* en *Minas Gerais*, con una mayor presencia de profesionales *quilombolas* en las escuelas, pero también reúne evidencias de que estos profesionales han enfrentado racismo estructural, discriminación racial y cuestionamientos. sobre la legitimidad de su contratación/llamado, mostrando que aún queda un largo camino por recorrer en relación a las políticas públicas para la educación escolar *quilombola*.

Palabras clave: políticas educativas; educación escolar quilombola en Minas Gerais; profesionales quilombolas; legislación educativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS)

Figura1 – Diáspora dos povos africanos.....	45
Figura 2 - Montagem mostrando a localização do Quilombo dos Palmares.....	47
Figura 3 - Africanos Embarcados e Desembarcados – 1501 – 1875.....	49
Figura 4 - Página do Diário do Rio de Janeiro, 27/02/1850.	54
Figura 5 - Gráfico do Quantitativo de Escolas Estaduais Quilombolas, urbanas e rurais	132

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FOTOGRAFIAS)

Fotografia 1 - Estrada de terra para o distrito - Escola Estadual Tereza de Benguela.....	135
Fotografia 2 - O transbordamento do rio que corta o distrito.....	135
Fotografia 3 – Pátio da EE Tereza de Benguela.....	136
Fotografia 4 - Morro e encruilhadas que dão acesso às terras do Quilombo...	136
Fotografia 5 – Entrada do distrito quilombola com suas duas ruas principais....	141
Fotografia 6 - Escola Estadual Abdias Nascimento mostra de cultura 1	146
Fotografia 7 – E. E. Abdias Nascimento mostra de cultura 2	146
Fotografia 8 – E. E. Abdias Nascimento mostra de cultura 3	147
Fotografia 9 - Painel pintado na escola: A história da África.....	147
Fotografia 10 - Trabalho realizado pelos alunos: a origem do tambor.....	148
Fotografia 11 – Árvore jamelão à esquerda.....	171
Fotografia 12 – Representação do Zé Pereira, feita por alunos do Ensino Médio.....	171

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (MAPAS)

Mapa 1 - Quilombos mais conhecidos (séculos XVII – XIX)	48
Mapa 2 - O ensino no Império.....	56
Mapa 3 - Localidades Quilombolas Censo 2022.....	66
Mapa 4 - População quilombola – Unidades da Federação – 2022	68
Mapa 5 - População quilombola – Unidades da Federação – Recorte – Estado de Minas Gerais -2022.....	69
Mapa 6 - Mapa das Mesorregiões de Minas Gerais.....	130
Mapa 7 - Mapa de Minas Gerais, concentração das localidades quilombolas	130
Mapa 8 - Mapa das Regiões por Superintendência Regional de Ensino (SRE) onde estão localizadas as Escolas Estaduais Quilombolas, 2023.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa – EE Tereza de Benguela	37
Quadro 2 - Sujeitos da Pesquisa –EE Joaquim Nabuco - 2023	38
Quadro 3 - Sujeitos da Pesquisa –EE Abdias Nascimento - 2023	38
Quadro 4 – Teses (T) e dissertações (D) selecionadas (2013 – 2023).....	74
Quadro 5 – Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia).....	76
Quadro 6 - Artigos Selecionados para a Revisão de Literatura.....	77
Quadro 7 – Síntese – Legislação Federal específica sobre Educação Escolar Quilombola 2012-2023.....	105
Quadro 8 - Currículo nas Diretrizes para a EEQ Nacional e em Diretrizes para a EEQ de Minas Gerais	110
Quadro 9 – Quadro síntese das Normativas Mineiras sobre a EEQ de 2015 – 2022.....	119
Quadro 10 - Número de Escolas Estaduais Quilombolas em MG, 2016 a 2023.....	129
Quadro 11 - Grupo A - Quadro de Pessoal Geral em 2018.....	137
Quadro 12 - Grupo A - Quadro de Pessoal Geral em 2023.....	138
Quadro 13 - Profissionais quilombolas entrevistados - E.E. Teresa de Benguela Grupo A.....	139
Quadro 14 - Grupo B.....	142
Quadro 15 – Quadro de Pessoal Geral da EE Joaquim Nabuco em 2023.....	143
Quadro 16 – Grupo B – Profissionais Quilombolas entrevistados.....	144
Quadro 17 - Grupo C - Quadro de Pessoal em 2018.....	149
Quadro 18 - Grupo C - Quadro de Pessoal em 2023.....	150
Quadro 19 - Grupo C - Profissionais Quilombolas da EE Abdias Nascimento entrevistados.....	151
Quadro 20 - Número de cargos ocupados por servidores quilombolas, em cada segmento, em 2018 e em 2023.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ASQ	Agenda Social Quilombola
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECIQ	Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CP	Conselho Pleno
CPEQ	Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DOEMG	Diário Oficial do Estado de Minas Gerais
DOEEQMG	Diretrizes para a Organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
EE	Escola Estadual
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EEQMG	Escolas Estaduais Quilombolas de Minas Gerais
EEB	Especialista em Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Enap	Escola Nacional de Administração Pública
EQ	Educação Quilombola
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FCP	Fundação Cultural Palmares
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTEQ	Grupo de Trabalho da Educação Escolar Quilombola
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICERD	Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional da Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOFMG	Imprensa Oficial de Minas Gerais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LTS	Licença de tratamento de saúde
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MinC	Ministério da Cultura
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organizações das Nações Unidas
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PEB	Professor de Educação Básica
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PN	Partido Novo
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SYSADP	Sistema de Controle de Quadro de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho Conclusão de Curso
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
Objetivos.....	24
Organização da tese.....	25
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA.....	28
1.1. Natureza, objetivos e procedimentos da pesquisa.....	28
1.2. Percurso Metodológico.....	33
CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA DOS QUILOMBOS E A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	40
2.1 Definições de Quilombo e Fatos Históricos a eles relacionados.....	40
2.2 A Política Imperial - As Leis Do Império e Movimentos pela Abolição da Escravidão (1822 A 1889).....	51
2.3 A Política e a Educação a Partir da Primeira Constituição Brasileira - Brasil Imperial - Brasil República.....	54
2.4 Movimentos Sociais, movimento negro e as Lutas Quilombolas.....	59
2.5 Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola.....	70
2.6 Educação Escolar Quilombola: o Que Falam as Pesquisas sobre o Tema?	73
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS, SOB A LUZ DAS NORMATIVAS.....	82
3.1 Política Pública e Política Educacional: alguns apontamentos teóricos	82
3.2 As Normativas Internacionais e Nacionais.....	88
3.3 O contexto Político em Minas Gerais, de 2015 a 2023.....	105
3.4 Para além das normativas: o papel das escolas e dos professores.....	120
CAPÍTULO 4 - AS ESCOLAS E OS SUJEITOS QUILOMBOLAS: ALTERAÇÕES A PARTIR DAS NORMATIVAS DE CONTRATAÇÃO /CONVOCAÇÃO.....	127

4.1 Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, em números: 2018-2023.	127
4.2 As Escolas pesquisadas.....	133
4.2.1 Escola Estadual Tereza de Benguela - Grupo A.....	134
4.2.2 Escola Estadual Joaquim Nabuco - Grupo B.....	140
4.2.3 Escola Estadual Abdias Nascimento – Grupo C.....	145
4.3 O quadro de servidores quilombolas das escolas pesquisadas em 2018 e 2023: o que nos permitem entender os números	153

CAPÍTULO 5 - A PARTICIPAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUILOMBOLAS NA EFETIVAÇÃO DA EEQ: O QUE DIZEM OS SUJEITOS INVESTIGADOS.....157

5.1 A visão dos quilombolas sobre o seu Trabalho	159
5.2 A relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola.....	163
5.3 Participação em movimentos sociais.....	165
5.4. Origem e história dos antepassados.....	167
5.5 O racismo estrutural nos espaços escolares: rejeições, conflitos e dificuldades	172
5.6 Significados da implementação da EEQ em Minas Gerais sob a percepção dos entrevistados: uma síntese	176

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....180

REFERÊNCIAS 185

APÊNDICE 209

I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido210

II – Identificação – Roteiro da Entrevista com Profissionais da escola..... 213

ANEXOS214

Anexo 1 – Cópia do termo de autorização da Pesquisa nas Escolas Estaduais assinada em 18 de dezembro de 2020 - SRE.....215

Anexo 2 – Cópia do termo de autorização da Pesquisa nas Escolas Estaduais assinada em 18 de dezembro de 2020.216

Anexo 3 – Decreto nº 7031 A - de 6 de setembro de 1878217

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais (MG), a partir dos processos de contratação/convocação¹ de profissionais quilombolas em Escolas Estaduais Quilombolas e de atendimento quilombola no Estado, buscando compreender como a contratação/convocação de sujeitos quilombolas favorece a participação desses sujeitos e contribui para a efetivação de uma educação escolar quilombola, enquanto política pública de enfrentamento de desigualdades e exclusões historicamente perpetuadas.

Esta “convocação e/ou contratação” é parte de um conjunto de políticas educacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), implantadas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir de 2015. Nesta pesquisa, enfocamos, especificamente, as normativas para seleção de profissionais quilombolas, publicadas no período entre 2018 e 2023, e que deram preferência à contratação/convocação de profissionais que possuam declaração de pertencimento a uma comunidade quilombola.

O desenvolvimento desta pesquisa decorre de grande motivação pessoal, expressa em atividade acadêmica que vem sendo desenvolvida desde o Mestrado em Educação, sobre a apropriação do espaço público por diferentes comunidades. Outra motivação provém da prática profissional da pesquisadora, que atua como inspetora escolar efetiva² da Secretaria de Estado de Educação

¹ Os termos “contratação, convocação e designação” no Estado de Minas Gerais tiveram alteração no que se refere ao seu uso. A partir da Lei nº 10254 /1990, “INSTITUI O REGIME JURÍDICO ÚNICO DO SERVIDOR PÚBLICO CIVIL DO ESTADO DE MINAS GERAIS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS”, passa a ser usado o termo “designação”, em vigor até o ano de 2021. Em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 2949 sobre a Lei nº 10254/90, e em Resoluções e demais normativas da SEE, termos diferentes passaram a ser usados para diferenciar cargos de naturezas distintas. Assim, passaram a ser chamados de “convocados” todos os cargos considerados do Magistério, pelo art. 64 da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Estatuto do Magistério de MG, Lei nº 7109/1977; e passaram a ser chamados de “contratados” os profissionais Auxiliar de Serviços da Educação Básica - ASB, Auxiliar Técnico da Educação Básica – ATB, e analistas e técnicos que atuam nas Superintendências Regionais de Ensino. Cabe salientar que os contratos passaram a ter orientações específicas, com período que poderá ultrapassar o ano civil, o que difere dos “convocados” cuja “convocação” nos cargos do magistério não poderá ultrapassar o ano civil, salvo casos específicos de estabilidade gestacional. O termo “designado” foi retirado da legislação educacional em Minas Gerais, a partir de 2021.

² O termo “Efetivo” é usado para nomear aquele servidor que se submeteu e foi aprovado em concurso público de provas e títulos, e assim ingressou no serviço público. Segundo o art. 10, Parágrafo único da Lei Estadual nº 869/52 “Os cargos de carreira serão de provimento efetivo;

de Minas Gerais (SEE/MG), e tem se deparado com a necessidade de aprender sobre este tema para orientar os gestores e professores de escolas de atendimento à população quilombola, no entendimento e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DNCEEQ, 2012) e demais normativas. Assim, o interesse pelo tema emergiu a partir do acompanhamento de escolas localizadas em área de quilombos ou próximos a eles, na região da Zona da Mata Mineira, e que no final do ano de 2016 começavam a se preparar para a implementação da Educação Escolar Quilombola, através da participação em processos de capacitação promovidos pela SEE-MG, e da adequação de seus principais documentos, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, aos princípios e orientações das DCNEEQ (2012), das Diretrizes Curriculares para a organização da Educação Quilombola de Minas Gerais (DOEEQMG, 2017), e outras normativas e orientações sobre o tema. Tendo em vista meu interesse pelas questões culturais e de diversidade, o reconhecimento da importância e contribuição dos movimentos sociais e a centralidade das temáticas étnico-raciais, bem como a história da educação e história do Brasil, sob a ótica da Sociologia das ausências e emergências (Souza Santos, 2008) e as Epistemologias do sul (Souza Santos; Menezes, 2010), passei a estudar com mais frequência as questões étnico-raciais e as legislações pertinentes ao tema dessa pesquisa. Assumi, então, como inspetora escolar (IE) responsável pelas Escolas Quilombolas (EQ) de uma SRE da região da Zona da Mata, a tarefa de coordenar e promover capacitações e reflexões junto às comunidades atendidas, com o enfoque na educação escolar quilombola (EEQ), atividade profissional que me impulsionou a buscar o aprofundamento de estudos no Doutorado em Educação da Pontifícia Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).

A pesquisa aqui apresentada tem o propósito de compreender como os profissionais quilombolas do quadro administrativo e do magistério, beneficiados com a política de contratação/convocação em Minas Gerais, entre 2018 e 2023, têm vivenciado e percebido o processo de implementação da educação escolar quilombola em suas respectivas escolas, buscando, a partir dessas percepções,

os isolados, de provimento efetivo ou em comissão, segundo a lei que os criar” e Art. 14 “As nomeações serão feitas: I – em caráter efetivo, quando se tratar de cargo de carreira ou isolado que, por lei, assim deva ser provido”.

mapear avanços e entraves à efetivação dessa política educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na medida em que busca a interpretação de um fenômeno em seu contexto, observando os sentidos que os sujeitos dão a esse fenômeno (DENZIN; LINCOLN, 2006). A pesquisa também apresenta um conjunto de dados quantitativos, sobretudo aqueles referentes ao número de escolas quilombolas e de atendimento quilombola, em Minas Gerais, e dados sobre matrículas e quadro de pessoal, com destaque para os profissionais quilombolas contratados/convocados entre os anos de 2018 e 2023, em três escolas da Zona da Mata Mineira, lócus dessa investigação, caracterizada como um estudo de caso múltiplo. Para isso, foi necessário identificar as especificidades de cada comunidade escolar e de cada escola pesquisada, e também fazer uma breve apresentação do perfil dos profissionais quilombolas sujeitos dessa pesquisa, quanto a idade, gênero, raça/cor, formação/escolaridade, cargo que ocupa e tempo de atuação como profissional quilombola.

É importante esclarecer que, como critério para a contratação/convocação, é necessário a autodeclaração e a obtenção de uma declaração emitida pela Associação Quilombola da comunidade na qual se localiza a escola ou de outra comunidade a qual o profissional pertença. Essas associações são aquelas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), do Ministério da Cultura (MinC), cuja comunidade se organizou juridicamente para obter a sua certificação e reconhecimento como Comunidade Quilombola.

Quanto à sua localização e organização, temos dois tipos de escolas, as consideradas “quilombolas” e a de “atendimento quilombola”. As escolas de atendimento são aquelas localizadas no entorno de uma comunidade específica, ou que atendem a uma comunidade, mas não estão localizadas dentro da área demarcada do quilombo e atendem a alunos residentes, na sua maioria, próximos à escola, em bairros próximos ou em zona rural, e parte dos alunos não são necessariamente quilombolas, o que difere das escolas quilombolas, localizadas dentro de um quilombo específico. Temos também escolas localizadas em quilombos urbanos, que são aqueles que, reconhecidamente, foram comprovadamente, no passado, região de quilombo e, atualmente, com o crescimento das cidades, a população remanescente ainda reside na região ou em seu entorno.

O universo da pesquisa é formado por três “escolas de atendimento quilombola” da Zona da Mata Mineira, mas que diferem na forma de organização e caracterização: uma escola urbana, localizada em área remanescente de quilombo; uma escola urbana que atende a uma população rural quilombola residente em quilombo demarcado na zona rural; e outra escola que atende à população quilombola e está localizada no entorno de um quilombo rural. Tais escolas são nomeadas, nesta pesquisa, por nomes fictícios, a saber: E.E. Tereza de Benguela, E.E. Joaquim Nabuco e E.E. Abdias Nascimento. Os três personagens escolhidos são figuras importantes da história afro-brasileira, sendo que Tereza de Benguela viveu no século XVIII, Joaquim Nabuco no século XIX e Abdias Nascimento no século XX. No capítulo 4, será apresentada uma breve biografia de cada personagem. Para os sujeitos participantes da pesquisa também foram atribuídos nomes fictícios, tendo sido escolhidos, intencionalmente, nomes próprios de origem africana. A identificação dos sujeitos é feita com o nome fictício atribuído, seguido do cargo que ocupa e do grupo de pesquisa (escola) a qual pertence (Grupos A, B ou C).

Para a contextualização e fundamentação teórica, a pesquisa apresenta um breve panorama histórico da escravidão no Brasil, com ênfase para a resistência quilombola, e aborda a legislação que, desde o período imperial, perpetuou processos de exclusão da população negra ao direito à educação. Foi também realizado um mapeamento cuidadoso da legislação e políticas públicas referentes à temática da diversidade étnico racial, com ênfase para a questão quilombola, surgidas nas últimas décadas, em âmbito nacional e estadual, buscando identificar os princípios que têm orientado tais políticas públicas. Procura-se, ainda, problematizar a importância dessas políticas para a implementação da EEQ, em Minas Gerais, razão pela qual se procedeu a um levantamento das principais normativas, documentos e processos relativos às políticas estaduais, de 2015 a 2023.

Para desenvolver a temática quilombola e da educação escolar quilombola, usei como principais referências Arruti (2006, 2017), Reis (1989, 1996), Gomes (2005, 2009), Gomes (2018) e Miranda (2012), entre outros. Para entender as políticas educacionais, fiz uma revisão de literatura com os autores Arroyo (2003, 2015), Ball e Mainardes (2011), Mainardes (2006), Shiroma; Moraes; Evangelista (2011), entre outros. Em relação aos direitos sociais dos

cidadãos, me apoiei em Bobbio (2004), Carvalho (2002), Cury (2002) e Pereira (2022).

Quanto aos movimentos sociais, usei como referências, Gomes (2017), Gohn (1997, 2008, 2017), Scherer-Warren (2008), Domingues (2007) e outros. Para entender os aspectos sobre decolonialidade³ e movimento negro, os autores da Epistemologia do Sul, Gomes (2005, 2009, 2018), Munanga (1996, 2005, 2019), Souza Santos e Menezes (2010), Souza Santos (2019), Schwarcz (2012), a partir dos quais foi possível observar questões sobre a visão da colonização europeia e epistemologias do sul na organização da sociedade brasileira, abordando também o papel do trabalho e formação docente para a efetivação da educação escolar quilombola numa perspectiva decolonial e emancipatória.

A relevância social dessa pesquisa decorre do fato de que a produção de conhecimento sobre o assunto poderá contribuir para a manutenção e expansão das atuais políticas públicas e para a ampliação dos saberes de outros educadores das escolas quilombolas, e de todos os profissionais da escola, envolvidos nas comunidades quilombolas, que tenham a responsabilidade de orientar os gestores, professores de unidades educacionais, ou que sejam, eles próprios, gestores e professores destas unidades. Desse modo, espera-se que a contribuição desta pesquisa recaia tanto sobre a elaboração e manutenção de políticas públicas, quanto sobre os universos, escolas e seus sujeitos, para os quais essas políticas se voltam. Espera-se também ampliar a compreensão sobre como políticas como esta têm contribuído para efetivar os direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 (CF), pelas DCNEEQ (2012), pelas DOEEQMG (2017) e demais normativas e legislações sobre essa modalidade de ensino.

Quanto à relevância acadêmica, esta pesquisa pretende contribuir com a produção de novos conhecimentos sobre a relação entre políticas públicas

³ Conforme Quijano, Aníbal (2007): “**Decolonialidade** ou **pensamento decolonial** é uma escola de pensamento utilizada essencialmente pelo movimento latino-americano emergente. Tem como objetivo libertar a produção de conhecimento da epistemologia eurocêntrica, realizando uma crítica a suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e ao predomínio da cultura ocidental. As perspectivas decoloniais veem essa hegemonia como a base do imperialismo ocidental”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Decolonialidade>. Acesso em 07.jan.2024. Quijano, Aníbal (2007). «COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY». Cultural Studies Vol. 21 - Issue 2-3: Globalization and the De-Colonial Option: 168-178.

educacionais e educação escolar quilombola, já que o levantamento bibliográfico, previamente realizado, apontou uma escassez de estudos sobre esse tema específico. Saliente-se que a presente investigação também oferece um olhar crítico, a partir da perspectiva teórico-metodológica adotada, sobre a aplicação das referidas legislações.

A pesquisa permitiu compreender alguns dos impactos causados pela inserção de profissionais quilombolas nas Escolas Estaduais Quilombolas, ou que atendem as comunidades quilombolas de Minas Gerais, a partir do ano de 2018, entre os quais destacamos o reconhecimento do direito dos cidadãos quilombolas de serem representados dentro da escola. Essa presença tem gerado novas oportunidades de emprego e renda para os sujeitos dessas comunidades. Observou-se um aumento do número de profissionais quilombolas contratados/convocados nas escolas pesquisadas, sendo que, em 2018, primeiro ano de implementação dessa política, os profissionais quilombolas contemplados foram, na sua maioria, Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASB), responsáveis pela preparação de merenda, cantina, limpeza e pequenos reparos. A maioria desses profissionais quilombolas foi novamente contratada no período entre 2019 e 2023. A baixa escolaridade desses profissionais quilombolas, que, em sua maioria, tinham o Ensino Fundamental (EF) incompleto e variavam até o Ensino Médio (EM) completo, contratados em 2018, demonstrou a desigualdade de oportunidades e a ausência de direitos sociais básicos, como o direito à educação, para os sujeitos quilombolas. No entanto, ao longo do período pesquisado, observou-se a ampliação do número de profissionais, passando a incluir aqueles pertencentes ao quadro do magistério, levando à hipótese de que esta política permitiu que muitos profissionais inicialmente contratados como ASB pudessem cursar uma formação em nível superior – especialmente cursos de Pedagogia – e ascender a cargos do quadro do magistério, entre 2018 e 2023.

Vale também esclarecer que, no primeiro ano de vigência da legislação específica de contratação/convocação de profissionais quilombolas para as escolas estaduais, em 2018, foram vinte e nove escolas estaduais contempladas, conforme publicação na Imprensa Oficial de Minas Gerais (IOF-MG). Este número variou durante os anos seguintes, e em novembro de 2023,

alcançou quarenta e três escolas estaduais, sendo, em sua maioria, escolas de atendimento quilombola.

Assim, a partir da pesquisa de campo e do estudo de boa parte da bibliografia citada, concluímos que houve avanços em relação à efetivação da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, com maior presença de profissionais quilombolas nas escolas, mas que ainda há um longo caminho a percorrer em relação às políticas públicas para a educação escolar quilombola. Percebe-se a constante ameaça de descontinuidade dessas políticas, o que também reforça a justificativa da realização desta pesquisa.

Tendo em vista todo o percurso aqui apresentado, as questões que orientaram essa investigação foram: De que maneiras a contratação/convocação e atuação de profissionais quilombolas, com respaldo nas normativas estaduais, tem favorecido a consolidação de políticas públicas que visam garantir direitos e contribuir para a efetivação da EEQ, em Minas Gerais? Como os profissionais quilombolas do quadro administrativo e do magistério, beneficiados com essa política, entre 2018 e 2023, têm vivenciado e percebido o processo de implementação da educação escolar quilombola em suas respectivas escolas? Que princípios orientam tais políticas públicas educacionais voltadas à promoção da educação escolar quilombola? Quais avanços podem ser percebidos na consolidação da EEQ em Minas Gerais, a partir dessa política de contratação/convocação de profissionais quilombolas? Quais entraves à sua efetivação? Com base nessas questões, são apresentados, a seguir, os objetivos desta pesquisa.

Objetivos

Objetivo geral: Compreender de que maneiras a contratação/convocação e atuação de profissionais quilombolas, com respaldo nas normativas estaduais, tem favorecido a consolidação de políticas públicas que visam garantir direitos e contribuir para a efetivação da EEQ, em Minas Gerais, a partir das vivências e percepções dos próprios sujeitos quilombolas.

Objetivos específicos:

- Identificar os princípios orientadores das políticas públicas educacionais para escolas quilombolas ou que atendam a comunidades quilombolas;
- Compreender a importância da participação dos sujeitos quilombolas nos processos de implementação da EEQ e como tem se dado essa inserção em E.E. de Minas Gerais;
- Identificar avanços no processo de consolidação da EEQ em Minas Gerais, a partir dessa política de contratação/convocação de profissionais quilombolas;
- Mapear alguns dos entraves à consolidação dessa política.

Organização da tese

Esta pesquisa se encontra dividida em cinco capítulos, além da Introdução e Considerações Finais.

Na **Introdução**, é apresentado o tema e o objeto da pesquisa, além de discutir o contexto em que a pesquisa foi feita e os principais autores que formam o referencial teórico de base dessa investigação. Também são apresentadas as perguntas norteadoras da pesquisa e os objetivos relacionados a elas. Discute-se a relevância acadêmica e social desta investigação e algumas das razões que justificam a realização dentre trabalho

O Capítulo 1, **Metodologia**, apresenta um painel teórico sobre a natureza, tipos e procedimentos de pesquisa, com os quais a pesquisa possa se identificar, para, em seguida, mostrar o percurso metodológico e como esses procedimentos foram operados. O capítulo é concluído com a apresentação de um quadro, que traz dados do perfil dos sujeitos pesquisados.

O capítulo 2, **A História dos Quilombos e a conquista da Educação Escolar Quilombola**, discute o desenvolvimento histórico da educação escolar quilombola, tomando como base a história e definições sobre quilombos, associando-os a eventos históricos importantes, como as leis imperiais que antecederam a abolição da escravatura e o processo abolicionista. Procurei situar as lutas dos quilombos em relação aos movimentos sociais e o movimento negro, a partir do final do século XX, e sua importância para as políticas públicas educacionais, buscando diferenciar a EQ e a EEQ. Por fim, traz um breve

levantamento de pesquisas sobre o tema, verificando a relevância do nosso tema de investigação e o quanto ela poderá contribuir no avanço das pesquisas sobre a EEQ.

No capítulo 3, intitulado **A Educação Escolar Quilombola na Política Educacional no Brasil e em Minas Gerais sob a Luz das Normativas**, são realizados apontamentos teóricos sobre política pública e política educacional, com ênfase para a “abordagem do ciclo de políticas”, de Ball e Bowe (1992). Na sequência, procura-se estabelecer a relação do contexto político mundial e brasileiro, a partir de meados do século XX, voltados à garantia dos direitos humanos, valorização da diversidade e combate às desigualdades raciais. O capítulo prossegue com o mapeamento do conjunto de políticas e de normativas implementadas no país e no Estado de Minas Gerais, especialmente a partir do século XXI, e que têm relação direta ou indireta com a EEQ, com destaque para as normativas produzidas a partir da publicação das DCNEEQ, em 2012.

No capítulo 4, **As Escolas e os Sujeitos Quilombolas: Alterações a partir das Normativas de Contratação/Convocação**, são apresentados dados quantitativos sobre a EEQ em Minas Gerais, e uma caracterização de cada uma das escolas pesquisadas, denominadas Grupo A, Grupo B e Grupo C, com dados sobre matrículas e turmas e quadro de pessoal, nos anos de 2018 e 2023, permitindo identificar a evolução do número de profissionais quilombolas contratados/convocados neste período. Retoma-se o quadro com perfil dos sujeitos quilombolas que se valeram da prioridade de serem quilombolas para lograr um contrato (quadro administrativo) ou uma convocação (quadro magistério) e, ao final, apresenta-se uma síntese sobre o que estes dados quantitativos evidenciam a respeito da implantação da EEQ em Minas Gerais.

No capítulo 5, **A Participação de Profissionais Quilombolas na Efetivação da EEQ: o que dizem os sujeitos investigados**, são apresentados os resultados da pesquisa, por meio de uma análise reflexiva sobre como a política de contratação/convocação de profissionais quilombolas tem contribuído para efetivação da EEQ em Minas Gerais, enfocando a percepção dos profissionais quilombolas contratados/convocados, entre 2018 e 2023, a respeito de seu trabalho, do conhecimento em relação às DCNEEQ, de sua participação em movimentos sociais, sobre a história e origem de seus antepassados e de como vivenciam as manifestações do racismo estrutural nas escolas, por meio

de rejeições, conflitos e dificuldades. O capítulo é finalizado com uma síntese analítica sobre os significados da implementação da EEQ em Minas Gerais, sob a percepção dos entrevistados.

Nas **Considerações Finais**, busca-se sintetizar o percurso da investigação, ressaltando alguns dos achados da pesquisa, e procurando estabelecer um diálogo com os objetivos da pesquisa, considerando o tema das políticas públicas para a EEQ, em Minas Gerais.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

"É hora de declarar incumprida uma das grandes promessas modernas. O homem branco jamais aceitou a igualdade. Novas lutas precisarão impô-la"
Boaventura Souza Santos (2018)

Neste capítulo, são discutidos os caminhos assumidos na organização e na condução da pesquisa, buscando situar esta investigação em um conjunto de metodologias que se dispõem para o/a pesquisador/a. Busca-se explicar as especificidades relacionadas à metodologia escolhida, ao mesmo tempo em que se apresenta um breve painel teórico sobre a natureza, tipos e procedimento de pesquisa em Ciências Humanas, e especificamente, em Educação, procurando mostrar como esses procedimentos foram operados pela pesquisadora. Para as discussões aqui apresentadas, foi fundamental o diálogo com os autores André (1995; 2005); Bardin (2011); Bogdan e Biklen (1994); Gaskel (2014); Denzin e Lincoln (2006); Gil (2008); Godoy (1995); Laville e Dionne (1999); Martins (2004) e Triviños (2008), entre outros.

1.1 Natureza, objetivos e procedimentos da pesquisa

Gil (2008) e Triviños (2008) consideram que as pesquisas científicas podem ser divididas segundo seus objetivos e seus procedimentos técnicos. No caso, os objetivos levam em conta que as pesquisas podem ser exploratórias, que visam trazer uma certa familiaridade sobre o fenômeno estudado, ou descritivas, quando o objetivo é trazer características do fenômeno que se estuda (GIL, 2008, TRIVIÑOS, 2008). Já os procedimentos técnicos levam as pesquisas a serem consideradas como pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, trabalho de campo e/ou estudo de caso (GIL, 2008).

É importante mencionar que essa classificação não significa que se trate de procedimentos, ou de características estanques, já que eles podem ser combinados conforme os objetivos do/a pesquisador/a. Por exemplo, a pesquisa exploratória pode ampliar o conhecimento sobre um fenômeno pouco estudado e, ao mesmo tempo, trazer uma descrição sobre as características daquilo que

foi possível observar do fenômeno (GIL, 2008).

Quanto a natureza, as pesquisas podem ser qualitativas ou quantitativas, sendo que, nesta pesquisa, a metodologia utilizada abrange privilegiadamente uma abordagem qualitativa, mas utilizando também alguns dados quantitativos, sobretudo aqueles referentes aos quilombos, matrículas em escolas quilombolas e número de profissionais quilombolas contratados entre os anos de 2018 e 2023.

Ainda que os dados quantitativos tenham importância para a compreensão do objeto de estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, já que, conforme Denzin e Lincoln, (2006), ela busca uma interpretação de um fenômeno em seu contexto, observando os sentidos que os sujeitos dão a esse evento. Para Bogdan e Bicklen (1994) a investigação qualitativa é um termo genérico que pode agrupar diversas estratégias de investigação que partilham diversas características. Os dados recolhidos são designados qualitativos quando são ricos em pormenores descritivos, razão pela qual a pesquisa qualitativa valoriza o que os sujeitos têm a dizer sobre determinado fenômeno (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16), permitindo uma compreensão mais detalhada sobre o objeto de estudo.

Para Martins (2004), a pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. A autora destaca que os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. E no caso de pesquisas qualitativas, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais complexa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la e é “preciso reconhecer que não é possível ignorar a influência da posição, da história biográfica, da educação, interesses e preconceitos do pesquisador” (MARTINS, 2004, p. 289). A autora destaca os cuidados sobre a ética:

A metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados. Ainda que a maioria dos pesquisadores (especialmente os sociólogos) dedique pouca atenção a essa questão, existe uma elaborada discussão — principalmente entre os antropólogos — que procura dar conta dos problemas decorrentes da

relação de alteridade entre os dois polos na situação de pesquisa. Refiro-me, particularmente, às possíveis consequências para a vida de pessoas, grupos e culturas da presença (e da intromissão) de indivíduos portadores de saber, estilo de vida e cultura diferentes. (MARTINS, 2004, p. 295.)

Para Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa leva em conta que os “investigadores qualitativos frequentam o local de estudo pois preocupam-se com o contexto”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Pode-se observar, então, que a pesquisa qualitativa pode incluir o trabalho de campo como parte da metodologia, já que é a partir desse procedimento que se obtém dados sobre o fenômeno coletados diretamente do contexto em que tais fenômenos ocorrem.

A pesquisa qualitativa também pode se desdobrar em dois tipos principais: estudo de caso e a pesquisa documental (GODOY, 1995), o que Gil (2008) considera como procedimentos técnicos. A pesquisa documental tem sua relevância constatada na medida em que muitos dos dados da pesquisa são obtidos, por exemplo, não por meio de entrevistas, as quais fornecem dados subjetivos, mas por meio de documentos, os quais trazem dados, geralmente, objetivos. Desse modo, a pesquisa documental proporciona uma complementação da interpretação feita daqueles dados obtidos em campo (GODOY, 1995).

Os documentos analisados nesse procedimento podem incluir desde mapas até estatísticas, de obras literárias até notícias de jornais. O que permite obter informações ou dados de pesquisa mesmo que não se tenha acesso físico aos informantes, ao contrário do que ocorre, por exemplo, com a entrevista. Outra vantagem desse procedimento é que as informações obtidas na análise documental não mudam com o tempo, embora sua interpretação possa mudar, já que são informações registradas, seja por meio impresso, ou audiovisual, por exemplo (GODOY, 1995).

A pesquisa documental foi parte importante da investigação aqui apresentada. Como fontes de pesquisa, foram consultados diversos portais eletrônicos do Governo Federal, os portais do Estado de Minas Gerais, tais como o da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG), da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG/MG) e da Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG). Além desses portais, consultamos o Diário Oficial do Estado de Minas Gerais (DOEMG), também denominado de “Minas Gerais”

(IOFMG) e demais publicações elaboradas pela equipe de transição do governo Fernando Damata Pimentel/PT (2014-2018) para o governo Romeu Zema Neto /Partido Novo (2019-2022), no Estado de Minas Gerais. Esses documentos foram importantes por permitirem mostrar a manutenção ou mudanças ocasionadas pela troca de governo, na esfera da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais. Também foram consultadas publicações vinculadas nos jornais de grande circulação no Estado de Minas Gerais e no país. Torna-se importante ressaltar a disponibilidade dos dados e a facilidade em obtê-los na internet.

Outro procedimento utilizado nesta pesquisa, o estudo de caso, se caracteriza pela delimitação de uma unidade que se aborda com maior profundidade (GODOY, 1995), a partir do objetivo do estudo de um problema real observável, permitindo responder questões como a maneira e o motivo pelo qual certos fenômenos se dão.

Para André (2008):

(...) estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados nos estudos de caso são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém. (ANDRÉ, 2008, p.16).

Segundo Gil (2008), o estudo de caso tem como principal vantagem o conhecimento profundo que ele traz sobre o objeto de estudo, fornecendo uma relação mais clara entre teoria e prática, a qual serve, inclusive, para auxiliar a aplicação em outros fenômenos a serem estudados. O estudo de caso, assim, aborda um universo específico, proporcionando um mergulho naquele universo pesquisado, de modo a favorecer a interpretação dos dados e suas conexões com o referencial teórico adotado (GIL, 2008). Nesta pesquisa, foi realizado um “estudo de caso múltiplo”, caracterizado como aquele que envolve mais de um sujeito, ou grupo de sujeitos, ou mais de uma instituição, abordando diferentes casos-situações para um único objetivo de pesquisa (CARNEIRO, 2018)

A pesquisa bibliográfica também é um procedimento importante na condução da pesquisa, já que, por meio dela, se pode tanto elaborar o referencial teórico, e subsidiar as hipóteses adotadas na pesquisa, quanto encontrar elementos para elaborar categorias que servirão para a análise dos dados

coletados através do trabalho de campo, ou da pesquisa documental (GIL, 2008). Uma característica da pesquisa bibliográfica é que ela se vale de materiais concluídos, como livros, artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso (monografias, dissertações teses), (GIL, 2008).

Por sua vez, o trabalho de campo prevê a busca de um conhecimento maior sobre um determinado fenômeno, observando o contexto, no espaço e/ou na situação em que que acontece. Trata-se, portanto, de uma observação do próprio fenômeno (do grupo e suas ações) que pode recorrer a realização de entrevistas para a coleta de dados a respeito daquele fenômeno (GIL, 2008). O trabalho de campo é importante por permitir um contato mais direto com fenômeno, possibilitando ao pesquisador recolher dados e interpretações dos fenômenos justamente daqueles que são os próprios sujeitos do evento estudado.

O instrumento de pesquisa escolhido para a produção de dados foi, privilegiadamente, a entrevista semiestruturada, sendo precedida por um questionário com questões fechadas, que serviram para coletar informações básicas, tais como nome completo, idade, formação acadêmica, tempo de serviço etc. Triviños (2008) chama a atenção para o fato de que as entrevistas mais adequadas para a realização de uma pesquisa qualitativa são aquelas em que as questões não sigam uma ordem muito rígida, garantindo maior flexibilidade nas respostas do entrevistado. Por sua vez, a entrevista permite que sejam coletados dados que não estejam na documentação analisada, na bibliografia, ou que não sejam obtidos pela observação direta feita no trabalho de campo. A entrevista, como um instrumento de pesquisa, para Bogdan e Biklen (1994, p.92), possibilita a coleta de dados “na forma como é vista, a história na perspectiva de cidadãos comuns”. André (2005) considera que:

(...) Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (ANDRÉ, 2005, p. 34).

As entrevistas podem ser aplicadas a sujeitos que exercem diferentes papéis relacionados ao fenômeno estudado. Nesta pesquisa, os sujeitos entrevistados foram os profissionais quilombolas contratados/convocados por meio de normativas específicas, para atuarem nas escolas de atendimento quilombola. Como ferramentas de pesquisa, as entrevistas tiveram uma importância fundamental nesta investigação, já que elas permitiram coletar dados que não se encontravam na bibliografia utilizada ou nos documentos legais, trazendo outras perspectivas sobre a implementação das normativas pesquisadas e sobre as vivências ocasionadas por essas legislações, ampliando, assim, a compreensão sobre a implementação da educação quilombola no Estado de Minas Gerais. Ao mesmo tempo, as entrevistas realizadas presencialmente também possibilitaram um contato mais direto com os sujeitos da pesquisa, de modo a ter informações mais concretas graças a essa coleta *in loco*, ocasionando, assim uma relação mais profícua entre o universo da pesquisa e as informações obtidas por meio do estudo do referencial teórico (GIL, 2008; GASKEL, 2014).

A realização das entrevistas junto aos profissionais quilombolas também permitiu reunir dados que ajudam a compreender como a(s) comunidade(s) escolar(es) quilombolas veem a implementação dessas normativas e políticas públicas, e a identificar que outros sujeitos e movimentos sociais estariam atuando para sua implementação.

Para analisar os dados coletados através da análise documental e das entrevistas, foi adotada a análise de conteúdo, com uso de técnicas de interpretação de dados da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

1.2 Percurso Metodológico

Na primeira fase da pesquisa, foi realizada a coleta de documentos para identificar e analisar a legislação sobre as políticas públicas de Minas Gerais, para a educação escolar quilombola, e as normativas que promoveram mudanças em relação às escolas quilombolas e de atendimento quilombola. Mas o trabalho de coleta e análise de documentos foi constante durante todo o percurso, de 2019 a 2023.

A partir de 2020, com a pandemia *SARS-COV - COVID-19*⁴, foi necessária a adaptação ao trabalho remoto nas orientações recebidas para a pesquisa e frequência às disciplinas do curso de Doutorado, bem como para as reuniões de observação e coleta de dados. Essa mudança, trouxe algumas dificuldades dadas pela adaptação a esse recurso de comunicação, mas que foram sanadas com o tempo, sem acarretar prejuízos para a pesquisa, já que, nesse período, a etapa de campo ainda não estava sendo realizada. Nunca foi tão real, na minha percepção, a palavra ou o sentimento de “esperança”, que Freire (1992) citou em relação ao verbo esperar:

porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.... (FREIRE, 1992, p.110-111).

Ainda nesta primeira etapa, para embasar a discussão sobre os quilombos, educação quilombola e políticas educacionais para a educação quilombola, foi realizada uma parte da pesquisa bibliográfica, buscando, principalmente, autores considerados decoloniais e das Epistemologias do Sul, e autores que abordam a política educacional.

A pesquisa de dados estatísticos e outros dados quantitativos também atravessou todo o percurso da investigação. Alguns dados estatísticos das escolas pesquisadas foram obtidos através do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde também se obteve dados sobre Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) foi possível obter acesso a dados da população quilombola, por meio do Censo Quilombola 2022 (IBGE, 2022), e da população brasileira, no CENSO (2022).

Parte dos dados quantitativos sobre número de alunos matriculados e número de profissionais quilombolas convocados/contratados nas escolas pesquisadas foram obtidos junto à equipe de Temáticas Especiais/Educação Escolar Quilombola (EEQ), da Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), e

⁴ Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>.

a outra parte foi conseguida nas próprias escolas pesquisadas, sendo algumas obtidas por meio de correio eletrônico.

Na segunda fase da pesquisa, foi realizado um estudo de caso com 33 (trinta e três) profissionais quilombolas que foram convocados / contratados pela SEE/MG, entre 2018 e 2023, especificamente na Mesorregião da Zona da Mata mineira, cujos quilombos estão devidamente certificados pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Estes profissionais quilombolas atuam em 03 (três) escolas de atendimento quilombola desta região, configurando, assim, um estudo de caso múltiplo, em que se buscou destacar as diferentes características de cada instituição, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994). Entre tais características, estão aqueles referentes à localização das escolas, que atendem quilombos de diferentes áreas, urbana e rural, e em área urbana onde foi um quilombo e hoje possui remanescentes distribuídos no bairro, no entorno e em toda a cidade.

Tanto as escolas investigadas, quanto os entrevistados foram identificados com nomes fictícios, para não haver identificação das instituições e dos sujeitos, conforme as orientações do Comitê de Ética⁵.

Inicialmente, usou-se como ferramenta um questionário contendo questões objetivas (fechadas) para colher dados pessoais e funcionais, e em seguida foi realizada a entrevista semiestruturada. Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente, exceto a de um profissional, que foi realizada via *Google Meet*.

Foram elaborados roteiros específicos para subsidiar as entrevistas semiestruturadas dos grupos de profissionais pertencentes ao quadro administrativo e ao quadro do magistério/especialistas, todos eles profissionais com Declaração Quilombola, que se valeram dessa prioridade para serem convocados/contratados. Assim, foi usado um roteiro para os professores(as), outro para Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASB) e outro para Auxiliares Técnicos da Educação Básica (ATB).

Foi feita a transcrição das entrevistas, tomando-se cuidado para que a transcrição fosse fiel as gravações realizadas.

⁵ Esta pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, CAAE: 51684021.5.0000.5137, tendo sido aprovada em 10/11/2021. Antes disso, em dezembro de 2020, o projeto de pesquisa foi apresentado e autorizado pela SEE-MG (vide anexo).

Ao analisar o material produzido nas entrevistas, procurarei, baseada na sugestão de Laville e Dionne (1999, p.112), fazer um *zoom*, “a partir de uma tomada ampla da pergunta, sobre um espaço documental que a ultrapasse grandemente, mas sem dele desviar os olhos e, assim que possível, fechar progressivamente o ângulo da objetiva sobre ela”.

Para obtenção de alguns dados e informações junto a gestores da SEE-MG e outros indivíduos que poderiam fornecer informações relevantes para a pesquisa, foram utilizadas reuniões via *Google Meet*. A reunião virtual também foi utilizada como alternativa, quando não foi possível obter algum dado relevante para a pesquisa realizada *in loco*. Os sujeitos dessa pesquisa estão divididos em grupos. Os grupos de A, B e C representam os profissionais de cada uma das escolas investigadas, e as respectivas comunidades atendidas, assim distribuídas:

Grupo A – Profissionais atuantes na E. E. TEREZA DE BENGUELA - Escola de atendimento quilombola na zona urbana de distrito cujo quilombo é rural e é certificado pela Fundação Cultural Palmares⁶ (FCP);

Grupo B – Profissionais atuantes na E. E. JOAQUIM NABUCO, localizada na zona urbana da cidade, de atendimento a um quilombo da zona rural, certificado pela FCP;

Grupo C – Profissionais atuantes na E. E. ABDIAS NASCIMENTO. Escola de atendimento quilombola urbana, cujo quilombo é formado por remanescentes quilombolas, é certificado pela FCP.

Os sujeitos dos grupos A, B e C estão descritos nos quadros abaixo:

⁶ No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). A FCP comemora meio quarto de século de trabalho por uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Nesse quarto de século, a FCP já emitiu mais de 2.476 certificações para comunidades quilombolas. O documento reconhece os direitos das comunidades quilombolas e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal. É referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e afro-brasileira nas escolas. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/quem-e-quem>>. Acesso em 22. jul. 2019.

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa – EE Tereza de Benguela

Grupo A		EE Tereza de Benguela 2023					
NOME/ IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	GÊNERO	Mora no Quilom bo	RAÇA /COR	FORMAÇÃO / ESCOLARIDADE	CARGO QUE OCUPA	ANO INICIAL /TEMPO DE SERVIÇO COM DECLARAÇÃO
DALVA.EEB/PEB .Grupo A	25	F	sim	Negra	Pedagogia	Especialista e Professora - 2 cargos	2022/EEB e PEB 1 ano e 7 meses
ABAYOMI/ PEB.Grupo A	39	F	sim	Negra	Pedagogia e cursando pós psicopedagogia com Ed. Especial	Professora eventual	2023 - PEB - 7 meses (Obs.- ASB outra escola - 2 anos)
AYANA. PEB. Grupo A	43	F	sim	Negra	Pedagogia	Professora	2018 - ASB – 1 ano 2022/23 – PEB – 2 anos
ADENIKE/ PEB.Grupo A	26	F	sim	Negra	Pedagogia	Professora	2023 /2 meses
ALIKA. EEB/PEB. Grupo A	35	F	sim	Negra	Pedagogia	Especialista e Professora de uso de biblioteca (PEUB) - 2 cargos	2019 /4 anos
AMARA.PEB. Grupo A	30	F	sim	Negra	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e inclusiva	Professora	ASB de 2018 a 2020 / 3 anos;PEB 2021 a 2023 3 anos – total 6 anos
IOLE.PEB. Grupo A	25	F	sim	Negra	Licenciatura em Educação do campo	Professora regente de aulas	2023/ 7 meses
LUANDA.ATB. Grupo A	26	F	sim	Negra	Pedagogia	ATB (auxiliar secretaria)	2023/7 meses
DANDARA.ATB. Grupo A	24	F	sim	Negra	Administração	ATB (auxiliar secretaria)	2023/4 meses
LUENA.ASB. Grupo A	44	F	sim	Negra	Pedagogia	ASB (Auxiliar de Serviços gerais)	2018/6 anos
KIEZA.ASB. Grupo A	36	F	sim	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços gerais)	2023/ 4 meses
ZURI.ASB. Grupo A	49	F	sim	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços gerais)	2018/6 anos
LUEJI.ASB. Grupo A	26	F	sim	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços gerais)	2019/5 anos
LEGENDA	Profissionais que acumulam 2 (dois) cargos.						
Total de entrevistas – 13 – usaram a declaração e ocupam 15 cargos/funções							

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quadro 2 - Sujeitos da Pesquisa – EE Joaquim Nabuco

Grupo B		EE JOAQUIM NABUCO - 2023					
NOME /IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	GÊNERO	Mora no Quilombo	RAÇA /COR	FORMAÇÃO / ESCOLARIDADE	CARGO QUE OCUPA	ANO INICIAL / TEMPO DE SERVIÇO COM DECLARAÇÃO
ZULU. ASB.Grupo B	36	M	sim	Negro	Pedagogia	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos
EZEQUIEL. ASB.Grupo B	31	M	sim	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos
SERAFINA. ASB.Grupo B	32	F	sim	Negra	Ensino médio incompleto	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 5 anos. (Não trabalhou em 2022).
WANJA. ASB.Grupo B	40	F	sim	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos
VIRGÍNIA. ASB.Grupo B	36	F	sim	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos
Total de entrevistas		5	8 profissionais usaram a declaração quilombola				

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Quadro 3 - Sujeitos da Pesquisa – EE Abdias Nascimento

Grupo C		EE ABDIAS NASCIMENTO - 2023					
NOME	IDADE	GÊNERO	Mora no Quilombo	RAÇA /COR	FORMAÇÃO / ESCOLARIDADE	CARGO QUE OCUPA	ANO INICIAL / TEMPO DE SERVIÇO COM DECLARAÇÃO
Dalila.PEB .AEE.Grupo C	47	F	sim	Negra	Pedagogia + pós-graduação ed. especial	Professora PEB -AEE	2023/ 8 meses
YASMIN.PEB.AEE.Grupo C	54	F	sim	Negra	pedagogia e pós-graduação ed. especial	Professora PEB -AEE	2021/2 anos
NAYLA.PEB.AEE.Grupo C	46	F	sim	Negra	Pedagogia e pós-graduação ed. especial	Professora anos iniciais e Professora PEB - AEE	2018/6 anos
DEIA.PEB.AEE.Grupo C	36	F	sim	Negra	pedagogia segunda graduação em educação especial	Professora PEB -AEE	2019/5 anos
LENA.PEB.AEE.Grupo C	30	F	sim	Negra	Pedagogia e segunda graduação	Professora PEB -AEE	2020/3 anos

					em educação especial		
DIVA.PEB .AEE.Grupo C	44	F	sim	Negra	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e inclusiva	Professora PEB -AEE	2023/ 8 meses
TALITA. PEB.AEE. Grupo C	44	F	Sim	Negra	Pedagogia e pós-graduação em educação especial.	Professora PEB -AEE	2019/5 anos
PAULINA. ATB.Grupo C	29	F	sim	Negra	Pedagogia e Licenciatura em educação física.	ATB (auxiliar técnico Ed. Básica)	2021/3 anos
NOEMIA. PEB.ATB. Grupo C	35	F	sim	Negra	Bacharel em direito	ATB (auxiliar técnico Ed. Básica)	2018/5 anos como ATB, e em 2023, como ATB e professora/6 anos
LEILA.AS B. Grupo C	41	F	sim	Negra	Pedagogia	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2019/5 anos
NELSON. ASB.Grupo C	22	M	sim	Negro	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2020/3 anos
LEONOR A.ASB.Grupo C	31	F	sim	Negra	Ensino médio incompleto	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2019/ 4 anos
ALDA.AS B. Grupo C	21	F	sim	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2020/3 anos
JOSÉ.AS B. Grupo C	73	M	sim	Pardo	Ensino Fundam. incompleto	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/6 anos
JULIUS.A SB.Grupo C	44	M	sim	Pardo	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/6 anos
LEGENDA	Profissionais que acumulam 2 (dois) cargos.						
Total de entrevistas – 15 usaram a declaração e ocupam 17 cargos/funções 2023							
Fonte: Dados da pesquisa, 2023.							

CAPÍTULO 2 - A HISTÓRIA DOS QUILOMBOS E A CONQUISTA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

"Quilombo tem uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o território [...]. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou"

Beatriz Nascimento, 1989⁷

Neste capítulo, apresento o desenvolvimento histórico da educação escolar quilombola, tomando como base a história dos quilombos, definindo o que são os quilombos e associando-os a eventos históricos importantes, como as leis imperiais que antecederam a abolição da escravatura e o processo abolicionista. Procurei situar as lutas dos quilombos em relação aos movimentos sociais e o movimento negro, no final do século XX, e sua importância para as políticas públicas educacionais, buscando diferenciar a EQ e a EEQ. Por fim, é apresentada a revisão de literatura sobre o tema da educação escolar quilombola.

2.1 Definições de Quilombo e Fatos Históricos a eles relacionados

Os registros históricos datam em 1502 o início do tráfico de escravos africanos para as Américas e o ano de 1525 como o da chegada do primeiro navio negreiro ao Brasil, trânsito que durou até 1850. Conforme Ribeiro e Silva (2017),

hoje, sabemos que cerca de 12,5 milhões de indivíduos foram embarcados e transportados em condições degradantes em navios de mais de uma dezena de nações. Desses, apenas 10,7 milhões chegaram vivos aos portos de desembarque. (RIBEIRO; SILVA, 2017, p. 290).

⁷ Para saber mais sobre a biografia de Maria Beatriz Nascimento 1942-1995, consultar: A Terra é meu quilombo. Onde estou, eu estou. 1942-1995. (2020). Revista Aú, 3(03), 77-85. <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/a-terra-e-meu-quilombo-beatriz-nascimento/a-terra-e-meu-quilombo-beatriz-nascimento>. Acesso em: 16.jul.2024.

No Brasil e em Portugal, os dados obtidos através do *Atlas Histórico do Brasil*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), demonstram que Portugal foi responsável pelo maior número de escravizados no período de 1525 a 1866, com um total de 5 milhões e 848 mil escravizados, considerando os dados dos embarcados. Uma parte menor desse conjunto populacional, trazido a força para o Brasil, formaria os quilombos.

A definição de Quilombo dada pelo Conselho Ultramarino⁸, em 1740, é de “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 2).

Em relação aos significados, recorremos a Reis (1995), que esclarece que:

o termo *quilombo* derivaria da palavra *kilombo*, que seria uma sociedade de iniciação de jovens guerreiros *mbundu* adotada pelos invasores *jaga* (ou *imbangala*), estes últimos, formados por gente de variados grupos étnicos desenraizada de suas comunidades; a instituição teria sido reinventada, embora não inteiramente reproduzida, pelos rebeldes dos Palmares para enfrentar problema semelhante, a perda de raízes, em seu processo diaspórico, deste lado do Atlântico; além disso, a terminologia *quilombo* foi notabilizada após Palmares ter se consagrado como definição de reduto de escravizados fugidos, pois, antes disso, a expressão utilizada era mocambo. (REIS, 1995, p. 16).

Outra explicação sobre a origem da palavra “quilombo”⁹, é a de que ela é originária dos povos *bantu*, da região de Angola, África, de onde milhões de pessoas dessa etnia foram trazidos para as Américas para serem escravizados. Por sua vez, conforme já citado anteriormente, os quilombos também foram chamados de “mocambos” e seus membros, “quilombolas, calhambolas ou mocambeiros” (REIS; GOMES, 1996, p. 10).

⁸ O Conselho Ultramarino foi regulado por Regimento de 14 de julho de 1642 e instituído por Decreto de 14 de julho de 1643, cabendo-lhe tratar de todas as matérias e negócios de qualquer qualidade relativos à Índia, Brasil, Guiné, ilhas de São Tomé e Cabo Verde e a todas as outras partes ultramarinas portuguesas, aconselhando o rei. As suas competências estendiam-se à administração da Fazenda (herdando do Conselho da Fazenda a jurisdição sobre bens nos Domínios Ultramarinos, excetuando os Açores, a Madeira e os lugares do Norte de África) da Justiça e da Guerra e incluíam a regulamentação do movimento dos navios, as nomeações para os cargos ultramarinos e a concessão de mercês por serviços prestados nas colónias, com várias exceções. Arquivo Histórico Ultramarino. Disponível em: <http://digitarq.ahu.arquivos.pt/details?id=1289736>.

⁹ Para maiores informações, verificar o texto de Ilka Boaventura Leite. Os Quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf.

Para Abdias Nascimento (1980), “quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico”. (NASCIMENTO, 1980, p. 204).

Busquei no arquivo do Conselho Ultramarino de Portugal, referências sobre o termo quilombola e encontrei, em arquivos de 1735, “calambolas”, que era um “termo vulgar” usado para designar os escravizados fugidos. Esse termo foi encontrado na “Carta de 1735, dos oficiais da Câmara de Vila Rica, apontando providências para obstar aos distúrbios e insolências que os escravos fugidos, chamados vulgarmente “calambolas”, provocam nos povos¹⁰”. O que é coerente com a explicação trazida por Reis e Gomes (1996). Já do ano de 1739, identifiquei outra carta, também dos Oficiais da Câmara de Vila Rica, “relativa a actuação dos negros *calambolas*, solicitando providências para por termo a essa situação e propondo algumas soluções nesse sentido¹¹”. Ainda de 1739, encontrei outra alusão aos Calambolas, na Carta de Gomes Freire de Andrade, Governador de Minas Gerais, a D. João V, “Alertando para a actuação dos Negros Calambolas na respectiva Capitania e dando cumprimento a Provisão de 1739, setembro, 22, que Ordena se mantenha a anterior resolução de não atribuir salários aos capitães do mato¹²”.

As formações de quilombos ocorreram por toda a América e, da forma que se organizaram, podem e devem ser considerados como uma das formas de resistência do povo negro, que era a maioria na formação dos quilombos, os quais incluíam índios e brancos. Cabe salientar que, na África, já existia intenso comércio, principalmente, de tecidos de algodão¹³ e, conforme Kobayashi (2021),

O comércio Europa-Ásia foi, portanto, crucial no fornecimento de tecidos de algodão indiano para o comércio de escravos do Atlântico e, assim, para as *plantations* e minas nas Américas. O papel significativo dos produtos asiáticos no comércio Atlântico revela a

¹⁰ ARQUIVO ULTRAMARINO, 1735-05-14, AHU_CU_MINAS GERAIS, Cx. 29, D. 2350, Cópia microfilmada AHU e Biblioteca Nacional do Brasil, mf. 25.

¹¹ Cópia microfilmada ahu e Biblioteca nacional do Brasil, mf. 34

¹² ARQUIVO ULTRAMARINO, 0039, MINAS GERAIS, Cx. 39 1740-01-21/1740-09-29.

¹³ Para maior compreensão consultar o artigo: Kobayashi, Kazuo. Tecendo redes imperiais: uma dimensão asiática do comércio britânico de escravos no Atlântico no século XVIII. Disponível em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/38307/24834> >.

limitação do paradigma do comércio triangular. (KOBAYASHI, 2021, p. 38)

Assim, o comércio e o tráfico de escravos para a Europa e Ásia estavam diretamente relacionados entre si. No entanto, essa prática escravista se diferencia daquela levada adiante pelos europeus, a partir do contexto das grandes navegações, quando houve a intensificação das invasões do território africano pelos europeus, com o objetivo de colonização e comércio e que deram origem as diferentes teorias sobre a história africana¹⁴. Essas teorias eram de ordem econômica, psicológica, diplomática, havendo também a teoria da dimensão africana. Esta teoria, segundo Uzoigwe (2010), “oferece um quadro global e histórico que explana melhor a partilha do que todas as teorias puramente eurocêntricas”. (UZOIGWE, 2010, p. 31).

Para entendermos a chamada diáspora¹⁵ dos africanos pelas diferentes regiões do Brasil, é importante sabermos de qual parte da África vieram essas pessoas, devido às inúmeras diferenças culturais, religiosas e sociais dos povos daquele continente. Para a compreensão do termo “diáspora”, Silva e Xavier (2018) explicam que:

Diáspora pode ser entendida como um conceito com múltiplos significados. Em termos gerais, o termo diáspora tem designado a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico, especialmente no hemisfério ocidental. Por extensão o termo passou a ser estendido a processos históricos semelhantes tanto no Mediterrâneo, quanto nos mundos do Oceano Índico. (O surgimento deste conceito foi originalmente tirado da Bíblia a partir das traduções gregas, baseando-se na etimologia muito citada do termo do grego *día* que significa “através” e *speirein* que significa “semear” ou “Dispersão”. O termo é encontrado no livro do Deuteronômio 28:25. (SILVA; XAVIER, 2018, p. 2).

Para Silva e Xavier (2018), o uso do termo surgiu na década de 1960, nos estudos Afro-americanos e da História da África. Outras interpretações surgiram em referência à História Africana e à influência europeia e americana no

¹⁴ Ver História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1, p. 22. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/185436/mod_resource/content/2/volume-7-c3a1frica-sob-dominac3a7c3a3o-colonial-1880-1935.pdf>

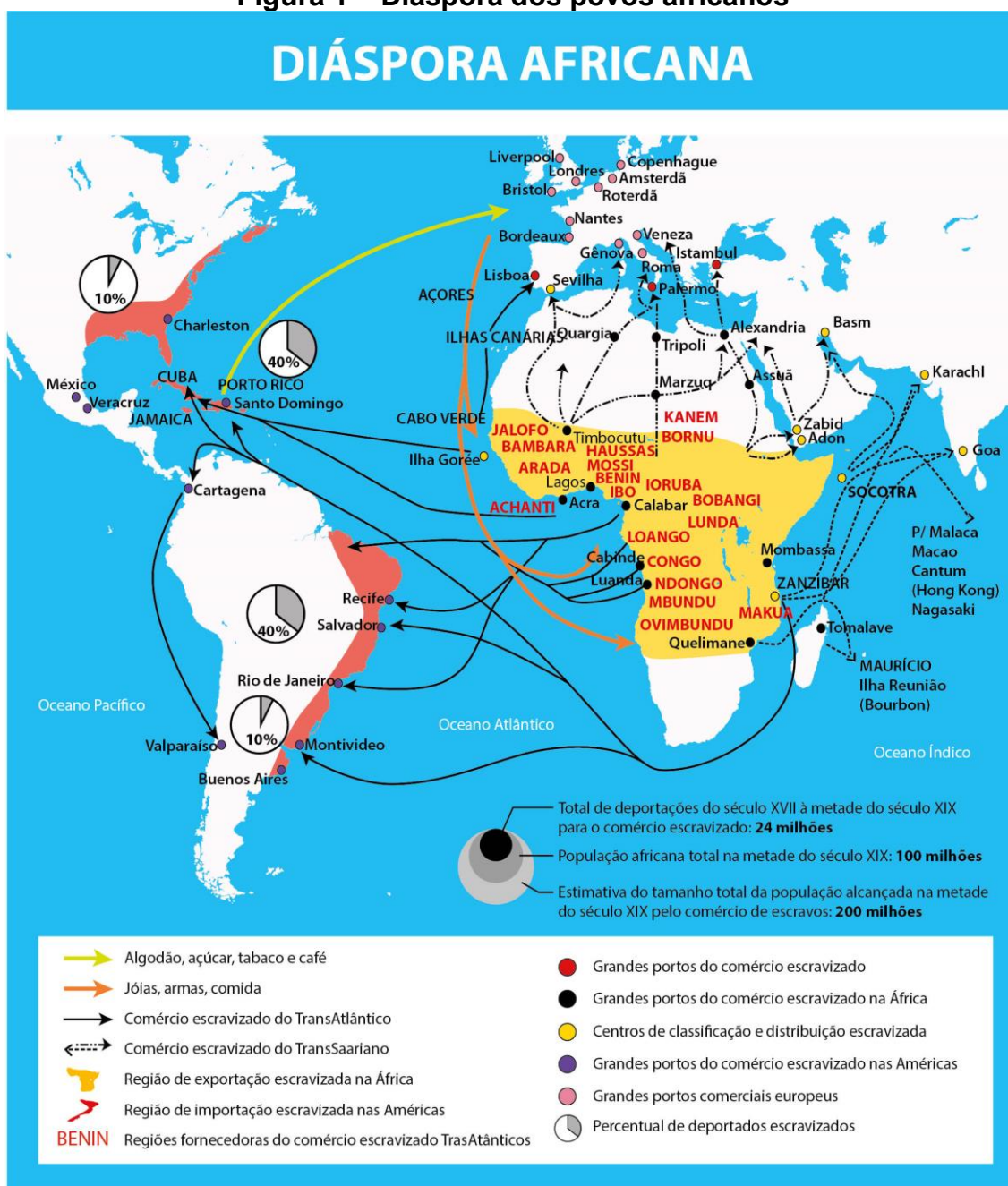
¹⁵ O primeiro uso do termo foi realizado por George Shepperson em um *paper* apresentado em um Congresso Internacional de História Africana, que ocorreu na Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia, em 1965. Posteriormente, este texto foi publicado como “*The African Abroad or the African diaspora*” In: T.O. Ranger (ed.), *Emerging Themes of African History* (Nairobi, 1968), p. 152-176.

processo de adaptação que os negros sofreram em novas terras, língua e cultura. Segundo os autores citados:

Se não bastasse isso, em geral, a perspectiva da diáspora exige, ainda, certa experiência e maturidade na pesquisa das fontes. É sabido, por exemplo, a dificuldade de se evitar uma percepção homogeneizadora dos africanos ao se buscar a recuperação de suas identidades étnicas, tendo em vista que, ao menos no Brasil, elas raramente são citadas de forma clara nos documentos. Aqueles produzidos no contexto do tráfico, como sabemos, indicam na maior parte das vezes os portos de embarque e não diretamente as origens étnicas dos africanos tais como vivenciadas na África. O processo de constituição de identidades, por sua vez, pode ser heterogêneo na medida em que pode resultar tanto de uma política de domínio social operada por traficantes ou senhores, quanto pode resultar da agregação de grupos no contexto da diáspora. Da mesma forma, alguns traços culturais, perceptíveis na linguagem, por exemplo, podem ser enganadores. Um termo ¹⁶ pode existir em muitas línguas com sentidos, no entanto, diferentes. (SILVA; XAVIER, 2018, p. 8).

¹⁶ As autoras Silva e Xavier (2018) indicam, sobre esse assunto, a pesquisa de Gwendolyn Hall, em diferentes locais na África e as ressalvas, como as feitas acima, relativas à pesquisa nos arquivos.

Figura 1 – Diáspora dos povos africanos



Fonte: UFG, Universidade Federal de Goiás, coleção de imagens, 2024.

A expansão comercial no Brasil em diferentes fases, do Ciclo do açúcar, do Ciclo do café e do Ciclo da mineração, exigiu grande contingente de mão de obra e o comércio de escravos foi intensificado¹⁷. As condições de trabalho eram precárias. A tortura, a violência, a pouca alimentação, a perseguição religiosa e

¹⁷ Para acompanhar o tráfico de escravos de 1500 – 1860, acessar o mapa interativo Disponível em: < <https://www.slavevoyages.org/american/database#timelapse> >. Acesso em: 30 mai. 2023.

cultural e todos os tipos de maus tratos a que foram submetidos geraram revoltas. Uma das formas de resistir era a fuga. Para Reis e Gomes (1996):

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente. Aqui também a lista é longa e conhecida. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão - e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava à formação desses grupos, é importante lembrar. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres. Nesses casos, o destino podia ser as cidades, onde não se estranhava a circulação de homens e mulheres de vários matizes raciais, que vieram a formar setores consideráveis, em muitas regiões até majoritários, da população livre. (REIS; GOMES, 1996, p. 9-10).

Assim, surgiram os quilombos no Brasil e foram centenas de formações de quilombos, pela cronologia histórica e legislativa do Brasil, desde o período do Brasil Colonial (1500 – 1815¹⁸) até o Brasil Império (1822 a 1889), destacando-se, no período colonial, séc. XVII, o Quilombo dos Palmares, na então “Capitania¹⁹ de Pernambuco”. O Quilombo dos Palmares estava localizado no atual Estado de Alagoas, na Serra da Barriga, “símbolo do principal mocambo do Quilombo dos Palmares, cujo nome à época era denominado Macaco, ou Cerca Real dos Macacos, ou, ainda, Cidade Real dos Macacos, capital da República de Palmares” (IPHAN, 2017, p. 9).

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): “A Serra da Barriga - Patrimônio Cultural Brasileiro, inscrito no Livro do Tombo Histórico e no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico, desde 1986 - recebeu o título de Patrimônio Cultural do Mercosul em maio de 2017”. (IPHAN, 2014, p. 7) e, conforme o Decreto Federal nº 96.038, de 12 de maio de 1988, passou a propriedade das terras do Quilombo dos Palmares para a União. A FCP é, atualmente, a instituição gestora. Os mapas abaixo apresentam a localização detalhada do Quilombo dos Palmares.

¹⁸ Reconhecemos a polêmica acerca da mudança do *status* político do Brasil que passa de Colônia a Reino Unido de Portugal e Algarve em 1815, no entanto esta data (1815) é aqui citada como uma forma de situar aproximadamente essa mudança.

¹⁹ Divisão política do Brasil em capitanias hereditárias, que durou até 1821.

Figura 2 - Montagem mostrando a localização do Quilombo dos Palmares



Fonte: IPHAN – Instituto Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, 2017, p. 8. Adaptado pela autora, 2023

Para Reis e Gomes (1996), os quilombos, no século XVIII, não figuravam como ameaça efetiva à escravidão e, sim, “uma ameaça simbólica importante, povoando o pesadelo de senhores e funcionários coloniais, além de conseguir fustigar com insistência desconcertante o regime escravista”. (REIS; GOMES, 1996, p. 9). A afirmação de “ameaça simbólica” se justifica pelo fato de que a ideia de “liberdade”, a “possibilidade da fuga” sempre presente, representava uma ameaça simbólica constante.

Cabe salientar que, até então, já no início dos anos de 1800, surgem vários quilombos nas Américas espanholas, com diferentes denominações, tais como *palenques* e *cumbes*. Os senhores dessas terras temiam revoltas, como as que aconteceram com a abolição da escravatura nas colônias da América Central e do Norte. Especialmente com a forma violenta com que se deu a independência do Haiti.

O mapa a seguir (Mapa 1) mostra a localização dos quilombos mais conhecidos nos séculos XVII a XIX:

Mapa 1 – Quilombos mais conhecidos (séculos XVII – XIX)

Brasil: quilombos mais conhecidos (séculos XVII–XIX)



Fonte: FGV - Fundação Getúlio Vargas, Atlas Histórico do Brasil.

O Projeto *Slave Voyages* organizado pela *Emory University*, EUA, vem nos últimos anos, trazendo, principalmente para os historiadores e estudiosos sobre a África, a reconstituição de novos dados sobre o Tráfego Escravo Transatlântico e para Ribeiro e Silva (2017) em relação ao Projeto *Slave Voyages*, explicam que:

Além de ser uma monumental fonte de registros sobre o tráfico, *Voyages* tem influenciado a constituição de outros bancos de dados que vêm se demonstrando ferramentas fundamentais que possibilitam aos estudiosos enveredarem por investigações inovadoras que tanto têm contribuído com novos entendimentos da história da migração forçada de seres humanos. (RIBEIRO; SILVA, 2017, p.291).

Figura 3 – Africanos Embarcados e Desembarcados – 1501 – 1875

Anos	Brasil/Portugal		Grã-Bretanha		EUA		França		Totais	
	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados	Embarcados	Desembarcados
1501-1525	7000	4914	0	0	0	0	0	0	7000	4914
1526-1550	25.387	17.771	0	0	0	0	0	0	25387	1771
1551-1575	31.009	22.174	1685	1188	0	0	66	50	32.840	23.412
1576-1600	90.715	67.879	237	168	0	0	0	0	90.952	68.047
1601-1625	267.519	214.808	0	0	0	0	0	0	267.519	214.808
1626-1650	201.609	166.017	33.695	26.315	824	702	1827	1479	237.955	194.513
1651-1675	244.793	209690	122.367	93.209	0	0	7125	5456	374.285	308.355
1676-1700	297.272	261.523	2722.00	208.431	3327	2548	29.484	22.265	602.283	494.767
1701-1725	474.447	421.232	410.597	339.007	3277	2612	120.939	95.357	1.009.260	858.206
1726-1750	536.696	470.236	554.042	455.284	34.004	27.500	259.095	216.213	1.383.837	1.169.233
1751-1775	528.693	476.596	832.047	682.454	84.580	70.624	325.918	278.479	1.771.238	1.508.153
1776-1800	673.167	623.298	748.612	673.590	67.443	56.601	433.061	369.121	1.922.283	1.722.610
1801-1825	1.160.601	1.037.342	283.959	253.678	109.545	89.990	135.815	117.969	1.689.920	1.498.979
1826-1850	1.229.969	1.099.018	0	0	1850	1662	68.074	58.579	1.369.893	1.159.259
1851-1875	9309	7318	0	0	476	413	0	0	9785	7731
Totais	5.848.266	5.099.816	3.259.441	2.733.324	305.326	252.652	1.381.404	1.164.968	10.794.437	9.250.760

Fonte: Slavevoyages.org, 2023. Reproduzido pela autora, 2023.

Os dados da Figura 3, revelam que, entre os anos de 1501 e 1875, foram embarcados na África 5.848.266 africanos e só desembarcaram 5.099.816 africanos no Brasil/Portugal, o que evidencia que parte dessa população foi dizimada nos porões dos navios devido as péssimas condições a que eram submetidos.

No período do final do século XVII a meados do século XVIII, em Minas Gerais, as principais atividades econômicas eram a mineração de ouro e diamantes, sendo que essa produção dependia essencialmente do tráfico de escravos e da manutenção destes: quanto maior a produção, maior o contingente de mão de obra escrava. Gregory E. O'Malley e Alex Boruck (2017) informam sobre a presença e a circulação de escravos negros no Brasil em decorrência da mineração:

Durante a corrida do ouro em Minas Gerais, do final do século XVII a meados do século XVIII, o comércio de escravos para Salvador na Bahia - o principal entreposto da colônia - cresceu, à medida que os

luso-brasileiros compravam africanos para marchar por terra. A viagem foi longa - mais de 1.000 quilômetros. Alguns africanos caminharam ainda mais longe até Minas Gerais, partindo do Recife, em Pernambuco, quase 500 quilômetros ao norte de Salvador. Como a demanda por africanos permaneceu alta em Minas Gerais no início do século XVIII, o Rio de Janeiro ultrapassou Salvador e Recife como o principal entreposto de cativos africanos, porque surgiu uma rota terrestre mais curta para os locais de mineração de ouro. Ao longo do Caminho Novo, eram apenas cerca de duzentas milhas do Rio de Janeiro a Minas Gerais, e o Rio acabou se tornando um entreposto para o comércio interno de Mato Grosso e São Paulo também²⁰. (O'MALLEY; BORUCK, 2017, p. 317).

Nesse âmbito, segundo Reis e Gomes (1996, p. 282), “em diversas regiões escravistas brasileiras, assim como em outras áreas das Américas negras, os escravos, a partir de suas roças e economias próprias, e os quilombolas, com suas atividades econômicas, acabaram de formar um campesinato negro ainda durante a escravidão”.

Desse modo, observamos que houve não apenas uma diáspora da África para o Brasil e/ou outras partes das Américas, mas, também, uma dispersão interna dos povos africanos (já que eram diversas etnias) no atual território brasileiro. Essa dispersão interna, estando ligada aos ciclos econômicos e/ou aos produtos de cada região e/ou capitania, correu paralela a um desejo coletivo de liberdade. Liberdade que encontrou nos quilombos seu símbolo principal. Paralelamente a esses esforços, o Império promulgava leis que sinalizavam, historicamente, para o fim da escravidão, conforme se verá na seção seguinte, o que, por sua vez, não reduziu a importância dos quilombos enquanto forma de resistência ao regime escravista.

²⁰ Tradução nossa para: *Mining was crucial to this development in Brazil. During the Minas Gerais gold rush from the late seventeenth to mid-eighteenth centuries, the slave trade to Salvador da Bahia — the colony's leading entrepôt — boomed, as Luso-Brazilians purchased Africans to march overland. The journey was long — more than 1,000 kilometers. Some Africans hiked even farther to Minas Gerais, from Recife in Pernambuco, almost 500 kilometers north of Salvador. As demand for Africans remained high in Minas Gerais in the early eighteenth century, Rio de Janeiro overtook Salvador and Recife as the major entrepôt for African captives because a shorter overland route to the gold mining sites emerged. Along the Caminho Novo it was only about two hundred miles from Rio de Janeiro to Minas Gerais, and Rio eventually became an entrepôt for inland trade to Mato Grosso and São Paulo as well.*

2.2 A Política Imperial - As Leis Do Império e Movimentos pela Abolição da Escravatura (1822 A 1889)

As primeiras leis imperiais alusivas à escravidão remontam ao período regencial, de 1831 a 1840, o qual durou até a maioridade de D. Pedro II, em 1840. Em 1831, foi assinado o Tratado que “Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos” e que previa, no Art. 1º:

Ao fim de três anos a contar da troca de ratificações do presente tratado, será considerado ilegal para os súditos do Imperador do Brasil dedicar-se ao tráfico de escravos africanos sob qualquer pretexto ou maneira, e o exercício desse tráfico por qualquer pessoa, súdito de sua Majestade Imperial, após esse prazo, será julgado e tratado como pirataria. (BRASIL, 1831).

Porém, o tráfico não cessou e, para Gurgel (2004), a lei nunca foi respeitada, devido a interesses econômicos, a necessidade de mão de obra para a lavoura cafeeira e a falta de repressão efetiva das autoridades. Para Carvalho (2002), “sem a intenção de pôr em prática”, a Lei de 1831 ficou conhecida como Lei Feijó, a “lei para inglês ver” e, daí, a expressão usada até hoje no Brasil” (CARVALHO, 2002, p. 46).

A Lei nº 4 de 10 de junho de 1835 determinou “as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou *committerem* outra qualquer *offensa physica* contra seus senhores etc.; e estabelece regras para o processo”. (BRASIL, 1835). Esta era chamada de “Lei da Morte”, conforme Santos (2010). A partir do Brasil Imperial, a elite precisava substituir a forma de julgar seus réus, que eram julgados pelas “Ordenações Filipinas²¹” e organizou-se, em 1830, o Código Civil e Penal, com base na justiça e equidade. De modo que:

Após inúmeros debates acerca da entrada ou não da pena de morte nos textos do nascente Código Penal do Império do Brasil, mesmo em contradição com a Constituição em vigor – e apesar de ter o Brasil nesse momento uma necessidade de afirmar-se como nação economicamente de cunho liberal, iluminada –, a pena de morte, juntamente com a escravidão e a outorga da Constituição, deixou esse liberalismo e luminosidade à deriva. (SANTOS, 2010, p. 3).

²¹ Código *Philippino*, ou, Ordenações e leis do Reino de Portugal: recopiladas por mandado d'El-Rey D. Philippe I - As Ordenações Filipinas resultaram da reforma feita por Felipe II da Espanha (Felipe I de Portugal), ao Código Manuelino, durante o período da União Ibérica. Continuou vigorando em Portugal ao final da União, por confirmação de D. João IV. Até a promulgação do primeiro Código Civil brasileiro, em 1916, estiveram também vigentes no Brasil. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242733>.

Em 1850, a Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850 ficou conhecida como a Lei Euzébio de Queiros, que “Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império” (BRASIL, 1850). A Lei regulamentava medidas, principalmente, referentes às embarcações e no Art. 1º alegava que:

As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos. (BRASIL, 1850).

E no mesmo mês e ano, 1850, a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, foi a primeira Lei de Terras no Brasil, a qual inviabilizou a aquisição das terras pelos escravizados, dando preferência nas vendas das terras da União somente para grandes latifundiários.

A Lei de 28 de setembro de 1871 foi concebida na contradição entre o trabalho escravo e a necessidade de mão de obra no novo mundo capitalista. Libertar os filhos de escravizadas, a partir dali, significaria que, nos próximos 20 a 30 anos, já não haveria mão de obra escrava.

Para Miranda (2023), a Lei do Ventre Livre foi concebida “como um instrumento para controlar o tempo da emancipação brasileira, pautando o seu ritmo, intensidade e duração” (MIRANDA, 2023, p.1). O autor justifica esta afirmação pelo fato que o Brasil estava em descompasso com a nova orientação mundial. No caso, “embora projetasse um futuro sem escravidão, a nova lei mantinha a reprodução social do trabalho forçado por meio da instrumentalização do ventre das mulheres cativas” (MIRANDA, 2023, p. 22).

A Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885, ficou conhecida como “Lei Saraiva-Cotegipe, ou Lei dos Sexagenários”, e determinou a libertação dos escravos com mais de 60 (sessenta) anos. A legislação regulou outros aspectos relativos à alforria dos escravizados e determinou nova matrícula dos escravos com os dados de sexo, idade, filiação e origem, feita pelos párocos das igrejas.

Além dessas leis, havia movimentos favoráveis a abolição que deixaram publicadas algumas propostas. A *Sociedade contra o tráfico de Africanos, e promotória da colonização, e civilização dos indígenas*, em publicação de 1852, por exemplo, propunha uma substituição progressiva do trabalho escravo até sua extinção (BRASIL, 1852). O jornal *O abolicionista*, em 1880, anuncia a

fundação da Sociedade Brasileira contra a escravidão, considerada como o primeiro grande movimento social brasileiro em favor da causa da abolição. Na cidade de Campos, no Estado do Rio de Janeiro é fundada a Sociedade Emancipadora Campista, reduto do abolicionismo radical. Outro fato importante, foi a alforria, em 1871, pelos religiosos beneditinos, dos seus escravizados.

Foram fundados, também, vários Clubes abolicionistas, localizados principalmente nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Goiás, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Sergipe e Ceará. A organização dos quilombos poderia se ligar aos movimentos abolicionistas localizados no Estado do Rio de Janeiro, principalmente, na região das cidades de Valença e Campos. O que apontava a preocupação com a nova organização mundial, fundamentada no capitalismo e nos ideais de liberdade da Revolução Francesa. Com a libertação dos escravizados nos Estados Unidos da América, a abolição da escravatura foi debatida no parlamento brasileiro como uma necessidade de adequação ao modelo europeu e americano, mesmo que a liberdade fosse concedida de forma gradativa, a exemplo das numerosas leis publicadas no século XIX a esse respeito.

A linha de tempo constante no Atlas Histórico do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), intitulada *A Campanha Abolicionista no parlamento e na rua*, demonstra o aumento gradativo de fugas dos escravizados entre os anos de 1869 e 1878. A partir daí, até o ano de 1888, o número cresce abruptamente, demonstrando que nos últimos 10 (dez) anos que antecederam a Lei Áurea (1888), o número de Quilombos aumentou consideravelmente, devido à revolta e resistência dos escravizados submetidos a todos os tipos de violência, como as chamadas galés²². Houve, também, um crescimento da adesão de fazendeiros e políticos do partido liberal ao movimento abolicionista, por influência do sistema capitalista europeu, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, esta, crescente na Europa.

As leis promulgadas durante o período imperial não trouxeram uma mudança significativa na condição dos escravizados, nem atenuou seu desejo por liberdade. Jornais do período continuaram noticiando fugas, como mostram

²² Galés: penalidade equivalente a trabalhos forçados, imposta especialmente aos escravos que escapavam da força. (MOURA, 2004. p. 167).

anúncios da época (Figura 4). Mesmo com os movimentos que culminaram com a abolição, os quilombos continuaram sendo referência para escravizados que buscavam refúgio na liberdade.

Figura 4 - Página do Diário do Rio de Janeiro, 27/02/1850.

<p>SANGUESSUGAS muito superiores e por commodo preço, na loja do largo da Lapa n. 4, e na rua da Alfandega n. 163. APLICÃO-SE boas bichas na nova loja de barbeiro da rua dos Barboas n. 58. Na mesma precisa-se de um rapaz do officio, forro ou captivo. RECEBEM-SE escravas e escravos para se alugarem, sendo de boa conducta paga-se de um a tres mezes adiantados; na rua de Santo Antonio n. 7.</p> <p>ATENÇÃO. Lava-se e engoma-se com toda a perfeição, respondendo-se pelas faltas; na rua da Princeza dos Cajueiros n. 78.</p> <p>LOJA de tintas e ferragens estabelecida na rua do Sabão n. 129, passou para a praia Formosa n. 191, onde continúa a ter todo sortimento de generos de tal negocio.</p>	<p>ESCRAVOS FUGIDOS. FUGIO da rua dos Pescadores n. 90, um moleque crioulo, de nome Marcianno, com os signaes seguintes: magro, pés compridos, um tanto fulla e beiços grossos; levou vestido camisa e calça de riscado azul; quem do mesmo der noticias no numero acima será recompensado.</p> <p>AOS SRS. PEDESTRES. Anda fugido desde o dia 16 do corrente, um crioulo de nome Leandro, official de pedreiro, estatura baixa, rosto comprido, olhos grandes e carregados, tem uma cicatriz no queixo do lado esquerdo e barbinha na ponta do queixo: costuma a andar por Catumby, S. Christovão, Santa Tereza e ilha dos Ferreiros; quem o prender e levar á rua da Imperatriz n. 128, será gratificado.</p>
<p style="text-align: center;">DESINFECTANTE CONTRA A FEBRE AMARELLA.</p> <p>O chlorureto de cal é recommendado pelos medicos nacionaes e estrangeiros e usado nos hospitais, para desinfectar e destruir os miasmas, ou ar infectado da febre amarella, e com este chlorureto se purifica e evita o contagio. Vende-se em vidros, com a explicação para o uso do mesmo medicamento, na pharmacia da rua do Sabão n. 46.</p>	

DE JANEIRO. TYPOGRAPHIA DO DIARIO. PROPRIETARIO N. L. VIANNA - RUA D'AJUD.

Fonte: Diário do Rio de Janeiro, 27/02/1850, [s/p].

Por sua vez, os ex-escravizados não sabiam o que fariam e para onde iriam, quando libertos. Em sua maioria, continuaram nos trabalhos nas terras e na casa grande, ou seja, pouco ou nada foi resolvido na questão dos alforriados no final século XIX e até meados do XX. A compreensão desses fatos históricos, portanto, vem auxiliar o entendimento de como a ideia de cidadania, de construção do sujeito e sociedade e de direitos fundamentais foi construída nos últimos 100 (cem) anos no Brasil.

2.3 A Política e a Educação a Partir da Primeira Constituição Brasileira - Brasil Imperial – Brasil República

As constituições brasileiras, de 1824 a 1967, mostram uma preocupação com a questão educacional, sendo que somente com a Constituição de 1988, tratou-se da educação de forma mais ampla e para todos.

Com a Independência do Brasil em 07 de setembro de 1822, foi necessário a criação de normas para o país, instalando-se a Assembleia constituinte, formada por bacharéis de Coimbra, Portugal, Segundo Chizzotti

(1996), para esses bacharéis, todos os problemas no Brasil se resolveriam construindo um “sistema jurídico-político ‘brasileiro’” (CHIZZOTTI, 1996, p. 34), baseando-se em outras constituições, principalmente a portuguesa e a espanhola. Ideias republicanas ameaçaram a monarquia e Dom Pedro I dissolveu a Constituinte, nomeando uma comissão para fazer a redação da constituição conforme a vontade do Imperador. Em 1824, a *Constituição Política do Império do Brasil*, foi elaborada por um Conselho de Estado e “outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25.03.1824”. (BRASIL, 1824).

No que se refere à Educação, os artigos 32 e 33 “foram transcritos da Constituição Portuguesa” (CHIZZOTTI, 1996, p. 53). A educação primária foi mencionada no Art.32, “A *Instrução* primária, e gratuita a todos os Cidadãos” e o art. 33 era sobre colégios e universidades. Porém, a situação dos recursos para garantir a abertura de escolas primárias nas províncias estava sucateada e só mais tarde, em 1834, a competência para a educação primária passaria às províncias, em “uma das primeiras tentativas de descentralização da instrução pública no Brasil”. (CHIZZOTTI, 1996, p. 37).

Em relação aos direitos e garantias proclamados no texto constitucional, esses não derivaram de movimentos da sociedade civil e nem de “interesses articulados” e só foi inserido “como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do estado”. (CHIZZOTTI, 1996, p. 53).

As leis que se seguiram a esta primeira Carta Magna também não privilegiaram a educação de modo mais efetivo chegando, mesmo, a excluir os negros desse direito. Por exemplo, se a Lei de 15 de outubro de 1827 “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, Coleção das Leis do Império), conforme cita Cury (2006), sobre o art. 6º:

Art.6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os principios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (CURY, 2006, p.212).

Na Corte, na província do Rio de Janeiro, a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, estabelece que: “São proibidos de frequentar escolas públicas: Primeiro:

peças que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (BRASIL, Coleções das Leis do Império). O Decreto nº 1.333 aprovado em 17 de fevereiro de 1854 proíbe, nas escolas públicas do país, a admissão de escravos e prevê a instrução de adultos negros dependendo da disponibilidade do Professor (BRASIL, COLEÇÃO Leis do Império). Na província do Rio de Janeiro, o Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, “Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte”, estabelece que os negros (libertos), maiores de 14 anos, pudessem estudar no horário noturno. O que outorga a eles, um tímido acesso à educação na capital.

Mapa 2 - O Ensino no Império



Fonte: FGV - Fundação Getúlio Vargas, Atlas Histórico do Brasil.

Ao longo do Brasil Império, algumas instituições de ensino superior foram criadas, enquanto a criação de escolas elementares de primeiras letras, chamadas de escolas primárias, ficou em segundo plano, como mostrou o Mapa nº 2.

Desse modo, além de pouco numerosas e mal espalhadas no território, as instituições de ensino criadas nesse período estavam longe de contemplar todos os grupos, ou todas as camadas da população, menos ainda os negros habitantes dos quilombos.

Após a Proclamação da República (1889), foi promulgada a 2ª Constituição do país, em 1891, de cujo texto foi retirada a gratuidade e obrigatoriedade da educação. Tampouco o texto constitucional cogitou a vinculação de verbas para a educação.

A 3ª Constituição do país foi promulgada em 1934, no Governo Getúlio Vargas, e trouxe avanços na área social tais como: voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, direito de voto às mulheres, criação da Justiça do Trabalho e da Justiça Eleitoral, criação de leis trabalhistas, mandado de segurança e ação popular. Nesta Constituição, a Educação torna-se direito de todos e obrigação dos poderes públicos, sendo garantida por meio de vinculação obrigatória de um percentual da receita dos estados, municípios e da União, destinada à educação.

A 4ª Constituição do Brasil foi imposta por Getúlio Vargas, com inspirações fascistas, que dissolveu o Congresso Nacional e instituiu a pena de morte, retirou a liberdade de imprensa, a liberdade partidária, determinou prisão e exílio de opositores do governo, eleição indireta para Presidente da República e ampliação do mandato presidencial, que passou para seis anos. Foi retirada a vinculação de impostos para o financiamento da educação.

Com a queda de Vargas em 1945, a 5ª Constituição do país foi promulgada em 1946, restabelecendo os direitos individuais, o fim da censura e o fim da pena de morte, além da eleição direta para Presidente da República, com mandato de cinco anos. Começa aí, a discussão dos deputados em torno de uma lei específica para a educação no país.

Assim, passados 29 anos do Manifesto da Educação Nova, é sancionada em 1961, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Esta Lei concebe a ideia do direito à educação para todos e trata da educação primária e secundária, e conforme o

Art. 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. Para Cury:

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. (CURY, 2003, p.248).

A 6ª Constituição Federal, foi imposta, no contexto da ditadura civil-militar, e retirou direitos, ainda mais fragilizados com o surgimento dos Atos Institucionais e da Emenda Constitucional de 1969, que suprime a vinculação de verbas dos impostos federais e estaduais para a educação, mantendo a vinculação apenas para municípios. Através do Ato Institucional nº 5, conhecido como “AI-5” foram garantidos poderes absolutos ao regime militar, com dissolução do Congresso Nacional em 1968 e estabelecimento da censura.

Na Educação destacam-se a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”, e a Lei nº 5.692 de 18 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”, e dá outras providências. Ambas as Leis modificaram artigos da Lei nº 4.024 de 1961.

A 7ª Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”, em um período de redemocratização do país e restabelecimento e inclusão de direitos sociais, políticos e econômicos. De acordo com Cury (2005):

Nela, a educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), como direito civil e político (capítulo da educação) e ela, como dever de Estado, é afirmada por muitos modos. O próprio ensino fundamental é consagrado como direito público subjetivo, e o ensino médio, na versão original, é posto como *progressivamente obrigatório*. [...] A vinculação reaparece e os programas suplementares de alimentação e saúde terão que ter outras fontes de receita que não os da *manutenção do ensino*. (CURY, 2005, p. 25)

2.4 Movimentos Sociais, movimento negro e as Lutas Quilombolas

Quanto a mim, julgar-me-ei mais do que recompensado, se as sementes de liberdade, direito e justiça, que estas páginas contêm, derem uma boa colheita no solo ainda virgem da nova geração; e se este livro concorrer, unindo em uma só legião os abolicionistas brasileiros, para apressar, ainda que seja de uma hora, o dia em que vejamos a Independência completada pela Abolição, e o Brasil elevado à dignidade de país livre, como o foi em 1822 à de nação soberana, perante a América e o mundo. (Joaquim Nabuco, 1883).

Sendo a educação um direito social conquistado, é importante levar em conta que a educação escolar quilombola também decorre de um processo de lutas sociais que conseguiram garantir para os habitantes dos quilombos o devido acesso à educação. Esse direito, por sua vez, pode ser entendido como parte de um processo de efetiva liberação do povo negro, iniciado com a Abolição da escravatura, em 1888, mas com as “sementes, direito e justiça”, apenas citadas no discurso de Joaquim Nabuco, citado acima e não lançadas na sociedade brasileira.

Coube a diversos movimentos sociais brasileiros, como os movimentos negros (Movimento Negro (MN), Movimento Negro Brasileiro (MNB), Movimento Negro Unificado (MNU)), o esforço de lutar pela conquista de uma educação escolar adequada a população quilombola, garantida e legitimada por meio de políticas públicas educacionais. A EEQ, portanto, não é fruto de uma ação direta do Estado em benefício dessa população, mas do empenho de movimentos sociais, como os encabeçados pelos grupos citados, que se engajaram na luta por uma democratização mais ampla da educação. Razão pela qual importa a abordagem sobre os movimentos sociais, com destaque para o MN e seus desdobramentos pelas lutas quilombolas.

Ilse Scherer-Warren (1987) caracteriza movimento social como um

grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social. (SCHERER-WARREN, 1987, p.13).

Para Gohn (1997), foi Lorenz Von Stein, em 1842, na França, o primeiro autor a utilizar a expressão “movimento social”, para explicar o que ocorreu na França após a Revolução Francesa (1789). Para a autora, movimento social é

“sempre expressão de uma ação coletiva e decorrente de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural” (GOHN, 1997, p. 14). Vercelli (2009) apresenta um artigo, no qual analisa a obra de Gohn (1997) e relata que as principais correntes teóricas dos movimentos sociais foram:

a histórico-estrutural, que se baseia nas abordagens de Marx, Gramsci, Lefebvre, Rosa de Luxemburgo, Trotsky, Lênin, Mao Tse Tung; a culturalista-identitária, que se baseia no idealismo kantiano, o romantismo rousseauiano, as teorias utópicas e libertárias do século XIX, o individualismo nietzschiano, a abordagem fenomenológica e as teorias da sociologia weberiana, a escola de Frankfurt e a teoria crítica de uma forma geral além de Hegel, Foucault, Habermas, Bobbio, Arendt, Giddens, Bourdieu, Touraine, Melucci. Essa corrente era formada por sujeitos e temáticas que até então não tinham visibilidade como as mulheres, jovens, índios e negros; e a institucional/organizacional/ comportamentalista que se desenvolveu nos Estados Unidos, mas tem adeptos na Europa, principalmente, na Inglaterra. Essa corrente busca suporte nas teorias liberais dos séculos XVII e XVIII e tem como ícones Adam Smith, John Lock, J.S. Mill, entre outros. (VERCELLI, 2009, p. 342)

No século XX, são representantes clássicos das teorias dos movimentos sociais os autores: Max Weber (1991), Blumer (1969), Heberle (1951), Turner e Killiam (1957). Weber (1991) discute que os movimentos sociais ocorrem quando um determinado grupo se decide, por sua própria vontade, a lutar por uma causa em defesa de certos direitos. Esse movimento, então, ocorre por meio da chamada ação social, na qual o foco não é o indivíduo, mas o outro, entendendo-se este outro como a coletividade.

Já de acordo com Blumer (1969), os movimentos sociais nascem, de forma desorganizada, da insatisfação com uma conjuntura que afeta a vida das pessoas, ou do grupo, até se desenvolverem em uma ação organizada, com uma cultura e uma organização social com suas regras e valores, sendo estabelecida uma liderança. O que pressupõe que há uma mudança do comportamento coletivo (desorganizado e espontâneo), para uma ação coletiva (organizada e estruturada).

Heberle (1951) acrescenta uma dimensão política aos movimentos sociais por considerar que eles decorreriam de uma vontade política de um determinado grupo. Este, por sua vez, ainda dependeria da classe política, de uma elite, que o pudesse auxiliar em seus objetivos. Por fim, Turner e Killiam (1957) colocam que os movimentos sociais se relacionam com comportamentos coletivos, mas sem mencionarem a política como uma motivação para esses movimentos. Para os autores, o movimento social seria uma ação coletiva com vistas a promover

um processo de mudança, ou opor resistência a algo, podendo os movimentos se institucionalizarem ou não, graças a notoriedade que eles conseguem na sociedade. Para Galvão (2012), uma teoria marxista dos movimentos sociais é algo a ser construído dentro do próprio movimento.

A década de 1960 foi marcada pelas lutas do movimento estudantil, dos negros, das mulheres, dos trabalhadores, indígenas, homossexuais e diversos outros movimentos, com causas identitárias e de classe. Marco importante desses movimentos ocorreu em maio de 1968, na França, passando a influenciar diversas lutas com suas reivindicações por direitos de igualdade, liberdade e participação política, na Europa e, depois, na América do Norte e Latina.

No Brasil, principalmente, durante os anos finais da ditadura civil-militar (1964-1985), surgem diversos movimentos da classe trabalhadora e de diferentes grupos socialmente marginalizados em busca de direitos fundamentais, e é a partir daí que recorreremos à revisão de literatura sobre os movimentos sociais para entendermos a organização e o movimento negro e quilombola, assim como as políticas públicas para a educação escolar quilombola no Brasil. Conforme Lourau (1995):

O essencial é compreender que todo o grupo, qualquer que seja seu lugar nesta ou naquela tipologia, remete-nos à instituição, na medida em que sua definição, característica e inserção em uma estrutura ou em um sistema residem na análise *daquilo que o institui*, o produz e garante sua duração e funções na prática social. A instituição é o objeto de um estudo próprio, não enquanto “forma social” entre outras, mas enquanto *separa*, e por conseguinte pode *articular* todas as formas de sociabilidade. (LOURAU, 1995, p.169).

Abordar o surgimento das normativas para a educação quilombola requer o entendimento dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros, pois foi através deles que chegamos às políticas públicas para a EEQ.

Segundo Petrônio Domingues (2007), o Movimento Negro (MN), no Brasil, historicamente, pode ser dividido em 4 fases:

1. A primeira, entre 1889 a 1937, que corresponde ao período da Primeira República ao Estado Novo;
2. A segunda, entre 1945 a 1964, que corresponde ao período da Segunda República à Ditadura civil- militar;
3. A terceira, entre 1978 a 2000, que corresponde ao processo de redemocratização à República Nova.
4. Quarta fase do Movimento Negro organizado na República (2000 -?): uma hipótese interpretativa. (DOMINGUES, 2007, p. 100 -122).

A quarta fase, denominada por Domingues (2007) como Movimento Negro organizado na República (2000 -?), traz uma hipótese interpretativa. Essa fase é classificada pelo autor segundo um discurso racial, predominante, ambivalente, “pois é radicalizado de rebeldia de outro, não define explicitamente qual é o eixo central da luta” (DOMINGUES, 2007, p.120).

Gomes (2018, p. 135) ressalta que “movimento negro é entendido como um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto atual da organização dos movimentos sociais”. A partir da década de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU), como forma de combater o racismo, passa a politizar o termo raça, em plena época da ditadura militar. Para a autora,

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (GOMES, 2012, p. 731).

Nos últimos vinte anos, os sujeitos negros passam a ocupar um outro espaço no protagonismo social e político e “quando se organizam, não o fazem vinculados a todo e qualquer movimento social, mas, sim, àqueles que levantam bandeiras emancipatórias gênero, raça, idade, relação campo/cidade, deficiência”. (GOMES, 2018, p. 8).

As lutas dos movimentos sociais, entre eles os movimentos negros, no final do século passado, convergem para a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), e com a promulgação da Constituição Federal (1988), a sociedade brasileira avançou na busca de uma liberdade democrática e do reconhecimento de direitos para diferentes grupos historicamente marginalizados. Pereira (2021), a respeito do art. 216, considera que:

[...] o Direito Constitucional demorou um século para reconhecer a resistência quilombola (1888 a 1988), parte-se do dispositivo previsto no art. 216, § 5º, da Constituição brasileira, para indagar a importância de se estudar a patrimonialidade dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos e as suas implicações no campo jurídico. (PEREIRA, 2022, p. 1738).

Assim, de acordo com Treccani (2006), após a Constituição de 1988:

o movimento negro, os quilombolas e Organizações Não Governamentais (ONG's), se mobilizaram não só para elaborar uma proposta de regulamentação do art. 68, em conjunto com alguns

parlamentares mais sensíveis à causa negra, mas também para avançar na compreensão sobre como deveria se interpretar o ditame constitucional e agilizar o processo de titulação dos territórios quilombolas. Apesar de reconhecer sua autoaplicabilidade, alguns parlamentares chegaram a apresentar projetos de lei para regulamentar a matéria. (TRECCANI, 2006, p. 114).

Esse ponto foi fundamental para que quilombos fossem reconhecidos não como um patrimônio, mas como território ao qual populações negras teriam posse com base em seu passado histórico. Desta forma, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA - 1994), em documento assinado por Oliveira e O'Dwyer (1994) definiram que

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebeldes, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. (OLIVEIRA; O'DWYER, 1994).

Nesse contexto, Oriximiná, no Estado Pará, foi o

primeiro município brasileiro onde o governo federal outorgou um título de reconhecimento de domínio para os “remanescentes das comunidades de quilombos”, em 20 de novembro de 1995, comprova a resistência inicial dos funcionários do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, que chegaram a afirmar: “nosso ordenamento jurídico não previa formas de titulação coletiva”. (TRECCANI, 2006, p. 14).

Leite (2000), por sua vez, reflete sobre os quilombos e sua relação não apenas com um passado histórico, mas com um presente que envolve lutas, conquistas e direitos, inclusive o direito a educação

O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afrodescendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas. (LEITE, 2000, p. 334).

A organização dos quilombos nos séculos XX e XXI difere das organizações dos sécs. XVII ao XIX. Há comunidades situadas no campo (rurais) e outras localizadas nas cidades (urbanas). Sobre as comunidades quilombolas, Arruti (2005) esclarece:

Categoria social relativamente recente representa uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao centro, sul e sudeste do país) e terras de preto (mais ao nordeste e norte), que também começa a penetrar o meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno dos terreiros de candomblé. (ARRUTI, 2005, p. 26).

Os quilombolas vivem em territórios chamados de tradicionais, conforme o art. 3º da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040 de 07 de fevereiro de 2007: “Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (...)” (BRASIL, 2007).

Em relações às definições de quilombo, Leite (2000, p. 351) adverte sobre as implicações de nos apegarmos a um único conceito:

Esperam dos cientistas sociais “objetividade”, para que possam exigir a aplicação da lei. Esperam por um único conceito de quilombo universalmente aplicável a todos os casos, ou que os antropólogos invistam mais nos laudos periciais e em torno de argumentos teóricos consensuais, capazes de definir, “de modo preciso”, se uma comunidade é ou não remanescente de quilombo. Esta tem sido mais uma armadilha, ou forma de prolar a lei evitando (ou adiando) a arbitragem necessária em processos que envolvem também áreas que são ao mesmo tempo de interesse direto das elites econômicas. (LEITE, 2000, p. 351).

Nos últimos séculos, o que se entende por quilombo passou por numerosas mudanças, até chegar à definição atual, estabelecida no final do século XX. Assim, para Treccani (2006, p. 13-14), com a Constituição Federal de 1988, o termo “quilombo” deixa de ser considerado unicamente como uma “categoria histórica ou uma definição jurídico-formal, para se transformar, nas mãos de centenas de comunidades rurais e urbanas, em instrumento de luta pelo reconhecimento de direitos territoriais”.

Por sua vez, segundo Dallari (2001):

Um fato importante, revelado por esses novos estudos e pesquisas, foi a comprovação de que, além dos quilombos remanescentes do período da escravidão, outros quilombos foram formados após a abolição formal da escravatura em 1888, pois, desde que extinto o direito de propriedade sobre os negros, estes foram abandonados à própria sorte e para muitos o quilombo era um imperativo de sobrevivência (...). Assim, muitos dos quilombos formados anteriormente não se desfizeram e outros se constituíram, porque continuaram a ser, para muitos, a única possibilidade de viver em liberdade, segundo sua cultura e preservando sua dignidade. Numa perspectiva atual, pode-se dizer que os remanescentes de quilombos, ainda existentes, são para

os quilombolas o meio de que necessitam para realização dos direitos fundamentais consagrados no Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais²³, tratado patrocinado pela ONU e ao qual o Brasil aderiu, incorporando-o à sua ordem jurídica. Foi tudo isso que inspirou a proposta e aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de 1988. Não está correto, portanto, querer congelar no tempo esta realidade e o reconhecimento deste direito constitucional. (DALLARI, 2001, p.11-12).

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (2022), “Em 2022 existiam 8.441 localidades quilombolas no território brasileiro, associadas a 7.666 comunidades quilombolas declarados pelos informantes”. (IBGE,2022)

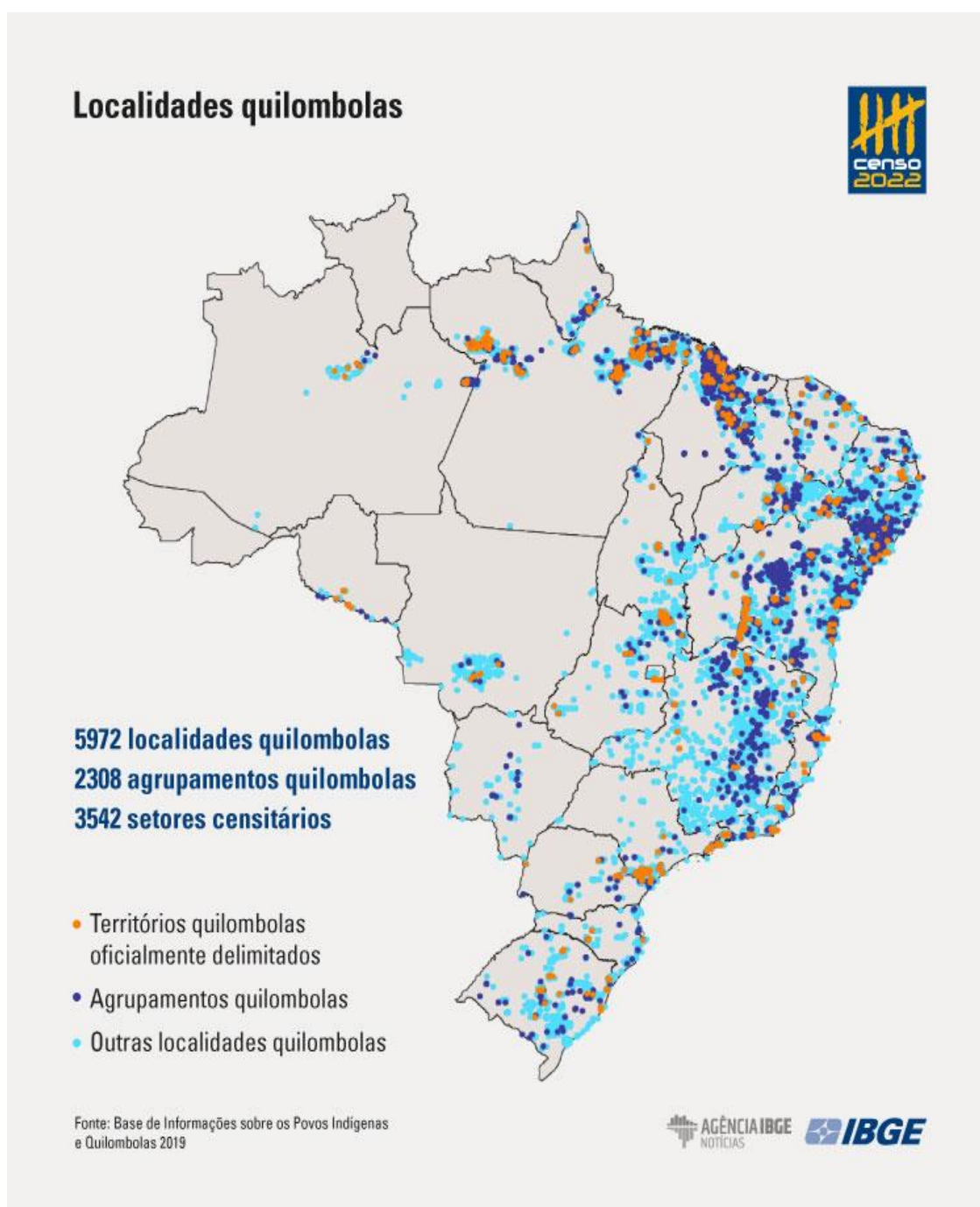
Ainda conforme o resultado do Censo 2022 – Localidades quilombolas, a “Região Nordeste conta com 5.386 localidades quilombolas, 63,81% do total, seguida pelo Sudeste, com 1.245 localidades (14,75%), e Norte com 1.228 (14,55%)”.(IBGE,2022)

Maranhão é o estado com maior quantitativo de localidades quilombolas, com 2.025 (23,99%), sendo o município com maior quantitativo foi Alcântara (MA), com 122 localidades, seguido por Itapecuru Mirim (MA), correspondendo a 21,49%. Em seguida estão a Bahia, com 1.814 localidades, e Minas Gerais com 979 localidades, sendo o município de Januária (MG), com 101 localidades, correspondendo a 11,60% do total. Para o IBGE, no censo 2022 foram consideradas

Como localidades quilombolas entendem-se lugares do território nacional onde existe um aglomerado permanente de habitantes quilombolas e que estão relacionados à uma comunidade quilombola e contam com, no mínimo, 15 pessoas declaradas quilombolas cujos domicílios estão a, no máximo, 200 metros de distância uns dos outros. (IBGE,2022)

²³ Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - Tratado multilateral adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966 e em vigor desde 3 de janeiro de 1976. O acordo diz que seus membros devem trabalhar para a concessão de direitos econômicos, sociais e culturais (DESC) para pessoas físicas, incluindo os direitos de trabalho e o direito à saúde, além do direito à educação e à um padrão de vida adequado. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/relatorios-internacionais-1/pacto-internacional-sobre-os-direitos-economicos-sociais-e-culturais>. Acesso em 09 abr. 2023

Mapa 3 - Localidades Quilombolas – Censo 2022



Fonte: IBGE – Censo 2022 – Base de Informações sobre Povos Indígenas e Quilombolas.

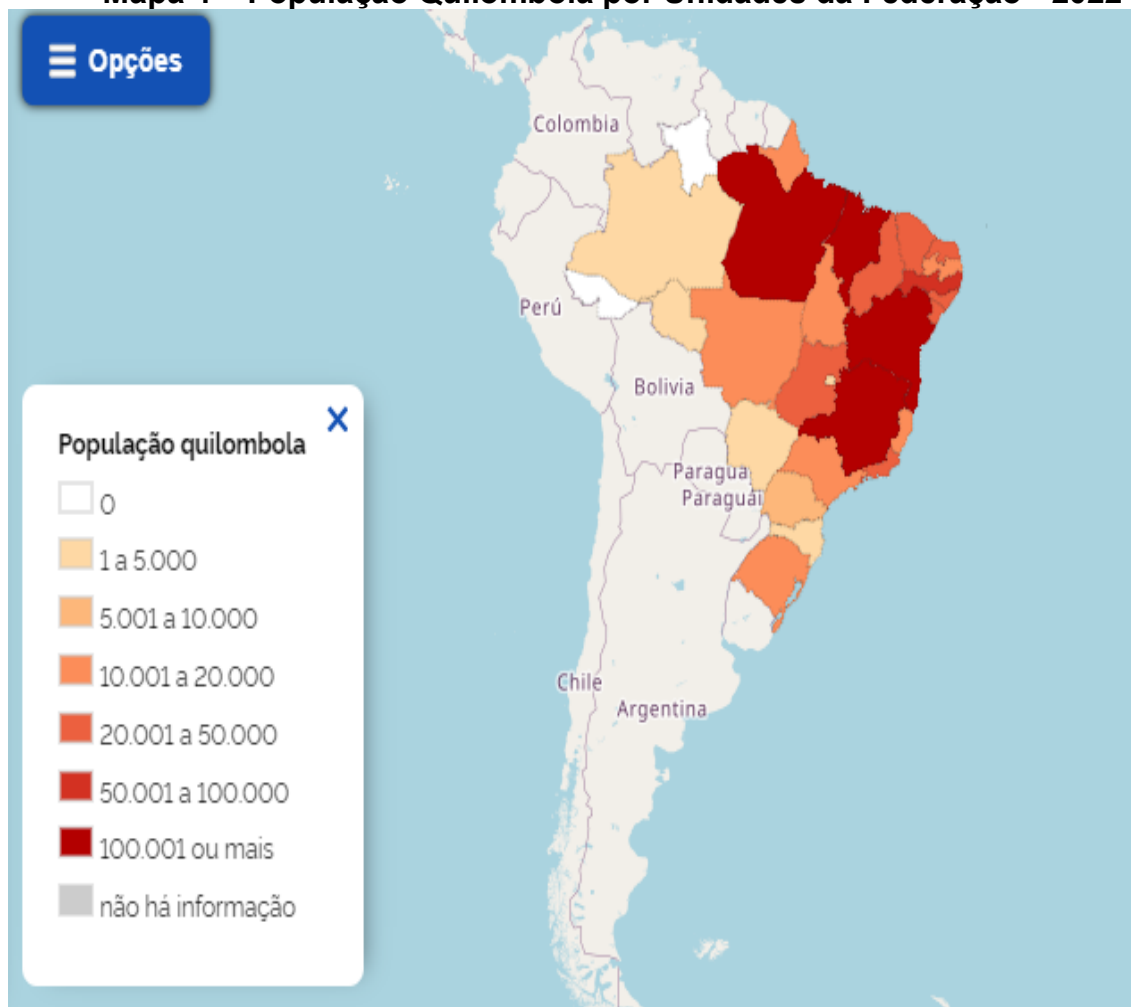
No século XXI, conforme os dados do IBGE (Censo 2022), a organização dos quilombos encontra-se assim distribuídos: na cor vermelha, os territórios quilombolas oficialmente delimitados, ou seja, aqueles que já passaram por processos de titulação de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e demais órgãos, na cor azul escuro, os agrupamentos

quilombolas²⁴ e em azul claro, outras comunidades quilombolas²⁵. As “outras comunidades quilombolas” se referem àquelas que ainda não foram consideradas no censo do IBGE. Tratam-se, portanto, de comunidades que ainda devem ser confirmadas com o status de quilombolas. O que mostra que o censo do IBGE ainda não contemplou, efetivamente, todas as comunidades propriamente quilombolas, já que nem todas foram oficialmente delimitadas.

Nisso, entende-se que há mais territórios que demandam o *status* de quilombos do que quilombos devidamente registrados no país, sendo “494 Territórios Quilombolas oficialmente delimitados no país” (IBGE, 2022) e 5.972 localidades quilombolas, aquelas que “compõem o conjunto dos Territórios Quilombolas oficialmente delimitados, dos agrupamentos quilombolas e das demais áreas de conhecida ou potencial ocupação quilombola” (IBGE, 2022). Desse modo, cerca de 5.478 localidades quilombolas ainda podem, ou aguardam, receber o certificado de quilombo.

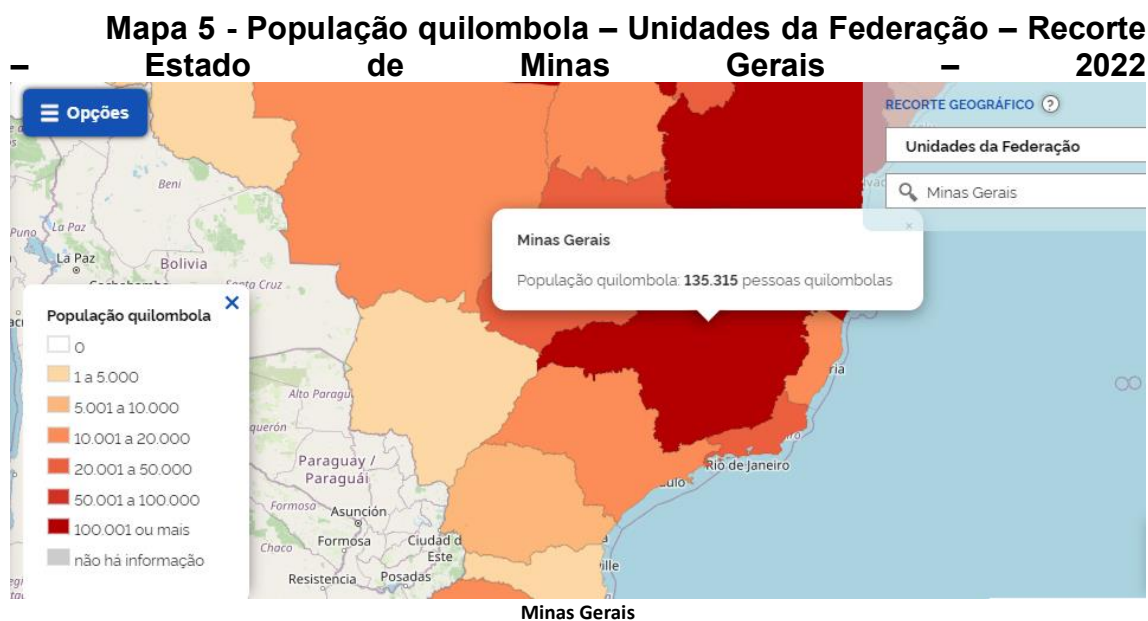
²⁴ Brasil tem 1,3 milhão de quilombolas em 1.696 municípios Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em 23 out. 2023

²⁵ Agrupamentos Quilombolas - Em 1.655 municípios havia população quilombola residente fora de territórios oficialmente delimitados, sendo os maiores contingentes encontrados em Januária/MG, (15.000), Salvador/BA (14.727) e Senhor do Bonfim (13.652). Outras comunidades quilombolas conforme o Censo 2022, investigou pela primeira vez o pertencimento étnico quilombola de pessoas residentes em localidades quilombolas. Este levantamento apresenta um conjunto inédito de informações básicas sobre pessoas quilombolas residentes no País, sobre domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador quilombola. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso em 23 out. 2023

Mapa 4 – População Quilombola por Unidades da Federação - 2022

Fonte: IBGE, Censo 2022.

O Mapa 4 representa a população quilombola por Unidades da Federação, sendo a maior concentração no Maranhão, Bahia, Minas Gerais e Ceará. Em Minas Gerais (Mapa 5), 135.315 se autodeclararam quilombola.



Desse modo, entende-se que o quilombo passa a se identificar com outros tipos de luta, que não diz mais respeito somente à liberdade, mas a própria posse da terra e, de certo modo, ao direito a posse e manutenção da memória de um grupo: os quilombolas.

Uma consequência desse processo de lutas, com suas respectivas bandeiras emancipatórias, é o esforço em prol de uma educação para as relações étnico-raciais. Esse direito foi confirmado com a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, alterada em 2003 com a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, modificação que incluiu no currículo oficial das redes de ensino do país a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003).

Além disso, incluiu-se, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Essa data foi oficializada, na prática, somente em 2011, com a Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011, que também instituiu esse dia em homenagem a Zumbi dos Palmares, herói da resistência dos quilombos contra a escravidão e, nessa perspectiva, símbolo de luta contra a discriminação da população negra na sociedade brasileira.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu Conselho Pleno (CP), regulamentou a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003. O Parecer do CNE/CP nº 003/2004, prevê, entre outras questões:

(...) a oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponha a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades. (MEC/CNE, 2004).

Segundo Gomes (2012), a educação para as relações étnico-raciais está para além de uma simples alteração curricular, estando mais próxima de uma ruptura epistemológica com o conhecimento eurocêntrico, o que abre espaço para pensarmos a importância dessa medida para a própria educação escolar quilombola:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

Nesse âmbito, Arroyo (2015) destaca o papel que os movimentos sociais negros exercem na construção de novas representações sociais, as quais são veiculadas através de saberes coletivos, que vão desembocar nos currículos escolares:

Os movimentos sociais vêm sendo os pedagogos que constroem outras representações sociais de seus coletivos, constroem e mostram outros saberes de si. Esses saberes, representações que os movimentos sociais, em sua diversidade vem afirmando, deverão ser os referentes para elaborar os currículos (ARROYO, 2015, p.16)

Assim, com as palavras de Arroyo (2015), entendemos a importância dos movimentos sociais enquanto agentes de transformação social, transformação que recai sobre a educação, responsável pela construção de um novo olhar sobre a importância da diversidade étnico-racial brasileira.

2.5 Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola

O trabalho de Libâneo (1994) permite compreender a diversidade das práticas educacionais, que se desdobrariam até o surgimento da chamada

Educação Escolar Quilombola, expressão que mostra a diversidade presente na própria educação em relação à diversidade cultural e étnico-racial. A escolarização, como um processo fundamental para o exercício da democracia e para a verdadeira liberdade, mostra, então, o seu papel ao incluir a educação escolar quilombola, que pode ser vista como parte da democratização do ensino, a ser oferecido a todos os setores da sociedade, e, sobretudo àqueles grupos marginalizados na história, como a população remanescente dos quilombos.

Nesse âmbito, para o autor, é importante distinguir educação, instrução e ensino. A educação seria um conjunto de modos de influência e interrelação que formam a personalidade social e de caráter, levando o indivíduo a construir uma concepção de mundo, com seus valores e ideais, com suas convicções políticas, ideológicas frente a vida cotidiana (LIBÂNEO, 1994). Já a instrução seria uma formação intelectual construída a partir de um conjunto de conhecimentos sistematizados, ao passo que o ensino seria o meio de promover essa instrução. Desse modo, o ensino conteria, em si, a instrução, da mesma maneira como esta seria parte da educação (LIBÂNEO, 1994).

No entanto, pode-se instruir sem educar, e educar sem instruir. Isso porque “o objetivo educativo não é um resultado natural e colateral do ensino, devendo-se supor por parte do educador um propósito intencional e explícito de orientar a instrução e o ensino para objetivos educativos” (LIBÂNEO, 1994, p. 23). A educação, como uma prática dotada de objetivos, pode atender a diferentes grupos sociais, e por essa razão ser organizada de forma diferente.

A educação também se coloca como uma forma de democratizar o conhecimento, ligando saberes a práticas e/ou grupos sociais. E ao se permitir se organizar de diferentes formas, atentando-se para a realidade social de cada grupo, entende-se o que seria, nesse contexto a EEQ. Desse modo, conclui-se pelas colocações de Libâneo (1994), que a EEQ é uma modalidade de ensino que mobiliza uma forma de instrução, voltado para fins educacionais específicos vinculados às comunidades quilombolas.

Arruti (2017) entende que é necessário a explicação da diferença entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola. Os conceitos de Educação escolar quilombola, conforme Arruti (2017), estão em construção e também

em litígio: ou ainda não foram incorporados nas contagens oficiais ou, quando o foram, o seu registro é impreciso, já que suas definições ainda se encontram em ajuste e em disseminação entre os administradores públicos, assim “a educação escolar quilombola é também um objeto em construção”. (ARRUTI, 2017, p. 3).

A EQ é aquela iniciada desde a criação dos primeiros quilombos no Brasil. É aquela que se faz nos quilombos até os nossos dias, principalmente, através da oralidade, no que é recontado nas histórias de vida, ensinado aos mais jovens, na maioria das vezes por transmissão oral, incluindo diversos tipos de conhecimentos, sejam culturais, sociais ou tecnológicos. Esses conhecimentos, foram repassados, por exemplo, através das conversas no seio da família e da comunidade e narrados através de histórias. A transmissão pela oralidade veicula os “causos” contados pelos mais antigos, os costumes e as tradições transmitidas de geração a geração em todas as comunidades, assim como saberes e conhecimentos referentes à produção da vida material, o saber-fazer que produz a subsistência e a produção de riquezas em uma comunidade.

Por sua vez, quando nos referimos a EEQ, é preciso compreender que esta é aquela educação realizada em escolas oficiais (seja de qual for a rede), em ambiente escolar intencionalmente organizado para esta finalidade e que tenha como referencial teórico, na construção do seu projeto político pedagógico (PPP), na elaboração dos seus currículos, além da Base Nacional Comum Curricular²⁶ (BNCC), referenciais específicos, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DNCEQ) (BRASIL, 2012) e demais normativas instituídas para a população quilombola.

A EEQ, então, é instituída nas escolas por políticas públicas específicas para o alcance dessa população e foram implantadas, inicialmente, nas escolas públicas com apoio de políticas públicas federais como: adicional no custo per capita por aluno da merenda escolar, verbas para aquisição de material

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

pedagógico, inclusão da temática nos livros didáticos distribuídos pelo Programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

É importante destacar que só se faz educação escolar quilombola se existir a EQ, sendo essa última inerente à memória, cultura e existência de quilombos e remanescentes. A EEQ não é autossuficiente, já que ela precisa se alimentar da educação quilombola para se concretizar dentro das escolas quilombolas ou de atendimento quilombola. Trata-se, então, de um processo de troca e de constante realimentação por parte da instituição educacional.

2.6 Educação Escolar Quilombola: o Que Falam as Pesquisas sobre o Tema?

Apresentamos, neste tópico, a revisão da literatura sobre o tema central desta tese: a educação escolar quilombola. Esta revisão foi realizada por meio de consulta a portais, periódicos e produção literária sobre o tema, dos últimos anos. Foram consultados repositórios de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e do Banco de Teses da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), dos últimos 10 (dez) anos. Dessa pesquisa, separamos os seguintes trabalhos:

Quadro 4 – Teses (T) E Dissertações (D) selecionadas (2013 – 2023)

AUTOR	TÍTULO	T/ D	ANO	IES/ REPOSI TÓRIO	RESUMO
SILVA, PAULO SERGIO DA	Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola	T	2013	UFRGS /ABPN	A pesquisa evidencia as relações entre as comunidades remanescentes de quilombos, organizações sociais e instituições públicas que buscam efetivar políticas públicas educacionais, em favor das comunidades quilombolas, observando o caso da Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca (Mostardas-RS)
FRANCO, LARA LUÍSA SILVA GOMES	Educação Quilombola, Resistência e Empoderamento : Estudo na Comunidade Quilombola de São Domingos, Em Paracatu (MG)	D	2018	UFU/ ABPN	O estudo investiga, a partir do caso do Quilombo de São Domingos, em Paracatu, como a EEQ colabora para o empoderamento de comunidades quilombolas e o ganho de resistência nas lutas por direitos como o acesso à educação
ROCHA DA SILVA, JAIRSA FERNANDES	Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na EEQ em Minas Gerais	D	2018	UFMG/ CAPES	Pesquisa sobre os deslocamentos de gênero e raça, de professoras Educação Escolar Quilombola (EEQ), buscando compreender, por narrativas (auto) biográficas, como os docentes articulam as noções de raça, gênero e classe e mostrando a necessidade de romper com a ideia de representação de mulheres negras docentes enraizadas no imaginário social brasileiro.
MACEDO, LILIANE DE FATIMA DIAS.	A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a EEQ na educação básica em escolas da	D	2019	UFOP/ CAPES	Abordagem de problemas ligados às DCNEEQ em escolas de Quartel do Indaiá, Diamantina (MG), mostrando o descuido com a EEQ pelos órgãos responsáveis (Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Regional

	comunidade de Quartel do Indaiá				de ensino, gestão escolar) e reprodução de uma pedagogia eurocêntrica.
GONCALVES, MATHEUS HENRIQUE VELOZO	O processo de construção da EEQ em uma comunidade no município do Serro: Diálogos com professoras, Comunidade e outros sujeitos sociais	D	2019	PUC-MG/ CAPES	O trabalho traz uma discussão sobre debates, circulação de ideias e construção de propostas pedagógicas para a da EEQ em uma escola da Comunidade Quilombola de Ausente, Serro (MG), mostrando a importância do diálogo entre Comunidade e escola, secretarias de educação e instâncias formadoras, como universidades para a construção da EEQ.
LEITE, GIOVANNA ESCOBAR.	Percepções de educadores sobre as Políticas Públicas Educacionais para a População Quilombola em Minas Gerais: um estudo de caso da implementação da Resolução SEE 3.658/2017	D	2021	UNIMONTES/ CAPES	O trabalho discute a implementação das Políticas Públicas Educacionais para a População Quilombola em Minas Gerais, recorrendo ao estudo específico da Resolução SEE 3.658/2017.
LEAL, FRANCY EIDE NUNES.	Pedagogias Quilombolas - Considerações sobre As Possibilidades de uma Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais	D	2021	UFG/C APES/ BTTD	A pesquisa analisa a elaboração das legislações sobre a EEQ, os conflitos decorrentes deste processo, a institucionalização da burocracia e seus avanços, observados pelas práticas pedagógicas contra coloniais, mostrando a importância da resistência comunitária contra as ações de interesses alheios a causa educacional quilombola.
BARBOSA, RICARDO	Tendências de pesquisa em educação escolar quilombola: um estudo de teses desenvolvidas em Programas	T	2022	PUCMG/ CAPES	Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a EEQ em teses de doutoramento de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), entre 2012 e 2019, analisando os contextos e

	de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019				processos ligados à produção de teses em EEQ.
ARAÚJO, EDUARDO SANTOS	As Políticas Educacionais em Minas Gerais no Governo Pimentel (2015-2018): democracia participativa?	T	2022	UFMG/ CAPES	A pesquisa apresenta uma discussão sobre as políticas públicas da educação durante o Governo do PT em Minas Gerais entre 2015 e 2018, sob a hipótese de que as mudanças nas políticas educacionais de então ocorreram sob um viés democrático-participativo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 5 – Trabalho de conclusão de curso (Monografia)

AUTOR	TÍTULO	ANO	IES	RESUMO
FRAGA, INGRID VITÓRIA CARVALHO	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DE MINAS GERAIS: como prover uma educação para a diversidade em uma Escola Quilombola da rede estadual.	2018	Fundação João Pinheiro - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho (FJP - MG)	A pesquisa discute elementos importantes par a promoção e consolidação da EEQ, endo em vista a importância de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial e cultural

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No portal *Scielo*, ao pesquisar o termo “quilombo”, apareceram centenas de publicações referente ao período de 2012 a 2023, refinamos a pesquisa para “educação escolar quilombola”, e, ao realizar a busca, com as três palavras: educação, escolar, quilombola, separamos 16 (dezesesseis) trabalhos, os quais foram lidos para selecionar aqueles que tivessem maior afinidade com o objeto de estudo: a educação escolar quilombola e as políticas públicas em Minas Gerais sob a luz de normativas. Deste conjunto, selecionamos os trabalhos relacionados no quadro abaixo.

Quadro 6 - Artigos selecionados para a Revisão de Literatura

AUTOR(ES)/DATA	TÍTULO	PERIÓDICO	RESUMO
Camila Batista Gama Moura; David Gonçalves Soares; Antonio Jorge Gonçalves Soares (2022)	Educação Escolar Quilombola em Debate	Cadernos de Pesquisa (v. 52)	O artigo traz um mapeamento e análise da produção acadêmica sobre educação escolar quilombola, entre 2009 e 2019.
Marizete Lucini; Andréia Teixeira dos Santos (2018)	Ensino de História e pensamento decolonial em processos de identificação quilombola	Revista Pedagógica (v. 20, n. 45)	O artigo propõe uma reflexão sobre o Ensino de História e o pensamento decolonial na análise de processos de identificação étnico-racial em comunidades quilombolas.
Marta Genú Soares; Hudson Pablo de Oliveira Bezerra; José Pereira de Melo (2022)	Política Educacional para a Educação Básica e Ações Interculturais na Escola Quilombola	Interfaces da Educação (v. 13, n. 37)	Os autores discutem as diretrizes para o ensino na Educação, como orientações de políticas públicas educacionais que transversalizam o currículo vivo da escola, no qual estão objetos do conhecimento que, alcança as identidades culturais dos ambientes socioeducativos
Suely Noronha de Oliveira (2017)	Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia	Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade (v. 26, n. 49)	A autora discute a eficácia da lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, para atender as demandas educacionais dos quilombolas
Lisângela Kati do Nascimento (2017)	Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira – SP	Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade (v. 26, n. 49)	O texto discute os avanços nas políticas educacionais para a população quilombola, focando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e problematizando a efetivação da educação escolar quilombola.
Shirley Aparecida de Miranda (2018)	Quilombos e Educação: identidades em disputa	Educar em revista (v.34, n. 69)	A autora analisa a categoria quilombo nas interfaces com a educação a partir da

			pesquisa “Educação e Relações Étnico-Raciais: estado da arte” com as dissertações e teses de 2003 a 2014 sobre o tema
Eleno Marques de Araújo; Samuel Pedro Gonzaga; Rejane Maria Dantas (2018)	O Norte é o Sulear: educação escolar quilombola, diálogos urgentes	Revista profissão docente (v.18, n. 39)	Os autores discutem o termo “Sulear”, de Paulo Freire, sobre as teias de possibilidades sócio-histórico-culturais oferecidas pela educação brasileira, e apontam a Educação Escolar Quilombola como uma “afroperspectiva sulear”.
Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues; Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa; Cristiane Maria Ribeiro (2021)	Documentos oficiais e legislações educacionais no combate às desigualdades raciais: estudo com base na PNAD	Revista Eletrônica de Educação (v. 15)	Neste artigo, as autoras analisam as legislações e documentos oficiais sobre a educação brasileira, de 1988 a 2018, com base na Análise de Conteúdo, da Bardin.
Shirley Aparecida de Miranda (2012)	Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	Revista Brasileira de Educação (v.17, n. 50)	O artigo problematiza a inserção da EQ nas políticas de educação, discutindo esta modalidade em relação à inserção subalterna da população negra na sociedade e no sistema escolar.
Rogéria Cristina Alves; Karla Cristina Cerqueira (2020)	A Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: identidade e Resistência	Cadernos de História (v. 21 n. 34)	As autoras trazem um panorama da organização e ações implementadas na EEQ em Minas Gerais, pela SEE, de 2015 e 2018, relatando ações importantes para os estudos sobre EEQ.
José Maurício Andion Arruti (2017)	Conceitos, Normas e Números: uma introdução à educação escolar quilombola	Revista Contemporânea de Educação (v. 12, n. 23)	O texto introduz ao leitor a temática da “educação quilombola”, apresentando seus conceitos básicos, as políticas públicas relacionadas e os números oficiais da alfabetização quilombola e das

			escolas nesses em territórios
Uilson Viana de Souza (2022)	As políticas públicas afirmativas voltadas para os territórios quilombolas e o mito da igualdade social	Revista Espaço Acadêmico (n. 237)	O artigo discute o legado e o ideário das políticas públicas afirmativas para os quilombolas focando na EEQ.
Lara Luisa Silva Franco (2020)	Educação quilombola em Paracatu (MG)	Revista Em extensão (v.18, n. 2)	O artigo aborda a efetivação das DCNEEQ na comunidade remanescente de quilombo São Domingos, Paracatu, Minas Gerais.
Uilson Viana de Souza (2022)	As políticas públicas afirmativas voltadas para os territórios quilombolas e o mito da igualdade social	Revista Espaço Acadêmico (n.237,2022)	O artigo busca discutir o legado e o ideário das políticas públicas afirmativas voltadas para os quilombolas com foco na EEQ, sem perder de vista as diversas temáticas e questões atinentes aos quilombos, como terra e território.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre os artigos, teses, dissertações e monografia, citados nos quadros 1, 2 e 3, selecionamos os trabalhos que tratam das políticas públicas, movimentos sociais e educação escolar quilombola em Minas Gerais, para análise. Dentre elas, a tese de doutoramento de Ricardo Barbosa (2021), *Tendências de pesquisa em educação escolar quilombola: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019*, aborda as teses desenvolvidas em educação escolar quilombola de 2012 a 2019.

A tese de Barbosa (2021) traz um levantamento sobre as pesquisas a respeito da educação escolar quilombola entre os anos de 2012 e 2019, dividindo os trabalhos encontrados em sete categorias: Sujeitos Sociais em Construção; Práticas Pedagógicas e Processos Educativos; Currículos e Formação Docente Direito à Educação; Territórios, Territorialidades e Resistências; Identidades, Memórias Coletivas e Cultura e Perspectivas Teórico-Methodológicas. Para o

autor, esses estudos mostram que a educação escolar quilombola se coloca como um mecanismo de resistência e afirmação social desses grupos, colocando essa educação com um agente político em contínua construção, que como agentes sociais e históricos com valores ligados à cultura de matriz africana, reforçam a luta do povo negro em prol do bem-estar coletivo, sobretudo da população quilombola.

A Tese de doutoramento de Eduardo Santos Araújo (2022), *As Políticas Educacionais em Minas Gerais no Governo Pimentel (2015-2018): democracia participativa?* mostrou que as políticas públicas em educação desenvolvidas pelo Governo Pimentel em Minas Gerais tiveram o seu *modus operandi* alterado a partir de uma gestão democrático-participativa.

Rocha da Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, estuda a interseccionalidade de docentes negras na educação quilombola, mostrando que outros fatores se fazem presentes, junto com o gênero feminino, na construção dessas identidades e nas formas de opressão vivenciadas, pessoal e profissionalmente, por elas. A autora, por outro lado, mostra que o movimento social representado pelos quilombos e a formação continuada atuam positivamente na atuação social e política dessas docentes, mostrando que se trata de novos agentes políticos: professoras negras atuantes em quilombos. O que resulta tanto em novas práticas pedagógicas voltadas para a consolidação da EEQ quanto em novas formas de empoderamento e luta social em favor da população quilombola.

Embora o foco deste levantamento tenham sido as dissertações, teses e artigos, sobre o tema abordado, achamos pertinente incluir o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Fraga (2018), desenvolvido no Curso de Administração Pública da Fundação João Pinheiro, devido à forte afinidade com o tema desta pesquisa. O autor aborda a política educacional em Minas Gerais voltada para a EQ, evidenciando a tensão entre o atendimento a uma educação universal e o atendimento dirigido aos alunos provenientes de quilombos, tensão corrente na relação entre órgãos estatais reguladores da educação e a direção de escolas quilombolas, dadas as diferenças entre os dois tipos de educação (universal e na modalidade quilombola), o que recai sobre o planejamento político.

Neste capítulo, buscamos revisitar dados históricos sobre a criação dos quilombos do Brasil, questões sobre a escravidão e a história política e educacional do Brasil nos períodos colonial, imperial, assim como sobre a história educacional e dos movimentos sociais no período republicano. Com isso, esperamos proporcionar um melhor entendimento sobre as reivindicações dos movimentos sociais, no século XX, que vieram a desencadear a conquista de direitos, a partir do reconhecimento dos povos quilombolas, dos seus territórios, suas culturas e costumes. Essa contextualização histórica também permite uma melhor abordagem das normativas, publicadas, na sua maioria, já no século XXI, que veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E EM MINAS GERAIS, SOB A LUZ DAS NORMATIVAS

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (Brasil. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003).

3.1 Política Pública e Política Educacional: alguns apontamentos teóricos

Ao iniciar essa seção, faremos a contextualização de algumas noções essenciais para o entendimento do que são as políticas públicas para a melhor compreensão das políticas educacionais voltadas à Educação Escolar Quilombola.

O termo política vem do grego (*politikus*) e refere-se a tudo que se relaciona as cidades (*pólis*) e *tikós* (*bem comum*). O filósofo Aristóteles (séc. IV a.C) foi o primeiro a escrever sobre o tema, considerando que política é uma arte de governar a *polis*. Para Aristóteles (2018), a política é intrínseca a natureza dos homens, necessária para a vida moral plena. Ao longo dos séculos, o termo foi tomando outros significados, e substituindo o sentido do termo *pólis*, principalmente após a Idade Moderna, ligando o termo política ao sentido de poder. Outros sentidos também são incorporados pela Filosofia, conforme a época, o local e o contexto em que as obras foram escritas.

A compreensão de política da forma como a concebemos hoje é ligada ao surgimento dos Estados-nação, chamados de Estados Modernos, a partir do final do século XV, mas somente depois da constituição dos Estados-nacionais na Modernidade (século XIX), e a consolidação da ordem social e econômica burguesa, que a ideia de “política pública” passou a fazer parte de debates, formulações e ações políticas e a definição de políticas públicas tornou-se objeto de análise de diversos autores que afirmam que não há uma só definição para o termo. Conforme Rodrigues (2011), coube a Harold D. Laswel e David

Lerner, em 1951, a primeira publicação sobre políticas públicas como ciência (*policy science*), e o processo de execução (*policy executing process*).

Frey (2000), baseado em autores tais como Windhoff-Héritier (1987) e Lowi (1964), considera 4 (quatro) formas de políticas públicas: distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas. Para Gelinski e Seibel (2008), Frey (2000) avança no entendimento das 3 (três) formas tradicionais propostas por Lowi (1964), para formas mais recentes chamadas de Ciclos de políticas públicas (*Public cycles*), que são: formulação, implementação e controle. (p.230). Secchi (2010) nos diz que as políticas públicas fazem uso de diversos instrumentos para que as orientações e diretrizes sejam transformadas em ação. “Políticas públicas tomam forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias”, etc. (SECCHI, 2010, p.8).

Para Souza (2006), das diversas definições e modelos de políticas públicas, pode-se extrair e sintetizar seus elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p.36)

As classificações e discussões apresentadas por diferentes autores nos ajudam a entender algumas das políticas públicas e políticas educacionais surgidas em nosso país, nas últimas décadas, sobretudo as que dizem respeito ao processo das chamadas “políticas afirmativas”, e mais especificamente, aquelas voltadas à população quilombola, a exemplo das políticas em prol da educação escolar quilombola. Muitas dessas políticas emergem em um cenário da sociedade brasileira que se reestruturava como uma democracia recente, e se deparou com a necessidade de enfrentar as gritantes desigualdades que mantiveram em posição desfavorável, ao longo da história, as populações

indígenas, negra e quilombola, as populações ribeirinhas e a população do campo, entre outros grupos socialmente marginalizados.

Assim, quando analisamos o cenário político brasileiro em relação as políticas sociais, verifica-se a necessidade de se estabelecer políticas redistributivas para tais populações, até então sem visibilidade no cenário da sociedade brasileira.

Entre o conjunto de políticas públicas voltadas ao enfrentamento de desigualdades e injustiças historicamente perpetuadas, destacamos, neste trabalho, as políticas educacionais, alvo de uma série de lutas e embates, travadas ao longo de séculos, em prol de conquistas daquilo que hoje são considerados direitos.

A ideia de direitos humanos fundamentais abrange, assim, um conjunto de direitos civis, políticos e sociais, dos quais a educação faz parte. No Brasil, a conquista desses direitos é tardia e não segue uma evolução linear, sendo marcada por avanços e retrocessos, na construção de um “estado de direito”.

Em suas análises e definições sobre a evolução dos direitos do homem, Bobbio (1992) ressalta:

o reconhecimento dos direitos do homem, ocorre quando esse reconhecimento se amplia da esfera das relações econômicas interpessoais para as relações de poder entre príncipe e súditos, quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o estado de direito. É com o nascimento com o Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado Absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado não só direitos privados, mas também direitos públicos. O estado de direito é o estado dos cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 61).

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 alcançamos um avanço significativo, do ponto de vista formal, em relação aos direitos fundamentais, principalmente no que tange à participação dos cidadãos. Essa conquista se deveu, em grande medida, à intensa mobilização dos movimentos sociais, onde destacamos o MN.

Partimos da ideia de que as políticas educacionais são um importante instrumento de garantia do direito à educação, sendo necessário compreender alguns dos mecanismos que as regem.

Ball e Bowe (1992) propuseram uma análise que tem como foco a *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas), e que é baseada nos seguintes contextos: contexto de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Baseado nos estudos de Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006, p. 50) explica que “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”.

O “contexto de influência” é aquele em que diferentes grupos de interesse entram em disputa pelas definições que dizem respeito a questões mais amplas sobre as finalidades sociais da educação, e que envolvem partidos políticos, poder legislativo e instâncias do executivo, além de meios de comunicação, grupos representativos da sociedade civil, pensadores, universidades, e também agências internacionais que interferem no processo de criação de políticas nacionais. No caso da educação escolar quilombola, como parte de uma agenda maior de combate ao racismo e discriminação, pode-se citar o compromisso do Brasil com a “Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial”, assinado em 1966, e regulamentado pelo Decreto nº 65.810/1969, e também o compromisso assumido com o Programa de Ação da “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, com ampla participação brasileira. Tais instâncias e deliberações internacionais são parte deste “contexto de influência”, mas este é atravessado por intenso processo de contextualizações, permeadas por disputas internas entre diferentes grupos de interesse.

O “contexto da produção do texto” compreende processos diversos que envolvem a elaboração de “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. (...) Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006, p. 52). Neste contexto, localizamos um conjunto de normativas nacionais e estaduais que foram criadas para a efetivação da educação escolar quilombola, iniciadas a partir do Programa Brasil Quilombola (2003) e da Lei nº 10.639/2003, e que se

materializam em documentos diversos, sendo uma das principais referências, em âmbito nacional, as DCNEEQ, publicadas em 2012. Em Minas Gerais, tomamos como exemplo, nesta pesquisa, as normativas para contratação/convocação de profissionais quilombolas para atuarem em escolas estaduais quilombolas e de atendimento quilombola, considerando desde a primeira resolução sobre a criação de um Grupo de Trabalho da Educação Escolar Quilombola (Resolução SEE nº 2.796/2015), até culminar com a primeira normativa sobre contratação de profissionais quilombolas, a Resolução SEE nº 3.677, de 05 de janeiro de 2018, como veremos mais adiante.

Já o “contexto da prática” “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (Mainardes, 2006, p. 53). Os autores ressaltam que não se trata de uma simples implementação das políticas na prática, mas de um complexo processo de interpretação e recriação, em que:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p.53)

Conforme Mainardes (2006), Ball (1994a) expandiu a abordagem do ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Interessanos, neste texto, uma compreensão mais apurada dos contextos de influência, de produção de texto, e da prática, para compreensão da política educacional referente à educação escolar quilombola. No Anexo 1 de seu texto, Mainardes (2006) apresenta um conjunto de “Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas”, com intuito de “explicitar mais claramente como os contextos do ciclo de políticas poderia ser explorado em pesquisas”. (Mainardes, 2006, p. 66). Ele partiu do referencial analítico proposto por Stephen

Ball e Richard Bowe e adaptou as questões, a partir do trabalho de Vidovich (2002). Considerando o propósito dessa pesquisa de compreender a educação escolar quilombola em Minas Gerais a partir de normativas mais amplas, em âmbito internacional e nacional, e também de normativas específicas para contratação de profissionais quilombolas para atuarem em escolas quilombolas e de atendimento quilombola, da rede estadual de ensino de Minas Gerais, achamos pertinente transcrever as questões norteadoras propostas por Mainardes.

Contexto de influência

- 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

Contexto da produção de texto

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
 - 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
 - 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
 - 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
 - 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
 - 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
 - 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
 - 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
 - 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
 - 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
 - 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
 - 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?
- (MAINARDES, 2006, p. 66-67).

Os próximos tópicos se dedicam a levantar e discutir alguns dos elementos desses contextos de influência e de produção do texto, tanto em âmbito mundial, quanto nacional e do Estado de Minas Gerais, considerando um conjunto de normativas e buscando identificar relações entre diferentes contextos políticos e sociais.

3.2 As Normativas Internacionais e Nacionais

Uma importante referência para a construção de parâmetros mundiais na garantia de direitos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁷.

um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Desde sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas – o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes. (ONU-BRASIL, 2023).

A DUDH, escrita após os horrores da II Guerra Mundial, tem a fraternidade como bandeira. O documento é composto de 30 (trinta) artigos, e não tem efeito de Lei e, sim, a intencionalidade de orientar os países para a elaboração de suas constituições e demais normativas, em busca de uma cultura de paz e da preservação, em todos os países signatários, dos direitos humanos fundamentais.

Depois disso, a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino²⁸, no seu Artigo primeiro, dialoga com o movimento social a favor dos negros, ao estabelecer que:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra

²⁷ Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 13 ago. 23.

²⁸ Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 13 ago. 23.

opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; (UNESCO, 2003)

Essa convenção foi “Adotada a 15 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO”, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960 e, no Brasil, entrou em vigor pelo Decreto nº 63.223 de 06 de setembro de 1968²⁹, que estabelece “a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino”. Esse decreto, escrito no regime militar, contém o seguinte teor: “Decreta que a mesma, apensa por cópia ao presente decreto, seja executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém”.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial³⁰, ICERD, do inglês (*International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*) é um dos principais tratados internacionais sobre direitos humanos. O documento contém 25 (vinte e cinco) artigos, sendo que, no art. 5º, estão contidos os direitos civis, políticos e sociais. Segundo esse artigo, “os Estados Partes comprometem-se a proibir e a eliminar a discriminação racial sob todas as suas formas e a garantir o direito de cada um à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, de cor ou de origem nacional ou étnica”. Desse tratado, foi criado, no Brasil, o Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial, e, desse originaram diversos outros tratados e pactos, conforme demonstra o documento da ONU, Ratificação, Relatórios e Documentação para o Brasil³¹.

²⁹ Diário Oficial da União - Seção 1 de 10/09/1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Promulga%20a%20conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%A0,discrimina%C3%A7%C3%A3o%20no%20campo%20do%20ensino>. Acesso em: 13 ago. 23.

³⁰ Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adotada%20e%20aberta%20%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembl%20eia%20Geral%20106%20\(XX\)%20de%2021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf](https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adotada%20e%20aberta%20%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembl%20eia%20Geral%20106%20(XX)%20de%2021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf) >. Acesso em: 13 ago. 23.

³¹ Disponível em: <https://www2.ohchr.org/english/bodies/cerdl/>. Acesso em: 13 ago. 23. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Countries.aspx

Referindo-se ao Tratado sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, no Brasil, foi estabelecido o Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969³², “Que Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial”. Elaborado no regime militar, o decreto não possui nenhum artigo e “DECRETA que a mesma, apensa por cópia ao presente Decreto, seja executada e cumprida tão inteiramente como ela nele contém” (BRASIL, 1969).

Em 1989, a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei Antirracismo) definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Essa legislação, conhecida como a Lei Caó, devido ao fato de ter sido proposta pelo deputado Luiz Alberto Caó³³, definiu os crimes de racismo de acordo com o novo conceito da Constituição de 1988, regulamentando os respectivos artigos, colocando o crime de racismo como inafiançável.

Outro documento internacional de grande importância é a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001³⁴. Nessa declaração, são destacadas, pela ONU, as seguintes ações: 1 – Erradicação da Pobreza; 3 – Saúde e bem-estar social; 4 – Educação de Qualidade; 5 – Igualdade de gênero; 10 – Redução das desigualdades; 16 – Paz, Justiça e Instituições eficazes.

³² Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/12/1969, Página 10536 (Publicação Original); Coleção de Leis do Brasil - 1969, Página 627 Vol. 8 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8-dezembro-1969-407323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Promulga%20a%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre,as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial>. Acesso em: 13 ago. 2023.

³³ Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2006/09/19/legislacao-anti-racista-avanca-desde-a-constituicao-de-1988>. Acesso em: 20 ago. 2023

³⁴ Conforme o site da ONU: A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A Conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declara%C3%A7%C3%A3o-e-plano-de-a%C3%A7%C3%A3o-de-durban-2001>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Também de 2001, outra declaração internacionalmente relevante é a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela Unesco³⁵. Trata-se de um documento composto de 12 artigos, e afirma que “o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais.”

No Brasil, elaboradas nessa mesma época, citamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo³⁶, Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001, e a implantação de políticas públicas para o segmento, onde a população quilombola estava subtendida nas normativas que o sucederem.

Em 2002, é sancionado o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.

Pode-se perceber, então, que desde a década de 1960, o Brasil tornou-se signatário de convenções internacionais em prol do combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com iniciativas importantes a partir da CF de 1988, como resultado da pressão dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro.

Mudanças mais profundas ocorreram na década dos dois primeiros mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010. Houve avanços significativos na área social, com os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) aumentando progressivamente de 2003 a 2015, e na educação, observou-se a necessidade de normatizar diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

O ano de 2003, primeiro ano do mandato de Lula, foi marcado pela criação de diversas normativas e ações, tais como a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e

³⁵Disponível em :

<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf> . Acesso em: 13 ago. 23.

³⁶ Para maiores informações verificar o documento: Educação do Campo: marcos normativos disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 22 set.2023.

Cultura Africana e Afro-Brasileira", e dá outras providências. Esta Lei se tornou objeto de estudo de diversas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, face a sua importância a respeito das questões então emergentes na sociedade brasileira.

Nesse mesmo ano, foi sancionado o Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003, que dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), e dá outras providências; o Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e dá outras providências; e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que 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:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º - Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade. (BRASIL, 2003).

Para cumprimento do acordo firmado na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, convocada em Genebra pelo Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho e tendo ali se reunido em 7 de junho de 1989, foi promulgado, no Brasil, o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Nesse mesmo ano, foi criado o programa Brasil Quilombola, que compreende uma Agenda Social Quilombola conforme está disposto no Decreto nº 6.261/2007 e “compreende ações voltadas aos seguintes eixos: Acesso a Terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e Direitos e Cidadania”.

Conforme o documento “Integração de dados do Programa Brasil Quilombola” (PBQ), (2013) da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) da Presidência da República (PR), esse trata da implantação e acompanhamento do Programa e relata as inovações das políticas, a implantação de programas de forma a localização das comunidades quilombolas em todo o Brasil utilizando a ferramenta *Google maps*.

O georreferenciamento das informações relativas ao PBQ destaca a perspectiva do território para o debate da política pública. Ao dar visibilidade a essa dimensão, torna-se possível mapear problemas que se interpõem na consecução das políticas para quilombolas. A definição dos limites dos territórios das comunidades é essencial para o desenvolvimento social e a garantia de direitos dessa população. O sistema foi construído a partir do uso de softwares livres e de baixa complexidade, o que reduziu o custo e o tempo de desenvolvimento, bem como facilitou a operacionalização e a manutenção do sistema e das bases de dados utilizadas. Trata-se da maximização dos princípios da economicidade e eficiência que regem a administração pública. (BRASIL Secretaria Executiva da Seppir/PR. Integração de dados do Programa Brasil Quilombola, 2013, p.101.)³⁷

Já o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, sendo que os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais, isso porque

são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica. (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012, p.2).

Em 2007, foi sancionado o Decreto nº 6.261/2007, que dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências.³⁸

Conforme o Ministério da Igualdade Racial, “o programa é um conjunto de medidas intersetoriais voltadas à promoção dos direitos da população quilombola, uma grande ampliação do Programa Brasil Quilombola” (BRASIL, 2007), dado pelo Decreto 6.261/2007 e

passa a ser orientado por novos objetivos e uma estratégia ampliada de acesso aos direitos, compreendendo, por exemplo, a titulação como parte do acesso à terra, a garantia de permanência de quilombolas no ensino superior, no eixo da educação, o reconhecimento da medicina quilombola como parte do direito à saúde, acesso à energia elétrica dentro do eixo da infraestrutura. (BRASIL/Ministério da Igualdade Racial, 2007).

³⁷Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2149/1/Integra%C3%A7%C3%A3o%20de%20dados%20do%20Programa%20Brasil%20Quilombola%20%28PBQ%29.pdf>. Acesso: 08 out. 2023.

³⁸ Esse Decreto foi revogado em 2023 pelo Decreto nº 11.447, de 21 de março de 2023, que institui o Programa Aquilomba Brasil e o seu Comitê Gestor.

Em 2008, foi instaurada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Já o Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009, aprovou o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Destacamos dentre os objetivos o objetivo X, que visa “apoiar a implantação de escolas públicas, de nível fundamental e médio, nas comunidades quilombolas e indígenas, com garantia do transporte escolar gratuito e demais benefícios previstos no plano de desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2009).

Em 2010, a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as Leis n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. O objetivo dessa lei é “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010). Ela também estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial com o objetivo geral de

redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária. (BRASIL, 2010).

A Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011 instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, com a seguinte redação: “é instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares” (BRASIL, 2011).

Em 2012, foi criada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades Públicas Federais), que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. Segundo essa lei,

as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Essa lei também estipula as cotas sociais em conformidade com a renda familiar, instituindo, ainda, cotas raciais distribuídas conforme o percentual da população negra de cada estado da federação e de acordo com a faixa de renda. De modo que os estudantes negros de baixa renda tenham maior possibilidade de acesso ao ensino superior público e gratuito, favorecendo a ascensão socioeconômica dessa parcela da população.

Além desse conjunto de legislações, também foram criados órgãos e programas específicos na estrutura do Estado, os quais serão apresentados a seguir, junto com a lei que os/as criou.

A Fundação Cultural Palmares/MINC foi criada pela Lei nº 7.668, de 22.08.88, que “autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP, e dá outras providências” (BRASIL/Ministério da Cultura, 1988). Em seu artigo segundo, a lei informa que:

A Fundação Cultural Palmares - FCP poderá atuar, em todo o Território Nacional, diretamente ou mediante convênios ou contratos com os Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas, cabendo-lhe: I - promover e apoiar eventos relacionados com os seus objetivos, inclusive visando à integração cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do País; II - promover e apoiar o intercâmbio com outros países e com entidades internacionais, através do Ministério das Relações Exteriores, para a realização de pesquisas, estudos e eventos relativos à história e à cultura dos povos negros. III - realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação.

Com a redação dada pela Medida Provisória nº 2.143-34, de 28 de junho de 2001, Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares - FCP é também parte legítima para promover o registro dos títulos de propriedade nos respectivos cartórios imobiliários." (NR) o Com a redação dada pela Medida Provisória nº 2.143-34, de 28 de junho de 2001 Art. 3º A Fundação Cultural Palmares - FCP terá um Conselho-Curador, que velará pela Fundação, seu patrimônio e cumprimento de seus objetivos, composto de 12 (doze) membros, sendo seus membros natos o Ministro de Estado da Cultura, que o presidirá, e o Presidente da Fundação. (BRASIL, Ministério da Cultura, 1988).

Em 2003, a Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, “Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências”. Essa Lei transformou o cargo de secretário especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no cargo de ministro de Estado, chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial foi sancionada. Já a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD-MEC), conforme o Relatório da

Gestão de 2004, foi criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, com o objetivo de:

(2) compilar dados e indicadores, qualitativos e quantitativos, que permitam avaliar os resultados alcançados pelos principais programas, projetos e ações sob responsabilidade desta Secretaria e compará-los com as respectivas metas físicas e financeiras do período; (3) prestar contas aos órgãos de controle interno e fiscalização da Administração Pública Federal, ao Poder Legislativo, aos demais agentes governamentais envolvidos na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação, aos organismos internacionais, aos parceiros institucionais e à sociedade em geral e; (4) sistematizar e divulgar informações de relevante interesse público sobre o estágio atual de desenvolvimento das políticas educacionais nacionais, contribuindo, assim, para consolidar a educação como um dos temas centrais na agenda do governo e da sociedade brasileira. (BRASIL, Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004).

Nesse relatório de 2004, ainda não aparece a Educação Quilombola (EQ), que está subtendida na Educação do Campo, na Educação para as Relações Étnico-raciais e na Educação em Direitos Humanos (EDH). O último relatório disponível no site do MEC é o de 2013, já com o acréscimo da letra “I” na sigla SECADI, que faz as seguintes considerações:

Com base no PPA 2012-2015 – o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresenta neste Documento suas políticas para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. As áreas de atuação da SECADI contemplam, ainda, agendas políticas de caráter intersetorial. (BRASIL/Ministério da Educação, 2004).

A Secretaria de Direitos Humanos (SDH) foi criada pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, sendo que “a Secretaria teve sua estrutura organizacional atualizada pelo Decreto nº 8.162, de 18 de dezembro de 2013”. Por sua vez,

Antes de receber o status de ministério, o órgão integrava a estrutura do Ministério da Justiça com a denominação de Secretaria Nacional dos Direitos Humanos – SNDH, instituída no ano de 1997. Em 2003, recebeu o título de Secretaria Especial dos Direitos Humanos e tornou-se um ministério. Em 2010, seu nome foi alterado para Secretaria de Direitos Humanos. (BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), foi lançado em 2003, apoiado em documentos internacionais e nacionais. Em 2007, foi reformulado, e conforme o documento, “a Educação em Direitos Humanos é

compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos", articulando as dimensões da formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político. O Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e deu outras providências.

Durante o governo de Dilma Rousseff, em 2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, determinando que essas escolas fossem colocadas em terras propriamente quilombolas, sendo empregada no ensino, uma pedagogia própria (BRASIL, 2013).

A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e impõe restrições ao fechamento de escolas quilombolas, ao determinar, em seu parágrafo único, que

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL/Presidência da República, 2014).

Como se pode observar, a referida legislação, além de dificultar o fechamento dessas escolas, confere novo protagonismo à comunidade escolar.

Atualmente, com a nova gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026), é atribuição da SDH/PR a “articulação interministerial e intersetorial das políticas de promoção e proteção aos Direitos Humanos no Brasil” (BRASIL/ Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023).

As Conferências CONEB (2008) e CONAE (2010) também tiveram relevância nesse processo de instauração de normativas educacionais. A centralidade da diversidade esteve presente na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB,2008). A Conferência Nacional foi realizada em Brasília, em abril de 2008. Conforme o Relatório:

A Coneb teve como temática central: A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e, os seguintes eixos temáticos: I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional. (BRASIL. Ministério da Educação, 2008).

A articulação das políticas públicas realizou-se na Conferência Nacional de Educação (CONAE,2010), conforme o Documento Final, a Conferência Nacional da Educação (CONAE) foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, e teve como tema central *Construindo o Sistema Nacional Articulado*:

O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Os resultados desse processo da Conae expressam as lutas desencadeadas no País por meio de inúmeros movimentos sociopolíticos e educacionais, destacando-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a realização de conferências e congressos de educação, entre outros... Esses movimentos por meio de suas lutas e conquistas foram fundamentais no processo de construção da educação como direito social. Mas, se hoje este direito está assegurado legalmente, o Estado Brasileiro requer a sua consolidação por meio da participação da sociedade civil e política, no debate sobre a concepção, organização e implementação de suas políticas educacionais. Nesse sentido, a realização periódica de novas edições da Conferência Nacional de Educação coloca-se como espaço fundamental para a consolidação da participação ampla e para a efetivação de políticas de estado no Brasil. (BRASIL/Ministério da Educação, 2010, p.11).

O Decreto s/nº de 16 de abril de 2013 convocou a III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que foi realizada no período de 5 a 7 de novembro de 2013, na cidade de Brasília-DF, com o tema Democracia e Desenvolvimento por um Brasil Afirmativo (BRASIL, 2013).

O Decreto nº 8.136, de 5 de novembro de 2013, aprovou o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. O Decreto define, no art. 1º, que o SINAPIR “é um sistema integrado que visa a descentralizar e tornar efetivas as políticas públicas para o enfrentamento ao racismo e para a promoção da igualdade racial no país” (BRASIL, 2010).

A regulamentação de Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), principalmente a partir de 1998, tem uma importância significativa, ao definir as diretrizes para os níveis (Educação Básica – CEB) e Ensino superior (CES). No seu Conselho Pleno (CP), foi feita a regulamentação para os dois níveis da educação brasileira e foi de primordial auxílio para os conselhos e secretarias estaduais e para os profissionais que estão na ponta, ou seja, na escola, sendo importante destacar alguns dos pareceres e resoluções, como o Parecer nº CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2004 (educação e relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana);

Tais Diretrizes têm como objetivo:

regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (Brasil, MEC, CNE/CP Nº 3 de 10/03/2004).

Em 2008, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e no artigo 1º dispõe que a educação do campo

destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Em 2010, O CNE publica o Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, através da consulta da Ouvidoria da SEPPIR, que solicita orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Conforme explica o seu artigo 2º combinado com seu artigo 5º, a Educação em Direitos Humanos (EDH), é um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas e tem como objetivo central, a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social,

política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

Conforme o artigo 3º, são princípios:

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I - dignidade humana;

II - igualdade de direitos;

III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV - laicidade do Estado;

V - democracia na educação;

VI - transversalidade, vivência e globalidade; e

VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2012).

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica”. Esta resolução, surge conforme o preâmbulo, após “as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena”, “a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNDEH) definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012”.

A EEQ surge com normativas específicas para essa população, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010). De acordo com tais Diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, **requerendo pedagogia própria** em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e **formação específica de seu quadro docente**, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e **os princípios que orientam a Educação Básica brasileira**. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 42 Grifos nossos).

Essa definição da EEQ constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010) vem amparar a discussão sobre o que é educação escolar quilombola.

Foi o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012, homologado e publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Seção 1, Pág. 8, cuja relatora foi a professora Nilma Lino Gomes, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e que em seu artigo 1º define que a Educação Escolar Quilombola:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Como pudemos observar até aqui, em relação à temática de questões étnico-raciais e indígena, a pressão dos movimentos negros, antirracistas e culturais começou a gerar resultados no cenário educacional, a partir da CF de 1988 e da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

O Conselho Nacional de Educação editou, pela Câmara de Educação Básica, inúmeros pareceres e resoluções para normatizar diversas questões, entre as quais, merece destaque a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, através da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais, apresentando um capítulo referente à EQ, abordando reflexões e práticas docentes. O documento apresenta o detalhamento de uma política educacional reconhecendo a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino, contribuindo para que o professor norteie sua prática docente, pois apresenta detalhadamente ações que podem ser realizadas na escola.

Esse conjunto de ações legislativas representou avanços para a educação quilombola, a qual foi associada não a instrução em si, mas ao próprio acesso aos direitos básicos, como o direito à educação. Por essa razão, pensar em Educação Escolar Quilombola é pensar na Educação em Direitos Humanos, que segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Pleno (CP) nº 8/2012 de 6 de março de 2012, “requer a construção de concepções e práticas que compõem os Direitos Humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana” (BRASIL, 2012).

No período que se estendeu do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef (2016), passando pela chegada de Miguel Elias Temer Lulia à presidência até o final da gestão de Jair Bolsonaro, houve muitos retrocessos na

educação escolar quilombola. No caso, a gestão de Michel Temer (2016-2018) foi marcada por uma significativa perda de foco nas políticas que tangem às comunidades quilombolas, desmonte que se aprofundou na gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Na perspectiva de Dalosto; Dalosto; (2018), houve, no governo de Michel Temer, um “desmonte na estrutura especializada” (DALOSTO; DALOSTO, 2018, p. 562) da administração federal, ocasionando, também, um desmanche de ações voltadas para a educação escolar quilombola. O que foi proporcionado pelo fato de que “a maioria das políticas destinadas às comunidades quilombolas consubstancia-se em políticas gerais que possuem alcance geral nas comunidades quilombolas” (DALOSTO; DALOSTO, 2018, p. 561). Desse modo, a simples alteração no quadro de ministérios e de suas competências contribuiu para a geração de impactos negativos para essas comunidades.

Uma dessas ações, a Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, traz, em seu artigo primeiro, a extinção do Ministério da Igualdade Racial, sendo essa competência transferida para o Ministério da Justiça (BRASIL, 2016). No que diz respeito à EEQ, essa competência ficaria transferida para o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, aos quais caberiam as “ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos” (BRASIL, 2016), o que mostra a subordinação das questões ligadas ao povo quilombola a interesses do setor ruralista.

Evidências dos efeitos dessas ações são mostradas, por exemplo, no trabalho de Macedo (2019), que aponta, em escolas de comunidades quilombolas de Minas Gerais, a falta de distinção entre escolas rurais e escolas quilombolas, sendo estas tratadas como se fossem aquelas. Por outro lado, a própria EQ não se encontra citada em PPPs de escolas, as quais apresentam falta de conteúdos propriamente quilombolas nos currículos, privilegiando uma educação eurocêntrica que colabora para um tratamento discriminatório dos alunos dessas comunidades (MACEDO, 2019).

No governo de Jair Messias Bolsonaro, as políticas então destinadas às comunidades quilombolas foram incorporadas pelo Ministério da Agricultura, de modo a submeter a questão quilombola ao jugo do setor agropecuário e da

bancada ruralista do Congresso Nacional (DALOSTO, 2018; DALOSTO; DALOSTO; OLIVEIRA, 2019; BASTOS, 2020).

Essa ação foi consolidada pela Medida Provisória n. 870/2019, que em seu artigo 21, declara:

Art. 21. Constitui área de competência do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento:

[...]

XIV - reforma agrária, regularização fundiária de áreas rurais, Amazônia Legal, terras indígenas e quilombolas;

[...]

I - a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. (BRASIL, 2019)

Essas medidas, por sua vez, fazem eco a uma política de deslegitimação do(s) Movimento(s) Negro(s) e das causas quilombolas, veiculadas através de discursos racistas por parte da própria Fundação Cultural Palmares (FCP), então presidida por Sérgio Camargo, que prejudicou seriamente o andamento das ações da FCP (ANACLETO DE SOUZA, 2020) o que culminou com “pautas de desmonte e precarização de políticas públicas voltadas às comunidades quilombolas” (GARCIA; SANTOS, 2022, p. 332), ocorridas na gestão de Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022. No entanto, a medida provisória anteriormente citada, foi revogada pela Lei nº 14.600, de 19 de junho de 2023.

No 3º mandato de Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva (2023 - 2026), já reinicia a retomada das políticas sociais e demais políticas que sofreram um desmonte no governo anterior. Como parte dessa retomada, cita-se a nova Lei das cotas, Lei nº 14.723, sancionada em 13 de novembro de 2023, que reformulou e ampliou o sistema de cotas no ensino federal.

Conforme o Senador Paulo Paim (PT-RS), autor da Lei:

A lei sancionada é uma das mais importantes políticas públicas sociais da história do nosso país (...). A política de cotas existe porque houve, em séculos, muitos descaminhos na sociedade brasileira, por isso precisamos corrigir esses desencontros. A universidade não podia continuar sendo quase um apartheid: negro, indígena, quilombola não entrava. Fonte: Agência Senado³⁹.

³⁹ Disponível em [https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/14/sancionada-ampliacao-da-lei-de-cotas#:~:text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,Paim%20\(PT%2DRS\)](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/14/sancionada-ampliacao-da-lei-de-cotas#:~:text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,Paim%20(PT%2DRS).). Acesso em 17.dez.2023.

Conforme a Agência Senado (2023), as principais modificações foram a redução da renda familiar máxima para participar das cotas de 1,5 salário-mínimo por pessoa para 1 salário-mínimo por pessoa; Os Quilombolas passam a ser beneficiários pelo sistema; os candidatos participarão das cotas apenas se não alcançarem as notas para ingresso às vagas de ampla concorrência e alunos em situação de vulnerabilidade social optantes pela cota terão prioridade no auxílio estudantil.

Neste tópico, apresentamos o conjunto de normativas internacionais e nacionais que vão, a partir de meados do século XX, criando parâmetros para a garantia de direitos fundamentais, entre os quais se incluem o direito à educação para todos, o direito à diversidade e equidade, numa perspectiva que inclui, de forma central, o combate às desigualdades e discriminações raciais. Na primeira década e meia, do século XXI, em nosso país, assistimos ao avanço da agenda antirracista e de garantia de direitos às populações quilombolas, com o reconhecimento de uma educação diferenciada, normatizada por Diretrizes Curriculares específicas.

Como exercício de síntese, o quadro abaixo apresenta as normativas específicas para a educação escolar quilombola produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, tendo como recorte temporal o período de 2012 a 2023, considerando que 2012 tem como marco referencial a publicação de diretrizes nacionais voltada especificamente para a EEQ. Cabe salientar, que a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (Lei nº 9394/96) foi alterada e instituiu a EEQ como modalidade de ensino.

Quadro 7 - Síntese – Legislação Federal específica sobre Educação Escolar Quilombola 2012-2023

Normativa	Assunto	Ano
<u>Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012</u>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	2012
<u>Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012</u>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	2012
Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014	ALTERA A LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	2014
<u>Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 .</u>	Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas	2020
<u>Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021</u>	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.	2021
<u>*Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022</u>	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.	2022
*Aguardando homologação	Propõe o PROJETO DE RESOLUÇÃO - Altera parcialmente as considerações e os Arts. 18, 21, 31 e 35 da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	2022

Fonte: CNE/CEB - Elaborado pela autora, 2023.

3.3 O contexto Político em Minas Gerais, de 2015 a 2023

Em âmbito federal, o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve no poder desde 2003, sendo que em 2015, assumiu o segundo mandato para Presidente da República Federativa do Brasil, Dilma Vana Rousseff, que viria, em 2016, a

sofrer um “Golpe de Estado⁴⁰”, resultando no seu *impeachment*, assumindo, depois, o seu vice-presidente, Michel Temer, que cumpriu o mandato até 31 de dezembro de 2018.

Já no Estado de Minas Gerais, de 2003 a 2014, o governo esteve nas mãos do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), com Aécio Almeida Neves, com 2 (dois) mandatos, e Antônio Augusto Anastasia, reeleito para o segundo mandato, que durou até 4 de abril de 2014, quando renunciou para se candidatar ao Senado Federal. O período do governo do PSDB, em Minas Gerais, foi marcado pela gestão em um modelo neoliberal nos moldes do Banco Mundial (BM), caracterizado por uma política de choque de gestão⁴¹ e poder centralizador com foco nos resultados (BECHELAINÉ, 2009, QUEIROZ, 2009, SISTEMA FIEMS, 2014). No ano de 2014, atendendo às exigências de um acordo assinado pelo Estado, foi sancionada, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), a Lei nº 21.147/2014⁴², de 14 de janeiro de 2014, que “institui a política estadual para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais”.

A Lei nº 21.147/2014 é um marco para as políticas públicas no Estado de Minas Gerais em relação às comunidades tradicionais. Essa legislação tem como objetivo:

promover o desenvolvimento integral dos povos e comunidades tradicionais, com ênfase no reconhecimento, no fortalecimento e na garantia de seus direitos territoriais, sociais, ambientais e econômicos, respeitando-se e valorizando-se sua identidade cultural, bem como suas formas de organização, relações de trabalho e instituições. (MINAS GERAIS, ALMG, 2014).

⁴⁰ Segundo Gomes (2018, p.16): “Em 31/08/2016, o Senado Federal aprovou, numa votação em plenário, o impeachment da primeira mulher eleita presidenta do Brasil. A aprovação aconteceu mesmo sem comprovação de que a então presidenta tivesse cometido crime de responsabilidade fiscal, única possibilidade constitucional para se interromper um mandato presencial no Brasil. A esse processo nomeamos “Golpe de Estado”: parlamentar, midiático, jurídico, de classe, gênero, raça e, com uma orientação heteronormativa. Iniciativas políticas semelhantes têm acontecido em outros países da América Latina, cujo poder central estava nas mãos de grupos mais à esquerda que primavam pela implementação de políticas sociais e de combate à pobreza e se recusavam a realizar as medidas de austeridade econômica impostas pelo capitalismo Internacional.

⁴¹ Para mais informações recomendamos a dissertação de mestrado *Choque de Gestão em Minas Gerais (2003-2010): um exemplo de inovação no setor público?*, de _Queiroz, Roberta_Graziella_Mendes (2009). Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD>-9BGJVW/1/disserta_o_roberta_graziella_mendes_queiroz.pdf>

⁴² Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/21147/2014/?cons=1>>. Acesso em: 13 ago. 23.

A referida Lei enumera, ainda no seu art. 4º, 26 (vinte e seis) objetivos específicos, relacionados aos direitos constitucionais dos povos e comunidades tradicionais, ao “conferir celeridade ao reconhecimento da autoidentificação dos povos e comunidades tradicionais, propiciando-lhes o acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos” (MINAS GERAIS, ALMG, 2014). Em relação às políticas públicas para as populações tradicionais, a Lei veio normatizar, em seu art.4º, XIV, a promoção do:

acesso dos povos e das comunidades tradicionais às políticas públicas e a participação de seus representantes nas instâncias de deliberação, fiscalização e controle social das ações governamentais, especialmente no que se refere a projetos que envolvam direitos e interesses dessas populações. (MINAS GERAIS, ALMG, 2014).

No que se refere à educação, os incisos XX e XXIII, dispõem:

XX – Incentivar as formas tradicionais de educação, articulando-as com políticas pedagógicas avançadas, e intensificar processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo-se sua participação nos processos de ensino formais e informais;

XXIII – promover a educação sobre a importância dos direitos humanos, sociais, culturais, ambientais e econômicos, de modo a revigorar o comprometimento com a vivência e as práticas coletivas. (MINAS GERAIS, ALMG, 2014).

Em outubro de 2014, o Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) perdeu as eleições para o governo em Minas Gerais, e o povo elegeu, nas urnas, com 52,98% dos votos válidos, Fernando Damata Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT). Tomando posse em 01 de janeiro de 2015, o novo governo apresentou o seguinte panorama em relação à EEQ no Estado de Minas Gerais, conforme o Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola (MINAS GERAIS, 2015):

Em Minas Gerais, 139 municípios contêm 9.493 famílias quilombolas cadastradas no CadÚnico. Dos 32.912 indivíduos cadastrados que residem em quilombos, 23% [...] estão em área urbana, contabilizando 7.469 domicílios. A área rural concentra a maior parte os domicílios quilombolas cadastrados (25.443), 77% do total. [...] A taxa de analfabetismo da população cadastrada como beneficiária do Programa Bolsa Família é de 25%, ou seja, é quase o triplo do valor encontrado no estado de Minas Gerais como um todo. (MINAS GERAIS, 2015, p. 15 -16).

Em 2015, em Minas Gerais, o novo governo de Fernando Pimentel inicia a implementação de políticas públicas, principalmente as de que trata a Lei nº 21.147/2014. Em relação ao Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais, foram normatizadas as seguintes legislações:

Resolução SEE nº 2.796 de outubro de 2015, cria o Grupo de Trabalho da Educação Escolar Quilombola. MG de 03 de outubro de 2015, para elaborar subsídios para implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. (MINAS GERAIS, 2015).

O documento citado acima aborda a criação do Grupo de Trabalho da Educação Escolar Quilombola, denominado “GTEQ”. Apresenta a criação dos membros da comissão com representantes nos espaços governamental e institucional, onde participaram membros de universidades, órgãos do governo, das comunidades quilombolas e das escolas quilombolas com prioridade aos professores quilombolas.

Já a Resolução SEE nº 2.945, de 18 de março de 2016, “estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências” (MINAS GERAIS, 2016). Esta é uma normativa que: “atenta para as especificidades do processo de escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em EE localizadas em territórios quilombolas”. (MINAS GERAIS, 2016).

As principais inovações da Resolução foram a preferência para pleitear o cargo de diretor e vice-diretor nas escolas quilombolas para aqueles professores, ou especialistas, declaradamente quilombolas, e que estavam em exercício nas escolas quilombolas:

Art. 8º Para integrar chapa para participação no processo de escolha de diretor, o candidato deverá comprovar: **I – ser preferencialmente quilombola e pertencer à comunidade quilombola atendida pela escola;** II – ser detentor de cargo efetivo ou de função pública estável de Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, ou estar designado para o exercício de função pública de Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica; III – possuir curso de Pedagogia ou licenciatura ou bacharelado acrescido de formação pedagógica de docentes; **IV – estar em exercício na escola estadual quilombola para a qual pretende candidatar-se;** v – no caso de candidato ao cargo de diretor, comprovar exercício em escola estadual pelo período mínimo de: a) 1 (um) ano, computado nos últimos 5 (cinco) anos anteriores à data de inscrição, **se o candidato se declarar quilombola;** ou b) 2 (dois) anos, consecutivos ou não, computados nos últimos 5 (cinco) anos anteriores à data de inscrição, **se o candidato não se declarar quilombola.** (MINAS GERAIS, 2016 - Grifos Nossos)

Por sua vez, a Resolução SEE nº 3.689, de 30 de janeiro de 2018, criou uma Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais, “com o objetivo de auxiliar os trabalhos da Coordenação da Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado de Educação,

ênfatizando a gestão compartilhada em conjunto com as comunidades quilombolas.” (MINAS GERAIS, 2018).

A Resolução SEE nº 3.677, de 05 de janeiro de 2018 “dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública nas escolas quilombolas da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, SEE, 2018)

A Resolução SEE nº 4.064, de 31 de dezembro de 2018, também “dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública nas escolas quilombolas da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação”. (MINAS GERAIS, SEE, 2018), mas a novidade em relação à Resolução anterior (nº 3.677) é que esta Resolução trouxe modificações nos seus anexos II, III, IV, com três modelos de Declarações, a serem emitidas pelas associações quilombolas. O anexo II refere-se ao Modelo da declaração quilombola para candidatos que são membros da comunidade quilombola na qual se localiza a escola. Já o anexo III traz o Modelo da declaração quilombola para candidatos que são membros de comunidade quilombola que é atendida pela escola, ao passo que o anexo IV refere-se ao Modelo da declaração quilombola para candidatos que são membros de outra comunidade quilombola (que não está diretamente relacionada com a escola) (MINAS GERAIS, SEE, 2018).

As resoluções apresentadas anteriormente mostram um painel das ações legislativas do governo do estado a respeito da Educação Escolar Quilombola, uma vez que trazem detalhes sobre critérios para a contratação de profissional da educação em escolas quilombolas, mostrando a relação entre a gestão pública estadual e a educação oferecida a essas comunidades através dos processos legais que levam à evolução desse cenário educacional em Minas Gerais.

As duas resoluções para a designação de função pública nos anos de 2018 e 2019 atenderam as exigências legais de dar preferência a candidatos concursados ainda não nomeados e que se inscreveram nas escolas estaduais quilombolas. Após a designação desses profissionais concursados, inscritos nas escolas, os profissionais declarados quilombolas pelas suas associações e devidamente inscritos, tiveram prioridade ao participarem do processo de

designação nos seguintes cargos, conforme denominação da Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004:⁴³ I – Assistente Técnico de Educação Básica (ATB), compreendendo serviços de secretaria em geral; II – Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB), compreendendo serviços de merendeira e limpeza; III – Especialista em Educação Básica (EEB); e VI – Professor de Educação Básica (PEB), (MINAS GERAIS, ALMG, 2004).

A Resolução SEE nº 3.658, de 24 de novembro de 2017, por sua vez, institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais (DOEEQMG, MINAS GERAIS, 2017)

Uma vez apresentadas as legislações sobre a Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, podem-se comparar as ações estaduais com as ações nacionais, a fim de estabelecer um diálogo entre essas duas esferas para melhor destacar alguns pontos importantes desse conjunto legislativo. Um dos pontos que pode ser tomado para essa comparação é o currículo e a maneira como é colocado nas diretrizes para a EEQ. No quadro a seguir, apresentamos uma comparação de artigos que se referem ao currículo das DCNEEQ, em âmbito nacional e em estadual:

Quadro 8 - Currículo nas Diretrizes para a EEQ Nacional e em Diretrizes para a EEQ de Minas Gerais

RESOLUÇÕES		Principais pontos de inclusão/exclusão / comentários
RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	RESOLUÇÃO SEE/MG nº 3.658, de 24 de novembro de 2017. Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.	
Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos	Art. 25 - O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e	O artigo 25 da DOEEQMG, parágrafo único, inclui a articulação com a parte diversificada, porém como a matriz curricular das escolas estaduais estão definidas em Resolução

⁴³ Maiores informações acessar a Lei nº 15.293, de 05/08/2004 - INSTITUI AS CARREIRAS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO. <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/15293/2004/>>. Acesso em: 13 ago. 23.

<p>processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.</p> <p>§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.</p> <p>§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.</p> <p>Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:</p> <p>I -garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;</p> <p>II -implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº9.394/96, na redação dada pela Lei nº10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;</p> <p>III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;</p> <p>IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;</p> <p>V -garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;</p> <p>VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:</p> <p>a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer</p>	<p>construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.</p> <p>Parágrafo único. O currículo da Educação Escolar Quilombola deve observar e respeitar as disposições e orientações da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo Básico Comum (CBC) e articulados com a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.</p> <p>Art. 26 - O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:</p> <p>I - garantir ao estudante o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e em Minas Gerais, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;</p> <p>II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura afro-brasileira, Africana e Indígena, nos termos da legislação em vigor;</p> <p>III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo de formação nacional e regional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que fundamentam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;</p> <p>IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos espaços quilombolas;</p> <p>V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a</p>	<p>específica, estão engessadas, logo, não existe parte diversificada nas matrizes curriculares das escolas estaduais quilombolas.</p>
---	--	---

<p>sejam elas religiões de matriz africana ou não;</p> <p>b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.</p> <p>VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas.</p> <p>Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.</p> <p>Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:</p> <p>I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;</p> <p>II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;</p> <p>III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800</p>	<p>linguagem, como eixos norteadores do currículo;</p> <p>VI - considerar a liberdade religiosa, a diversidade a inclusão como princípios jurídicos, políticos e pedagógicos atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.</p> <p>Art. 27 - Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as particularidades de aprendizagens dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino, os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática, associações comunitárias, cooperativas locais, entre outros espaços comunitários e educativos.</p> <p>Art. 28 - A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:</p>	<p>houve supressão do Inciso VII na DOEEQMG</p> <hr/> <p>Suprimiu no artigo 38 da DNEEQ os incisos I,II,III, nas DOEEQMG, art.28,</p>
--	---	---

<p>(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;</p> <p>Vi-a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;</p> <p>V- a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;</p> <p><i>VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;</i></p> <p><i>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;</i></p> <p><i>VIII -a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;</i></p> <p><i>IX -a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;</i></p> <p><i>X -o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.</i></p>	<p>I - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;</p> <p>II - a adequação das metodologias pedagógicas às características dos estudantes, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;</p> <p>III - as estratégias e metodologias de pesquisa como eixo para a produção de conhecimentos;</p> <p>IV - os conhecimentos produzidos no percurso formativo dos estudantes tornar-se-ão uma fonte para a elaboração e produção de materiais pedagógicos, contemplando os conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas.</p>	<p>O inciso II e III das DOEEQMG corresponde ao art. 37 da DNEEQ</p> <p>Suprimido os incisos VI, VII, VIII, IX, X das DNEEQ</p>
---	---	---

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Nos fragmentos mostrados no Quadro 8, houve a transcrição da maioria dos artigos e a supressão de alguns deles que não alteraram as DCNEEQ. Na supressão de alguns incisos, pode-se verificar que eles foram incluídos como frases em outros incisos e artigos, diminuindo-os, sem que modificasse o sentido e contexto.

De acordo com as DCNEEQ, os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos, conforme o Art. 8º, “IX por meio de ações que garantam a efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças” (BRASIL, CNE/CEB, DNCEQ, 2012). De modo que essas diretrizes colocam os quilombolas e suas respectivas lideranças como sujeitos e não apenas objetos da lei, exercendo o papel de protagonistas em conquistas progressivas para a Educação Escolar quilombola.

A seguir, apresentamos uma síntese do caminho percorrido, a partir de 2015, conforme apresentado no documento de transição do Governo Pimentel, elaborado em 2018, após as eleições de outubro de 2018, quando este governo não conseguiu se reeleger. O documento apresenta as ações realizadas nos quatro anos da gestão Fernando Damata Pimentel (2015-2018), e a respeito da educação escolar quilombola no Estado, detalha a situação das ações relacionadas a sua meta, esclarecendo se estava na fase de implantação e/ou se foi realizada. Para a EEQ, o documento previa:

Publicação de normativas estaduais para a organização e desenvolvimento da Educação escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. Descrição: Estabelecimento de Resoluções Estaduais que visam organizar, desenvolver e consolidar a Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais, visando cumprir as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, CNC/CEB Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012).

Em 19 de março de 2016, é publicada a Resolução SEE nº 2945/2016, que “estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências” (MINAS GERAIS/SEE, 2016), e em 24 de novembro 2017, é publicada a Resolução SEE nº 3658, que estabelece Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.

A SEE/MG promoveu no ano de 2017, em parceria com a UFMG, o curso “Afirmando Direitos”, com a participação de três membros de cada escola,

diretor, professor e um auxiliar de serviços gerais, e representantes das superintendências de ensino, também em número de três participantes mais o superintendente, dividindo as escolas participantes em dois polos conforme a distância de cada SRE, sendo um polo em Montes Claros e outro em Belo Horizonte. Os grupos participaram em dois momentos distintos, nos meses de agosto e outubro de 2017. O curso teve como objetivo capacitar os profissionais que também foram multiplicadores, nas suas escolas. Foram abordadas as principais normativas para a educação escolar quilombola, apresentação de trabalhos acadêmicos, experiências de algumas escolas em relação a educação quilombola, bem como a apresentação de aspectos da cultura quilombola. Desta forma, foi realizada a preparação, para a partir do ano letivo de 2018, receber os profissionais quilombolas, as comunidades e os alunos.

Entre as várias resoluções e ações empreendidas, destacamos as resoluções para a contratação de profissionais quilombolas para trabalharem nas escolas que se localizam dentro do quilombo, ou que são de atendimento à população quilombola. Foi regulamentada, então, a primeira normativa de convocação/designação, por meio da Resolução SEE/MG nº 3677, publicada no *Diário Oficial de Minas Gerais* de 05 de janeiro de 2018, para a contratação de profissionais no ano de 2018. Essa Resolução foi revogada pela Resolução SEE/MG nº 4.064, de 31 de dezembro de 2018, último dia do Governo Pimentel, e foi retificada no *Diário Oficial de Minas Gerais*, de 09 de janeiro de 2019, para a contratação de profissionais da educação no ano de 2019, já no governo de Romeu Zema Neto, do Partido Novo (PN).

O texto citado adiante é retirado também do documento de transição do Governo Pimentel. O documento previa:

Criação da Comissão de Educação Escolar Quilombola

Descrição: A Comissão de Educação Escolar Quilombola configura o fortalecimento da institucionalização da Educação Escolar Quilombola no estado, na medida em que cria um canal de diálogo com profissionais da rede e representantes do movimento social, no sentido de monitorar e subsidiar a gestão na construção da política educacional dessa modalidade. Entregas: Publicação da Resolução SEE nº 3.689, de 30/01/2018, que instituiu a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola. Comissão da Educação Escolar Quilombola
Descrição: Auxiliar no monitoramento e desenvolvimento da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais Estágio de implementação: Fase 2 de 3 (Fase 1 - Publicação da Resolução SEE

nº 3.689, de 30/01/2018, que instituiu a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola;

Fase 2 - Posse dos membros da Comissão;

Fase 3 - Acompanhamento da Comissão à Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais). Fases previstas para 2019: Fase 3 - Acompanhamento da Comissão à Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, Documento Transição Governo, 2018).

A fase 1, conforme o documento de transição, foi cumprida, com a publicação da Resolução SEE nº 3.689, de 30/01/2018, que instituiu a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola.

Sobre a meta - Apoio às ações Pedagógicas Inovadoras nas Escolas Estaduais Quilombolas:

Apoio às ações Pedagógicas Inovadoras nas Escolas Estaduais Quilombolas

Descrição: Desenvolver e apoiar iniciativas pedagógicas inovadoras e significativas desenvolvidas pelas Escolas Estaduais Quilombolas, em consonância com as Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução SEE nº3658, de 24 de novembro de 2017). Estágio de implementação: Fase 1 de 3 (Fase 1 - Coleta de informações, através de formulário online, sobre as experiências pedagógicas inovadoras; Fase 2 - Mapeamento das necessidades financeiras e materiais para o fomento e desenvolvimento dessas atividades; Fase 3 - 81 Acompanhamento da Equipe da Educação Escolar Quilombola e Publicação dos Resultados das iniciativas pedagógicas inovadoras). Fases previstas para 2019: Fase 2 - Mapeamento das necessidades financeiras e materiais para o fomento e desenvolvimento dessas atividades e repasse de recursos para as caixas escolares; Fase 3 - Acompanhamento da Equipe da Educação Escolar Quilombola e Publicação dos Resultados das iniciativas pedagógicas inovadoras. Instalação das Estações de Rádio Escolares nas Escolas Quilombolas Estaduais. (MINAS GERAIS, Documento Transição Governo, 2018).

Em 2018, foi implementada a fase 1, Coleta de informações, através de formulário online, sobre as experiências pedagógicas inovadoras e a partir de 2019 houve troca de governo em Minas Gerais e as fases seguintes foram descontinuadas, justamente por não estar no programa do novo governo, políticas públicas para a EEQ.

Meta – Estações de Rádio escolares:

Descrição: Promover o protagonismo juvenil e a participação ativa dos estudantes na comunidade escolar, através da instalação e funcionamento de estações de rádio escolares nas Escolas Estaduais Quilombolas.

Estágio de implementação: Fase 1 de 3 (Fase 1 - Compra dos equipamentos e materiais necessários para o funcionamento das estações de rádio escolares;

Fase 2 - Envio para as escolas dos materiais e equipamentos, juntamente com as instruções para instalação da rádio -escola; Fase 3 - Início das atividades das rádios escola). Fases previstas para 2019: Fase 2 - Envio para as escolas dos materiais e equipamentos, juntamente com as instruções para instalação da rádio - escola; Fase 3 - Início das atividades das rádios escola. (MINAS GERAIS, Documento Transição Governo, 2018)

A meta sobre a Instalação das Estações de Rádio Escolares nas Escolas Quilombolas Estaduais não foi realizada, assim como outras ações do governo mineiro, devido as dificuldades financeiras atravessada pelo Estado de Minas Gerais, a partir do bloqueio de contas pelo Governo Federal no Governo de Michel Temer.

Sobre a meta - Realização do I Seminário das Escolas Estaduais Quilombolas:

Realização do I Seminário das Escolas Estaduais Quilombolas

Descrição: Promover o intercâmbio cultural e científico entre os profissionais e estudantes das 30 escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais, com apresentação de práticas pedagógicas inovadoras e significativas. Estágio de implementação: Fase 1 de 3 (Fase 1 - Articulação com o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade do Estado de Minas Gerais (NEPER/UEMG) para firmar parcerias e realizar o seminário; Fase 2 -Cálculo de despesas financeiras, montagem de logística e dinâmica do Seminário; Fase 3 - Divulgação e realização do I Seminário). Fases previstas para 2019: Fase 2 - Cálculo de despesas financeiras, montagem de logística e dinâmica do Seminário; Fase 3 - Divulgação e realização do I Seminário. (MINAS GERAIS, Documento Transição Governo, 2018)

Não houve o Seminário das Escolas Estaduais Quilombolas que estava previsto para o ano de 2019, devido a troca do governo estadual, sendo que a gestão iniciada em 2019 não apresentou interesse político para essa realização.

Projeto Pedagógico Aprender Etnomatemática pelo Mancala

Descrição: Incentivar a criação de projetos de reforço e ensino da matemática por meio de jogos tradicionais africanos, como o Mancala. Estágio de implementação: Fase 1 de 3 (Fase 1 - Compra dos jogos mancala); Fase 2 - Envio para as escolas dos jogos, juntamente com as instruções para elaboração dos projetos de reforço e ensino de matemática pela equipe pedagógica da escola; Fase 3 - (Implementação do projeto). Fases previstas para 2019: Fase 2 - Envio para as escolas dos jogos, juntamente com as instruções para elaboração dos projetos de reforço e ensino de matemática pela equipe pedagógica da escola; Fase 3 - Implementação do projeto. (MINAS GERAIS, Documento Transição Governo, 2018)

Pelo mesmo motivo de dificuldades financeiras, não foi realizada, a ação Projeto Pedagógico Aprender Etnomatemática pelo Mancala. Em nossa pesquisa na SEE, não foram encontrados, segundo as informações recebidas,

os documentos de compra da Fase 1, e nenhuma escola recebeu os referidos jogos, logo, não houve instruções sobre o seu uso, previsto na fase 2 e 3.

Conforme a pesquisa realizada, a Fase 2 - Mapeamento das necessidades financeiras e materiais para o fomento e desenvolvimento dessas atividades e repasse de recursos para as caixas escolares foi realizada somente em 2022, e a Fase 3 - Acompanhamento da Equipe da Educação Escolar Quilombola e Publicação dos Resultados das iniciativas pedagógicas inovadoras não foi realizada devido a descontinuidade do governo ocorrido em 2019.

A Comissão Permanente de Educação Escolar Quilombola, prevista pela Resolução SEE nº 3689/2018, publicada em 30 de janeiro de 2018, sem a indicação nominal de membros e após a Portaria SEE nº 01/2021 que “designa os membros titulares e suplentes para compor a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola (CPEQ)”, a comissão foi empossada e está atuante e já foram, ao longo dos dois anos, substituídos os seus membros, conforme a publicação seguinte, Portaria SEE nº 1.282, de 29 de setembro de 2022, que altera alguns membros da comissão.

Cabe salientar que, a partir do ano de 2020, não houve resoluções específicas para a contratação de profissionais quilombolas, no entanto, as resoluções de quadro de pessoal publicadas anualmente, a partir daí, trouxeram, dentro do seu teor, um capítulo específico para a contratação de profissionais para esta modalidade de ensino.

Neste tópico, apresentamos o conjunto de normativas e ações, elaboradas em âmbito estadual, entre 2015 e 2022, e voltadas à efetivação da educação escolar quilombola. O quadro a seguir traz uma síntese das principais resoluções a este respeito.

Quadro 9 – Quadro síntese das Normativas Mineiras sobre a Educação Escolar Quilombola de 2015 – 2022.

Normativa	Assunto	Ano
Resolução SEE nº 2.796/2015, de 03 de outubro de 2015.	Cria o Grupo de Trabalho de Educação Quilombola para elaborar subsídios para implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola	2015
Resolução SEE nº 2823/2015, de 24 de dezembro de 2015.	Prorroga o prazo de conclusão das atividades a que se propõe o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Quilombola (GTEQ), previsto no Artigo 3º da Resolução SEE nº 2796, de 2 de outubro de 2015, publicado no "Minas Gerais" de 3/10/2015.	2015
Resolução SEE nº 2945/2016, de 19 de março de 2016.	Estabelece normas para escola de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências.	2016
Resolução SEE nº 3658, de 24 de novembro de 2017.	Institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.	2017
Resolução SEE/MG nº 3677 de 09 de janeiro de 2018.	Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos concursados e/ou quilombolas à designação para o exercício de função pública nas escolas localizadas em Territórios Remanescentes de Quilombo da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação.	2018
Resolução SEE nº 3677/2018 – Republicação em 17 de janeiro de 2018. Altera a Relação das Escolas Quilombolas	Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos concursados e/ou quilombolas à designação para o exercício de função pública nas escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombo da rede estadual de ensino da secretaria de estado de educação.	2018
Resolução SEE nº 3677/2018 - 2ª Republicação Altera o art. 14.	Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos concursados e/ou quilombolas à designação para o exercício de função pública nas escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombo da rede estadual de ensino da secretaria de estado de educação.	2018
Resolução SEE nº 3689/2018, 31 de janeiro de 2018.	Cria a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.	2018
Resolução SEE nº 4064/2018 MG 31/12/2018 – Retificação Publicado MG de 09/01/2019.	Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública nas escolas quilombolas da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação.	2018/ 2019
Resolução SEE nº 4130/2019 de 04 de maio de 2019.	Estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para	2019

	exercício em escolas estaduais quilombolas e dá outras providências.	
Resolução SEE Nº 4.139/2019. De 22 de maio de 2019.	Altera dispositivos da Resolução SEE Nº 4130, de 03 de maio de 2019, que 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
Portaria SEE nº 01/2021 -	Designa os membros titulares e suplentes para compor a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola (CPEQ).	2021
Portaria SEE nº 50, de 12 de janeiro de 2022.	Regulamenta os procedimentos de análise para o reconhecimento de escola estadual localizada e/ou que realiza atendimento para os povos de território remanescente de quilombo em Minas Gerais nos termos da Resolução CNE Nº 8/2012 e Resolução SEE Nº 3658/2017.	2022
Portaria SEE nº 1.282, de 29 de setembro de 2022	Altera a Portaria SEE nº 01/2021 - Designa os membros titulares e suplentes para compor a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola (CPEQ).	2022
Resolução SEE nº 4.783, de 04 de novembro de 2022.	Estabelece normas para o processo de escolha de servidor ao cargo de provimento em comissão de diretor e à função gratificada de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.	2022

Fonte: IOFMG - Organizado pela autora, 2023.

3.4 Para além das normativas: o papel das escolas e dos professores

A emergência de uma legislação própria e específica contribui para reconhecer a identidade das comunidades quilombolas enquanto sujeitos que compartilham um passado comum, e que no presente se afirmam como sujeitos de direitos. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer as características próprias de cada quilombo, com sua diversidade, história e culturas, elementos a serem considerados no processo de construção da EEQ.

Sousa Santos (1997) manifesta sobre a tensão entre igualdade e diferença ao dizer que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (p.122). Sobre a questão da multiculturalidade, Freire (1992) nos lembra que:

“não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exarcebado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente” (FREIRE, 1992, p.156).

A expressão “Epistemologias do Sul” designa uma corrente de pensamento que se coloca como uma resistência contra a hegemonia do conhecimento de matriz europeia, o qual é entendido como uma epistemologia, ou seja, um modo de conceber e legitimar o conhecimento, que se sobrepõe aos modos de conhecimento dos países colonizados, como os da África e da América do Sul. O Sul, no caso, não é uma localização geográfica, mas uma metáfora relativa à exploração colonial, que atingiu tanto países do Norte, como a Índia, quanto do Sul, como o Brasil. Para Alves (2023), o conceito de Sul global “implica nova estratégia política e epistemológica” e, para Souza Santos et al. (2016) “a existência de um Sul global pode ser identificada em todos os países e sociedades ao redor do mundo”.

Autores como Souza Santos; Araújo e Baumgarten (2016) mencionam que há uma carência de alternativas para se pensar os problemas atuais do mundo, e que a ideia de “Sul global”, traz “possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul Global e desenham novos mapas onde cabe o que foi excluído por uma história de epistemicídio” (Souza Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 15), que se refere à supressão do conhecimento elaborado por povos e culturas de países colonizados, como parte dos processos de colonização.

A ideia de epistemologias do sul também entende que há uma divisão entre humanos e não humanos, traçada pelas epistemologias do norte global, que impede a coexistência de formas de saber diferentes daquelas determinadas pelo Norte. Haveria, portanto, uma negação daquilo e daqueles que os autores definem como os do lado de lá (os das epistemologias do Sul) e os do lado de cá (os das epistemologias do Norte), o que seria caracterizado por Souza Santos (2007) como pensamento abissal, dado pela “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha” (Souza Santos, 2007, p. 71). Dentre os do lado de lá, que são negados como pessoas e são negados em seus saberes e práticas, estão os quilombolas.

Autores das epistemologias do sul, reconhecem a diversidade de tipos de conhecimentos, de uma “diversidade epistemológica do mundo” (Souza Santos, 2007, p. 85-86), o que fortaleceu a percepção da diversidade a sociocultural, servindo ao empoderamento de diversos grupos presentes em diversas sociedades, que podem coexistir em diferentes países. Tal reconhecimento

possibilitou a elaboração de mudanças na educação, pelas quais essa diversidade pudesse ser abarcada, que é o exemplo da EEQ.

Parte desse processo, que se constituiu como um sistema de segregações e exclusões, se concretizou pela marginalização ou pela invisibilização de grupos étnicos e/ou culturais, como as populações quilombolas, as quais tiveram, durante séculos, sua existência combatida e seus saberes ignorados, sendo essas mesmas populações excluídas da educação, uma vez que suas condições sócio-históricas de existência as tornavam menos propícias de frequentar a escola, mesmo porque a escola não aceitava devidamente sua história e seus saberes, de modo a exigir como condição para a educação dessas pessoas, o sacrifício de sua própria identidade histórica e cultural.

Podemos reconhecer as epistemologias do sul, também, como uma perspectiva de educação humanizadora, uma oportunidade de humanização do olhar em um contexto em que ela se faz necessária. Para Paulo Freire (1987), a humanização implica em admitir a desumanização e a primeira se coloca como luta da humanidade, apresentando-se como o próprio caminho para se existir. Na perspectiva do autor, a humanização consiste em transformar o ser humano, efetivamente, em ser humano, de modo a transformar a própria vida e a própria sociedade em que os indivíduos agem e interagem, caminho que passa pela educação, entendida como um ato transformador de vidas e, também, da sociedade. Tais discussões são importantes para se entender os fundamentos da proposta de uma EEQ com suas especificidades e demandas.

Assim, para que a escola tenha como referência os elementos ressaltados nas diretrizes curriculares nacionais e demais normativas específicas, é necessário o conhecimento da realidade local e que se faça um permanente diálogo com a comunidade, conhecendo a memória coletiva, as práticas culturais, a luta pelo território, o trabalho, seus tempos e espaços, para que desenvolva temas adequados às características próprias de cada comunidade. Para Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos,

tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA , 2005, p.16).

Pensar em educação escolar quilombola é reconhecer essa diversidade que caracteriza cada organização social e cultural, de territórios, memória e identidade. E para entendermos a educação quilombola se faz necessário reconhecer essa dimensão cultural. Para Candau (2011):

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. Esta tem sido uma busca que tem orientado muitas de minhas atividades nos últimos anos e também de inúmeros educadores e educadoras que, desde o “chão da escola”, se atrevem a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no seu dia a dia. (CANDAU, 2011, p.342).

Para atender as especificidades da EEQ caberá aos poderes públicos e a gestão da escola encontrar formas de propiciar formação continuada aos professores para oferecer uma educação igualitária, conforme as políticas públicas para a educação básica dos respectivos sistemas de ensino, garantindo o efetivo direito à educação escolar quilombola em interface às diferenças das comunidades que atendam.

Para isso, deverá se levar em conta o conhecimento da realidade pelos profissionais em exercício na escola, principalmente os professores que atuam nestas escolas. Nas palavras de Munanga (1996):

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da

consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA, 1996, p.216).

Assim, quanto à atuação dos professores das escolas quilombolas, alguns referenciais deverão ser considerados tais como as condições de trabalho do professor, a informação e a interação com as características das realidades quilombolas, considerando as formas de ensinar e aprender e o processo didático-pedagógico que permita desmistificar o mito da democracia racial. Gomes, N. (2005) nos dá algumas pistas sobre o papel da escola:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os(as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, N., 2005, p.60).

A formação inicial e continuada dos professores é essencial para que se enfrente preconceitos e se possa lidar com processos discriminatórios que ocorrem na escola, tornando-se, então uma escola humanizadora, conforme afirma Munanga (2005):

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.15)

Assim, ainda que tenhamos verificado avanços na legislação e nas políticas educacionais voltadas à educação escolar quilombola, em meio a conflitos e embates que caracterizam os contextos de influência e de produção do texto, é no contexto da prática que a EEQ, na perspectiva da garantia de direitos e combate às discriminações e exclusões historicamente perpetuadas, encontrará o terreno de sua efetivação.

Para que isso ocorra, a presença de profissionais quilombolas em escolas quilombolas e de atendimento quilombola apresenta-se como condição fundamental.

Tomando como referência uma política pública empreendida no Estado de Minas Gerais, voltada à contratação/convocação de profissionais quilombolas, entre 2018 e 2023, os dois próximos capítulos se dedicam a ampliar a compreensão sobre o que essa presença tem significado, tanto em relação às mudanças no quadro de pessoal de três escolas de atendimento quilombola, da Zona da Mata Mineira, expressa por dados quantitativos apresentados no próximo capítulo, quanto às diferentes percepções desses profissionais a respeito de seu trabalho, acerca das DCNEEQ, de sua participação em movimentos sociais, da relação que estabelecem com sua origem e história dos antepassados e de como enfrentam as manifestações do racismo estrutural no ambiente escolar, aspectos discutidos no capítulo 5.

Com estes dois capítulos adentramos no “contexto da prática”, a partir do referencial proposto por Stephen Ball e Richard Bowe de “abordagem do ciclo de políticas”. Finalizamos este capítulo retomando o Anexo 1 do texto de Mainardes (2006), quando apresenta um conjunto de “Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas”, agora nos detendo especificamente nas questões referentes ao “Contexto da prática”. Algumas dessas questões serão alvo de nossas análises, nos próximos capítulos.

Contexto da prática

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam

na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

(MAINARDES, 2006, p. 66-67).

CAPÍTULO 4 - AS ESCOLAS E OS SUJEITOS QUILOMBOLAS: ALTERAÇÕES A PARTIR DAS NORMATIVAS DE CONTRATAÇÃO/CONVOCAÇÃO

As sementes de liberdade, direito e justiça, que estas páginas contêm, derem uma boa colheita no solo ainda virgem da nova geração; e se este livro concorrer, unindo em uma só legião os abolicionistas brasileiros, para apressar, ainda que seja de uma hora, o dia em que vejamos a Independência completada pela Abolição, e o Brasil elevado à dignidade de país livre, como o foi em 1822 à de nação soberana, perante a América e o mundo. (Joaquim Nabuco, 1883).

Este capítulo é destinado a apresentar uma visão panorâmica da educação escolar quilombola em Minas Gerais, especialmente no período compreendido entre 2018 e 2023, apresentando dados numéricos e mostrando algumas características das escolas e as condições que elas devem apresentar para serem reconhecidas como quilombolas ou de atendimento quilombola. Também é feita uma apresentação das escolas pesquisadas, a saber, a Escola Estadual Tereza de Benguela, a Escola Estadual Joaquim Nabuco e a Escola Estadual Abdias Nascimento, sendo discutido o possível efeito da legislação voltada para efetivar essa educação, a partir da análise de dados sobre a contratação e/ou convocação de profissionais quilombolas para atuarem nessas escolas.

4.1 Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, em números: 2018-2023

Nesta seção, fazemos um levantamento das escolas ligadas à educação escolar quilombola, em Minas Gerais, no período de 2018 a 2023. Essas escolas podem se situar dentro da área dos quilombos, sendo, por isso, escolas quilombolas, ou apenas atenderem ao público quilombola, sendo essas as instituições de ensino mais próximas dessas comunidades e que são chamadas de “escolas de atendimento quilombola”. A apresentação desses dados permite que se tenha uma visão panorâmica dessas instituições em sua situação jurídico-legal.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro 2012, são denominadas de escolas quilombolas aquelas que se encontram em território quilombola. Por sua vez, esse território é caracterizado por ser remanescente de um quilombo. O quilombo é definido como tal por ser habitado por grupos, na sua maioria, afrodescendentes, pela presença de uma consciência sobre a comunidade, contando com uma trajetória histórica própria de um quilombo, que é a de servir como foco de resistência contra a opressão escravista e pós-abolição.

As escolas quilombolas, e as de atendimento quilombola, devem apresentar em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a proposta de trabalho com a memória coletiva, com as línguas reminiscentes, com a discussão sobre os marcos civilizatórios e as práticas culturais da comunidade, com as tecnologias tradicionais usadas por esses grupos e com formas de produção do trabalho, com o legado da tradição oral, com o território ocupado pela comunidade, com as tradições culturais, sejam elas religiosas ou não, entre outros aspectos (CNE/CEB nº08/2012). Assim, o currículo nelas implementado deve se voltar significativamente para o trabalho com a formação histórica e cultural local, afastando-se do currículo puramente eurocêntrico, que, por vezes, caracteriza o ensino tradicional.

Ainda, segundo a resolução, essas escolas devem se pautar pelos seguintes princípios, que regem a educação escolar quilombola:

- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; (BRASIL/Ministério da Educação, 2012).

Quanto ao corpo docente, essa legislação estabelece a “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e

nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas” e “garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL/Ministério da Educação, 2012).

Para entender o processo de cadastramento de escolas estaduais quilombolas em Minas Gerais, apresentamos o quadro abaixo, com dados a partir de 2016, ano em que foi publicada a Resolução SEE nº 2945/2016, de 19 de março de 2016, que, em seu anexo, trouxe a primeira relação de escolas estaduais quilombolas (Quadro 10).

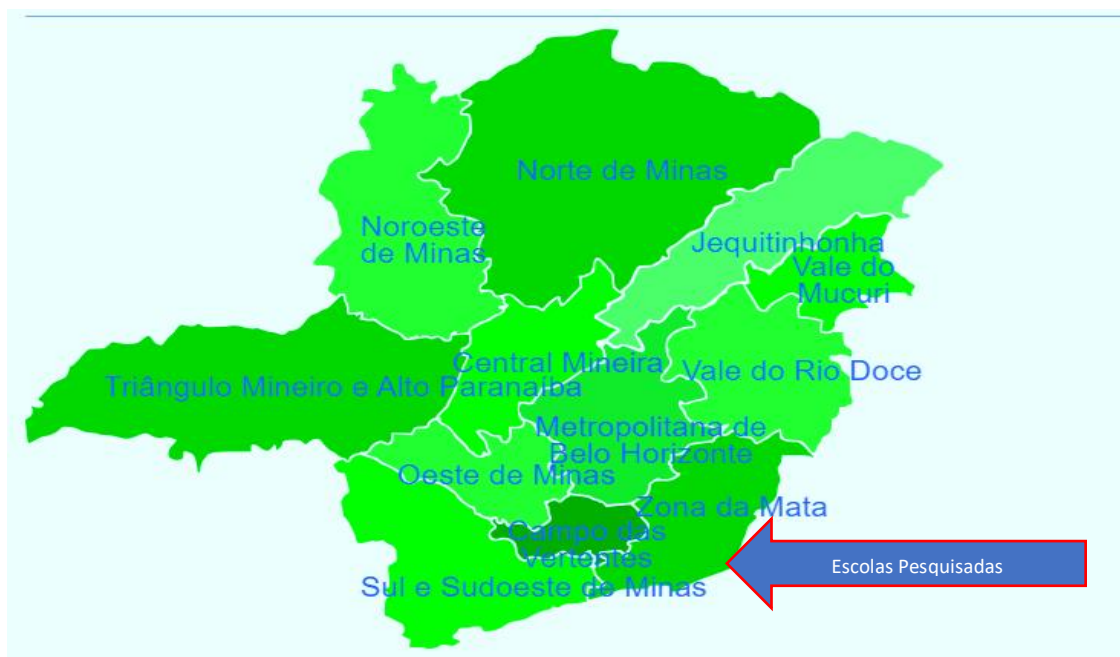
Quadro 10 - Número de Escolas Estaduais Quilombolas em MG, 2016 a 2023

ANO	Nº de escolas	Fonte
*2016	22	Resolução nº 2945/2016, publicada em 19/03/2016 Anexo I – IOFMG
*2017	31	SEE/M
2018	29	Resolução nº 3677/2018 retificação publicada em 17/01/2018, Anexo I- IOFMG
2019	31	Resolução nº 4064 /2018 republicada 09/01/2019, Anexo I - IOFMG
2020	29	SEE/MG
2021	33	SEE/MG
2022	38	Resolução SEE nº 4.783, de 04 de novembro de 2022, Anexo I - IOFMG
2023	43	SIMAVE/SEE-MG

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados SEE-MG/IOFMG/SIMADE - 2023⁴⁴.

⁴⁴ *Os anos de 2016 e 2017 foram de preparação, com cadastramento de escolas para a implantação da política pública de contratação/convocação de profissionais quilombolas que se iniciou em 2018. A relação de número de escolas estaduais quilombolas do ano de 2017 foi enviada por e-mail institucional no final de 2017, quando da preparação para publicação da Resolução nº 3677/2018 de 09/01/2018, sendo esta republicada por 2 vezes em janeiro de 2018, com acréscimo de duas escolas em uma republicação. As fontes utilizadas foram e-mail institucional, publicação IOFMG, SIMAVE. Consideramos nesse quantitativo, a última divulgação do quantitativo em cada ano.

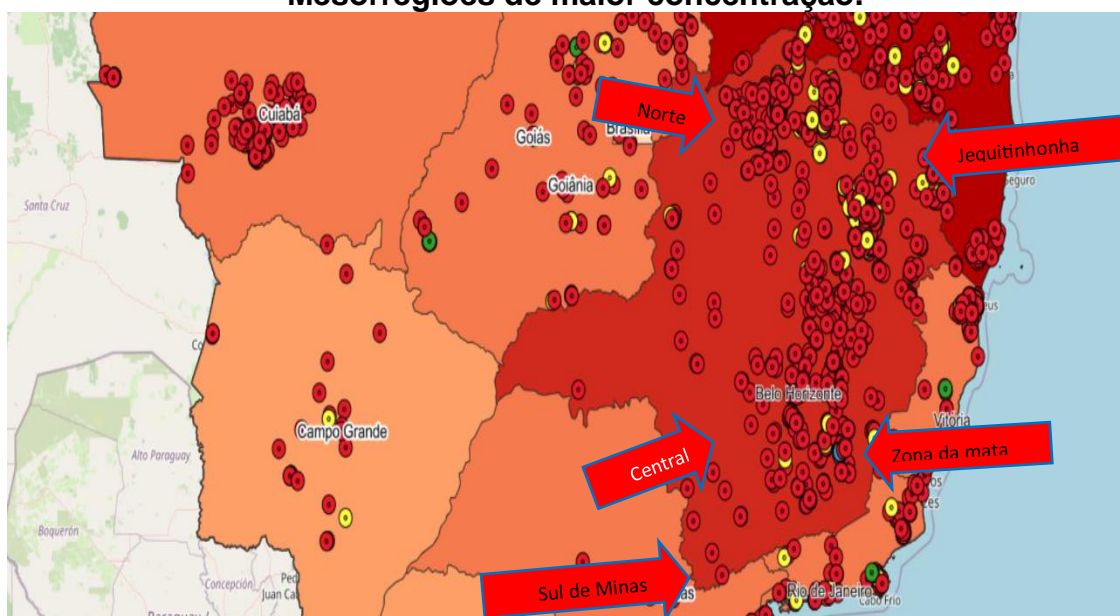
Mapa 6 - Mapa das Mesorregiões de Minas Gerais



Fonte: (IBGE, 2023), adaptado pela autora.

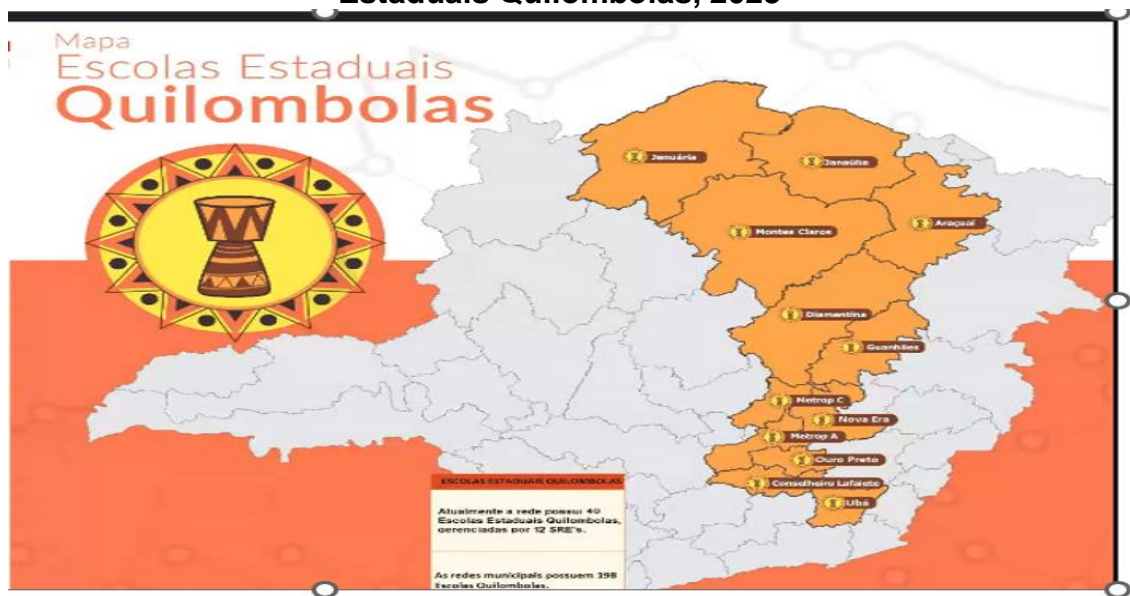
No Estado de Minas Gerais, conforme o Censo Quilombola (2022) possui uma população quilombola de 135.315 pessoas quilombolas. No Mapa 7, observa-se a maior concentração das localidades no Norte, Jequitinhonha, também na área central do Estado e Zona da mata mineira.

Mapa 7 - Mapa de Minas Gerais, localidades quilombolas nas Mesorregiões de maior concentração.



Fonte: (IBGE, Censo Quilombola 2022), adaptado pela autora.

Mapa 8 - Mapa das Regiões por SRE onde estão localizadas as Escolas Estaduais Quilombolas, 2023⁴⁵



Fonte: SEE-MG, 2023.

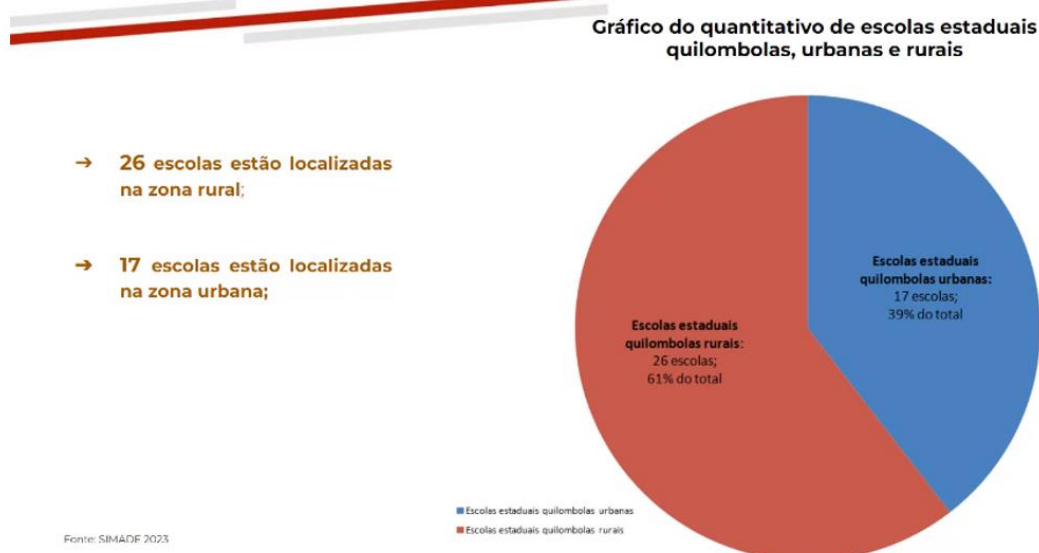
A listagem dos anos de 2017 e 2018 indicava, respectivamente, a existência de 31 (trinta e um) e 29 (vinte e nove) escolas estaduais quilombolas, ou de atendimento quilombola, em Minas Gerais. A relação apresentada no ano de 2022, na publicação no Jornal “Minas Gerais” - IOFMG, da Resolução nº 4783, de 04 de novembro de 2022, no seu Anexo I, indicou a existência de 38 (trinta e oito) escolas estaduais quilombolas em Minas Gerais.

Os dados quantitativos obtidos em 2023 na SEE-MG, demonstram uma flutuação do número de escolas quilombolas, ou que se reconheceram como de atendimento quilombola. De 29 (vinte e nove) escolas, em 2018, passou-se para 43 (quarenta e três), até novembro de 2023, representando um crescimento de mais de 40,0%. Conforme o levantamento realizado, 26 (vinte e seis) escolas estão localizadas na zona rural e 17 (dezessete) escolas estão localizadas na zona urbana. O aumento considerável no número de escolas se deve a um maior número de comunidades quilombolas certificados pela FCP e à adesão das

⁴⁵ Chamamos a atenção para o fato de o mapa não mostrar escolas estaduais quilombolas em outras regiões do estado, como o sul de Minas Gerais, Triângulo mineiro e Vale do Mucuri. Como o Mapa 8 foi elaborado pela SEE, pressupõe-se que muitas escolas fora das áreas apontadas não tenham pleiteado a classificação como escolas quilombolas ou não tenham atendido todos os critérios exigidos. Outro fator demonstrado no Mapa 7, é a maior concentração de territórios quilombolas no Norte, Jequitinhonha, Centro e Zona da Mata de Minas Gerais, conforme dados do Censo Quilombola, IBGE, 2022.

escolas estaduais que atendem a essas comunidades ou estão inseridas no quilombo (Mapa 8).

Figura 5 - Gráfico do Quantitativo de Escolas Estaduais Quilombolas, urbanas e rurais, em 2023



Fonte: SEE-MG/SIMADE, 2023.

Outra medida legal que justifica o aumento do número de Escolas Estaduais Quilombolas foi a regulamentação da Portaria SEE nº 50, de 12 de janeiro de 2022 que

Regulamenta os procedimentos de análise para o reconhecimento de escola estadual localizada e/ou que realiza atendimento para os povos de território remanescente de quilombo em Minas Gerais nos termos da Resolução CNE nº 8/2012 e Resolução SEE nº 3658/2017. (MINAS GERAIS, Portaria SEE nº 50 de 12 de janeiro de 2022).

Os passos para a análise do reconhecimento das escolas estaduais pela SEE/MG, conforme a Portaria nº 50, de 12 de janeiro de 2022, são os seguintes:

- 1º - Ofício para a coordenação CECIQ;
- 2º - Ata da associação interessada;
- 3º - Certificado da FCP;
- 4º - Outros documentos – fotos, etc.;
- 5º - Relatório do Serviço de Inspeção Escolar;

6º - Diretor assina o termo de adesão confirmando o número de matrículas e o desejo da comunidade. (MINAS GERAIS, Portaria SEE nº 50 de 12 de janeiro de 2022).

Após o envio dos documentos (passos 1 a 5), é realizada a análise pela SEE/MG, e conclui-se o processo, com a finalização pelo 6º passo:

4.2. - As Escolas pesquisadas

Para esta pesquisa foram selecionadas três escolas na mesorregião na Zona da Mata Mineira, região localizada no sudeste do Estado. Essas instituições foram escolhidas por contemplarem um universo de características diferentes entre elas e que, ao mesmo tempo, apresentam semelhanças com outras escolas estaduais de atendimento quilombola de outras regiões. Tais características incluem diferentes aspectos de localização da escola em relação ao quilombo, como por exemplo se o atendimento é a um quilombo urbano ou rural, se o quilombo está no entorno da escola, se todos os alunos e demais usuários necessitam de transporte devido à distância da escola, e se a escola está localizada em área remanescente de quilombo porém não necessariamente existe agrupamentos quilombolas, o que ocorre geralmente em cidades maiores onde as antigas fazendas e áreas foram vendidas, divididas em lotes e não são necessariamente ocupadas por quilombolas, ou se a área quilombola está demarcada com processo realizado pelo INCRA, está distante da escola a mais de 5 km, porém existe somente essa escola no município para atendimento do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio (EM), etc. Assim, buscando contemplar algumas dessas distintas características, foram escolhidas três escolas quilombolas as quais serão apresentadas a seguir.

Além de dados referentes ao município de localização e à comunidade quilombola atendida, são apresentados dados referentes ao quantitativo de alunos, turmas e turnos de funcionamento, assim como quadro de pessoal (com destaque para a inserção de profissionais quilombolas), nos anos de 2018 (ano em que se inicia a política pública aqui abordada) e 2023 (ano de finalização da coleta de dados desta pesquisa), permitindo identificar algumas das alterações

provocadas pela implementação da política pública de contratação de profissionais quilombolas, em Minas Gerais.

4.2.1 Escola Estadual Tereza de Benguela - Grupo A

Conforme o Censo IBGE, de 2022 (IBGE, 2022), referente às Populações Quilombolas, a cidade onde se localiza esta escola⁴⁶, ao norte da Zona da Mata mineira, apresenta uma população total de 8.659 habitantes, sendo que 787 (setecentos e oitenta e sete) pessoas se declararam quilombolas, o que corresponde a proporção de 9,1% de seus habitantes. Esta cidade possui três quilombos (IBGE,2022) sendo que dois quilombos são certificados pela FCP) porém a E.E. Tereza de Benguela atende a alunos somente de um quilombo mais próximo da escola. Escolhemos o nome fictício da E. E. Tereza de Benguela⁴⁷ por ser uma mulher do séc. XVIII, figura importante na luta contra a escravidão no Brasil.

De acordo com os dados obtidos no Regimento Escolar, a E. E. Tereza de Benguela está situada em um distrito do município, atendendo a uma Comunidade Quilombola rural. O acesso ao distrito se faz por rodovia não pavimentada, o que na época de chuvas dificulta o acesso, inclusive dos ônibus escolares, interferindo na frequência dos alunos, professores e dos demais profissionais da escola. A Fotografia 1 mostra o caminho de estrada de terra após uma noite de chuvas e a Fotografia 2 mostra, ao fundo, o transbordamento do rio que corta o distrito onde se localiza a E. E. Tereza de Benguela.

⁴⁶ Reafirmo, aqui, que o nome das cidades pesquisadas não será identificado, para preservar o anonimato das escolas e sujeitos investigados.

⁴⁷ Tereza de Benguela. Conforme o Observatório 3º setor: "*Tereza viveu no século XVIII, casada com José Piolho, líder do Quilombo do Piolho, assassinado por soldados do Estado. O Quilombo do Piolho também era conhecido como Quilombo do Quariterê (atual fronteira entre Mato Grosso e Bolívia). Esse quilombo foi o maior do Mato Grosso. Com a morte do marido, Tereza se tornou a líder do quilombo, e, sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas. Em homenagem a Tereza de Benguela, o dia 25 de julho é oficialmente no Brasil o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. A data comemorativa foi instituída pela Lei nº 12.987/2014*". <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-escravizada-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios/>

"*Símbolo da liderança da mulher negra feminina e da resistência dos povos escravizados no Brasil, além de uma referência de luta para todas as mulheres negras do Brasil contra a discriminação*". Veja mais sobre "Tereza de Benguela" em: <https://brasilecola.uol.com.br/historia/tereza-de-benguela.htm>

Fotografia 1 - Estrada de terra para o distrito – E.E. Tereza de Benguela



Fonte: acervo pessoal da autora, 2022.

Fotografia 2 - O transbordamento do rio que corta o distrito.



Fonte: acervo pessoal da autora, 2022.

A escola possui uma área total de 13.550m² (treze mil e quinhentos e cinquenta metros quadrados) e com área construída de 808 m² (oitocentos e oito metros quadrados). Possui um total de 11 (onze) dependências, com 08 (oito)

salas de aula, sendo 07 (sete) salas de aula com 43m² (quarenta e três) metros quadrados. Duas salas são cedidas a Rede municipal, que atende o pré-escolar, de 5 (cinco) anos. Uma sala de aula de 28,50m² (vinte e oito metros e cinquenta centímetros quadrados) atende os alunos do pré-escolar, de 4 (quatro) anos, no turno vespertino, um pátio com parquinho (Fotografia 3)

Fotografia 3 – Pátio da EE Tereza de Benguela



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

A Escola é de atendimento à EEQ, recebendo alunos oriundos de um quilombo rural certificado pela FCP, sendo que alguns alunos são quilombolas residentes na área urbana do distrito e alunos não quilombolas que residem na área rural e urbana do distrito. As terras do quilombo fazem divisa com a escola, sendo que da escola se vê um morro, por trás do qual começam as terras do quilombo (Fotografia 4).

Fotografia 4 - Morro e encruzilhadas que dão acesso às terras do Quilombo



Fonte: acervo pessoal da autora, 2022.

Conforme o RE e dados obtidos na SRE, a “Escola Estadual “Tereza de Benguela” foi criada em 1955 com o nome de “Escolas Combinadas”, sem número de decreto de criação. No seu RE, no Art. 9º, estabelece que: “A administração da E.E. Tereza de Benguela será constituída por um Diretor e vice-diretor, admitido na forma da Lei e pelo Colegiado Escolar”.

O quadro a seguir mostra o quantitativo de profissionais, destacando os servidores quilombolas atuantes nesta escola em 2018, quando foi implementada essa nova política educacional para contratação/convocação de servidores quilombolas:

Quadro 11 - Grupo A - Quadro de Pessoal Geral em 2018

Escola Estadual Tereza de Benguela – 2018 Quantitativo de profissionais e profissionais com declaração quilombola, por função e Turnos de Funcionamento								
Funções	ASB	ATB	EEB	PEUB	Eventual	Regente de turma	Regente de aulas	Ensino Especial
Convocado/ contratado	4	1	1	1	0	2	13	0
Efetivo	-	2	-	1	1	3	1	-
Com declaração Quilombola	4	0	1	0	0	0	0	0
Total	4	3	1	2	1	5	14	0
Turno	Matutino	1	2	1	1	-	-	0
	Vespertino	1	1	0	1	1	5	0
	Noturno	1	-	-	-	-	-	-
ASB para atender alunos com Necessidades Especiais	1	-	-	-	-	-	-	-
Total	4	3	1	2	1	5	14	0

Fonte: SYSADP, 2023. Adaptado pela autora.

O total de cargos e funções na escola, em 2018, era de 40, dos quais 5 eram ocupados por profissionais quilombolas. Em 2018, a escola atendia 10 turmas (5 turmas de EF anos iniciais, 4 turmas (anos finais) e 1 turma Educação de jovens e adultos - EJA), com um total de 177 (cento e setenta e sete) alunos em três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e 1 turma de EJA do EF (anos finais) com 20 alunos no período noturno (Dados disponíveis em SIMADE/SYSADP,2023).

Em 2023, a E. E. Tereza de Benguela passou a oferecer o ensino médio e atendia um total de 124 (cento e vinte e quatro) estudantes, em dois turnos (matutino e vespertino), distribuídos entre os Anos Iniciais do EF (51 estudantes), Anos Finais do EF (58 estudantes) e EM, sendo que, entre estes, 6 eram estudantes com necessidades especiais (Dados disponíveis em SIMADE/SYSADP,2023).

Quanto ao quadro de profissionais e de profissionais quilombolas, em 2023, a E. E. Tereza de Benguela possuía o seguinte quadro, por turno e função:

Quadro 12 - Grupo A - Quadro de Pessoal Geral em 2023

Escola Estadual Tereza de Benguela - 2023									
Quadro - Quantitativo de profissionais e profissionais com declaração quilombola, por função e Turnos de Funcionamento									
Funções		ASB	ATB	EEB	PEUB	Eventual	Regente de turma	Regente de aulas	Ensino Especial
Convocado/contratado		4	3	3	1	1	2	13	5
Efetivo		-	-	-	1	-	3	1	-
Com declaração Quilombola		4	1	3	1	1	2	1	2
Total		4	3	3	2	1	5	14	5
Turno	Matutino	2	2	2	1	-	-	-	3
	Vespertino	2	1	1	1	1	5	-	2
ASB para atender alunos com Necessidades Especiais		1	-	-	-	-	-	-	-
Total		5	3	3	2	1	5	14	5

Fonte: SYSADP, 2023. Adaptado pela autora.

Conforme demonstrado no Quadro 12, não houve alteração na distribuição e no número total de cargos desta escola, entre 2018 e 2023, mantendo-se o total de 40 cargos.

No entanto, percebe-se uma significativa alteração no quadro de pessoal, pois entre os servidores convocados/contratados, são agora 13 (treze) os profissionais que possuem a Declaração Quilombola e a utilizaram para serem convocados/contratados, sendo que dois profissionais conseguiram um 2º cargo em outro turno, totalizando a ocupação de 15 (quinze) funções. Estas estão divididas no quadro do magistério com 2 (dois) professores regentes de turma dos anos iniciais (PEB), 2 (dois) professores de apoio – (PEB/AEE), 3 (três) especialistas (EEB), 1 PEB regente de aulas (itinerários formativos no Ensino

Médio), 1 professor para uso de biblioteca (PEUB) e 1 professor eventual (PEB) para as turmas dos anos iniciais. No quadro administrativo, são profissionais quilombolas, 1 (um) auxiliar de secretaria (ATB) e 4 (quatro) auxiliares de serviços da educação básica (ASB).

Os profissionais quilombolas apresentados no quadro seguinte fazem parte do quadro de pessoal desta escola e foram entrevistados nesta pesquisa:

Quadro 13 - Profissionais quilombolas entrevistados - E.E. Teresa de Benguela (Grupo A)

Nº	NOME / Cargo / Grupo	IDADE	FORMAÇÃO / ESCOLARIDADE	CARGO QUE OCUPA	ANO INICIAL /TEMPO DE SERVIÇO COM DECLARAÇÃO
1	DALVA.EEB/ PEB.Grupo A ⁴⁸	25	Pedagogia	Especialista e Professora	2022/EEB e PEB 1 ano e 7 meses
2	ABAYOMI.PEB. Grupo A	39	Pedagogia e cursando pós em psicopedagogia com ed. especial	Professora eventual	2023 - PEB - 7 meses (Obs.- ASB outra escola – 2 anos)
3	AYANA.PEB.Grupo A	43	Pedagogia	Professora	2018 - ASB – 1 ano 2022/23 – PEB – 2 anos
4	ADENIKE.PEB. Grupo A	26	Pedagogia	Professora	2023 /2 meses
5	ALIKA.EEB/PEUB. Grupo A	35	Pedagogia	Especialista e Professora de uso de biblioteca (PEUB)	2019 /4 anos
6	AMARA.PEB.AEE.G rupo A	30	Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial e inclusiva	Professora AEE	ASB de 2018 a 2020 / 3 anos PEB 2021 a 2023 3 anos – total 6 anos
7	IOLE.PEB.GrupoA	25	Licenciatura em Educação do campo	Professora regente de aulas	2023/ 7 meses
8	LUANDA.ATB.Grup o A	26	Pedagogia	ATB (auxiliar técnico Ed. Básica)	2023/7 meses
9	DANDARA.ATB.Gru po A	24	Administração	ATB (auxiliar técnico Ed. Básica)	2023/4 meses
10	LUENA.ASB.Grupo A	44	Pedagogia	ASB (Auxiliar de Serviços da Ed. Básica)	2018/6 anos

⁴⁸ Os nomes das(os) entrevistados foram alterados, para garantir o anonimato. Cada entrevistado(a) será identificado pelo nome fictício de origem africana, função (ões) que exerce e escola a qual pertence (identificada como Grupos denominados: (Grupo A, Grupo B e Grupo C). Dalva nº1 e Alika nº5, possuem dois cargos.

11	KIEZA.ASB.Grupo A	36	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços da Ed. Básica)	2023/ 4 meses
12	ZURI.ASB.Grupo A	49	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços da Ed. Básica)	2018/6 anos
13	LUEJI.ASB.Grupo A	26	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços da Ed. Básica)	2019/5 anos
Legenda - Profissionais que acumulam 2 (dois) cargos.					

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Se compararmos os dados de 2018 e 2023 sobre os profissionais quilombolas, podemos constatar que houve um aumento significativo deles nessa escola.

Alguns dos profissionais ASB estavam atuando nesta escola desde a época de implementação da legislação que regulamenta a educação escolar quilombola. Mas, se em 2018 havia apenas ASB e um especialista quilombola na escola, em 2023 encontramos ATB, EEB, PEUB, PEB eventual, PEB regentes de turma e PEB regente de aulas, além daqueles atuando na Educação Especial como PEB AEE.

É possível que essa ampliação do quadro de profissionais seja decorrente do progressivo conhecimento dessa política educacional por parte destes e do seu empoderamento diante do reconhecimento de direitos enquanto sujeitos quilombolas. Pressupõem-se, então, que à medida que a legislação se torna conhecida e suas ações vão sendo consolidadas, outros profissionais assumem sua identidade quilombola, reivindicam a declaração que lhes confirma essa identificação e concorrem às vagas disponíveis, passando a preencher os quadros de pessoal e reforçando, simultaneamente, a consolidação dessa política educacional. É importante observar, também, que a participação no quadro de pessoal aumenta não apenas em quantidade, mas na diversidade de cargos ocupados por profissionais quilombolas, indicando o acesso a um nível mais elevado de formação escolar/profissional dos sujeitos quilombolas.

4.2.2 Escola Estadual Joaquim Nabuco - Grupo B

Conforme dados do Censo Quilombola 2022 (IBGE, 2022), a cidade onde se localiza esta escola possui 254 (duzentos e cinquenta e quatro) pessoas declaradas quilombolas, correspondendo a 6,3% da população de 4.014 mil

habitantes. A escola é de atendimento quilombola e está localizada no centro do município. Escolhemos o nome fictício da E. E. Joaquim Nabuco ⁴⁹ por ser um homem do séc. XIX, importante na luta contra a escravidão no Brasil.

O local do quilombo atendido pela escola foi elevado a distrito do município e situa-se a, aproximadamente, 8 km da sede, com parte do acesso por estrada não pavimentada e outra parte por rodovia asfaltada (Fotografia 5).

O transporte dos alunos do quilombo e de áreas rurais próximas, não quilombolas, até a escola, é realizado por dois ônibus do transporte escolar, por turno.

Fotografia 5 – Entrada do Distrito Quilombola com suas duas ruas principais



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

De acordo com informações obtidas da SEE-MG, em 2018, a escola possuía um total de 323 (trezentos e vinte e três) estudantes, sendo que 303 (trezentos e três) deles, frequentavam o ensino regular matutino e vespertino (197 nos anos finais do EF e 106 no EM), enquanto 20 (vinte) estudantes frequentavam a EJA, no turno da noite (Dados do SYSADP e SIMADE, 2023).

⁴⁹ Conforme biografia na ABL, “Joaquim Nabuco (Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo), escritor e diplomata, nasceu no Recife, PE, em 19 de agosto de 1849, e faleceu em Washington, EUA, em 17 de janeiro de 1910. Compareceu às sessões preliminares de instalação da Academia Brasileira, fundador da cadeira nº 27, que tem como patrono Maciel Monteiro. Designado secretário-geral da Instituição na sessão de 28 de janeiro de 1897, exerceu o cargo até 1899 e de 1908 a 1910. De 1881 a 1884, Nabuco viajou pela Europa e em 1883, em Londres, publicou *O Abolicionismo*”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/joaquim-nabuco/biografia>. Jurista, político, abolicionista, Joaquim Nabuco foi eleito presidente da Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Foi o principal líder parlamentar do abolicionismo (1878-1889). Para saber mais: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/NABUCO,%20Joaquim.pdf>.

Quanto ao total de profissionais e número de profissionais quilombolas, a situação da E. E. Joaquim Nabuco, em 2018, está representada no quadro a seguir:

Quadro 14 – E. E. Joaquim Nabuco – 2018 - Grupo B

Escola Estadual Joaquim Nabuco - 2018								
Quantitativo de profissionais e profissionais com declaração quilombola, por função e Turnos de Funcionamento								
Funções	ASB	ATB	EEB	PEUB	Eventual	Regente de turma	Regente de aulas	Ensino Especial
Convocado/contratado	7	2	2	1	-	-	16	4
Efetivo	**1	*2	-	1	-	-	16	-
Com declaração Quilombola	7	-	-	-	-	-	-	-
Total	**8	4	2	2	-	-	32	4
Turno	Matutino	3	2	1	1	-	-	2
	Vespertino	3	2	1	1	-	-	2
	Noturno	2	-	-	-	-	-	-
ASB para atender alunos com Necessidades Especiais	1	-	-	-	-	-	-	-
Total	7	4	2	2	-	-	32	4

*1 Atb como secretária; ** Uma ASB efetiva em afastamento para aposentadoria, um cargo de ASB em substituição a ela.

Fonte: SYSADP, 2023. Adaptado pela autora.

Como se pode perceber pelo quadro, em 2018, a escola possuía, sete (sete) profissionais quilombolas, todos ocupando a função de ASB, em meio a um total de 53 (cinquenta e três) cargos e funções.

Houve uma diminuição do número de alunos, que passaram de 327 (trezentos e vinte e sete), em 2018, para 287 (duzentos e oitenta e sete), em 2023, distribuídos nos três turnos, sendo 188 (cento e oitenta e oito) alunos nos anos finais do E F, 76 (setenta e seis) alunos no EM regular e 23 (vinte e três) alunos em uma turma de EM da EJA, no turno noturno. A escola atendia, em 2023, seis (seis) alunos com necessidades especiais, sendo 4 (quatro) alunos no matutino e 2 (dois) no vespertino. Um ASB foi contratado para acompanhar um aluno e não utilizou a declaração quilombola para o contrato. Porém, apesar da redução do número total de alunos, a escola passou a contar com uma turma a mais, neste período (Dados do SYSADP/SIMADE, 2023).

O Quadro a seguir demonstra o quantitativo de pessoal e de profissionais quilombolas, nesta escola, no ano de 2023:

Quadro 15 - Quadro de Pessoal Geral da E. E. Joaquim Nabuco, em 2023

Escola Estadual Joaquim Nabuco - 2023 Quantitativo de profissionais e profissionais com declaração quilombola, por função e Turnos de Funcionamento								
Funções	ASB	ATB	EEB	PEUB	Eventual	Regente de turma	Regente de aulas	Ensino Especial
Convocado/contratado	9	2	2	1	-	-	16	4
Efetivo	-	*2	-	1	-	-	16	-
Com declaração Quilombola	8	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	4	2	2	-	-	32	4
Turno	Matutino	3	2	1	1	-	-	2
	Vespertino	3	2	1	1	-	-	2
	Noturno	2	-	-	-	-	-	-
ASB para atender alunos com Necessidades Especiais	1	-	-	-	-	-	-	-
Total	9	4	2	2	-	-	32	4

*1 Atb como secretária

Fonte: SYSADP, 2023. Adaptado pela autora.

Comparando os dois quadros com quantitativo de profissionais e de profissionais quilombolas, nos anos de 2018 e 2023, percebe-se que em 2018, havia, na escola, 7 (sete) servidores ASB que utilizaram a declaração quilombola. Houve aumento de número de cargos de ASB para 9 (nove), em 2023, nesse caso, devido ao aumento no quantitativo para mais 1 servidor por turno (o noturno) e 1 (um) ASB que acompanha um aluno com necessidades especiais no turno matutino. Dos 9 (nove) ASB, 8 (oito) usaram a declaração quilombola para a contratação, em 2023.

No quadro de pessoal desta escola, tanto em 2018 quanto em 2023, somente os servidores contratados como ASB possuem a Declaração Quilombola e a utilizaram para serem contratados. Conseguimos entrevistar 5 (cinco) ASB quilombolas, entre os 8 (oito) contratados⁵⁰ que utilizaram a declaração. A escola não possuía nenhum professor regente de aulas (PEB), especialista ou professor de apoio (PEB - AEE) ou professor de uso de biblioteca (PEUB), que tenha usado a declaração quilombola para ser convocado, em 2023.

⁵⁰ Três não puderam ser entrevistados, por diferentes motivos: uma estava de licença para tratamento de saúde (LTS) e 2 (duas) servidoras já tinham ido embora em transporte escolar, no horário da entrevista.

O quadro seguinte apresenta os profissionais da E. E. Joaquim Nabuco entrevistados para a pesquisa:

Quadro 16 – Grupo B – Profissionais Quilombolas entrevistados

	NOME /Cargo/Grupo	IDADE	GÊNERO	RAÇA /COR	FORMAÇÃO / ESCOLARIDADE	CARGO QUE OCUPA	ANO INICIAL / TEMPO DE SERVIÇO COM DECLARA ÇÃO
1	ZULU.ASB. Grupo B)	36	M	Negro	Técnico em logística	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos
2	EZEQUIEL. ASB.Grupo B	31	M	Negro	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos
3	SERAFINA. ASB.Grupo B	32	F	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 5 anos. (Não trabalhou em 2022).
4	WANJA.AS B.Grupo B	40	F	Negra	Ensino médio incompleto	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos
5	VIRGINIA. ASB.Grupo B	36	F	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/ 6 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Embora a legislação que permite a contratação e/ou convocação de profissionais quilombolas tenha 6 (seis) anos de vigência, observamos que na E. E. Joaquim Nabuco, o número de profissionais contratados não se alterou, mantendo-se com apenas 8 (oito) quilombolas, os quais ocupam a função de ASB. Percebe-se a total ausência de professores declaradamente quilombolas, mesmo em 2023, e assim, os profissionais quilombolas, nesta escola são apenas aqueles que ocupam cargos de menor qualificação.

Pode-se supor que não há profissionais quilombolas qualificados para ocuparem cargos de professor ou especialistas, ou que esses profissionais, mesmo sendo quilombolas, não se declararam como tal. Uma outra observação possível é sobre o alcance da EEQ na região onde atuam esses profissionais, sendo possível que essa educação não esteja cumprindo o objetivo de

proporcionar condições para o aumento da escolaridade e formação de nível superior de muitos indivíduos. Em termos práticos, a aplicação das normativas estudadas permitiu a inclusão, apenas, de profissionais com menor formação escolar, como que refletindo desigualdades sociais que as próprias normativas visam mitigar.

4.2.3 Escola Estadual Abdias Nascimento – Grupo C

Conforme dados do Censo Quilombola 2022 (IBGE,2022), a cidade na qual essa escola se encontra possui 735 (setecentos e trinta e cinco) pessoas declaradas quilombolas, correspondendo a 0,7% da população, em um universo de mais de 100 mil habitantes. Escolhemos o nome fictício da E. E. Abdias Nascimento ⁵¹por ser um homem do séc. XX, importante na luta contra o racismo no Brasil.

Segundo os dados obtidos no Regimento Escolar, a E. E. **Abdias Nascimento** possui uma área total de 4.332,26 m² (quatro mil, trezentos e trinta e dois metros e vinte e seis centímetros quadrados). A área construída é de 2.333,64 m² (dois mil, trezentos e trinta e três metros e sessenta e quatro centímetros quadrados). O prédio possui dois andares e o total de 26 (vinte e seis) dependências, sendo 12 (doze) salas de aula. Durante o registro fotográfico, a escola estava realizando uma mostra cultural (Fotografias 06 a 10).

⁵¹ Conforme o Portal da literatura afro-brasileira Literafro: “*Abdias Nascimento nasceu em Franca, Estado de São Paulo, em 14 de março de 1914, neto de africanos escravizados e filho de pai sapateiro e mãe doceira. Em 1944, fundou o TEN – Teatro Experimental do Negro, do qual participaram Solano Trindade e outros intelectuais e artistas afrodescendentes. O objetivo maior do TEN era criar um espaço criativo nos palcos brasileiros para o negro, excluído, à época, do meio teatral. Em 1950, organizou, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro. Formado na primeira turma do ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, fundou, em 1968, o Museu da Arte Negra. Abdias Nascimento participou ativamente da vida política do país, tendo sido eleito Vice-Presidente Nacional do PDT, que ajudou a fundar. Foi responsável, ainda, pela criação do IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, na PUC de São Paulo, e pela organização do Terceiro Congresso de Cultura Negra das Américas. Em 1983, criou a Revista Afrodiáspora, um órgão de divulgação das atividades, dos problemas e das aspirações dos afrodescendentes, especialmente nas Américas. O escritor foi protagonista de inúmeros fatos históricos relevantes, entre eles, a criação do Movimento Negro Unificado, em São Paulo. Abdias Nascimento faleceu no dia 24 de março de 2011, no Rio de Janeiro, poucas semanas após completar 97 anos de idade*”. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/462-abdias-nascimento> . Acesso em: 23.jul.2024.

Fotografia 6 - E E Abdias Nascimento - Mostra de cultura 1



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

Fotografia 7 - E E Abdias Nascimento - Mostra de cultura 2



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

Fotografia 8 - E E Abdias Nascimento - Mostra de cultura 3



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

Fotografia 9 - Painel pintado na escola: A história da África



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

Fotografia 10 - Trabalho realizado pelos alunos: a origem do tambor



Fonte: acervo pessoal da autora, 2023.

Seu corpo discente e docente é proveniente do bairro onde está localizada e de bairros vizinhos, como também da zona rural (alunos dos anos iniciais e finais do EF e EM), na sua maioria com condições socioeconômicas desfavorecidas.

A escola é de atendimento a EEQ, acolhendo em sua maioria, os alunos oriundos do bairro vizinho, cujo quilombo foi identificado como remanescente de quilombo e certificado pela FCP. É um quilombo urbano, onde os moradores quilombolas e seus descendentes, em sua maioria, estão espalhados em bairros próximos à escola.

Conforme dados da Prefeitura Municipal, documentos da década de 1970 (séc.XX), as terras onde hoje se localizam os bairros foram territórios de Quilombo, sendo esses lugares, ainda hoje, símbolo de resistência.

Conforme o Regimento Escolar e dados obtidos na SRE, a “E. E. **Abdias Nascimento**” foi criada em dezembro de 1948 como escola municipal. Em 1957, ela passou a se chamar Escola Combinada, já como integrante da rede estadual e, em 1974, mudou para o nome atual, sendo que nesta pesquisa está sendo nomeada como E. E. Abdias Nascimento. Em seu Art. 7º, o Regimento Escolar

faz constar que “a administração da E.E. **Abdias Nascimento** será constituída por um Diretor e vice-diretor, admitido na forma da Lei e pelo Colegiado Escolar”.

Pelos dados obtidos da SEE - MG, a escola, em 2018 possuía um total de 586 (quinhentos e oitenta e seis) estudantes, distribuídos sendo 180 (cento e oitenta) nos Anos iniciais do EF, 250 (duzentos e cinquenta) nos Anos Finais do EF e 106 (cento e seis) no EM. A escola possuía, ainda, 49 (quarenta e nove) estudantes do EF em regime de Educação Integral. Entre seus alunos, 5 (cinco) são alunos com necessidades especiais (Dados de SIMADE/SYSADP,2023).

Quanto ao quadro de pessoal, em 2018, a escola possuía os seguintes profissionais e profissionais quilombolas.

Quadro 17 - Grupo C - Quadro de Pessoal em 2018

Escola Estadual Abdias Nascimento 2018								
Quantitativo de profissionais e profissionais com declaração quilombola, por função e Turnos de Funcionamento								
Funções	ASB	ATB	EEB	PEUB	Eventual	Regente de turma	Regente de aulas	Ensino Especial
Convocado/contratado	11	*4	-	-	-	4	13	3
Efetivo	-	-	2	2	1	5	14	-
Com declaração Quilombola	11	-	-	-	-	1	-	-
Turno	Matutino	5	4	1	1	-	-	3
	Vespertino	5	-	1	1	1	9	-
	Ed. Integral	1	-	-	-	-	-	-
ASB para atender alunos com Necessidades Especiais	0	-	-	-	-	-	-	-
Total	11	4	2	2	1	9	27	3

*1 ATB como secretária

Fonte: SYSADP, 2023. Adaptado pela autora.

Como se pode observar pelo quadro, o total de servidores que utilizaram a declaração quilombola no ano de 2018 foi: 1 (uma) professora regente de turma – PEB – anos iniciais e 11 (onze) ASB.

Em 2023, houve uma pequena redução no número de estudantes da escola, passando a ter um total de 528,(quinhentos e vinte e oito), assim distribuídos: 165 (cento e sessenta e cinco) nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 226 (duzentos e vinte e seis) nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 120 (cento e vinte) no Ensino Médio e 17 (dezessete) estudantes em “Reforço escolar”. Por outro lado, a escola teve um significativo aumento do

número de alunos com necessidades especiais, que passaram a somar 18 (dezoito) estudantes (Dados do SIMADE/SYSADP, 2023).

O total de profissionais e de profissionais quilombolas, em 2023, estão representados no quadro a seguir.

Quadro 18 - Grupo C - Quadro de Pessoal em 2023

Escola Estadual Abdias Nascimento 2023 Quantitativo de profissionais e profissionais com declaração quilombola, por função e Turnos de Funcionamento								
Funções	ASB	ATB	EEB	PEUB	Eventual	Regente de turma	Regente de aulas	Ensino Especial
Convocado/contratado	11	4	1	-	-	**2	09	11
Efetivo	-	1	1	2	1	*9	15	-
Com declaração Quilombola	6	2	-	-	-	1	1	7
Turno	Matutino	5	4	1	1	-	-	6
	Vespertino	4	1	1	1	1	-	5
ASB para atender alunos com Necessidades Especiais	2	-	-	-	-	-	-	-
Total Geral	11	5	2	2	-	***8	24	11

*1 PEB como secretária; ** 2 convocados em substituição as efetivas, sendo 1 convocado com declaração em substituição a efetiva; ***1 PEB exercendo Direção em outra escola.

Fonte: Adaptado do SIMADE pela autora, 2023.

Nesta escola, um total de 17 (dezessete) cargos estão distribuídos para 15 (quinze) profissionais que usaram a declaração quilombola para serem contratados/convocados.⁵² Desses, 06 (seis) são ASB, e 2 (dois) são ATB (do quadro administrativo). No quadro do magistério, encontramos 1(uma) professora autorizada (sem formação específica na área) como regente de aulas de Filosofia, 07 (sete) professores de apoio (PEB-AEE) e 1 (uma) professora regente de turma (PEB - anos iniciais).

O quadro a seguir apresenta o quadro dos profissionais da E, E. Abdias Nascimento entrevistados para a pesquisa:

⁵² Dois profissionais foram convocados em 2 (dois) cargos, no matutino e no vespertino assim são 15 profissionais com declaração quilombola totalizando 17 (dezessete) cargos /funções.

Quadro 19 – Grupo C - Profissionais quilombolas da EE Abdias Nascimento entrevistados

Escola Estadual Abdias Nascimento 2023							
	NOME	IDADE	GÊNERO	RAÇA /COR	FORMAÇÃO / ESCOLARIDADE	CARGO QUE OCUPA	ANO INICIAL / TEMPO DE SERVIÇO COM DECLARAÇÃO
1	DALILA.PEB. AEE.Grupo C	47	Feminino	negra	Pedagogia e pós-graduação ed. especial	Professora PEB - AEE	2023/ 8 meses
2	YASMIM.PEB. AEE.Grupo C	54	Feminino	negra	Pedagogia e pós-graduação ed. especial	Professora PEB - AEE	2021/2 anos
3	NAYLA.PEB. AEE.Grupo C	46	Feminino	branca	Pedagogia e pós-graduação ed. especial	*Professora anos iniciais e Professora PEB - AEE	2018/6 anos
4	DEIA.PEB.AE E.Grupo C	36	Feminino	branca	Pedagogia segunda graduação em educação especial	Professora PEB - AEE	2019/5 anos
5	LENA.PEB.A EE.Grupo C	30	Feminino	negra	Pedagogia e segunda graduação em educação especial	Professora PEB - AEE	2020/3 anos
6	DIVA.PEB.AE E.Grupo C	44	Feminino	negra branca	Pedagogia	Professora PEB -AEE	2023/ 8 meses
7	TALITA.PEBA .EE.Grupo C	44	Feminino	negra	Pedagogia e pós-graduação em educação especial.	Professora PEB -AEE	2019/5 anos
8	PAULINA.AT B.Grupo C	29	Feminino	branca	Pedagogia e educação física.	ATB (auxiliar técnico Ed. Básica)	2021/3 anos
9	NOEMIA.ATB. Grupo C	35	Feminino	branca	Bacharel em direito	ATB (auxiliar técnico Ed. Básica) e PEB	2018/5 anos como ATB, e em 2023, como ATB e professora/6 anos
10	LEILA.ASB.G rupo C	41	Feminino	negra	Pedagogia	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2019/5 anos
11	NELSON.ASB .Grupo C	22	masculino	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2020/3 anos

12	LEONORA.AS B.Grupo c	31	Feminino	Negra	Ensino médio incompleto	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2019/ 4 anos
13	Alda.ASB.Grupo C	21	F Feminino	Negra	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. básica)	2020/3 anos
14	José.ASB.Grupo C	73	masculino	Pardo	Ensino Fundam. incompleto	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/6 anos
15	Julius.ASB.Grupo C	44	masculino	branca	Ensino médio completo	ASB (Auxiliar de Serviços Ed. Básica)	2018/6 anos
Legenda - Profissionais que acumulam 2 (dois) cargos.							

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A E. E. Abdias Nascimento é a que apresenta um número maior de profissionais quilombolas, sendo a maioria deles ASB, mas havendo também professores e outros profissionais do quadro administrativo. Esses dados mostram que esses profissionais se encontram em uma diversidade maior de cargos, indicando que as normativas possibilitaram um acesso mais amplo da comunidade quilombola ao quadro de pessoal da escola. Se compararmos os quadros XXVI e XXVII, observamos que houve um aumento significativo na presença desses profissionais, entre 2018 e 2023. Aumento que se deu, principalmente, no preenchimento de cargos que requerem maior formação escolar, ao passo que o número de profissionais ASB teve redução. Teriam alguns desses profissionais ASB encontrado melhores condições para sua formação escolar e/ou para sua colocação no mercado de trabalho? A resposta a estas questões dependeria de um estudo mais amplo e profundo, que escapa ao escopo desta pesquisa.

O fato é que essa escola apresenta os melhores índices de contratação de profissionais quilombolas, sendo a que apresenta maior coerência com o que estipulam as normativas sobre a EEQ e a inclusão desses profissionais. É significativo também o cuidado demonstrado pela escola no trabalho pedagógico com a cultura afro-brasileira e africana, a exemplo da feira cultural realizada pela instituição, como mostraram as fotos 6 a 10.

4.3 – O quadro de servidores quilombolas das escolas pesquisadas em 2018 e 2023: o que nos permitem entender os números

O quadro a seguir apresenta uma síntese do número de cargos ocupados por servidores quilombolas, em cada segmento, no primeiro ano da normativa (em 2018), e em 2023.

Quadro 20 - Número de cargos ocupados por servidores quilombolas, em cada segmento, em 2018 e em 2023.

ESCOLAS	ANOS	ASB	ATB	EEB	PEUB	PEB EVEN TUAL	PEB ANOS INICIAIS	PEB REG AULAS	PEB AEE	TOTAL
EE TEREZA DE BENGUELA	2018	4	0	1	0	0	0	0	0	5
	2023	4	2	2	1	1	2	1	2	15
EE JOAQUIM NABUCO	2018	7	0	0	0	-	-	0	0	7
	2023	8	0	0	0	-	-	0	0	8
EE ABDIAS NASCIMEN TO	2018	11	0	0	0	0	1	0	0	12
	2023	06	2	0	0	0	1	1	7	17

Fonte: SEE/MG - SYSADP (2018, 2023). Adaptado pela autora.

As informações apresentadas no Quadro XX nos permitem construir algumas hipóteses sobre a flutuação dos números, neste intervalo de 6 (seis) anos de implantação da política de contratação de profissionais quilombolas em escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Nas E.E. Tereza de Benguela e Abdias do Nascimento, em relação ao número de profissionais quilombolas, observou-se um crescimento neste período (2018 – 2023), um aumento significativo de profissionais que possuem formação em nível superior, se refletindo na contratação de professores, graduados principalmente no curso de pedagogia, e aqueles que ao concluírem a graduação, já se especializaram em educação especial, absorvendo a demanda de professores PEB - AEE, Educação especial. Podemos dizer que principalmente as mulheres, visualizaram as possibilidades de escolarização para trabalharem nas escolas. Quase a totalidade dos entrevistados adquiriram a formação em curso superior a partir de 2019, e assumiram o cargo como Professor de Apoio - AEE, a partir de 2021.

No caso da E.E. Tereza de Benguela, em 2018 tinha 5 (cinco) profissionais contratados, sendo somente 1 (um) especialista, com curso de

Pedagogia. A partir daí, alguns cargos do magistério dos anos iniciais ficaram vagos devido a aposentadoria dos efetivos e transferência para outras escolas e assim surgiram diversos cargos que passaram a ser ocupados por professores quilombolas. Devido a transferência de uma supervisora efetiva, também foi aberta uma vaga na escola para o cargo. Outro fator, é não haver concurso público válido para a convocação desses profissionais, situação diferente de 2018, em que a lista de professores concursados era utilizada, antes da prioridade de ter a declaração quilombola. A exemplo disso, o mesmo ocorreu na EE Abdias Nascimento.

Já na E.E. Joaquim Nabuco, o número de profissionais ASB praticamente se manteve inalterado, sendo que em 2023 um cargo ASB foi ocupado por profissional não quilombola. Segundo os ASB entrevistados, houve uma falta de interesse dos quilombolas de assumir este cargo, atribuindo a isso, a distância e falta de transporte regular do município até o quilombo, sendo necessário se locomoverem, muitas vezes a pé, por mais de 8 km. Os que saem do serviço no final da tarde, só chegam em casa à noite, se arriscando, devido ao trânsito movimentado da rodovia, estando sujeitos também a assaltos. Nessa escola, não há professores contratados ou convocados que utilizaram a declaração, número que permaneceu inalterado desde 2018. Conforme afirmado pela vice-diretora da escola, durante a entrevista, era do conhecimento dela, em 2023, três pessoas quilombolas cursando Pedagogia, sendo que uma delas foi entrevistada, por ser um ASB. As outras duas pessoas, segundo a entrevistada, não trabalhavam na escola.

O aumento de profissionais especializados sugere a melhoria das condições dessa população, que tem gozado de maiores oportunidades de acesso ao ensino superior. Por outro lado, observa-se que há um retorno dessa qualificação para a própria comunidade quilombola, na qual esses profissionais vêm a atuar, possibilitando que a educação escolar se torne mais significativa para a comunidade, uma vez que ela passa a ser ministrada por quilombolas e com a devida qualificação. Além disso, essa qualificação também favorece o rompimento com a estrutura social tradicionalmente perpetuada, que é a de manter a população dos quilombos numa posição socialmente desfavorecida, sem acesso à educação escolar.

Os dados da pesquisa indicam que, à revelia de políticas contrárias ao reconhecimento de direitos dos povos quilombolas, ou da falta de aplicação das políticas já existentes, em nível estadual e federal, em um passado recente, houve uma melhoria progressiva das condições de formação e de vida de uma parcela da população quilombola, e que a política de contratação de profissionais quilombolas contribuiu para isso. A busca por qualificação, sinaliza o reconhecimento dos quilombos, pelos próprios quilombolas, enquanto formador do povo brasileiro e sua importância para a cultura, costumes e tradições. O esforço desses profissionais em se inserirem na escola, também torna essa educação mais coerente com o que é previsto pela legislação, e também mais consistente com o que a própria comunidade quilombola venha a esperar dela.

A qualificação desses profissionais, assim, colaboraria para o maior conhecimento da legislação e mesmo para eventuais avaliações da qualidade dessa implementação, observando em que condições a lei tem sido aplicada. Do mesmo modo, a qualificação desses profissionais permite que a educação escolar quilombola seja observada a partir do próprio olhar quilombola, favorecendo a consolidação dessa política nas comunidades em que ela é implementada, comunidades nas quais, o olhar quilombola pode se mostrar indispensável.

No que diz respeito às normativas, observamos, a partir da comparação entre as três escolas, que sua aplicação se dá de forma desigual: uma dessas escolas apresenta dados mais satisfatórios na contratação/convocação desses profissionais que as demais, outra também apresenta um significativo crescimento da contratação de profissionais, enquanto uma terceira apresenta poucas alterações, entre 2018 e 2023. Na impossibilidade de fazer uma afirmação segura sobre a razão dessa discrepância entre os números obtidos, poderíamos nos perguntar se essa diferença seria motivada pela ação, ou inação, da gestão escolar, ou mesmo por inúmeros processos e circunstâncias que dificultam que os indivíduos dessas comunidades quilombolas reconheçam seu pertencimento a esse grupo populacional e, assim, possam almejar se inserir nesse quadro de pessoal com o uso da declaração quilombola. Mas entendemos que esta investigação, mobilizaria uma outra pesquisa com que pudéssemos sondar essas questões.

No próximo capítulo, pretendemos demonstrar alguns impactos da presença de servidores quilombolas nas escolas estudadas para a consolidação da EEQ, a partir daquilo que dizem estes servidores, enfocando as percepções sobre a ocupação dos cargos, sobre o trabalho que desempenham, sobre a importância da representatividade quilombola, sobre a relação com colegas de trabalho e com os estudantes, e sobre os saberes quilombolas que comparecem e são mobilizados no trabalho.

CAPÍTULO 5 A PARTICIPAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUILOMBOLAS NA EFETIVAÇÃO DA EEQ: O QUE DIZEM OS SUJEITOS INVESTIGADOS

"Aquele que não sabe dançar irá dizer: a
batida dos tambores está ruim."

Provérbio Africano

Neste capítulo, apresentamos uma análise reflexiva sobre como a política de contratação/convocação de profissionais quilombolas tem contribuído para efetivação da EEQ em Minas Gerais, a partir do estudo de caso em três escolas de atendimento quilombola, na Zona da Mata mineira, enfocando a percepção dos profissionais quilombolas contratados/convocados, entre 2018 e 2023, sujeitos investigados nesta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que a política de contratação de sujeitos quilombolas é uma condição essencial para a efetivação da EEQ, e que a consolidação dessa política não seria possível sem que seus sujeitos fossem, eles mesmos, quilombolas, herdeiros de uma história e de uma tradição cultural que os torna, efetivamente, sujeitos dessa educação, e não somente uma modalidade de políticas públicas.

Assim, a partir da percepção dos sujeitos da pesquisa, e o foco no estudo de caso na Zona da Mata mineira, percebemos que a EEQ, em Minas Gerais tem avançado enquanto conquista de direitos, apresentando-se como um campo de lutas e tensões no qual os quilombos, as escolas quilombolas e as escolas de atendimento quilombola voltam a representar, ou ainda representam, focos de resistência contra a opressão a que a população afro-brasileira é historicamente submetida. Ao mesmo tempo, compreendemos que ainda há muito a se avançar, sendo necessário aprofundar a política de inserção de profissionais quilombolas nas escolas, por meio de concursos públicos que garantam estabilidade e melhores condições de trabalho para estes profissionais.

Sobre trabalharmos com a ideia de “percepção dos sujeitos da pesquisa”, recorreremos à Marilena Chauí (2000) para elucidar a questão. Para a autora,

A percepção se realiza num campo perceptivo e o percebido não está “deformado” por nada, pois ver não é fazer geometria nem física. Não

há ilusões na percepção; perceber é diferente de pensar e não uma forma inferior e deformada do pensamento. A percepção não é causada pelos objetos sobre nós, nem é causada pelo nosso corpo sobre as coisas: é a relação entre elas e nós e nós e elas; uma relação possível porque elas são corpos e nós também somos corporais. (CHAUI, 2000, p.157).

Para CHAUI, (2000), uma das características da percepção, envolve a vida diária, assim:

? a percepção envolve toda nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. Percebemos as coisas e os outros de modo positivo ou negativo, percebemos as coisas como instrumentos ou como valores, reagimos positiva ou negativamente a cores, odores, sabores, texturas, distâncias, tamanhos. O mundo é percebido qualitativamente, efetivamente e valorativamente. Quando percebemos uma outra pessoa, por exemplo, não temos uma coleção de sensações que nos dariam as partes isoladas de seu corpo, mas a percebemos como tendo uma fisionomia (agradável ou desagradável, bela ou feia, serena ou agitada, sadia ou doentia, sedutora ou repelente) e por essa percepção definimos nosso modo de relação com ela. (CHAUI, Marillena, 2000, p. 155).

A partir de uma análise preliminar das respostas das entrevistas com os sujeitos dessa investigação, foram elaboradas categorias de análise, considerando nossos objetivos de pesquisa e em diálogo com o referencial teórico que deu suporte a esta abordagem.

Foram entrevistados profissionais quilombolas do quadro administrativo e do quadro do magistério, das três escolas pesquisadas. As perguntas das entrevistas foram:

- 1) O que você aprendeu na sua comunidade (exemplos de conhecimentos, saberes, habilidades) e tem oportunidade de usar no seu trabalho na escola?
- 2) Qual a sua percepção sobre o seu trabalho na escola?
- 3) Em relação a movimentos de reivindicação, você já participou de algum movimento, sem sim, fale um pouco sobre o assunto.
- 4) Você tem alguma sugestão de melhoria para a educação dos alunos quilombolas das escolas?

5) O que você poderia falar sobre a escola ser de atendimento quilombola? Trouxe ganhos para a comunidade? Se sim em que aspectos?

6) Você tem sido capacitada pela escola para a melhoria da sua atuação?

7) Qual é a sua relação com a educação escolar quilombola? Conhece as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola?

A partir dessas questões, foram observadas, principalmente, algumas recorrências presentes nas falas dos/das entrevistados/das sobre a percepção desses sujeitos em relação a sua atuação nas escolas estudadas, sobre a participação deles no esforço de reivindicação dessa educação e em relação aos efeitos das legislações para as comunidades quilombolas.

5.1. A visão dos quilombolas sobre o seu trabalho

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre a maneira como os profissionais atuantes nas escolas de atendimento quilombola veem seu trabalho, como eles representam o seu fazer profissional.

Ayana avalia que o trabalho realizado na escola é uma referência para sua comunidade: “me vejo como exemplo para as outras pessoas da minha comunidade” (Ayana/PEB/Grupo A, 2023). Já Luena ressalta a importância de seu trabalho, para além das hierarquias escolares, quando diz “Meu trabalho é tão importante quanto os outros demais cargos superiores ao meu. Cada detalhe faz diferença para que possamos fazer a melhoria da nossa escola.” (Luena/ASB/Grupo A, 2023)

A visão de Ayana (PEB/Grupo A, 2023) sobre seu trabalho ajuda a entender como ela própria vê a comunidade quilombola em relação a educação, sinalizando que o esforço pela conquista de uma educação escolar quilombola deve ser considerado e almejado pela comunidade (Arruti, 2017). A EEQ, nesse caso, é representada pela profissional como uma forma dos membros da comunidade alcançarem seus objetivos e sonhos, sendo a realização dos sonhos, muitas vezes, ligada a uma formação profissional: “Tenho muita vontade

e desejo que as crianças tenham interesse, consigam realizar seus sonhos de se formar naquilo que desejam” (Ayana/PEB/Grupo A, 2023).

Alika, por outro lado, mostra uma outra realidade, a de se sentir deslocada justamente por ser uma professora quilombola: “No início, quando comecei a trabalhar, me senti sozinha, pois eu era a única professora quilombola. Não conseguia me sentir incluída com as demais. (Alika/EEB.PEB/Grupo A, 2023). Essa fala nos mostra o desconforto da professora ao adentrar um espaço que historicamente lhe foi negado, o que também traduz as barreiras para a população quilombola usufruir da própria democratização do ensino, ampliada pela EEQ. Vale lembrar o fato de a EEQ ainda ser um objeto em construção e, conforme Santos (1996), todo projeto emancipatório é baseado em um perfil epistemológico e abriga um conflito. Gomes (2018) elucida que o conflito é visto ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória (GOMES, 2018, p. 62).

O trabalho também é visto pela profissional citada como uma forma de se vincular com o resgate da cultura quilombola: “percebi que eu estava aqui porque era meu direito e tinha que fazer um bom trabalho para resgatar a nossa cultura”. (Alika/EEB.PEB/Grupo A, 2023).

Outra professora entrevistada fala de sua relação com a escola, sobre a realização de um sonho e a busca por autonomia no trabalho:

Gosto muito da minha profissão, sempre sonhei em ser professora. A escola me ofereceu refúgio na infância aos problemas de casa. Entre especialista e regente de turma, prefiro regente de turma pois tenho mais controle do meu trabalho e passar mais tempo com as crianças. Sobre a minha percepção, percebo que já avancei, mas preciso melhorar em alguns aspectos. (Dalva/EEB.PEB/Grupo A, 2023).

Nesse contexto, as crianças são citadas como principal motivação para a realização do trabalho, as quais são tidas, também, como fonte de aprendizado, como se percebe pelo depoimento de outra professora quilombola:

Quando eu comecei a trabalhar como ASB, as crianças me tratavam com muito carinho que nem cabia no peito! Foi aí que me veio a oportunidade de retribuir todo esse amor. Hoje me sinto realizada em poder contribuir com o que eu sei e aprender também com as crianças, pois elas nos ensinam com o coração. (Amara/PEB/Grupo A, 2023).

As diferentes visões dessas profissionais mostram que a educação escolar quilombola se coloca como uma oportunidade de trabalho e/ou de formação escolar, revelando que esses sujeitos se mantinham à margem das

políticas educacionais (Chizzotti, 1996; Leite, 2000). Ressalte-se, também, que a oportunidade de trabalho é colocada como uma condição, ou motivação para a continuidade da formação escolar, o que pode ser constatado na fala de Abayomi, segundo a qual a escola quilombola trouxe “oportunidades de emprego, e com essa oportunidade, vejo o interesse das pessoas em estudarem mais”, já que “as pessoas do quilombo que antes não tinham essa oportunidade” (Abayomi/PEB/Grupo A, 2023).

Adenike confirma a ideia de que esses benefícios vieram “no aspecto de serviços para as pessoas do quilombo que antes não tinham essa oportunidade”. E completa: “Eu gosto, a gente aprende e ensina (Adenike/PEB/Grupo A, 2023). Na mesma linha, Alika (EEB.PEB/Grupo A, 2023) pontua essas oportunidades como “reconhecimento” dado à comunidade, o que dialoga com o que nos diz Chizzotti (1996) sobre o direito de acesso à educação para todos, e com Treccani (2006), sobre o reconhecimento da identidade quilombola, concordando, também, com a legislação mineira sobre o tema (Minas Gerais, ALMG, 2014) e com a legislação federal (Brasil, 2010).

Nessa perspectiva, a presença das escolas estaduais quilombolas tem um papel fundamental na inclusão educacional das comunidades a que atende e também na possibilidade de ascensão social e/ou econômica de seus membros, de modo a combater a herança racista na formação histórica da sociedade brasileira (Gomes, 2012). Assim, segundo Dalva (EEB.PEB/Grupo A, 2023), a escola quilombola

Trouxe ganhos sim. Tanto para os nossos alunos quanto para comunidade, acredito que houve um estreitamento das relações. Com todos os ganhos houve também perseguições. Hoje contamos com a participação dos pais e comunidades, e liberdade. (DALVA/Dalva.EEB.PEB.Grupo_A, 2023, **grifo meu**).

Luanda também ressalta os ganhos para a comunidade, por meio da geração de renda e oportunidades de trabalho e formação:

A escola sendo quilombola trouxe vários ganhos para a comunidade, pois ofereceu diversos empregos. Com isso, ajudou muitas pessoas a conseguirem suas coisas materiais, outras conseguem estudar com o salário que ganha e fortaleceu a comunidade. (Luanda/ATB/Grupo A, 2023).

Outra profissional quilombola entrevistada menciona que esse fortalecimento se daria também na melhoria do relacionamento da comunidade

quilombola com a população em geral, quando diz: “fomos conquistando o nosso espaço e hoje os pais confiam seus filhos a nós” (Amara/PEB/Grupo A, 2023).

Observamos que a visão dos profissionais quilombolas sobre seu trabalho é plural. Esse trabalho é considerado como uma conquista, especialmente por ser uma contribuição importante para a geração de oportunidades de trabalho e de formação escolar. A ênfase dessa contribuição mostra que as comunidades quilombolas se mantinham, ou eram mantidas, às margens de conquistas sociais importantes, como educação e trabalho, conforme pontua Leite (2000).

Observa-se, então, que o trabalho realizado por esses profissionais nas escolas estaduais quilombolas não se traduz somente em ganhos materiais e profissionais, mas no próprio fortalecimento da identidade quilombola desses grupos, pela percepção de um reconhecimento com que a comunidade é, então, tratada pelos seus próprios membros e pela população em geral. No caso, o resgate dessa identidade quilombola remete, também, a todo um percurso histórico relacionado à diáspora africana e ao que poderíamos chamar de uma diáspora de saberes africanos mantidos por essas populações, como nos permitem dizer Uzoigwe (2010) e Silva e Xavier (2018).

Silva e Xavier (2018), especificamente, nos permitem entender que essa diáspora, no processo de constituição da identidade quilombola, não remete apenas à dispersão dos povos africanos, mas a sua adaptação às terras brasileiras, permitindo delimitar melhor os traços dessa identidade quilombola, que transparece, como vimos, nas entrevistas.

Por outro lado, esse reconhecimento não se deu sem uma certa desconfiança por parte de membros das próprias comunidades quilombolas, que, marcadas por violentos e sistemáticos processos de exclusão do direito à educação, não vislumbravam a possibilidade de essa população trabalhar na área da educação. Assim, segundo a fala de Amara:

A princípio houve uma negação por uma pequena parte da comunidade, pois não acreditavam que negros poderiam ocupar cargos como professores e outros. Mas fomos conquistando o nosso espaço e hoje os pais confiam seus filhos a nós. Mas a luta continua, há muito o que conquistar. (Amara/PEB/Grupo A, 2023).

A visão das profissionais quilombolas acerca de seu trabalho na escola mostra que essa conquista de direitos também resulta de uma persistência das próprias comunidades quilombolas frente a um cenário de marginalização

desses grupos, como que dando continuidade a uma longa trajetória histórica de resistência dos quilombos face a situação a que o povo negro era e é submetido. (Santos, L., 2018; Reis, 2012; Gomes, 1996, 2018; Pereira, 2021; Kobayashi, 2021).

5.2 A relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola

Em relação às DCNEEQ (2012), a maioria dos profissionais entrevistados alegou não conhecer essa legislação. Alguns deles, apenas afirmaram categoricamente seu desconhecimento, como Ezequiel, ao dizer: “Não conheço [as Diretrizes].” (Ezequiel/ASB/Grupo B, 2023). Outros assumiram seu desconhecimento, mas também reconheceram a importância de buscarem se informar sobre essa legislação. Quase todos os que disseram conhecer as DCNEEQ, afirmaram que esse conhecimento é ainda parcial e limitado, carecendo de maior estudo da legislação.

Assim, na E.E Tereza de Benguela, 4 (quatro) profissionais alegam não conhecer as Diretrizes, enquanto outros 4 (quatro) alegam conhecer apenas parcialmente. Essas 4 (quatro) que apresentam conhecimento parcial sobre as diretrizes, também informam que estão estudando para obter esse conhecimento. Amara (PEB/Grupo A, 2023), diz estar “sempre em aperfeiçoamento, mas conhecer as diretrizes a fundo, não”. Dalva (EEB.PEB/Grupo A, 2023), pontua: “Já li as duas, federal e mineira, mas não me recordo de partes específicas das diretrizes”. Ao passo que Alike responde: “Estou em estudo para me especializar sobre a EEQ. Sobre as diretrizes estou me aprofundando e conhecendo aos poucos, porém não a conheço completamente”. (Alike/EEB.PEB/Grupo A, 2023).

Quanto aos profissionais da E. E. Joaquim Nabuco, as 5 (cinco) profissionais responderam que não conhecem as diretrizes, sendo que Zulu foi categórica ao dizer: “Não tenho acesso sobre a educação escolar. Não conheço as diretrizes” (Zulu/ASB/.Grupo B, 2023).

Na E. E. Abdias Nascimento, 8 (oito) profissionais disseram não conhecer as diretrizes, 2 (dois) afirmaram conhecer pouco e 2 (dois) conhecem parcialmente.

A profissional Deia, por exemplo, responde que sua relação com as DCNEEQ é “de harmonia Com a Educação Quilombola. Eu conheço mais ou menos as diretrizes”. Deia esclarece que conhece

somente o básico. História, cultura, saberes. E direitos. Alguns destaques, como memórias e ancestralidade. Mas o acesso direto aos materiais didáticos e de apoio pedagógico, ainda não foi possível. Tenho muito orgulho por fazer parte do processo histórico. E de ser descendente daqueles que construíram no passado a comunidade quilombola. (Deia/PEB-AEE/Grupo C, 2023).

Já Lena (PEB-AEE/Grupo C, 2023) esclarece “Eu atuo na escola como professora de apoio. Conheço as diretrizes, mas confesso que preciso de um estudo aprofundado”. As respostas dadas por esses profissionais mostram que quase todos reconhecem ser importante a capacitação sobre essas Diretrizes, e que o desconhecimento sobre essa legislação evidencia os limites da formação voltada à consolidação da EEQ.

Por outro lado, Talita demonstra ter conhecimento dessa normativa ao afirmar que “as diretrizes curriculares têm o objetivo de garantir que o currículo e as práticas educacionais nas escolas quilombolas [estejam alinhadas], com a cultura, História e identidade das comunidades”. (Talita/PEB-AEE/Grupo C, 2023). A fala dessa profissional corrobora o que diz Arroyo (2015) sobre fato de os movimentos sociais agirem, ainda que indiretamente, para construir um novo olhar sobre esses grupos, os quilombolas, e seus saberes, culminando na elaboração dos currículos escolares.

Já Noemia descreve sua relação com as DCNEEQ como “maravilhosa, minha relação. Sim, a escola sempre nos orienta acerca das mudanças e atualizações para que possamos estar sempre em dia com a legislação” (Noemia/ATB/Grupo C, 2023).

Em geral, percebe-se que o conhecimento sobre as DCNEEQ – ou o reconhecimento da importância desse conhecimento - é maior entre profissionais do quadro do magistério, muitos deles tendo vivenciado uma formação em nível superior nos últimos anos.

Deve-se reconhecer que o desconhecimento da legislação pode constituir obstáculos à conquista de direitos, no caso, o próprio acesso à EEQ, sendo importante que haja maior preocupação com a capacitação de todos os profissionais, tanto do quadro do magistério quanto do quadro administrativo, a

fim de prover um conhecimento maior sobre essas Diretrizes, já que elas constituem um olhar diferenciado sobre a educação realizada em escolas quilombolas, fruto da ação de movimentos sociais voltados para causas ligadas à diversidade étnico-racial (Arroyo, 2015). Por essa razão, podemos entender que seria importante que esses profissionais tivessem acesso à formação continuada que garantisse uma discussão mais ampla sobre as DCNEEQ, já que somente contratação desses sujeitos não é suficiente para a consolidação da EEQ.

Essa formação precisaria se estender também às famílias de estudantes das escolas de atendimento quilombola, quando consideramos que muitos pais dos alunos ignoram o motivo de a escola ser quilombola, contribuindo, desse modo, para o apagamento dessa população, de sua história e cultura, e corroborando com a manutenção do racismo estrutural, como denuncia Yasmin: “Muitos pais não sabem o porquê a escola é quilombola” (Yasmim/PEB-AEE/Grupo C, 2023).

O desconhecimento ou mesmo a surpresa com o novo, representado pelas DCNEEQ, permite ilustrar a situação das populações quilombolas e sua marginalização em relação ao cenário educacional do país.

5.3 Participação em movimentos sociais

A análise das falas dos entrevistados a partir da categoria Participação em movimentos sociais mostra que a construção da identidade quilombola está intimamente relacionada à participação em movimentos sociais, os quais são, muitas vezes, também uma novidade para esses sujeitos, que se mostram surpresos ao descobrirem, ou ao se redescobrirem enquanto quilombolas, detentores de direitos e sujeitos de mudanças na educação.

Ao ser indagada sobre sua participação em movimentos sociais, por exemplo, Abayomi (PEB/Grupo A, 2023) parece surpreendida, ao responder: “Não, isso tudo é muito novo!”. Sua fala indica que, talvez, a novidade seja poder se assumir como quilombola e ter acesso a uma educação apropriada para seu grupo.

Os profissionais da E.E. Tereza de Benguela demonstram, em suas falas, uma participação ativa em movimentos ligados aos interesses da comunidade, muitos dos quais vinculados à afirmação da identidade desse grupo. Dalva (EEB.PEB/Grupo A, 2023), por exemplo, manifesta que participou de um “Encontro de Juventudes Quilombolas em Belo Horizonte – 2017”, ao passo que Ayana (PEB/Grupo A, 2023) informa: “participei quando a comunidade estava em processo para reconhecimento como quilombola”. A exemplo da última entrevistada, outros demonstram entrosamento com esses movimentos com vistas à possibilidade de melhorias para a comunidade. Nessa perspectiva, tanto Alike (EEB.PEB/Grupo A, 2023) quanto Amara (PEB/Grupo A, 2023) informam: “participo da Associação quilombola reivindicando melhorias para a comunidade”⁵³.

A participação desses sujeitos nesses movimentos e a maneira como eles descrevem essas ações são coerentes com a própria definição de movimentos sociais trazida por Scherer-Warren (1987), que aponta a ocorrência de interesse coletivo, de uma ideologia e da presença de uma liderança (representada pela associação quilombola), e com a caracterização desses movimentos, dada por Gohn (1997), em que a autora destaca o caráter sociopolítico e/ou cultural como um aspecto dominante dessas movimentações.

A fala de Zulu, da E. E. Joaquim Nabuco, mostra que a participação nesses movimentos é perpassada por um fazer político em prol da comunidade quilombola:

Fui no INCRA para o reconhecimento do território, e tive uma resposta da Funcionária. Conversei com um deputado para ampliação da quadra da comunidade. Hoje tem uma quadra esportiva. Emenda parlamentar. E a reforma da quadra na comunidade foi com recurso. Fui vereador de 2010 a 2014. Fui Presidente e hoje sou vice-presidente da associação. (Zulu/ASB/Grupo B, 2023).

Os depoimentos permitem um diálogo com a concepção de Weber (1991) e de Montaño e Duriguetto (2011), para os quais os movimentos sociais se caracterizam por uma defesa de direitos de uma coletividade. Assim, para os entrevistados, essa participação reforça o espírito de coletividade, trazendo maior conscientização, maior formação e humanização (Arroyo, 2003) sobre os direitos da comunidade, como o acesso à própria educação. O que também pode

⁵³ Ambas as entrevistadas deram a mesma resposta.

ser caracterizado pelo exercício de uma “vontade política”, como no dizer de Heberle (1951). Desse modo, as falas dos sujeitos entrevistados permitem vislumbrar as comunidades quilombolas, e a educação escolar quilombola, como a própria concretização de um movimento social, com suas lutas, conquistas e direitos.

As falas dos(as) entrevistados(as) revelam a importância do caráter pedagógico dos movimentos sociais e das novas representações que estes podem trazer sobre os grupos que eles, os movimentos sociais, buscam representar (Arroyo, 2015).

Por outro lado, essa conquista não significa restringir-se ao universo quilombola, mas em seguir um processo de formação em condições de igualdade e sem abandonar suas origens, ou o próprio orgulho de ser quilombola. Assim, a educação escolar quilombola não é aprisionadora nem restritiva. Pelo contrário, sua consolidação favorece que a população quilombola encontre mais opções em seguir os caminhos desejados, abrindo espaço não apenas para sua visibilidade social, mas para a mobilidade social e/ou econômica, compactuando com muitas das lutas do movimento negro em sua trajetória histórica (Domingues, 2007), como nos permite entender a fala de Dalva:

Muito gratificante e **me vejo como exemplo para as outras pessoas da minha comunidade**. Tenho muita vontade e desejo, **que as crianças tenham interesse, consigam realizar seus sonhos de se formar naquilo que desejam**. (Dalva/EEB.PEB/Grupo A, 2023) - **grifos nossos**.

A EEQ, nesta perspectiva, se torna um instrumento político que promove outra imagem dos negros na sociedade, ressignificando a raça (Gomes, 2012), o que levaria a uma educação diferente da eurocêntrica, até então exclusiva nos currículos escolares (Arroyo, 2015); (Gomes, 2012).

5.4 Origem e história dos antepassados

A origem e a história dos antepassados, como uma categoria de análise, permite entender como a assimilação desses saberes colabora para a manutenção da identidade das comunidades quilombolas, de tal maneira que a preservação e o acesso a esses saberes, por via da educação escolar

quilombola, também podem ser vistos como traços da ação de movimentos sociais, pelos quais se busca um resgate e a conquista de um direito à memória, conforme prevê a própria Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que “organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva” (Brasil, 2012).

Pode-se entender que essa resolução é fruto, em grande medida, de reivindicações de movimentos negros, como o Movimento Negro Unificado, os quais também foram responsáveis por vincular saberes tradicionais aos currículos escolares, e que também colaboram para uma importante conquista: as mudanças nas representações sociais sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, incluindo as culturas quilombolas (GOMES, 2012); (ARROYO, 2015).

Esses saberes ancestrais incluem, para os profissionais da escola Tereza de Benguela, as “comidas populares e típicas da comunidade” (Ayana/PEB/Grupo A, 2023), ou ainda “sobre plantas medicinais” (Alika/EEB.PEB/Grupo A, 2023). Dalva também afirma que foi possível aprender

Histórias dos antepassados fazendo um paralelo com a nossa realidade hoje. As comidas típicas, uso de plantas medicinais, as festas tradicionais, o congado, traços marcantes da religião, cultura local, períodos para a plantação e colheita. (Dalva/EEB.PEB/Grupo A, 2023).

Virginia, da E. E. Joaquim Nabuco, também ressalta a “comida da nossa gente” (Virginia/ASB/Grupo B, 2023) como parte importante do rol de saberes tradicionais aprendidos.

A ideia de aprender com os antepassados é ressaltada por Ayana (PEB/Grupo A, 2023), que informa: “aprendi com os meus sobre o meu passado, sobre minha ancestralidade”, e por Alika (EEB.PEB/Grupo A, 2023) quando conta que aprendeu sobre “a história dos meus familiares, [...] ditados populares, que meus ancestrais falavam”. A profissional da escola Abdias Nascimento, Dalila, comenta que o aprendizado sobre esse legado de saberes se relaciona com sua própria origem: “Eu nasci na comunidade. A questão da ancestralidade. Como foi a história? Na época do Quilombo. Como foi a construção do bairro....” (Dalila. PEB-AEE/Grupo C, 2023).

Ao mesmo tempo, a entrevistada Deia aponta conteúdos semelhantes aprendidos na sua comunidade quilombola:

Nasci e cresci na comunidade. Passei minha trajetória escolar nesta escola. E hoje, tenho oportunidade de trabalhar na mesma [escola]. Eu tenho muita satisfação em contar para os meus alunos histórias e culturas vividas nessa comunidade. E os conteúdos são bem explorados, os assuntos e relatos Quilombolas. (Deia/PEB-AEE/Grupo C, 2023).

Nessa fala, pode-se observar como os conteúdos voltados para a educação escolar quilombola provém da própria comunidade e se voltam para ela mesma, depreendendo-se uma relação entre os movimentos sociais e a educação escolar quilombola, movimentos estes que atuaram (e atuam) decisivamente para o estabelecimento de políticas públicas educacionais que possibilitaram uma educação específica como direito desses grupos, os quilombolas. (Gomes, 2012); (Arroyo, 2015).

A fala de Noemia, por sua vez, ressalta que a importância desses saberes transcende o currículo escolar, já que se trata de “conhecimentos repassados pelos antigos e sábios e que posso usar não somente na escola, como também para a vida” (Noemia/ATB/Grupo C, 2023). Desse modo, entende-se que há, na inserção desses conteúdos no currículo escolar, uma valorização das culturas negras e quilombolas, o que seria, também, fruto de uma mudança política que vem sendo ocasionada na e pelas DCNEEQ (Gomes, 2012).

Desse conjunto de conhecimentos ministrados nas escolas quilombolas, faz parte o conhecimento tradicional, que também reforça essa identidade quilombola e se constitui como pauta de reivindicações de direitos sociais conquistados.

Esse conjunto de saberes, informado pelos entrevistados, corrobora o que diz Arruti (2017) sobre a educação escolar quilombola como uma forma de democratização do conhecimento, vinculando-o à história, à realidade social e à identidade de determinados grupos sociais. Por outro lado, esses saberes também reforçam o caráter decolonial da educação escolar quilombola, que permite, também, uma outra visão sobre o conhecimento tradicional de grupos, ou povos, até então desconsiderados dos currículos escolares (Gomes, 2018); (Santos, 2010).

Para além dos saberes tradicionais elencados por profissionais quilombolas inseridos nas escolas, cabe ressaltar que, sendo a escola de atendimento quilombola e, portanto, contando com muitos outros sujeitos quilombolas no seu quadro discente, estes estudantes também são portadores

de saberes, formas de expressão, crenças e tradições de sua comunidade, e que adentram o espaço escolar, de formas diversas. Mesmo que tais conhecimentos não sejam formalmente incluídos no currículo escolar, eles não podem ser totalmente ignorados, pois fazem parte do repertório cultural de grupos ali presentes. Ainda que a escuta dos estudantes quilombolas não faça parte, diretamente, do foco da pesquisa, vale a pena abrir um parêntese para compartilhar uma experiência de interação com estudantes, vivenciada pela pesquisadora, durante o trabalho de campo na E.E. Abdias do Nascimento.

Naquele momento, foi possível interagir com alguns alunos do Ensino Médio, os quais contaram sobre lendas e tradições do quilombo. Foram muito receptivos, unânimes em dizer que gostariam que a escola conhecesse um pouco mais sobre eles. E lá fui eu depois do almoço, conhecer o Quilombo. Segundo esses relatos, perto de um pé de jamelão (Foto 11) aparece uma mula sem cabeça. Outra tradição deste quilombo (Foto 12) é o bloco de carnaval Zé Pereira, e conforme os alunos: “Se fosse na semana santa, não poderíamos fazer essa demonstração”. O relato foi uma iniciativa deles, que enviaram as fotos no mesmo dia da conversa, à noite, e esse interesse dos estudantes em compartilhar algumas de suas tradições parece sinalizar um desejo e necessidade de ver suas referências culturais sendo reconhecidas e consideradas pela escola. Tal “escuta” é uma forma de aproximar as escolas quilombolas e de atendimento quilombola ao que está previsto nas DCNEEQ, quando indicam que as tradições devem comparecer no currículo da escola, serem parte do conhecimento a ser trabalhado pelos professores, especialistas e gestores, enfim, por toda a comunidade escolar, de forma a ressignificar as matrizes pedagógicas das escolas.

Fotografia 11– Árvore jamelão à esquerda



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Fotografia 12 – Representação do Zé Pereira, feita por alunos do Ensino Médio



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

5.5 O racismo estrutural nos espaços escolares: rejeições, conflitos e dificuldades

A EEQ representa um importante esforço para a promoção de uma efetiva democratização da educação e para a inclusão da população negra, com ênfase na inserção social das populações quilombolas, com seu legado de saberes e sua própria história. Entende-se que essa educação se faz como resultado não apenas de políticas públicas, mas de esforços levados adiante por movimentos sociais, como os movimentos negros, que buscam resgatar o legado da memória e da cultura da população afrodescendente.

No tópico anterior, foi possível mapear um conjunto de saberes e sentidos de pertencimento relatados pelos profissionais quilombolas inseridos nas escolas. Muitos deles demonstraram clareza sobre quais saberes ancestrais poderiam compor o currículo escolar, conforme definido pelas DCNEEQ, mesmo que poucos tenham conhecimento mais aprofundado sobre essa legislação. Alguns professores afirmaram trabalhar conhecimentos relacionados à história e cultura quilombola em suas aulas, mas a consolidação de um currículo diferenciado nas escolas quilombolas ou de atendimento quilombola ainda parece ser uma realidade distante.

Sabemos que a EEQ, como uma conquista social, é parte de um contexto mais amplo e complexo que tem como pano de fundo o racismo estrutural. Mas se existe uma educação escolar quilombola é porque também existe um amplo esforço e movimentos sociais que, progressivamente, lutaram e lutam pelos direitos dessas populações. Por outro lado, muitas das dificuldades que ocorreram, e que ainda ocorrem, em relação à implementação de políticas educacionais como esta, também decorre da presença do racismo estrutural.

Por essa razão, o esforço de análise aqui proposto precisa se debruçar sobre o papel que o racismo estrutural exerce como uma força contrária às políticas públicas voltadas para a EEQ e, ao mesmo tempo, uma razão para a urgência da implementação de ações voltadas para efetivação dessa educação. Assim, com base nas entrevistas obtidas com os sujeitos da pesquisa, podemos fazer algumas reflexões sobre o legado do racismo estrutural ainda presente no quilombo e no espaço escolar. Como o racismo estrutural é um problema amplo,

cabe enfatizar que, neste texto, ele será abordado especificamente em suas manifestações na educação, e, em especial, na EEQ.

De maneira geral, chamou a atenção, nas entrevistas, menções a situações nas quais indivíduos quilombolas seriam invisibilizados e o conhecimento dessas populações seria ignorado. Tais situações confirmam o apagamento do negro na sociedade, apagamento que recairia, também, sobre sua cultura e sua história.

Segundo os professores entrevistados, essa ausência de sua história e cultura ainda são comuns, na medida em que, por exemplo, não se considera a importância do profissional ser quilombola, ao mesmo tempo em que os próprios conteúdos quilombolas ainda são negados nas disciplinas do currículo escolar:

Acredito que na escola, a maioria dos profissionais deveriam ser quilombolas ou pelo menos passar por uma formação como critério fundamental para assumir a vaga. Outra sugestão é mais espaços para aplicar na prática conhecimentos do nosso povo, muitas vezes não temos autorização nem mesmo para trabalhar aspectos culinários na prática (por exemplo). (Dalva/EEB.PEB/Grupo A, 2023).

Essa invisibilização e distanciamento entre a cultura e história quilombola e a educação oferecida a essa população também é evidenciada pela profissional Luanda, que traz a seguinte percepção: “com o pouco tempo que tenho de trabalho, vejo que precisa ser mostrado mais para os alunos sobre os conhecimentos quilombolas, sobre os antepassados e a cultura para que a tradição não acabe”. (Luanda/ATB/Grupo A, 2023).

O material didático e atividades próprias também se mostram como um obstáculo para o trabalho desses profissionais, já que há, segundo Ayana, uma falta de “mais livros voltados para a educação quilombola. Atividades voltadas para crianças quilombolas, comidas típicas do quilombo” (Ayana/PEB/Grupo A, 2023). E outra profissional ainda aponta os obstáculos para se abordar aspectos da culinária quilombola, já que há dificuldades de se “trabalhar uma receita sem ser alimentos do cardápio, pois muitos têm a oportunidade de comer somente aqui no ambiente escolar” (Amara/PEB/Grupo A, 2023).

As situações apresentadas mostram algumas das manifestações do racismo estrutural nos currículos escolares. Mas este racismo também se manifesta nas relações interpessoais, por meio de mecanismos de invisibilização e discriminação sofridos pelos profissionais quilombolas inseridos nas escolas.

Assim, a profissional Alika relata situações de exclusão no espaço escolar pelo fato de ela ser quilombola: “No início, quando comecei a trabalhar, me senti sozinha, pois eu era a única professora quilombola. Não conseguia me sentir incluída com as demais”. (Alika/EEB.PEB/Grupo A, 2023). Com isso, no próprio espaço conquistado para se exercer a identidade quilombola, é negado o exercício dela.

Em relação aos funcionários quilombolas a situação não é muito diferente. Zulu relata situações de discriminação e falta de liberdade para abordar o seu legado de conhecimentos quilombolas: “nem tenho liberdade para isso...”. (Zulu/ASB/Grupo B, 2023). E diz, ainda:

Eu acho que tem uma resolução, e ela não é atendida. Existe a discriminação. Sou discriminado por uma pessoa negra que não é quilombola, mas acha que é dona da escola. (...) As pessoas têm vergonha de falar que mora no Quilombo. **A gente tem fama de brigador. E os meninos, não tem essa percepção.** (ZULU/ Zulu/ASB. Grupo_B, 2023) - grifos nossos.

Nesse caso, o racismo estrutural se mostra patente na construção de uma reputação negativa para os habitantes dos quilombos e, ao mesmo tempo, na naturalização dessa discriminação. De acordo com Zulu, essa face da discriminação é mais difícil de ser percebida pelas crianças, tornando-as mais vulneráveis aos efeitos desse racismo.

Esse racismo estrutural se mostra, também, no relato sobre a concessão de bolsas, no caso, a bolsa quilombola. Embora seja um direito conquistado, e tenha importante papel na garantia do acesso à educação, a bolsa é alvo de piadas e de criação de estereótipos para quem a recebe. Ainda assim, não pode deixar de ser reconhecida como um avanço na luta contra o racismo institucional, como nos mostra Zulu:

A resolução [sobre a educação escolar quilombola] não é respeitada. Agora é uma questão de Luta. Sobre a bolsa quilombola, fiquei sabendo. Tenho perspectiva de melhoria no sentido de adquirir coisas. (Zulu/ ASB/Grupo B, 2023).

A concessão de bolsas é apontada por alguns profissionais como um dos benefícios proporcionados pela escola de atendimento quilombola, sem que se altere, no entanto, o cenário de exclusão e desigualdade social, como bem identifica Paulina:

Tem investimento em bolsas para os alunos, para o ensino superior, e uma pequena ajuda para os alunos do ensino médio, para

permanecerem na escola. Pelos índices que já vi, são os NEGROS e pardos os primeiros a evadirem, pois têm que trabalhar. (Paulina/ATB/Grupo C, 2023)

As bolsas de estudo para a população quilombola, são de fato uma ação que contribui para a redução dessas desigualdades, uma vez que ela possibilita a permanência do estudante na escola e é uma oportunidade para continuar a formação e/ou ingressar no mercado de trabalho com melhor qualificação.

Segundo Leila/ASB/Grupo C, 2023, a concessão das bolsas é decorrência do reconhecimento das terras da comunidade como área quilombola. Para esta profissional, a EEQ trouxe como benefícios “a divulgação que essa Terra é quilombola (...), prioridade na vacinação contra COVID e Bolsas de estudos”. (Leila/ASB/Grupo C, 2023).

Mas apesar de benefícios como as bolsas de estudos, permanecem alguns problemas estruturais, levando os jovens negros a se evadirem da escola por necessidade de trabalhar. Ao mesmo tempo, a necessidade de se inserir precocemente no mercado de trabalho reforça a desigualdade social em que, principalmente pretos e pardos, encontram menores chances de emprego com qualificação, geralmente ocupando cargos que exigem menor grau, ou nenhuma escolaridade. O que nos mostra a dimensão real do racismo estrutural e suas consequências para as populações quilombolas que, conforme se pode observar nas entrevistas, experimentaram um ligeiro progresso com a implementação da EEQ.

Desse modo, observa-se que a educação escolar quilombola, por meio de legislações próprias e de políticas para sua implantação, tem permitido alguns avanços na garantia de direitos, constituindo-se como importante política de enfrentamento do racismo estrutural. Este, no entanto, demanda um conjunto amplo de ações para ser efetivamente combatido, já que situações de discriminação, de apagamento da cultura e da história da população afrodescendente ainda são naturalizadas no espaço escolar, lugar em que essas práticas negativas deveriam ser combatidas, sobretudo, pela conscientização de que elas acontecem. Tal fato confirma a ideia de que nos processos emancipatórios, a tensão está sempre presente (Santos, 2010). A EEQ, enquanto instrumento político construído a partir de lutas sociais, como a efetuada pelo movimento negro (Gomes, 2018), representa apenas um dentre

os muitos esforços que foram, e que ainda podem ser empreendidos para a superação do racismo estrutural. Este sendo mais amplo que qualquer iniciativa isolada, deve ser combatido por meio de ações múltiplas em vários setores da sociedade, que não apenas na área da educação.

Notei, então, que se o racismo estrutural é um problema amplo, cujas consequências se fazem notar em diversas áreas, as ações empreendidas pela EEQ também colaboram nesse combate gerando efeitos positivos, como o acesso à educação por essas populações, a possibilidade de continuidade dos estudos com maiores chances no mercado de trabalho e um orgulho em reconhecer-se como quilombola. Consequências que decorrem de esforços que, apesar de insuficientes, devem ser reconhecidos como significativos e positivos, gerados pela implementação das políticas públicas para a EEQ.

5.6 Significados da implementação da EEQ em Minas Gerais sob a percepção dos entrevistados: uma síntese

As falas dos sujeitos investigados, revelam que a EEQ em Minas Gerais é um processo complexo e em construção, marcado por algumas conquistas, mas sobretudo por dificuldades e obstáculos, estando visivelmente distante de uma consolidação, com o pleno usufruto de direitos por parte de seus contemplados. Sua implementação foi, e ainda é, resultante de lutas e reivindicações sociais associadas a uma lenta evolução de políticas públicas educacionais, em nível estadual e nacional, e do enfrentamento ao racismo estrutural enraizado.

A partir das entrevistas, foi possível obter um painel mais amplo que permite vislumbrar aspectos desse processo que têm significado a conquista de direitos e os muitos conflitos daí decorrentes.

No que diz respeito à relação dos/das entrevistados/das com o conhecimento da legislação, especialmente as DCNEEQ, observamos que ainda há grande desconhecimento por parte desses sujeitos, o que sugere que, de certo modo, essas populações ainda não têm plena ciência de seus direitos conquistados e assegurados por lei.

A pesquisa revelou que muitos dos profissionais entrevistados participam de movimento comunitários locais, voltados para a reivindicação de causas

relativas à sua comunidade. Mas a falta de conhecimento das DCNEEQ também ilustra que certas reivindicações sociais, conduzidas por movimentos sociais, como os movimentos negros, trazem resultados para populações ainda não engajadas nesse processo, refletindo que alguns movimentos nem sempre são coesos e organizados para determinada finalidade. E os resultados de suas reivindicações nem sempre são notados de forma homogênea e coesa por todos envolvidos.

Nisso, observei a importância de formações, de capacitações sobre as normativas, como uma forma de garantir o usufruto desses direitos pelo conhecimento de seu histórico de lutas e das razões de sua elaboração e implementação. O maior cuidado com a divulgação das legislações e normativas poderia ser útil, não apenas para profissionais, mas, também, para os membros da comunidade, em geral. Ações diretas, nesse sentido, seriam a promoção de discussões com as comunidades sobre as DCNEEQ, sobre a relação dessa norma com o reconhecimento das terras quilombolas e a importância de se reconhecer e valorizar a identidade quilombola dessas populações, entre outros aspectos.

Da mesma maneira, poderiam ser realizadas com mais frequência ações educativas nas próprias escolas de atendimento quilombola, envolvendo a comunidade escolar em geral (especialmente, os não quilombolas) a fim de esclarecer sobre a legislação e sua importância e sobre o novo papel, a ser exercido pela escola de atendimento quilombola. Esta última ação poderia também, ser bastante útil para a mitigação dos efeitos do racismo estrutural na escola, na comunidade escolar e no seu entorno.

O processo de conquistas a partir da EEQ têm ultrapassado a área educacional, com benefícios na condição socioeconômica das comunidades, como por exemplo, a possibilidade de uma ascensão social e econômica, que ainda que seja tímida, não deixa de ser significativa. Observei, em muitas falas, que a garantia de acesso à educação não teve como consequência apenas a possibilidade de conclusão da formação básica, mas a oportunidade de continuidade de estudos, com a ascensão para carreiras superiores e uma inserção mais ampla e efetiva desses sujeitos na sociedade. Assim, as novas oportunidades de emprego trazidos para os quilombolas no contexto escolar têm contribuído para que estes possam se reconhecer como sujeitos capazes de

exercer esse novo papel socioprofissional. As percepções sobre o seu trabalho, explicitadas por essas profissionais, revelam que há um sentimento de realização, uma vez que o trabalho é visto como uma conquista e/ou como parte de um processo de ascensão e inclusão social.

É possível, a partir da abordagem teórica desta pesquisa e da interpretação das entrevistas, entender que a implementação da EEQ em Minas Gerais é parte de um movimento maior, que tem suas origens na história das lutas empreendidas pelos antigos quilombos. Tais lutas assumiram outras pautas de reivindicações, no âmbito dos movimentos sociais, os quais propiciaram a conquista de direitos ligados à liberdade e ao acesso à educação, à posse da terra, à possibilidade de ascensão social e econômica, e também ao reconhecimento da população quilombola como parte importante da sociedade brasileira.

A conquista desses direitos também se reflete, conforme permitiram entender os/as entrevistados/das, no resgate e na manutenção dos saberes quilombolas e no reconhecimento de sua importância e legitimidade enquanto conteúdos curriculares que podem, e devem, ser estudados na escola. Esses conteúdos não se limitam a um acréscimo nos currículos, já que contribuem para a própria manutenção da identidade quilombola para gerações futuras, um reconhecimento da importância dos saberes dessas populações e, ao mesmo tempo, um resgate histórico da trajetória de uma população que passou da condição de escrava para a de quilombola.

Assim, em relação aos conhecimentos revelados pelos entrevistados, observamos que a ancestralidade está presente em muitos desses saberes, de modo que há um conjunto de conhecimentos tradicionais que são ou podem ser abordados na escola, que é passado de geração em geração, e inclui a culinária, as plantas medicinais, as tradições religiosas etc. A menção à memória dos antepassados, recorrente nas entrevistas, implica o conhecimento sobre as origens e a história da própria comunidade. Alguns entrevistados ressaltam o “ser quilombola” como fundamental para que essa educação aconteça, já que muito dela se baseia no legado cultural e histórico dos quilombolas, reconhecendo o papel que a memória exerce na consolidação dessa identidade, a qual a educação torna mais possível (Gomes, N., 2012); (Arroyo, 2015). A consolidação da educação escolar quilombola, como se pode ver, depende,

essencialmente, de uma política que garanta a presença de profissionais quilombolas nas escolas, porque são esses sujeitos que têm o repertório e a percepção necessária para consolidar esse processo.

Por fim, observei que numerosas outras ações, legislações e políticas públicas precisam ser empreendidas, abrangendo aspectos que ultrapassam a educação escolar, como o efetivo direito ao território, programas na área saúde e geração de renda, dentre outras. Mas foi possível notar, por meio desta pesquisa, que a implementação da educação voltada para as populações quilombolas mobiliza outros aspectos que não somente os educacionais, já que amplia o acesso a benefícios sociais, econômicos, culturais e até psicossociais, como a possibilidade de melhoria da autoestima dessas populações. Nota-se, ainda, um processo de reconstrução de uma identidade quilombola, agora, não marginalizada, e algumas oportunidades de inclusão e de redução da desigualdade social e econômica experimentada por membros dessa população.

Por outro lado, o desconhecimento da legislação por aqueles que dela se beneficiam, a falta de continuidade de ações políticas voltadas para esse fim e a persistência do racismo estrutural, presente nas próprias escolas, constituem obstáculos para a consolidação desse processo, dificultando a efetiva vivência desses direitos por essas populações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral o propósito de compreender de que maneiras a contratação/convocação e atuação de profissionais quilombolas, com respaldo nas normativas estaduais, tem favorecido a consolidação de políticas públicas implantadas em escolas quilombolas de educação básica, a partir de 2018, de modo a garantir direitos e contribuir para a efetivação da Educação Escolar Quilombola, em Minas Gerais, considerando as vivências e percepções dos próprios sujeitos quilombolas. Também se propôs a contemplar os seguintes objetivos específicos: Identificar os princípios orientadores das políticas públicas educacionais para escolas quilombolas ou que atendam a comunidades quilombolas; Compreender a importância da participação dos sujeitos quilombolas nos processos de implementação da EEQ e como tem se dado essa inserção em escolas estaduais de Minas Gerais; Identificar avanços no processo de consolidação da EEQ em Minas Gerais, a partir dessa política de contratação/convocação de profissionais quilombolas; Mapear alguns dos entraves à consolidação dessa política.

Na leitura do referencial teórico da pesquisa e na análise sobre as políticas públicas para a EEQ em Minas Gerais, foi possível perceber que o conceito de educação escolar quilombola vem sendo construído em meio a lutas e embates, destacando-se a fundamental atuação do movimento negro, como um movimento social que tem trazido relevantes contribuições para a construção desse conceito, motivando uma significativa produção acadêmica sobre o assunto e fomentando a implantação de uma política pública no Estado de Minas Gerais. Concordo com Arruti (2017) em relação a esta construção conceitual, segundo o qual a lógica de quanto maior for o número de escolas públicas quilombolas, ou de atendimento quilombola, sejam elas estaduais ou municipais, maior a facilidade que a comunidade escolar terá para distinguir entre educação quilombola e educação escolar quilombola. No entanto, verifiquei que os termos são interdependentes, ou seja, a educação escolar quilombola só existe porque existe a educação quilombola, realizada nos quilombos.

Ao realizar a pesquisa, identifiquei que as políticas públicas para a educação escolar quilombola, implantadas a partir de 2018 nas escolas

quilombolas ou de atendimento quilombola em Minas Gerais, está sendo consolidada, sobretudo, a partir de condições para acesso aos contratos/convocação dos sujeitos quilombolas e que esses sujeitos ao longo dos últimos seis anos, tem vivenciado algumas melhorias das suas condições de vida, com possibilidade de aquisição de bens materiais e incremento em sua formação.

Em relação ao objetivo específico de identificar os princípios orientadores das políticas públicas educacionais para a EEQ, a partir da publicação de diversas normativas sobre o tema, na sequência de políticas públicas de mais de uma gestão do governo estadual, foi possível perceber uma orientação afinada com os princípios para a EEQ no Brasil, conforme expressos nas DCNEEQ (2012). Percebeu-se, ainda, um acompanhamento ininterrupto dessa política, por parte da SEE- MG, com a manutenção da Secretaria de Modalidades Temáticas e a manutenção do Grupo de Trabalho sobre o assunto, mesmo com a diminuição abrupta de servidores para cuidar das temáticas indígena, quilombola e do campo, além das relações étnico-raciais, ocorrida a partir de 2019, com a gestão do Partido Novo.

Nesse âmbito, não podemos deixar de reconhecer o comprometimento e o esforço de diversos atores das universidades e da SEE em argumentar e lutar (a luta é permitida!), mesmo em meio às trocas na gestão de governo estadual, sobre a importância da manutenção destas políticas. Muitos desses atores lutaram pela continuidade de algumas ações implementadas no governo de Fernando Damata Pimentel (2015-2018), e que foram, de certa forma, continuadas pelo governo de Romeu Zema Neto (2019-2023), até o presente momento. Isso reafirma a importância da sequenciação de políticas sociais para que se tornem direitos conquistados, que devem ser mantidos pela continuidade das políticas públicas para o tema.

Assim, ao longo dos últimos onze anos, principalmente, vi amadurecer o entendimento sobre a EEQ, e, de 2015 a 2023, em Minas Gerais, na rede estadual de ensino, observamos a implementação das políticas públicas nas escolas estaduais quilombolas. Nesse mesmo período, pudemos observar o entendimento sobre o que é esta educação, especificamente, em Minas Gerais. Essa percepção, esse empoderamento, essas ressignificações, fizeram

aumentar o número de escolas e comunidades que se reconheceram como quilombolas e de escolas que se reconhecem como de atendimento quilombola.

O entendimento desses conceitos avançou a passos largos e vem trazendo novos elementos que podem contribuir para a formação de sujeitos quilombolas conscientes do espaço que ocupam, graças a construção de novos saberes para a educação e, especificamente, para a educação escolar quilombola, nos termos elencados pelas DCNEEQ (2012).

Em relação ao objetivo específico de “Compreender a importância da participação dos sujeitos quilombolas nos processos de implementação da EEE e como tem se dado essa inserção em escolas estaduais de Minas Gerais”, não restam dúvidas sobre o impacto causado pela inserção de profissionais quilombolas nas 43 Escolas Estaduais de Minas Gerais, gerando emprego e renda, refletindo no processo emancipatório dos professores e demais profissionais quilombolas inseridos nas escolas estaduais.

Quanto ao número de professores, especialistas e profissionais do quadro administrativo quilombolas contratados/convocados nas escolas estaduais quilombolas, verifiquei que houve um aumento significativo desses profissionais quilombolas, muitos deles tendo se graduado após 2019, principalmente no curso de Licenciatura em Pedagogia, passando a fazer parte do quadro de magistério dessas escolas. Alguns desses sujeitos também cursaram ou estão cursando pós-graduação em Educação inclusiva/especial, ou estão em uma segunda licenciatura, e os que já concluíram o curso de educação especial estão atuando como professores de apoio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), alguns professores atuando no magistério, regência de sala de aula dos anos iniciais, ou em cargos que exigem essa formação, que é o caso de professor eventual (PEB) e professor de uso de biblioteca (PEUB).

Em 2018, no primeiro ano da Resolução, muitos profissionais ASB (cantina e limpeza) foram substituídos, em escolas estaduais quilombolas, por profissionais quilombolas que pleitearam o cargo. Esses profissionais quilombolas, em sua maioria, foram novamente contratados ao longo dos últimos anos.

Em relação aos professores quilombolas, foi possível verificar que, apesar de pouco conhecimento a respeito das DCNEEQ (2012), das DOEEQMG (2017) e da Lei nº 10.639/2003, alguns dos seus princípios compõem no seu fazer

diário, no que diz respeito as suas experiências e vivências, enquanto sujeitos quilombolas, e, com isso, vêm contribuindo para as questões de pertencimento, de reconhecimento comunitário, de valorização, de formação escolar e de emancipação.

As legislações mineiras para a contratação/convocação de profissionais quilombolas nas escolas estaduais tentam reparar as oportunidades negadas a essa população e a adoção de práticas para esse fim significa um avanço no cumprimento das DCNEEQ, nas legislações pertinentes. Os resultados dessa pesquisa revelam um leque de possibilidades de pesquisa em relação por exemplo, a necessidade de criação de matrizes pedagógicas para a educação quilombola de forma a orientar os professores que trabalham nas escolas quilombolas e que seria de grande valia para a profissão docente. Outro fator importante identificado que necessita de aprofundamento são as escolhas para a formação escolar desses sujeitos. A nossa pesquisa identificou algumas tendências dos sujeitos quilombolas na sua formação, tais como a graduação no curso de pedagogia, identificados em duas das três escolas pesquisadas, significando um crescente aumento de professores quilombolas nos últimos seis anos.

Apesar da fase obscura que passamos, com o (des)governo federal de ultradireita neoliberal (2019-2022), a esperança renasce para todos os que acreditam em um mundo mais justo, livre de todas as formas de preconceito. Nesse contexto, pode surgir uma nova pedagogia (Arroyo, 2018) em substituição a pedagogia tradicional, ou, como Souza Santos (2010) e Gomes, N. (2018) denominaram, abissal, que cede lugar à pedagogia pós-abissal, construída a partir de novas epistemologias e conhecimentos.

Os movimentos sociais tiveram e terão fundamental importância na construção e na viabilização dessa nova pedagogia, assim como na elaboração de políticas públicas de reconhecimento, de afirmação, mostrando a importância da população afro-brasileira/quilombola na formação do povo brasileiro.

A retomada dos processos de reconhecimento das comunidades quilombolas pela FCP, a partir de 2023, a nova Lei das Cotas (2023) e o melhor conhecimento das populações quilombolas através do Censo Quilombola (IBGE, 2022), fazem surgir novas perspectivas de políticas públicas para a diversidade

étnico-racial, populações ribeirinhas, quilombolas e indígenas, até então, brutalmente desmontadas pelo governo anterior, encerrado em 2022.

Observa-se, então, que as políticas educacionais voltadas para a educação escolar quilombola trouxeram um empoderamento, ainda que tímido, para esse grupo, empoderamento tímido se considerados os séculos em que a população quilombola se viu, por exemplo, privada do acesso à educação e da consequente ascensão socioeconômica que esta proporciona.

Ademais, podemos nos perguntar se esses sujeitos assumiram uma consciência crítica ou ingênua, conforme os termos empregados por Paulo Freire (1982). Mas, para responder a essa questão, devemos lembrar que o próprio Paulo Freire reconhece que a educação é um processo lento de transformação pela qual se consolida a consciência crítica, e não um ato instantâneo, uma consciência que simplesmente acontece. Assim, podemos entender que esses sujeitos se encontram em um período de construção de sua consciência crítica, uma vez que, pouco a pouco, revelam uma tomada de consciência sobre sua condição antes e depois das políticas públicas educacionais que regulamentaram a EEQ.

Apesar dos avanços, verifica-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere à consolidação da EEQ, já que sua prática efetiva também depende da superação do preconceito racial e, especialmente do racismo estrutural, que, invisivelmente, mina muitos desses esforços. Quanto a isso, essa tese não se coloca apenas como mais um trabalho sobre essa luta, mas, segundo minhas intenções, como pesquisadora, educadora e inspetora escolar, como mais um capítulo da luta em prol da consolidação da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais.

A esse respeito, espera-se que as reflexões aqui trazidas não abram apenas a perspectiva para a realização de novas pesquisas, mas para a continuidade desse esforço, à revelia da indiferença governamental já vivenciada por todos os que se empenharam e ainda se empenham nessa causa. E encerrando-se a tese, recomeça-se a luta.

REFERÊNCIAS

ABA (Associação Brasileira de Antropologia). Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais. In: **Instituto Socioambiental**. Rio de Janeiro, 1994. <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/03D00024.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ABL, Academia Brasileira de Letras, **Biografia Joaquim Nabuco**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/joaquim-nabuco/biografia> . Acesso em: 20 ago. 2023.

ALONSO, Ângela. **As Teorias dos Movimentos Sociais**: Um Balanço do Debate. São Paulo: Editora Lua Nova, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S010264452009000100003>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ALVES, R.; CERQUEIRA, K. A Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: Identidade e Resistência. **Cadernos de História**, v. 21, n. 34, p. 216, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/21692>. Acesso em: 20 jul. 2024.

ALVES, SUIANE COSTA. Cidadania Global e as epistemologias do Sul. In: **Direitos Humanos e Educação** [livro eletrônico] / organização. CUNHA; GRITTI; MELO. (Org). Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2023. PDF. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/download/94/92/945?inline=1> .Acesso: 29 jun. 2024.

ARAÚJO, E. M. de; GONZAGA, S. P.; DANTAS, R. M. O norte é o sular: educação escolar quilombola, diálogos urgentes. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 39, p. 339–359, 2018. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1236>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2018.

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, Normas e Números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>. Acesso em: 24 jul. 2024.

ANACLETO DE SOUZA, Marcia Lúcia. (In)visíveis? crianças quilombolas e a necropolítica da infância no Brasil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 1281-1304, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/78163/45042>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ANDRADE, Marcos Ferreira de. A pena de morte e a revolta dos escravos de Carrancas: a origem da “lei nefanda” (10 de junho de 1835). **Revista Tempo**, v. 23, n. 2, p. 265-289, mai./ago. 2017. <https://www.scielo.br/j/tem/a/x9hZ6bdRFyNxwVQTXHf3hHc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ANDRÉ, Marly Elisa. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 7-70.

ARAÚJO, Eduardo Santos. **As políticas educacionais em Minas Gerais no governo Pimentel (2015-2018)**, [manuscrito]: democracia participativa? / Eduardo Santos Araújo. - Belo Horizonte, 2022. 356 f.: Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

ARAÚJO, Victor Leonardo de. O primeiro governo Lula (2003-2006): retomada do crescimento e bonança internacional. In: Encontro Nacional de Economia Política, 24., 2019, Vitória. **Anais Sociedade Brasileira de Economia Política**: Vitória, 2019. p. 1-26. Disponível em: https://sep.org.br/anais/2019/SessoesOrdinarias/Sessao1.Mesas1_10/Mesa4/042.pdf. Acesso em 20.fev.2023.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

_____. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xYJBbBhyTpcKNjp5HpxZVht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola**. Bauru: Ed. Edusc, 2006.

_____. Quilombos. In: PINHO, Osmundo. (Org.). **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Campinas/Salvador: ABA/Ed. Unicamp/EDUFBA, 2008. p. 1-33.

_____. Conceitos, Normas e Números: uma introdução a educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan/abr de 2017. Disponível em: CONCEITOS, NORMAS E NÚMEROS: UMA INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA | Arruti | Revista Contemporânea de Educação (ufrj.br). Acesso em: 25 mar. 2023.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ricardo Tadeu. **Tendências de pesquisa em educação escolar quilombola: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 2012 a 2019**. 2021. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Luciete. Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, N. 1, P. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33972/27924>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BLUMER, Herbert. **Symbolic Interactionism: perspective and method**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969.

BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2.ed. rev. Brasília: U567890 Bvz\xcvb; 24=-NESCO, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, Norberto; *et al.* **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas públicas / Ana**

Cláudia Niedhardt Capella. --Brasília: Enap, 2018. 151 p. : Disponível em: Livro 1.indb (enap.gov.br). Acesso: 29 out. 2023.

CARNEIRO, Cristina. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 314-321, 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/pusp/a/7gFBf3bL9XnZn5JnxdChXNH/?format=pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da internet**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil, 1850-1888**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. O conceito de política posto à prova pela mundialização. **Revista de Sociologia e Política**. Dossiê política internacional, Curitiba - PR, nº 12, jun. 1999, p. 7-20. Disponível em: Catherine (scielo.br). Acesso: 29 out. 2023.

CONSTANT, Benjamin. Da Liberdade dos Antigos comparada à dos Modernos. **Revista Filosofia Política**, nº. 2, 1985.

CUNHA; GRITTI; MELO. (Org). **Direitos Humanos e Educação [livro eletrônico] / organização**. Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2023. PDF. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/download/94/92/945?inline=1>. Acesso: 29 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB lei de diretrizes e bases da educação lei 9,394/96**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DALLARI, Dalmo. Negros em busca de justiça. In: OLIVEIRA, Leinad Ayer de. (Org.) **Quilombos: a hora e a vez dos sobreviventes**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2001. p.11-12.

DALOSTO, Cássius Dunck; DALOSTO, João Augusto Dunck; OLIVEIRA, Celso Lucas Fernandes. As políticas públicas para as comunidades quilombolas no Brasil. In: Gustavo Biscaia de Lacerda. (Org.). **As Políticas Públicas frente a Transformação da Sociedade**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 155-166.

DALOSTO, Cássius Dunck; DALOSTO, João Augusto Dunck. Políticas públicas e os quilombos no Brasil: da Colônia ao Governo Michel Temer. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 1, p. 545–564, 2018. disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9245/5525>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ, G. L.; *et. al.* Mapeamento dos povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais: visibilização e inclusão sociopolítica. Um breve relato sobre incursões no semiárido mineiro. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 69–88, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18965>. Acesso em: 25 mar. 2023.

DOMINGUES, Petrônio Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mai. 2023.

ELIAS, Michelly Ferreira Monteiro. Os Movimentos Populares no Brasil desde os Anos de 1980 e alguns dos seus desafios nos Anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2019, Vitória. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Vitória: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2019. p. 1-21.

ELTIS, David; *et al.* Transatlantic slave trade database: an online dataser. 2007. Disponível em: <http://www.slavevoyages.org>. Acesso em: 30 mai. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: A educação nas constituições brasileiras 1823 – 1988. FÁVERO, Osmar. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823 - 1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FRAGA, Ingrid Vitória Carvalho. **A política de educação escolar quilombola no estado de Minas Gerais: como prover uma educação para a diversidade em uma Escola Quilombola da rede estadual**. 2018. 117 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FRANCO, Lara Luísa Silva Gomes. **Educação Quilombola, Resistência e Empoderamento: Estudo na Comunidade Quilombola de São Domingos**, Em

Paracatu (MG). 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, DF, nº 21 – jun de 2000. p. 211-259. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89> . Acesso: 29 out. 2023.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Dossiê Sociedade e Políticas Públicas. **Sociologias** nº 16, Dez 2006, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003> . Acesso: 29 out. 2023.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Atlas Histórico Brasileiro**. Ensino no Império Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/educacao-e-ciencia/mapas/o-ensino-no-imperio> . Acesso em: 24 jul. 2023.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Atlas Histórico Brasileiro**. Quilombos mais conhecidos (séculos XVII – XIX) Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/AtlasHist%C3%B3rico-Brasil500Anos.pdf> . Acesso em: 10 out.2023.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Joaquim Nabuco. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/NABUCO,%20Joaquim.pdf>. Acesso em: 10 jul.2024.

GALVÃO, Andréia. Marxismo e movimentos sociais. In: GALVÃO, et. al. **Capitalismo: crises e resistências**. 1. ed. São Paulo: Outras expressões, 2012. Marxismo e movimentos sociais • 107 Rev_critica_Marxista-32

GARCIA, Vanessa Ferreira; SANTOS, Maria Walburga dos. Ações afirmativas educacionais e populações quilombolas pós Constituição Federal brasileira de 1988: o que temos e o que queremos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 2, p. 325-334, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/article/view>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz G; SEIBE, Erni Jose. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, abril e outubro de 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2008v42n1-2p227/13337> . Acesso em: 15 nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **RAE: Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, Mai./Jun. 1995. Disponível em: 17 ago. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Teoria sobre os Movimentos Sociais. In: _____. **Movimentos Sociais e lutas pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 21-50.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. BRINGEL, Breno M. (Orgs.) **Movimentos Sociais na era global**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/bRTKvzGxYtDbtrFyLm5JNj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

_____. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil.** São Paulo: Editora Planeta Brasil. 2007.

GONCALVES, Matheus Henrique Velozo. **O processo de construção da educação escolar quilombola em uma comunidade no município do Serro: diálogos com professoras, comunidade e outros sujeitos sociais.** 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GURGEL, Argemiro Eloy. **A Lei de 1831 e as ações cíveis de liberdade na cidade de Valença (1870-1888).** 2004. 102 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HEBERLE, R. **Social movements: an introduction to political sociology.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1951.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões geográficas.** Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_1.pdf . Acesso em: 24 set. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil Quilombola: quantos somos, onde estamos?** Quilombolas: primeiros resultados do universo. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/2e215f8a8b5904299cca0a9f02b734de.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística **Censo Demográfico 2022.** Localidades quilombolas - Resultados do universo. Rio de Janeiro 2024. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/apps/pgi/pdf/Publicacao_Localidades_Quilombolas_2022_15072024.pdf Acesso em: 24 jul. 2024

IPHAN. Instituto Pesquisa Histórica e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1590> . Acesso em: 19 set. 2019.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Serra da Barriga (AL),** Região do Quilombo dos Palmares. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1607>. Acesso em 31 jul. 2023.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Dossiê de Candidatura da Serra da Barriga,** Parte Mais Alcantilada – Quilombo dos

Palmares a Patrimônio Cultural do MERCOSUL. São Carlos: Editora Cubo, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_serra-da-barriga.pdf. Acesso em 31 jul. 2023.

JESUS, José Nilson Silva de. **A Lei nº 10.639/2003: À Luz das Práticas Pedagógicas em Escolas Quilombolas no Alto Rio Trombetas**. Oriximiná, PA. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Programa de Educação da Universidade do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

KAUCHAKJE, Samira. 35 anos de pesquisas sobre movimentos sociais. **RBCS**, n.3, p. 113-132, jan/jul. 2010.

KOBAYASHI, Kazuo. Tecendo redes imperiais: uma dimensão asiática do comércio britânico de escravos no Atlântico no século XVIII. **Afro-Ásia**, n. 63, p. 11-39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/38307/24834>. Acesso em: 02 jun. 2023.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte, 1999.

LEAL, FRANCY EIDE NUNES. **Pedagogias Quilombolas: Considerações Sobre as Possibilidades de uma Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais**. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (2021). Disponível em: file:///D:/OneDrive/Documents/Downloads/LEAL,_F._E._N._tese_ppgas_2021_vers%C3%A3o%20BC.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

LEITE, Giovanna Escobar. **Percepções de educadores sobre as Políticas Públicas Educacionais para a População Quilombola em Minas Gerais**: um estudo de caso da implementação da Resolução SEE 3.658/2017. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros. 2021.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: [//ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf). Acesso em: 02 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Série Formação do Professor, São Paulo: Cortês Editora, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURAU, René. **A Análise Institucional**. 2. Ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

LOUREIRO, Maria L. de N. Matheus. A cidade e o quilombo: objeto, patrimônio e documento. **Revista Museologia e Patrimônio**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 207-221, 2014.

LUCINI, M.; SANTOS, A. T. dos. Ensino de História e pensamento decolonial em processos de identificação quilombola. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 36–52, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4490>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias. **A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na Educação Básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais Universidade Federal de Ouro Preto, Marina, 2019. Disponível em: [www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11674/1/DISSERTA%
c3%87%
c3%83O_%20Implementa%
c3%a7%
c3%a3oDiretrizesCurriculares.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11674/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_%20Implementa%c3%a7%c3%a3oDiretrizesCurriculares.pdf) . Acesso em: 27 nov. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006, p. 47/60. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 02 set. 2023.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti. A proibição do tráfico atlântico e a manutenção da escravidão. In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. (Orgs.). **O Brasil Imperial**, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 208-233.

_____. O Estado nacional e a instabilidade da propriedade escrava: a Lei de 1831 e a matrícula dos escravos de 1872. **Almanack**, Guarulhos, n. 2, p. 20-37, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/K9q3yS7VPS43HfX6rtGSv9v/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 23 mai. 2023.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. p. 295.

MCCARTHY, John D.; ZALD, Mayer N. **The trend of social movements in America: Professionalization and resource mobilization**. Morristown: General Learning Press, 1973.

_____. Resource mobilization and social movements: a partial theory. **American Journal of Sociology**, v. 82, n. 6, p. 1212-1241, 1977. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2777934>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MEIHY, José Carlos; HOLANDA, Fabíola. **História Oral** – Como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em revista**, v.34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/cQtxQ4L65n8K3wMYPZnnPWb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jul. 2024.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjsgsjXqxHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; FRAGA, Moisés Noé de. A Sociedade Global e Movimentos Sociais em Rede: Expansão da Democracia? **Prim@ Facie**, João Pessoa, v.16, n. 31, p. 1-27, 2017.

MIRANDA, Bruno Fonseca. Na contramão do império: o clube da lavoura e do comércio de 1871. **Almanack**, Guarulhos, n. 28, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alm/a/Frg6zZSvB49ghLqvjCbD46R/?lang=pt>> Acesso em: 23 mai. 2023

_____. A Lei do Ventre Livre e a administração do tempo histórico no Império do Brasil. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 31, p. 1-31, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/anaismp/a/57VZcMxhPRqGKPDVvvFNb7L/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Camila Batista Gama; SOARES, David Gonçalves; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Educação Escolar Quilombola em Debate. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 1-19, 2022. Disponível em: www.scielo.br/j/cp/a/j7mb9JYVMS5wwJfvTMBhs8J/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia K. M.; QUEIROZ, Renato da Silva. (Org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

_____. Identidade, Cidadania e Democracia: Algumas Reflexões sobre os Discursos Antirracistas no Brasil. **Revista Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 17-24, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus Identidade Negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Brasília: Edições do Senado Federal, 2003.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira – SP. **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, v. 26, n. 49, p. 69-86, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432017000200069&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. A Terra é meu quilombo. Onde estou, eu estou. **Revista Aú**, 3(03), 77- 85, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; **Histórias da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, S. N. Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da Educação Escolar Quilombola na Bahia. 36. **Revista da FAEEDBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 49, p. 35-51, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v26n49/0104-7043-faeeba-26-49-35.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

OLIVEIRA, J.P.; O'DWYER, E.C. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais**. Encontro da ABA (Associação Brasileira de Antropologia). Rio de Janeiro, 17 e 18 de outubro de 1994.

O'MALLEY, Gregory; BORUCK, Alex. Patterns in the intercolonial slave trade across the Americas before the nineteenth century. Tradução nossa. **Revista Tempo**, v. 23, n. 2, mai/ago. 2017.

PEREIRA, Louise de Lima. **Direitos da comunidade e ação popular**. UFSM, RS. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/direitos-da-comunidade-e-acao-popular-louise-de-lima-pereira#:~:text=Esses%20direitos%20s%C3%A3o%20reconhecidos%20na,administra%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20honestas%20dentre%20outros>> . Acesso em: 10 jul. 2023.

PEREIRA, Paulo Fernando Soares. A Constituição de 1988 e o rompimento com os pactos de silêncio em torno dos quilombos. **Revista Direito e Práxis**, Rio de

Janeiro, v. 13, n. 3, p. 1736-1762, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rdp/a/z6GXdtDssRNmGVbz4RqgyMC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3: Globalization and the De-Colonial Option, 168-178, p. 2007.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, p. 14-39, dezembro/fevereiro, 1995/1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28362/30220>. Acesso em: 20 dez 2022.

REIS, João José; GOMES, Flávio (Orgs). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996

REIS, João José. Escravos e coiteiros no quilombo do Oitizeiro. Bahia, 1806. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 332-372.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel B. Domingues da. O tráfico de escravos africanos: novos horizontes. Apresentação. **Revista Tempo**, v. 23, n. 2, p. 291-293, mai/ago.2017.

RODRIGUES, V. **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, ago./dez. 2011.

ROCHA DA SILVA, Jairza Fernandes. **Deslocamentos identitários de gênero e raça de professoras negras na educação escolar quilombola em Minas Gerais**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

RODRIGUES, L. A. M. S.; BARBOSA, M. L. O.; RIBEIRO, C. M. Documentos oficiais e legislações educacionais no combate às desigualdades raciais: estudo com base na PNAD. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4360/1141>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences**. 4. Ed. New York: Teachers College Press, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, André Carlos dos. A lei da morte: a pena capital aplicada aos escravos no Brasil Imperial. **Histórica** – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, n. 42, p. 1-11, jun. 2010. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao42/materia04/texto04.pdf> . Acesso em: 25 mai. 2023.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e Práticas docentes em redes de troca: Educação das relações étnico raciais em questão**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

SENADO FEDERAL. **Constituição 30 anos: As Constituições Brasileiras de 1824 a 1988**. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>. Acesso em 8 jul. 2024.

SILVA, Paulo Sergio da. **Contornos pedagógicos de uma educação escolar quilombola**. 2013. 261 f. Tese (Faculdade de Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOARES, Marta Genú; BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira; MELO, José Pereira. Política Educacional para a Educação Básica e Ações Interculturais na Escola Quilombola. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 37, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5338>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura de; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 43, p. 14-23, 2016.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **O Fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do sul. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **O pluriverso dos direitos humanos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, 2007.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A Gramática do Tempo: para uma Nova Cultura Política**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo, inter-identidades. In: RAMALHO, M. I.; SOUSA RIBEIRO, A. (Ed.). **Entre ser e estar: raízes, percursos e discursos de identidade**. 1. ed. Porto: Afrontamento, 2001b. p. 97-156.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Boaventura: o Colonialismo e o século XXI** Outras palavras. Publicado em 02/04/2018 - Atualizado 15/01/2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/geopoliticaeguerre/boaventura-o-colonialismo-e-o-seculo-xxi/> . Acesso em 20 dez.2023.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de Movimentos Sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, Set./Dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792008000300007 . Acesso em: 07 abr. 2023.

_____. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**, 2.ed., Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987, p. 13.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, n. 10, p. 1-10, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Maria Lúcia Carvalho da; *et al.* Movimentos sociais e redes: reflexões a partir do pensamento de Ilse Scherer-Warren. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 109, p. 112-125, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01016628201200010007&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 28 abr. 2023.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Pensando a Diáspora Atlântica. Dossiê: Escravidão e Liberdade na Diáspora Atlântica. **História**, n. 37, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/NYnTzkbFH4TB44xScnBXJ3K/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SZYMANSKI, Heloísa. (Org.). **A entrevista em pesquisa na educação: a prática reflexiva**. 5. ed. - Campinas: Autores Associados, 2018. (Série Pesquisa; vol.4).

THOMPSON, P. História Oral e Contemporaneidade. **História Oral**, n. 5, p. 9-29, 2002.

TOURAINÉ, Alain. Na Fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p.17-28, jan./abr.2006,

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TURNER, R. H.; KILLIAN, L. M. **Collective behavior**. Nova York, Prentice-Hall, Inc. 1957.

UFG, Universidade Federal de Goiás. Mapa da Diáspora Africana. Acervo de Imagens (CIAR). Goiânia, Goiás. Disponível em:

<https://acervodeimagens.ciar.ufg.br/acervo/diaspora-2/> . Acesso em 8 jul. 2024.

UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. Portal da literatura afro-brasileira Literafro: **Abdias Nascimento – Biografia**. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/462-abdias-nascimento> . Acesso em: 22 ago. 2023.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Unesco, 2003. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por?posInSet=1&queryId=efc6afe7-b4c5-47e0-a524-23e05db8b97c .Acesso em: 24 nov. 2023.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935, 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 21-50.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Resenha de "Novas teorias dos movimentos sociais de Maria da Glória Marcondes Gohn". **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 629-634, jul./dez. 2009. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/n15/n15a15.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

VIANA DE SOUZA, Uilson. As políticas públicas afirmativas voltadas para os territórios quilombolas e o mito da igualdade social. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 237, p. 16-25, 2022.

WEBER, Max. **Relações comunitárias e étnicas**. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

WINDHOFF-HÉRITIER, A. **Policy Analyse**: eine Einführung. New York: Campus, 1987.

Jornais

Fundação Biblioteca Nacional. Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital Brasileira. **Diário do Rio de Janeiro. 1821 a 1878**
https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pagfis=44683 . Acesso em 20 fev.2023.

PORTAL G1. **Governador eleito, Pimentel fala sobre planos de governo em Minas em 06/10/2014.** Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/eleicoes/2014/noticia/2014/10/governador-eleito-pimentel-fala-sobre-planos-de-governo-em-minas.html>. Acesso em 20 fev.2023.

PORTUGAL convalescido pelo prazer que prezentemente disfruta na dezejada e feliz vinda do seu amabilissimo monarcha o sr. D. JOÃO VI e da sua augusta familia

Costa, José Daniel Rodrigues da, 1757-1832 Lisboa : Typ. Eduardo Roza, [1910]
Lisboa : na Typografia Lacerdina, 1821. Disponível em:
<https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/COLECC%C3%83O.htm>. Acesso em 20 fev.2023.

Legislação Nacional

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 4.835, de 1º de dezembro de 1871**. Aprova o regulamento para a matrícula especial dos escravos e dos filhos livres de mulher escrava. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 708-721, 1871.

BRASIL. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 nov. 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-acesso-a-informacao/legislacao/legis09.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 37.659 de 7 de novembro de 1831**. Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1831. Disponível em: [gfdsaZ\](#) . Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM581.htm . Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 267, v. 1, parte 1, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM581.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos

menores e sobre a libertação anual de escravos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 147, 1871.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 726, de 12 de maio de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv726.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Lei nº 7.668, de 22.08.88.** Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-acesso-a-informacao/legislacao/legis02.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Apresentação.** Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/quem-e-quem> . Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades certificadas.** Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-12-06-2017.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 19.mai.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 8, de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasília, DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 30 mai. 2019, Seção 1, p. 33.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Brasília, DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 nov. 2012, Seção 1, p. 26-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica: **Documento final**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 20 ago. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação: **Documento final**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 20 ago. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **[Apresentação]**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. **Programa Aquilomba Brasil vai beneficiar um milhão de brasileiros quilombolas**. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/ministerio-da-igualdade-racial-lanca-programa-aquilomba-brasil. Acesso em 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552554#:~:text=Cria%20a%20Secretaria%20Especial%20de,Rep%C3%ABlica%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=AUTOR%3A%20EXECUTIVO%20%2D%20MPV%20111%20DE%202003>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 07. fev.2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.136 de 05 de novembro de 2013**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=8136&ano=2013&ato=e79MTQq5ENVpWT8f2#:~:text=APROVA%20%20REGULAMENTO%20DO%20SISTEMA,20%20DE%20JULHO%20DE%202010>. Acesso em: 20 ago. 23.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.519%2C%20DE%2010,Art.. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014**. Dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12987.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos - **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. PNDH-3 PNDH-3/Decreto no 7.037/2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Decreto de 16 de abril de 2013**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DSN&numero=16/04-13605&ano=2013&ato=236oXS650MVpWT922> . Acesso em: 20 ago. 23.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Carta de Serviços**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/PrimeiraEdicaoCartadeServicosdaSDH.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OBSERVATÓRIO 3º SETOR. **Tereza de Benguela**: A escravizada que virou rainha e liderou um quilombo de negros e índios. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-escravizada-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios/> . Acesso em 31 jul. 2023.

Legislação Mineira

MINAS GERAIS. **Lei nº 869/52, de 05 de julho de 1952**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, 05 de julho de 1952. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/?cons=1>. Acesso em: 20. dez. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado Diário Oficial de Minas Gerais, 05 de agosto de 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 21.147, de 14 de janeiro de 2014**, que “institui a política estadual para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais”. Diário Oficial de Minas Gerais, 14 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/21147/2014/?cons=1>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 2945, de 18 de março de 2016**. Estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício em escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas e dá outras providências. **Diário Oficial [de] Minas Gerais**, 18 de março de 2016. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2945-16-r.pdf>. Acesso em: 20. dez. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 3658, de 24 de novembro de 2017**, que “institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais”. Diário Oficial de Minas Gerais, 24 de novembro de 2017. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3658-17-r.pdf>. Acesso em: 20. dez. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 3677 de 05 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para

inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública nas escolas quilombolas da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial de Minas Gerais, 05 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3677-18-r%20-%202%C2%BA%20Republica%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 20. dez. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4064, de 31 de dezembro de 2018. Retif.MG 09/01/2019.** Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública nas escolas quilombolas da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Diário Oficial de Minas Gerais, 09 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=185820&marc=4> . Acesso em: 20. dez. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.130/2019, de 04 de maio de 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. Diário Oficial de Minas Gerais, 04 de maio de 2019. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4130-19-r%20-%20Public.%2004-05-19.pdf> . Acesso: 23 out.2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.139, de 22 de maio de 2019.** Altera dispositivos da Resolução SEE Nº 4130, de 22 de maio de 2019, que 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. Diário Oficial de Minas Gerais, 22 de maio de 2019. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4139-19-r%20-%20Public.%2022-05-19.pdf> . Acesso: 23 out.2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.783, de 04 de novembro de 2022.** Estabelece normas para o processo de escolha de servidor ao cargo de provimento em comissão de diretor e à função gratificada de vice-diretor para exercício em escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Diário Oficial de Minas Gerais, 04 de novembro de 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.783%20Escolas%20Quilombolas.pdf> Acesso: 23 out.2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria SEE nº 01, de 12 de janeiro de 2021.** Designa os membros titulares e suplentes para compor a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola (CPEQ). Diário Oficial de Minas Gerais, 12 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/001-21-p%20-DMTE-CECIQ%20Public.%2012-01-21.pdf> . Acesso: 23 out.2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria SEE nº 50, de 12 de janeiro de 2022**. Regulamenta os procedimentos de análise para o reconhecimento de escola estadual localizada e/ou que realiza atendimento para os povos de território remanescente de quilombo em Minas Gerais nos termos da Resolução CNE Nº 8/2012 e Resolução SEE Nº 3658/2017. Diário Oficial de Minas Gerais, 12 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20SEE%20N%C2%BA%2050,%20DE%2012%20DE%20JANEIRO%20DE%202022.pdf> . Acesso em: 20. dez. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria SEE nº 1282, de 29 de setembro de 2022**. Altera a Portaria SEE nº 01/2021 - Designa os membros titulares e suplentes para compor a Comissão Permanente da Educação Escolar Quilombola (CPEQ). Diário Oficial de Minas Gerais, de 29 de setembro de 2022. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1282-22-p%20-%20Public.%2001-10-22.pdf> . Acesso: 23 out.2023.

APÊNDICE

Apêndice I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: **CAAE:** 51684021.5.0000.5137

Título do Projeto: OS PROFISSIONAIS QUILOMBOLAS DESIGNADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS: GARANTIA DE DIREITOS SOB À LUZ DAS NORMATIVAS

Prezado Sr.(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de tese de doutorado de Rosemar Ferreira Rodrigues que estudará a Educação Escolar Quilombola tendo como Orientadora Dra. Lorene dos Santos do Departamento de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas. A pesquisa busca compreender a política pública em âmbito estadual de Minas Gerais e compreender em que medida a contratação/convocação e atuação dos profissionais favorece as práticas de gestão e práticas pedagógicas nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais de educação básica, de modo a garantir os direitos condicionados às Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola (DNCEQ) e as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais e demais normativas.

Você foi selecionado(a) porque:

- 1)** Participou e/ou participa diretamente da contratação/convocação como diretor de escola, como professor e demais contratados quilombolas nos processos anuais para o trabalho nas escolas estaduais e/ou,
- 2)** Participou e/ou participa como membro de comissão ou outros papéis desenvolvidos na elaboração das políticas públicas em Minas Gerais nos anos de 2015 a 2023.

As escolas escolhidas para a pesquisa de campo são escolas quilombolas pertencentes as Superintendências Regional de Ensino (SRE) de (3 escolas).

A sua participação neste estudo consiste em participação em reuniões presenciais para obter dados dos questionários, entrevistas e as reuniões virtuais, se necessário, serão com a pesquisadora como organizadora das reuniões ou que a pesquisadora seja convidada para a participação, via **reuniões virtuais** realizadas em plataformas virtuais como o *Google meet* que serão ou não gravadas e na ocasião será realizada a coleta de dados, através das rodas de conversas, questionários e o assunto geral que será abordado será sobre as vivências e experiências enquanto gestor de escola quilombola, professor quilombola efetivo, professor quilombola convocado ou profissional quilombola participante do processo de contratação/convocação na Rede Estadual de Minas Gerais ou como sujeitos que participaram ou participam da elaboração e comissões responsáveis pela Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.

Como instrumentos metodológicos serão utilizadas **entrevistas individuais** e em grupo, **questionários enviados por e-mail e nas reuniões presenciais, serão impressos pela pesquisadora e entregue aos participantes**, será usado se necessário, **questionário** do tipo *Surveys* em que utilizaremos a plataforma *Google Forms*. As gravações das reuniões e suas respectivas transcrições, serão exclusivamente para esta pesquisa, bem como o uso de questionários que porventura contenham a sua identificação **serão eliminados**, após o término do estudo. Os dados coletados na pesquisa ficarão guardados sob responsabilidade do pesquisador durante 5 (cinco) anos. Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto e não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo. As informações obtidas nesse estudo serão **confidenciais**, sendo assegurado **o sigilo sobre sua participação**, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados desta pesquisa, servirão para amostragem do Mapeamento do Processo de contratação/convocação, verificação da continuidade da política implantada a partir de 2015 e com a Análise Qualitativa do Processo, identificar-se-á os conflitos, contradições, embates, lutas/disputas, realocações, tensões e expectativas.

Os resultados desta pesquisa irão **beneficiar os sujeitos da pesquisa direta ou indiretamente** no entendimento do funcionamento das políticas públicas e como a continuidade de algumas ações, beneficiou e beneficia as escolas quilombolas e sujeitos quilombolas.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, **nos termos da lei, a responsabilidade civil.**

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Rosemar Ferreira Rodrigues -
roserodriguesnet@gmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e - mail cep.proppg@pucminas.br.
O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2023.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

- () autorizo gravação em áudio e vídeo
() não autorizo gravação em áudio e vídeo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data - ____ / ____ / 2023

Eu, ROSEMAR FERREIRA RODRIGUES, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

ROSEMAR FERREIRA RODRIGUES

Pesquisador

Data - ____ / ____ /2023

Apêndice II

Identificação – Roteiro da Entrevista com Profissionais da escola

Escola – **Município:**
Quilombo atendido na escola:
Entrevistado –
Idade: **sexo:**
Formação –
Dia da entrevista - **Hora início -** **Final -**
Matrícula -

-
- 1) Qual é a sua formação _____
 - 2) Qual é a sua função _____
 - 3) Quanto tempo trabalha na escola _____
 - 4) Desde qual ano usou a declaração da associação quilombola como critério na convocação/avaliação _____

 - 5) O que você aprendeu na sua comunidade, você tem oportunidade de repassar na escola

 - 6) Qual a sua percepção sobre o seu trabalho na escola.

 - 7) Em relação a movimentos de reivindicação, você já participou de algum movimento, se sim, fale um pouco sobre o assunto.

 - 8) Você tem alguma sugestão de melhoria para a educação dos alunos quilombolas das escolas

- 9) O que você poderia falar sobre a escola ser de atendimento quilombola. Trouxe ganhos para a comunidade, se sim em que aspectos
- 10) Você tem sido capacitada pela escola para a melhoria da sua atuação
- 11) Qual é a sua relação com a educação escolar quilombola. Conhece as diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola.

Concordo com a divulgação da minha entrevista e estou ciente que não serei remunerada.

Assinatura - _____ data: / /2023.

ANEXOS

ANEXO 1 - Cópia da Autorização da SEE, PARA A SRE, assinada em 18 de dezembro de 2020.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Ensino Superior

Ofício SEE/SU nº. 255/2020

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2020.

Ilma. Senhora

Encaminhamos o Termo de Autorização de Pesquisa para o projeto intitulado: **OS PROFISSIONAIS QUILOMBOLAS DESIGNADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS: GARANTIA DE DIREITOS SOB À LUZ DAS NORMATIVAS**

A pesquisa tem por objetivo compreender o processo de construção da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, seus limites e desafios a partir da análise de uma política desenvolvida pelo Governo Estadual/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que promoveu a designação de sujeitos quilombolas para atuar nas escolas quilombolas ou de atendimento quilombola.

Solicitamos que seja encaminhado a todas as Escolas Estaduais de sua regional, participantes da pesquisa / projeto, a presente autorização, para que as mesmas possam se preparar para receber o aluno/pesquisador.

Atenciosamente,

Augusta Isabel Junqueira Fagundes
Subsecretária de Ensino Superior



Documento assinado eletronicamente por **Augusta Isabel Junqueira Fagundes, Subsecretário(a)**, em 18/12/2020, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).

https://www.sei.mg.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=27276388&infra_sist... 1/

ANEXO 2 - Cópia do termo de autorização da Pesquisa nas Escolas Estaduais assinada em 18 de dezembro de 2020.



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Secretaria de Estado de Educação

Subsecretaria de Ensino Superior

Termo Termo de autorização - SEE/SU

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2020.

INTERESSADO: Rosemar Ferreira Rodrigues

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do projeto proposto pela supracitado, é de parecer favorável à realização da pesquisa: **os profissionais quilombolas designados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: Garantia de direitos sob à luz das normativas**

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento

de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

Augusta Isabel Junqueira Fagundes
Subsecretária de Ensino Superior



Documento assinado eletronicamente por **Augusta Isabel Junqueira Fagundes, Subsecretário(a)**, em 18/12/2020, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).

ANEXO 3

DECRETO N. 7031 A - DE 6 DE SETEMBRO DE 1878

Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte.

Attendendo ao que Me representou o Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, Hei por bem decretar o seguinte:

Art. 1º Em cada uma das escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do municipio da Côrte, para o sexo masculino, é creado um curso nocturno de ensino elemental para adultos, comprehendendo as mesmas materias que são leccionadas naquellas escolas.

Os alumnos acatholicos não precisarão frequentar as aulas de instrucção religiosa nem prestar exame das respectivas materias para gozarem das vantagens e favores concedidos por este decreto.

Art. 2º Os cursos, de que trata o artigo antecedente, serão regidos pelos Professores publicos cathedricos das respectivas escolas, ou, no caso de impossibilidade provada a juizo do Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, ou de impedimento temporario dos Professores cathedricos, pelos Professores adjuntos effectivos das escolas do 1º gráo, que forem designados pelo Inspector geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte.

Art. 3º Esses cursos estarão abertos durante o anno lectivo das escolas publicas de instrucção primaria; serão diarios, funcionando das sete ás nove horas da noite, nos mezes de Outubro a Março, e das seis ás nove horas nos mezes de Abril a Setembro.

Nas escolas, em que houver curso noturno para adultos, o curso diurno funcionará, durante o verão, das 8 1/2 horas da manhã às 2 1/2 da tarde, e, durante o inverno, das 9 da manhã às 3 da tarde; interrompendo-se os trabalhos do meio dia á uma hora para recreio e exercicios de gymnastica dos meninos sob as vistas do Professor.

Art. 4º Os cursos noturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio determinar, tendo em consideração as circunstancias locais.

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 annos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quaes farão nellas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos.

Art. 6º Não serão admittidos á matricula pessoas que não tiverem sido vaccinadas e que padecerem molestias contagiosas.

Art. 7º Os meios disciplinares para os alumnos matriculados nos cursos de adultos serão os seguintes:

1º Reprehensão em particular;

2º Reprehensão na aula;

3º Eliminação da matricula e despedida do alumno.

Estes meios disciplinares serão applicados gradualmente, conforme a gravidade das faltas.

Art. 8º O Professor communicará mensalmente ao Delegado, e este trimestralmente ao Inspector geral da instrucção primaria do municipio, as faltas dadas pelos alumnos.

Art. 9º Em todos os sabbados haverá uma repetição das materias leccionadas durante a semana.

Art. 10. Os alumnos, que nas sabbatinas mostrarem aproveitamento, receberão um attestado de progresso.

Art. 11. Os alumnos, que obtiverem attestado de progresso em quatro sabbatinas seguidas, receberão uma nota de merecimento.

Os alumnos, que conseguirem tres notas de merecimento, occuparão um banco de honra na respectiva classe.

Art. 12. Os alumnos, que occuparem durante seis mezes um banco de honra, terão seus nomes inscriptos n'um quadro de honra, que será collocado junto á porta da entrada da escola.

Art. 13. No recinto e nas proximidades da escola os alumnos guardarão o maior socego, respeitando uns aos outros, os funcionarios da escola e as pessoas que visitarem o edificio, morarem ou passarem perto delle.

Art. 14. O alumno, que sahir do recinto da escola sem permissão do Professor, será pela 1ª vez reprehendido, e nas reincidencias se lhe marcará falta.

Art. 15. Os alumnos, que dentro da escola perturbarem por qualquer modo os trabalhos, serão pela 1ª vez reprehendidos e nas reincidencias punidos com a nota de máo comportamento.

Art. 16. Os alumnos, que commetterem graves offensas á moral e disciplina dentro da escola, fizerem assuadas á porta do estabelecimento, promoverem desordens na rua com seus condiscipulos, ou com os transeuntes, ficarão sujeitos á pena de expulsão temporaria ou perpetua, imposta pelo Professor com recurso para o Inspector geral da instrucção.

Art. 17. O alumno, que desobedecer ao Professor, será mandado retirar da sala, e se não quizer sahir, o Professor suspenderá a aula, representando ao Delegado para que reclame a intervenção da autoridade policial.

Art. 18. O alumno, que fôr maltratado pelos seus condiscipulos, deverá queixar-se ao Professor, que immediatamente tomará as providencias que forem reclamadas pela natureza do caso.

Art. 19. O alumno, que, occupando banco de honra na classe, revelar-se ignorante, perderá tantos attestados de progresso quantas forem as sabbatinas em que não der contas satisfactorias.

Art. 20. Ao alumno, que deixar de comparecer a alguma sabbatina sem motivo justificado por documento, o Professor marcará quatro faltas e nullificará um dos attestados de progresso que porventura elle possua.

Art. 21. O Professor lançará, conjuntamente com as faltas, as notas de aplicação e comportamento dos alumnos em livro para esse fim destinado, e rubricado pelo Delegado.

Art. 22. Haverá no recinto da escola logares inteiramente separados dos logares dos alumnos, para os visitantes.

Art. 23. Os visitantes guardarão o silencio e respeito necessario, sob pena do Professor mandal-os sahir do recinto da escola.

Art. 24. No fim do anno lectivo, se houver alumnos habilitados para exame, o Professor o communicará ao Delegado respectivo, a fim de que este marque o dia e hora para esse acto, que será presidido pelo Delegado; servindo de examinadores o Professor do curso e outra pessoa proposta pelo Inspector geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, e approvada pelo Ministro do Imperio.

Art. 25. Os pontos para esses exames comprehenderão toda a materia estudada na anno lectivo.

Art. 26. Os alumnos serão arguidos sobre cada uma das materias, tomando-se logo as respectivas notas por escripto.

Art. 27. A totalidade ou maior numero de votos favoraveis approvam.

A totalidade ou maior numero de votos desfavoraveis reprovam.

Quando o alumao fôr approvedo por unanimidade de votos, haverá segundo julgamento, e conferir-se-ha a nota de - approvedo plenamente - ao que obtiver a totalidade dos votos favoraveis e a de - approvedo simplesmente - ao que tiver um ou mais votos desfavoraveis.

O alumno, plenamente approvedo terá ainda terceiro julgamento, e se obtiver a totalidade dos votos favoraveis, receberá a nota de - approvedo com distincção.

Art. 28. O alumno, que der 40 faltas, não poderá prestar o exame da respectiva classe sem permissão do Delegado, ouvido o Professor.

Art. 29. O exame constará de duas provas: oral e escripta; a 1ª será publica, a 2ª feita a portas fechadas sob a immediata vigilancia dos examinadores.

Art. 30. Os examinandos, exhibirão suas provas por ordem da matricula e em turmas, que possam ser julgadas no mesmo dia, procedendo-se em primeiro logar ás provas escriptas de toda a turma conjuntamente.

Art. 31. O Presidente dos exames, rubricando essas provas, que deverão ser datadas, e assignadas por seus autores, entregal-as-ha aos examinadores para sobre ellas lançarem por escripto o juizo que formaram, e em seguida emitirá tambem o seu.

Art. 32. O prazo para a prova escripta será de meia hora, tirado o ponto á sorte pelo primeiro alumno da turma.

Art. 33. Julgadas as provas escriptas, começarão as oraes, sendo cada alumno examinado de seguida em todas as materias da respectiva classe.

Art. 34. O alumno que faltar ao exame no dia em que devia prestal-o, poderá justificar sua falta perante o Inspector geral da instrucção, e este, se julgar procedentes os motivos allegados, lhe permittirá fazer exame em outra turma ou isoladamente.

Art. 35. No julgamento dos exames serão tomadas em consideração não só as provas oraes e escriptas dos alumnos, como tambem as notas de applicação e comportamento, que o Professor deverá apresentar á commissão julgadora.

Art. 36. Cada um dos juizes dará o seu voto, favoravel ou desfavoravel, em um bilhete por elle escripto e assignado.

Art. 37. Terminado o julgamento de uma turma, se lavrará o respectivo termo, que assignarão todos os membros da commissão julgadora.

Art. 38. O conselho director da instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte conferirá premios, consistentes em livros ou outros objectos uteis, aos alumnos que reunirem á inscripção no quadro de honra approvação distincta.

Art. 39. Haverá também premios de assiduidade para os alumnos que não derem falta e fizerem provas regulares.

Art. 40. Não poderá obter banco de honra, inscripção no quadro de honra, nem premio do qualidade alguma; o alumno que tiver notas de máo comportamento.

Art. 41. Os alumnos aprovados receberão um titulo impresso com especificação da nota e assignado por todos os membros da commissão julgadora.

Art. 42. Terão direito de preferencia aos logares de serventes, guardas, continuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos publicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os demais requisitos precisos, apresentarem notas de approvação plena obtida nos exames finaes de algum curso publico de instrucção primaria de adultos.

Art. 43. Os Professores dos cursos nocturnos que se mostrarem negligentes ou omissos no cumprimento dos deveres impostos pelo presente decreto e regulamentos, instrucções e avisos, que forem expedidos para a sua boa execução, incorrerão nas penas comminadas no art. 115 do Regulamento que baixou com o Decreto nº 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854, as quaes lhe serão applicaveis nos termos do sobredito regulamento.

Art. 44. Os Professores cathedraicos, ou os adjuntos, que regerem os cursos de adultos, perceberão uma gratificação correspondente ao numero de alumnos, que frequentarem effectivamente os cursos, na conformidade da tabella annexa.

Quando a frequencia effectiva nos cursos nocturnos exceder de 50 alumnos, os Professores respectivos poderão requisitar do Inspector geral a nomeação de Professores adjuntos que os auxiliem, e a estes será abonada uma gratificação correspondente á metade da que perceberem os Professores cathedraicos ou adjuntos que dirigirem os cursos.

Art. 45. As faltas, que os Professores e adjuntos derem no curso nocturno, determinarão o desconto proporcional da gratificação que vencerem por este regulamento, bem assim da que perceberem pelo curso diurno.

Art. 46. Os Professores que, por mais de 10 annos, regerem com dedicacão e bom exito algum curso nocturno terão direito a uma gratificação addicional, que não excederá á metade da que se acha marcada no art. 44.

Art. 47. Para se verificar a frequencia effectiva dos alumnos nos cursos nocturnos, deverão os Delegados visitar esses cursos, ao menos uma vez semanalmente, mandar fazer a chamada dos alumnos pela respectiva matricula, e, verificado o numero dos presentes, declarar-o por escripto em um certificado, que entregarão ao Professor. Esses certificados deverão ser apresentados ao Inspector geral, o qual mandará abonar as gratificações, tomando-se por frequencia effectiva o termo médio do numero de alumnos presentes nas quatro ou mais visitas que os Delegados tiverem feito.

Art. 48. O Ministro do Imperio, procedendo ás necessarias informações, fixará para cada escola de que trata o art. 1º a despeza a fazer-se com a illuminação das ditas escolas durante o curso de adultos, calculado o numero de luzes e o tempo de duracão dos trabalhos.

O Dr. Carlos Leoncio de Carvalho, do Meu Conselho, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em 6 de Setembro de 1878, 57º da Independencia e do Imperio.

Com a rubrica de Sua Magestade o Imperador.

Carlos Leoncio de Carvalho.

Tabella das gratificações mensaes concedidas aos Professores e adjuntos dos cursos nocturnos.

Até o numero de 30 alumnos de frequencia effectiva	50\$000
De 31 a 50	60\$000
De mais de 50	70\$000

Palacio do Rio de Janeiro, 6 de Setembro de 1878. - Carlos Leoncio de Carvalho.