



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CINTIA LETÍCIA BITTAR DE ARAÚJO EUFRASIO

LINHA DE PESQUISA 1
HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS

GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS: Desafios e Perspectivas

CAMPINA GRANDE – PB

2021

CÍNTIA LETÍCIA BITTAR DE ARAÚJO EUFRASIO

**GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS: Desafios e Perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: História, Política e Gestão Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza.

**Campina Grande-PB
2021**

E86g Eufrasio, Cíntia Letícia Bittar de Araújo.
Garantia do direito à educação escolar das comunidades quilombolas: desafios e perspectivas / Cíntia Letícia Bittar de Araújo Eufrasio. – Campina Grande, 2021.
146 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2021.
"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza".
Referências.

1. Direito à Educação. 2. Educação Escolar Quilombola. 3. Política Neoliberal. 4. Comunidades Quilombolas. 5. Paraíba. I. Souza, Antônio Lisboa Leitão de. II. Título.

CDU 304.42(043)

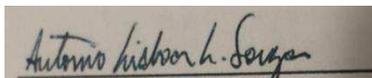
CÍNTIA LETÍCIA BITTAR DE ARAÚJO EUFRÁSIO

GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: Desafios e Perspectivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: História, Política e Gestão Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza.

APROVADO EM: 30 / 08 /2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr Antônio Lisboa Leitão de Souza – PPGEd/UFCG
Orientador



Profª Drª Maria de Fátima Garcia – CERES/DEDUC/UFRN
Examinadora externa



Profª Drª Maria do Socorro Silva – PPGEd/UFCG
Examinadora interna

Profª Drª Melânia Mendonça Rodrigues – PPGEd/UFCG
Examinadora interna - suplente

Profª Dr Márcio Adriano de Azevedo – PPGEP/IFRN
Examinadora externa – suplente

CAMPINA GRANDE – PB, agosto de 2021

Dedico este trabalho

Em primeiro lugar a DEUS, por ter me concedido sabedoria, paciência e esperança, desde o dia da seleção até o desfecho desse trabalho, sem sua permissão e proteção, jamais conseguiria. A minha família, de maneira especial ao meu esposo Marcelo Alves Pereira Eufrazio pelo incentivo e companherismo em todos os momentos da minha vida, saiba que esse trabalho também é teu; a minha filha Maria Sophia por todo seu amor e carinho que foram bálsamos nos momentos de cansaço. Aos meus pais, irmã e irmãos, por sempre acreditarem em minhas potencialidades, até quando eu mesmo duvidei e pausei meus sonhos. À família que dá sentido a máxima evangélica: “Pois onde estiver vosso tesouro, aí estará também o vosso coração” (Lc 12, 34).

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o. Dr^o. Antônio Lisboa Leitão de Souza, meu querido orientador, muito obrigada por sua amizade, sensibilidade e apoio na trajetória acadêmica. Nossos diálogos me proporcionaram fazer um mergulho profundo, voltando a superfície com uma visão além do aparente.

À Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Silva e a Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Garcia, membros na banca examinadora, meu muito obrigada por compreenderem nossos propósitos e por contribuírem com a leitura crítica e sugestiva da pesquisa.

À coordenação do mestrado por todo empenho e dedicação ao PPGEd/UFCG;

Aos demais professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela contribuição significativa para meu crescimento e formação acadêmica. Meu agradecimento especial a Prof^a Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues pelo rigor amoroso com que ministrou as disciplinas do Programa as quais trouxeram uma importante contribuição para as escolhas teóricos-metodológicos da pesquisa;

Às funcionárias do PPGEd pelo acolhimento e auxílio quando necessário;

À CAPES, pelo período de concessão da bolsa;

À Comissão da AACADE e CECNEQ/PB, pela disponibilidade prestada e interesse em contribuir com o acesso às informações importantes para concretização desse trabalho;

Aos representantes das comunidades quilombolas pelas reflexões compartilhadas ao longo desse estudo, e pelo impulso à luta e resistência pela garantia de direitos;

Aos colegas do PPGEd, pela amizade, pelos cafés compartilhados, pelos risos, pelas lágrimas e pelo incentivo nos momentos de dificuldades. Meu agradecimento aos colegas Tatyane, Valdineri, Elizabeth, Elizete, e em especial ao amigo Jonas da Silva por sua generosidade, disponibilidade, colaboração e diálogos sobre as nossas pesquisas durante as madrugadas, fostes muito importante durante essa travessia;

Enfim, a cada pessoa que acredita que resisti a luta em prol das garantias sociais, dentre elas, o direito à educação gratuita e de qualidade para todos.

Filhos legítimos do seu próprio trabalho, de sua própria transformação desta terra, os negros no Brasil nada devem a ninguém. Devem isto sim, é retomar construtivamente seus valores, os valores de seus avós, e reformarem esta sociedade. Ela também é deles. Quase que só a eles pertence.

(Wilson do Nascimento e Joel Rufino dos Santos. Atrás do muro da noite).

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado trouxemos o debate sobre o direito à educação escolar quilombola. Numa perspectiva histórica, discorremos sobre o período de escravização, a formação de quilombos, a luta por liberdade, reconhecimento e visibilidade através dos movimentos sociais negros, e o processo de constituição de direitos, dentre eles, o direito a terra e a educação. Inicialmente, buscamos compreender à nível nacional como se configurou o processo das políticas públicas destinadas às populações quilombolas, por conseguinte, a realidade paraibana, no tocante aos desafios e perspectivas. Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar se, e como o direito à educação das comunidades quilombolas, no Estado da Paraíba está sendo efetivado em suas diferentes dimensões, sobretudo no tocante ao acesso à permanência, ao conteúdo específico e à gestão escolar. Dentro desse contexto, realizamos um mapeamento das regiões e municípios paraibanos onde há maior incidência de comunidades quilombolas e das escolas existentes nessas comunidades. Adotamos a visão epistemológica do materialismo histórico-dialético de Karl Marx para as reflexões e pesquisas acerca da influência do modelo neoliberal implantado no Brasil sobre as políticas sociais, cujo paradigma tem se colocado como problemática em diferentes conjunturas políticas e econômicas em decorrência da implantação de políticas públicas educacionais que visam atender aos interesses do capital, frente ao modelo de Estado mínimo no tocante às garantias sociais, de postura gerencial quanto a administração pública e aos processos educacionais, e de desresponsabilização e flexibilização de seu papel enquanto garantidor dos direitos sociais, dentre eles a educação. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, a partir de levantamento da produção acadêmica acerca do tema, tendo em vista ampliar os referenciais teóricos e metodológicos, e a análise de documentos obtidos pelos organismos da sociedade civil ACCADE e CECNEQ, e do Plano Estadual e Plano Municipais de Educação que possibilitou compreender os desafios das comunidades quilombolas, concernente a efetivação do direito à educação, haja vista, o poder público não propor as condições necessárias para materialização desse direito. Conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 como sendo, um direito social, assegurado para afirmação da dignidade da pessoa humana, em que o Estado tem o dever de oferecer condições indispensáveis ao seu pleno exercício. Nesse sentido, como perspectiva, espera-se a luta e resistência pela concretude dos direitos sociais, dentre eles à educação, tendo em vista a implantação de políticas públicas educacionais que proporcione condições necessárias para a materialização da educação escolar quilombola.

Palavras-chave: Direito à educação; Educação escolar quilombola; Política neoliberal; Comunidades quilombolas; Paraíba.

ABSTRACT

In this master's thesis, we bring the debate on the right to quilombola school education. From a historical perspective, we discuss the period of enslavement, the formation of quilombos, the struggle for freedom, recognition and visibility through black social movements, and the process of constitution of rights, including the right to land and education. Initially, we sought to understand at the national level how the process of public policies aimed at quilombola populations was configured, therefore, the reality of Paraíba, in terms of challenges and perspectives. In this sense, the research aimed to analyze if and how the right to education of quilombola communities in the State of Paraíba is being implemented in its different dimensions, especially with regard to access, permanence, specific content and school management. Within this context, we carried out a mapping of the regions and municipalities of Paraíba where there is a higher incidence of quilombola communities and schools existing in these communities. We adopted the epistemological view of historical-dialectical materialism (Karl Marx) for reflections and research on the influence of the neoliberal model implemented in Brazil on social policies, whose paradigm has been posed as a problem in different political and economic situations as a result of the implementation of educational public policies that aim to meet the interests of capital, in light of the model of a minimum State with regard to social guarantees, a managerial posture regarding public administration and educational processes, and disengagement and flexibilization of its role as guarantor of social rights, among they education. The methodology adopted was bibliographical research, based on a survey of academic production on the subject, with a view to expanding the theoretical and methodological references, and the analysis of documents obtained by civil society organizations ACCADE and CECNEQ, and the State Plan and Plan Municipal Education that made it possible to understand the challenges of quilombola communities, concerning the realization of the right to education, given that the government does not propose the necessary conditions to materialize this right. As recommended by the Federal Constitution of 1988 as being, a social right, guaranteed for the affirmation of the dignity of the human person, in which the State has the duty to offer indispensable conditions for its full exercise. In this sense, as a perspective, it is expected the struggle and resistance for the concreteness of social rights, including education, with a view to implementing public educational policies that provide the necessary conditions for the materialization of quilombola school education.

Keywords: Right to education. Quilombola School Education. Neoliberal policy. Quilombo communities. Paraíba.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Escolas localizadas em área diferenciada quilombola na Paraíba – 2019.	102
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa das comunidades quilombolas da Paraíba em 2021	32
Figura 02 - Comunidades quilombolas e os municípios onde estão inseridas na Paraíba ano 2020.....	100
Figura 03 - Contingente da falta de escolas e escolas ativas nas comunidades quilombola.....	101
Figura 04 - Percentual de escolas fechadas e em funcionamento nas comunidades quilombolas da Paraíba em 2020	101

LISTA DE SIGLAS

AACADE	Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro-Descendentes
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECNEQ	Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas da Paraíba
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPIR	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNASIL	Conferência Nacional das Associações dos Servidores do Inca
COVID-19	Doença Causada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2)
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
FCP	Fundação Cultural Palmares
FGV	Fundação Getúlio Vargas

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GEDI	Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido do Fundo Liberal
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPDEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProPAC	Programa de Promoção e Ação Comunitária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território

SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
STF	Supremo Tribunal Federal
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

NARRATIVAS DA AUTORA.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	16
Contextualização do objeto de pesquisa.....	16
Aspectos teórico-metodológicos da investigação.	28
Caracterização das comunidades quilombolas na Paraíba – PB.	31
Apresentação do texto.....	33
2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPOE QUILOMBOLA.....	35
A educação dos povos quilombolas	35
Aspectos legais e política governamental para educação escolar quilombola	59
3 A CONJUNTURA POLÍTICA E EDUCACIONAL DIANTE DO MODELO POLÍTICO-ECONÔMICO NEOLIBERAL VIGENTE.....	70
A política neoliberal no cenário brasileiro	70
A conjuntura política e educacional vigente	77
O modelo educacional a partir da agenda político-econômica neoliberal	82
4 CONTEXTO E MAPEAMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA OS POVOS QUILOMBOLAS NA PARAÍBA.....	89
O contexto histórico das regiões, municípios e territórios paraibanos com tradições quilombolas	91
O fechamento das escolas públicas em territórios de tradição afrodescendente no meio rural da Paraíba	97
Desafios e perspectivas para a promoção do direito à educação escolar quilombola em comunidades Quilombolas na Paraíba.....	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXO 1 - Quadro das comunidades quilombolas da Paraíba.....	144

NARRATIVAS DA AUTORA

Início esse trabalho recorrendo às minhas memórias, quando ainda hesitava em adentrar num universo desconhecido, que exigiu de mim muitas leituras, persistência e dedicação, além da prudência necessária que se deve ter quando se estabelecem os primeiros contatos com o novo. Para tanto, é preciso ser coerente na compreensão do processo que se dá a aquisição do conhecimento, logo, a construção do sujeito não é linear nem homogênea, não tendo um caminho ou uma receita a ser seguida para traçar o que se é (LARROSA, 1998).

Nasci no município de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro, e aos cinco anos de idade vim com meus pais morar no município de Esperança na Paraíba, onde fui estudante de escola pública, cujas condições de aprendizagem eram insuficientes, devido à falta de infraestrutura, mas, mesmo diante das limitações, sempre estiveram presentes a persistência e o desejo de aprender. Na minha trajetória acadêmica, os desafios continuaram, e muitas dificuldades foram enfrentadas, ao ter que conciliar trabalho e estudo, trabalhava durante o dia e à noite, tinha que me deslocar da cidade em que eu residia para frequentar a universidade na cidade de Campina Grande, em que o transporte público escolar era precário e os riscos que corríamos eram inúmeros. Recordo-me, às vezes, que o ônibus quebrou e ficávamos eu e demais estudantes na estrada à espera de outro meio de transporte para o retorno de casa.

No meu percurso acadêmico, especialmente na licenciatura em História, conheci muita gente que enfrentava as mesmas dificuldades que eu para estudar, sendo que muitos tiveram que cessar sua formação por falta de condições necessárias para continuar. Nesse sentido, eu sempre questionava: De que adianta ter o direito de estudar se não há condições favoráveis que contribuam para sua materialização? *A priori*, até pensei em trabalhar esse tema no meu trabalho de conclusão de curso, mas, devido a outras circunstâncias, escolhi outro objeto de estudo.

Enquanto cursava licenciatura em História, trabalhava numa empresa no setor de recursos humanos e tinha uma profunda inquietação ao ver mulheres e homens desempenhando as mesmas funções laborais, e não haver uma equiparação salarial. Tendo em vista, uma sociedade de caráter machista em relação à ocupação da mulher no mercado de trabalho, escolhi fazer um estudo acerca dessa problemática para meu trabalho de conclusão de curso.

Após o término do curso, fui professora de História em duas escolas municipais e uma escola estadual, foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora apesar dos desafios que encontrei pelo caminho.

Na sequência, realizei um curso de especialização em História do Brasil e da Paraíba, fiz um estudo acerca das mulheres artesãs da associação do Sítio Riacho Fundo na zona rural do município de Esperança, cujo trabalho realizado por elas era o fabrico de bonecas de pano denominadas de ‘boneca esperança’, e toda produção era comercializada no município e no mercado externo de vários Estados. O estudo realizado foi no sentido de perceber se a associação de Riacho Fundo no município de Esperança retratava a quebra de “paradigma”, que durante muito tempo delimitou a atuação das mulheres na sociedade, ao espaço privado em detrimento do espaço público.

Após a especialização, iniciei o curso de bacharelado em Direito, e, como objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, escolhi pesquisar os direitos da mulher com deficiência física. Finalizei o bacharelado em 2017, todavia, atuei na área por pouco tempo, logo, não me identifiquei com o “mundo jurídico”, e assim, retornei para a educação, lugar social de profunda identificação. No ano de 2018, submeti ao edital do processo seletivo de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, e como objeto de estudo escolhi mais uma vez trabalhar com a população subalternizada, relacionando o direito e a educação, e assim, trazer à tona aquela outrora indagação de quando era estudante do curso de História, do que adianta ter o direito de estudar se não há condições favoráveis que contribuam para sua materialização?

Notoriamente, percebe-se que toda produção realizada durante minha trajetória acadêmica está relacionada à população subalternizada, e tem como base as experiências vividas nas universidades, no chão das escolas públicas as quais lecionei, conjuntamente, com as lutas travadas em prol da justiça social. Nesse sentido, fazer um estudo acerca da população subalternizada, além de ser um objeto de estudo a qual sempre me identifiquei, ainda me encoraja a lutar e resistir sempre em favor dos direitos sociais.

Nesse sentido, o desejo de desenvolver esta pesquisa, partiu de relatos de pessoas oriundas dos quilombos no tocante aos desafios enfrentados pela população quilombola quanto ao direito à educação. Diante disso, fiz uma reflexão acerca do direito à educação com o direito social estabelecido na Constituição Federal de 1988, a qual me causou uma profunda inquietação no tocante aos desafios e as perspectivas relacionadas à educação escolar dessa população.

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa foi analisar os desafios e perspectivas da luta pelo direito à educação das comunidades quilombolas no Estado da Paraíba em suas diferentes dimensões, sobretudo no tocante ao acesso, a permanência, ao conteúdo de ensino específico e a gestão escolar. Inicialmente, o percurso escolhido foi a análise da política para a efetivação do direito à educação das comunidades quilombolas em suas diferentes dimensões, e por conseguinte, analisar se a política educacional nacional e estadual para a educação escolar quilombola, valoriza os saberes tradicionais ancestrais na convergência com os componentes curriculares.

As questões problematizadoras que nos direcionaram a esta pesquisa foram: Toda a política de direitos específicos para as comunidades quilombolas têm sido garantidos no contexto atual das comunidades existentes? Como tem se dado essa garantia? A educação pública no Brasil sempre foi permeada por um cenário de lutas e grandes desafios em busca de sua efetivação e garantia para todos, e foi assim que se deram algumas conquistas normativas na trajetória da educação no Brasil. Todavia, apesar do arcabouço normativo concernente ao direito à educação, especialmente das comunidades quilombolas, faz-se necessário a implementação de políticas públicas educacionais eficazes quanto a sua materialização, pois a normatividade por si só não é suficiente. Sendo assim, é importante analisar se a atuação do poder público local coaduna conforme estabelece as políticas públicas de âmbito nacional e estadual. Essas são questões que serão melhor explicitadas no decorrer dos capítulos.

Este trabalho está organizado em três capítulos. Nesta introdução, trazemos a contextualização do nosso objeto de estudo, o que nos inspirou pela escolha do tema, elencando as questões que orientam esta investigação, os objetivos da pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos que foram adotados para a realização eficaz.

Contextualização do objeto de pesquisa

Na minha trajetória acadêmica o processo de luta da população subalternizada sempre foi tema central das minhas afinidades teórico-metodológicas e de pesquisas. Enquanto historiadora e bacharel em Direito, diferentes estudos e pesquisas acadêmicas me despertaram para as análises sobre as contradições sociais existentes ao longo da história em nossa sociedade.

Para Marx; Engels (2000, p. 93), “a história de toda sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classe”. Nesse sentido, para a população subalternizada a luta e resistência fazem parte de sua trajetória histórica, política e social em busca da garantia de seus direitos

frente a uma sociedade tão desigual e excludente. Contudo, como forma de contribuir e fortalecer o debate acerca da luta da população subalternizada em prol de seus direitos, me identifiquei por um objeto de estudo que relacionasse o direito e a educação das comunidades quilombolas.

Segundo dados do Centro de Referência em Educação Integral de 2018,

[...] hoje existem pouco mais de 2300 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos no País para cerca de 5 mil comunidades quilombolas, segundo dados de 2017 do Governo Federal. Destas, somente 34% utilizam materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural quilombola (MATUOKA, 2018).

Sendo assim, no ano de 2018, a partir da vivência junto a pessoas oriundas de comunidades quilombolas da cidade de Areia – PB constatei as dificuldades por eles enfrentadas no tocante à garantia de direitos, dentre estes, a luta pelo direito à terra e à educação. Com isso, surgiu a iniciativa de pesquisar sobre o referido tema visando contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pelos sujeitos pertencentes às comunidades quilombolas quanto ao usufruto do direito à educação, sendo este um direito social, conforme preconizado no artigo 205 da Constituição Federal – CF/1988.

Nesse sentido, como parte do percurso metodológico para aprofundamento do estudo, realizamos, inicialmente, um levantamento de dados junto aos organismos da sociedade civil que atuam com a temática, tais como: a Comissão Pastoral da Terra - CPT, do regional Nordeste II da CNBB; a Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro-Descendentes - AACADE; e a Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas da Paraíba - CECNEQ. A partir das informações contidas no banco de dados referentes apenas ao ano de 2018, constatamos o fechamento de mais de 10 escolas da rede municipal de ensino localizadas na zona rural de alguns municípios da Paraíba. Cabe ressaltar que nos últimos sete anos 1.249 escolas do campo tiveram suas atividades encerradas no Estado, o que torna a Paraíba como o terceiro Estado da região Nordeste com o maior número de escolas do campo fechadas (CPTNE2, 2019).

Diante dessa realidade, nos propusemos a analisar como tem-se dado a efetivação do direito à Educação das comunidades quilombolas na Paraíba, particularmente no tocante ao acesso, à permanência, ao conteúdo de ensino específico e à gestão escolar. Ainda na fase inicial da pesquisa, procuramos estabelecer contato informal com alguns professores, gestores e moradores das comunidades quilombolas paraibanas e constatamos que algumas escolas quilombolas haviam sido nucleadas e fechadas.

Quanto aos estudantes moradores dessas comunidades quilombolas, haviam sido redimensionados e transferidos para outras escolas, nas quais não lhes é oferecido o ensino de conteúdo específico no currículo escolar. Conforme relatado por lideranças quilombolas, as escolas localizadas dentro do território quilombola, ou mesmo aquelas que recebem alunos oriundos das comunidades quilombolas, não trabalham o ensino de conteúdo específico no currículo escolar, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Sendo assim, raramente os alunos quilombolas vêem sua história e sua cultura nos programas de aulas e nos materiais pedagógicos.

Outro aspecto relatado, foi a ausência de formação continuada, que deveria ser realizada pelas secretarias de ensino dos municípios para os professores que trabalham nas escolas quilombolas ou naquelas que recebem alunos oriundos dessas comunidades, conforme dispõe as DCNEEQ.

Outro motivo que nos instigou a essa investigação diz respeito ao contexto atual que estamos vivenciando em decorrência do modelo de política neoliberal implantado no Brasil, que suplanta em nome do capital os direitos sociais e garantias individuais os quais foram conquistados através de um processo de luta e resistência das camadas populares ao longo da história. No que se refere à educação escolar no Brasil, sobretudo na escola pública, observa-se a implantação de um modelo de política educacional que tem negado o direito à educação das minorias sociais, particularmente dos povos quilombolas.

Na CF de 1988, a educação foi idealizada como um direito de todos, ou seja, universal, gratuito, comunitário e de elevado padrão de qualidade. Dedicou-se uma seção específica ao tema, prescrito dos artigos 205 ao 214. A título de exemplo, reza o Art. 205:

A Constituição Federal de 1988 garante, em seu artigo 205, que a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2013).

Dessa forma, é inconteste a garantia legal da educação como direito fundamental que deve ser conferido a todos. Como afirma Oliveira (2007), ele é um direito que está consagrado nas legislações de quase todos os países do mundo. Nessa perspectiva, o direito à educação se constitui como categoria conceitual de análise nesta pesquisa. Ele consiste

Na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. Nesse sentido, a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade do cidadão frequentar a escola e da obrigação do Estado em fornecê-la a todos, pois do

contrário, a compulsoriedade seria apenas um ônus para a família, não se caracterizando um direito do indivíduo (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Impõe-se ressaltar que, concomitante ao direito à educação está o dever do Estado de oferecer condições básicas necessárias para sua efetivação junto aos sujeitos constituídos de direito. Como afirma Linhares (2007 *apud* RODRIGUES, 2019, p. 155), “o direito à educação, entre os sociais, assume características específicas, pois a Carta Constitucional de 1988 o definiu como dever do Estado”.

Sobre a efetividade dos direitos sociais “demanda a existência de um aparato estatal de prestação, incluindo estrutura física, logística e pessoal, a gerar gastos que devem ser cobertos” (AMARAL, 2001, p. 111). De acordo com o autor, para que haja a materialização do direito à educação, o Estado deve prover condições necessárias em seus diferentes aspectos.

Além da CF/1988, o direito à educação também é preconizado no Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA) no seu Art. 53, sendo assim estabelecido:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990).

Por conseguinte, o direito à educação também está previsto no Título III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, assegurando como dever do Estado a efetivação desse direito, conforme estabelece o Art. 4º.

No plano internacional, diferentes organizações internacionais ratificaram a educação como um direito inerente a todo ser humano, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada na Tailândia (Jomtien) em 1990.

A partir da década de 1980, o Brasil foi palco de várias transformações sociais, políticas e econômicas e, os organismos internacionais citados anteriormente, impulsionaram diversos grupos sociais na luta em prol da conquista de direitos, dentre eles, o direito à educação. Além disso, era de suma importância assegurar os direitos fundamentais do cidadão brasileiro, uma

vez que o Brasil é signatário dos acordos diplomáticos acerca do tema. Por isso, conforme prevê a legislação internacional e a própria Organização das Nações Unidas, a legislação nacional e as respectivas políticas precisam estar em conformidade com os acordos internacionais.

Notoriamente, houve um avanço significativo na perspectiva normativa concernente ao direito à educação. Porém, apenas sua normatização não é o bastante, fazendo-se necessário a efetivação da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Além disso, os desafios e obstáculos ainda se tornam maiores no tocante à materialização satisfatória desse direito junto às populações subalternizadas que se encontram no campo, aos grupos étnicos, aos indígenas, às pessoas com deficiência, aos grupos itinerantes, e os remanescentes de quilombos dentre outros, os quais têm sido historicamente secundarizados ou não alcançados pelas políticas públicas.

Concernente à educação do campo, sabe-se que por muito tempo ela não foi reconhecida e efetivada com uma política pública que a contemplasse, haja vista, o modelo de desenvolvimento econômico difundido para atender aos interesses das elites agrárias do país. Nesse sentido, a atuação dos movimentos sociais do campo tem sido de suma importância na busca pela garantia e materialização de seus direitos, dentre eles, o direito à educação do campo e no campo, visando um modelo de educação baseado na história de luta e resistência dos movimentos sociais frente ao modelo de sociedade hegemônico.

Na segunda metade do século XX, a participação dos movimentos sociais negros e o reconhecimento aos remanescentes das comunidades quilombolas constitui-se um processo histórico de grande relevância, pois coloca em xeque tanto o próprio conceito de quilombo na historiografia quanto os movimentos sociais negros, pondo em relevo a diversidade étnica brasileira. Para Munanga (2001), a palavra quilombo é de origem bantu dos grupos *lunda*, *ovibundo*, *mbundo*, *kongo*, *imbagala* e de outros povos trazidos como escravizados para o Brasil. Nesse sentido, recuperar a relação do quilombo brasileiro com o quilombo africano reafirma sua importância como forma de resistência ao escravismo. Nessa perspectiva, mais que um refúgio para os negros, os quilombos foram reunião de homens e mulheres que se negaram a viver sob o regime de escravidão e que desenvolviam laços de solidariedade e fraternidade na reconquista de sua dignidade. Assim, a ênfase na definição deve, então, ser posta sobre o binômio resistência e autonomia, e não sobre o ato da fuga (MUNANGA, 2001).

Na década de 1970, iniciam-se alguns estudos abordando comunidades rurais que apresentavam a particularidade de serem negras. Na década de 1980, na Universidade de São Paulo (USP), novas pesquisas se pautam na questão da etnicidade (CARRIL, 2017). No final da década de 1990, a educação do campo passa a ser pauta de debates na política do país.

Tendo em vista, garantir os direitos civis dos povos quilombolas, durante os trabalhos da Constituinte, movimentos sociais, pastorais da terra, movimentos negros e parlamentares estiveram presentes e exerceram pressão para o reconhecimento jurídico das terras de quilombos, resultando na aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.¹ Por conseguinte, surge outras reivindicações, dentre elas, à educação escolar quilombola enquanto parte do direito à educação, devendo se constituir como política educacional efetiva. Através de um processo histórico de muita luta está se configura como uma das modalidades de ensino da educação básica, estabelecida na LDB de 1996. Para fins deste estudo, discorreremos sobre as principais conquistas e desafios do direito à educação para os povos quilombolas no contexto nacional e estadual da Paraíba.

Cabe ressaltar que no campo normativo o debate inicial concernente a população afrodescendente se configurou sobre o reconhecimento do direito à terra, tendo em vista diversos conflitos fundiários, seguidamente, abriu-se, então, um debate conceitual sobre a consideração de remanescentes de quilombos (ALMEIDA, 2012). Sobre o direito à educação, esta passou a se configurar a partir dos anos de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país, e das reivindicações engendradas pelo Movimento Negro em defesa de ações afirmativas como parte integrante das políticas públicas, em pressão ao Estado.

Nesse sentido, ‘educação escolar quilombola’ também se insere como categoria conceitual desta pesquisa. A sua base de operacionalização são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, que preconiza uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares na construção do conhecimento, se desenvolve no “espaço formal, entretanto possui um jeito próprio de fazer educação, abastecendo-se da Educação Quilombola, ou seja, deve ter como um dos seus princípios valorizar a comunidade, suas lutas, seus saberes e a cultura local”, amparados nas políticas de ações afirmativas e seus marcos legais (SILVA, 2014).

Conforme preconiza o art. 1º § 1º da Resolução CNE/CP nº 08/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, no seguinte dispositivo:

Art. 1º.....

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

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

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;

¹ A aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias conferiu o seguinte direito: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir- -lhes os títulos respectivos”.

- 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).

Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico e do currículo escolar, deve contemplar a especificidade de sua comunidade, e isso é mais do que o conteúdo específico, tendo em vista que a escola deve fortalecer a luta do próprio território quilombola quanto ao direito à terra, no sentido de nela permanecer, produzir, colher e plantar.

Primordialmente, deve integrar o processo educacional da modalidade de ensino da educação escolar quilombola: a terra, a etnia e o território, logo, a memória coletiva articula os quilombos em torno desses elementos, tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade:

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 devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p.21).

Compreender o território como uma categoria de análise, implica entender que o território está intrinsecamente relacionado à educação escolar quilombola, o território é “ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir ‘significados’ (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Durante quase quatro séculos, o Brasil teve na escravidão negra a sua principal força de trabalho. O Brasil foi uma das primeiras nações do Novo Mundo a organizar o escravismo e a última a concluí-lo. Como classe oprimida, os escravos criaram várias formas de resistência, a exemplo dos quilombos que “representa uma forma contínua de os escravos protestarem contra o escravismo e às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos” (MOURA, 2008).

Mais do que outras classes oprimidas, os povos escravizados carregaram o estigma do racismo que reduz ainda mais as chances de desenvolvimento pessoal. Com a abolição, o trabalhador escravizado obteve sua liberdade civil, porém, as condições materiais de existência do afrodescendente não sofreram mudanças significativas, haja vista, a inexistência de um projeto político-social de integração dos ex-escravos na esfera social. Desta forma,

[...] o pós-abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, são um período marcante para o futuro dos negros brasileiros. Deixar

de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era um sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados (GOMES, 2017, p. 29).

Nesse contexto, um dos dilemas enfrentados pelos negros era, e tem sido, a luta permanente pela garantia do direito à educação, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam e ainda se constituem como um entrave para essa população se inserir no mundo do trabalho. Todavia, apesar das lutas e conquistas da população negra brasileira ao longo da história por uma educação igualitária, observando as bases legais, os avanços e as deficiências ainda existentes, é possível afirmar que a assinatura de uma Lei, a Lei denominada áurea, não significou a libertação, de fato do povo escravizado (BARROS, 2012 *apud* GOMES, 2017).

Somados a esse aspecto, é oportuno destacar ainda que por muito tempo o Estado brasileiro tornou-se omissivo quanto à implementação de políticas públicas e de um projeto educativo que contemplasse a especificidade das comunidades quilombolas e, por conseguinte, o reconhecimento da diversidade cultural do país. A hegemonia do modelo colonial eurocêntrico, que historicamente é considerado como superior aos indígenas e afrodescendentes, contribuiu para a invisibilidade e desvalorização das formas tradicionais de ensinamentos advindos dos costumes, tradições, valores, crenças e saberes ancestrais da comunidade.

O espaço escolar, assim como outros espaços sociais, não está isento da visão discriminatória acerca dos indígenas e negros. Nessa perspectiva, faz-se necessário ampliar o debate, adensar a análise, trazer novas interrogações e, principalmente, reconhecer que a relação entre o racismo e uma educação étnico-racial merece ser considerada. Levando em consideração as reflexões sobre o racismo, discutidas por Forde (2019), é necessário um processo robusto e sólido de formação de professores para avançar para uma educação antirracista e desconstruir toda uma subjetividade eurocêntrica.

Diante disso, ao Movimento Negro foi posto o desafio de reivindicar um ensino que contemple a história do seu povo através do reconhecimento e valorização da sua história e cultura. A partir dos anos 2000, após um longo período de lutas e reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, finalmente a educação étnico-racial foi contemplada. Em 2003, por exemplo, foi sancionada a Lei 10.639/03, incluindo-se os artigos 26-A e 79-B na LDB 9394/96 e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de Educação Básica em todo país. Essa alteração legal foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004. Em seguida, também cumpre papel

importante a Lei nº 11.645/2008, que em decorrência da Lei nº 10.639/03, que instituiu as Diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-Raciais; do Plano de Implementação das Diretrizes EREER e das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, complementou a lei anterior, tendo incluído a temática indígena também na Educação Básica.

Todavia, referente à Lei nº 10.639/2003, vários são os obstáculos institucionais e estruturais para que de fato ela seja implementada em sua totalidade. A principal questão diz respeito à falta de fiscalização (e de punição) para os que não cumprem a lei; mas também a falta de formação sobre o tema para os educadores atuantes (formação continuada) e para os que estavam ou estão em processo de formação inicial nas licenciaturas. Do mesmo modo, a falta de material didático sobre o tema e a resistência de professores, de gestores e de famílias de alunos para modificarem práticas e conteúdos arraigados no currículo escolar se constituem de fatores que dificultam a efetivação da referida Lei (BARROS, 2012 *apud* GOMES, 2017). Percebe-se, portanto, que a aprovação de uma lei por si só, não garante que o ensino proposto seja realmente efetivado e que o professor tenha uma formação e meios necessários para desenvolver os respectivos conteúdos.

Com intuito de resolver essas e outras dificuldades no tocante à diversidade no ambiente escolar, em 2004, o governo brasileiro criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação. Em 2011, essa Secretaria foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)², que se tornou responsável por diversas ações, no sentido de garantir a diversidade racial na escola, produção de livros e material didático, oferta de cursos de formação continuada para professores, financiamento de projetos para educação e diversidade racial (BARROS, 2012 *apud* GOMES, 2017).

No ano de 2012, o Ministério da Educação - MEC homologou a Resolução CNE 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), além de estabelecer que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devendo-se, pois, observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e

²No dia 02 de janeiro de 2019, no governo do atual Presidente da República Jair Bolsonaro, a Secadi foi extinta através do Decreto nº 9.465, ocasionando um retrocesso no campo dos direitos educacionais, indo na contramão do reconhecimento da diversidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo (SOUZA, 2020).

também naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem (BRASIL, 2012).

Com o compromisso de dificultar o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. Em 2014, foi sancionada a Lei nº 12.960/14, que alterou a LDB para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo, como os Conselhos municipais de Educação, para o fechamento de escolas do campo e o deslocamento das crianças, por meio do redimensionamento da distribuição territorial de oferta, e no caso de nucleação. Conforme dispõe a Lei 12.960/14, em seu parágrafo único:

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, 2014).

Pelo exposto anteriormente, é necessário analisar em que medida os gestores municipais cumprem esse dispositivo estabelecido em lei, concernente ao processo de nucleação e fechamento de escolas do campo. Conforme preconiza a lei, a ação do poder público deverá ser precedida de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino e da população diretamente atingida, tendo em vista, analisar os possíveis impactos que poderão ser causados a população.

Nessa perspectiva, percebemos que, mesmo diante da normatização concernente a garantia do direito a educação para os povos afrodescendentes, na Paraíba há um conjunto de iniciativas que caminham na contramão desse direito, a exemplo do acelerado processo de fechamento de escolas do campo, em diferentes municípios, assim como a ausência de medidas legais de controle e restrição ao processo de nucleação e fechamento dessas escolas.

A partir de dados relativos ao ano de 2018, referente ao fechamento de escolas nas zonas rurais da Paraíba - cujo levantamento foi realizado junto a Comissão da Pastoral da Terra – CPT (2018), a Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes – ACCADE e a Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas – CECNEQ – observa-se que foram fechadas mais de 10 escolas da rede municipal de ensino localizadas na zona rural de alguns municípios da Paraíba, dentre os quais Areia e Cuité tiveram o maior índice de fechamento de escolas (CPTNE2).

Informalmente, e com o intuito de maior aproximação com o objeto de estudo, fomos informados inicialmente, através de contato telefônico com algumas lideranças pertencente aos quilombos (professores, alunos e presidente de associação), recebemos a informação de que as

escolas dessas comunidades foram fechadas e que não entendem porque isso ocorreu, mesmo existindo um número suficiente de alunos que justifique a existência desse funcionamento da escola dentro da própria comunidade. Em decorrência do fechamento das escolas, os alunos precisam se deslocar diariamente para estudar na cidade, em cujas escolas o ensino ofertado é igual para todos, urbanizado, ou seja, sem um currículo que contemple os conteúdos específicos para os alunos advindos dos territórios dos remanescentes quilombolas, conforme previsto na legislação pertinente como um direito destes.

Ainda obtivemos informações junto a Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão – GEDI da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, que mencionou existir uma política educacional estadual específica para as escolas quilombolas. No entanto, sua implantação abrange apenas uma única escola estadual reconhecida oficialmente como quilombola na Paraíba, localizada no município de Santa Luzia e que oferta todas as etapas de ensino da educação básica. Sobre as escolas estaduais que não estão localizadas em áreas quilombolas, porém, recebem alunos quilombolas, ao que a gerente da GEDI informou não saber como funciona o ensino nessas escolas, mas sempre que há solicitação junto ao órgão para fazer formação, ele a oferecem.

Outra informação obtida a partir da revista virtual JPAGORA (2020), diz que a justiça julgou procedente Ação Civil Pública do Ministério Público da Paraíba e determinou a anulação da nucleação e fechamento de 3 escolas localizadas no campo do município de Sumé. Segundo o promotor de justiça, a prefeitura de forma unilateral promoveu nucleação das escolas que foram fechadas no início do ano de 2018, e o procedimento ocorreu sem a observância da legislação pertinente, notadamente porque aconteceu sem prévia manifestação do Conselho Municipal de Educação e da população diretamente atingida. Todavia, a recomendação não foi cumprida até o último dia 18 de junho de 2020, e as escolas permanecem fechadas.

Nesse sentido, apesar do histórico de mudanças na legislação, seja a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Resoluções, Leis, e as Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER, todos esses marcos referenciais normativos indicam o direito à Educação Escolar Quilombola como sendo expresso numa educação de conteúdo específico, devendo ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados nas comunidades ou por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. A partir das disposições elencadas, faz-se necessário responder as seguintes questões problematizadoras do presente estudo: “Toda política de direitos específicos para as comunidades quilombolas têm sido garantidos no contexto atual das comunidades existentes? Como tem se dado essa garantia?”

Considerando os requisitos estabelecidos pelo dispositivo legal, é válido ressaltar que os índices de fechamento de escolas do campo são crescentes na Paraíba. Nesse sentido, não é a ausência de bases legais que vem reduzindo significativamente o direito à educação das populações do campo, particularmente das comunidades quilombolas ao terem suas escolas fechadas, mas, sobretudo, os interesses políticos ou individuais no sentido de dar continuidade a um modelo de educação que visa atender aos interesses da classe dominante.

Considerando a amplitude do tema, responderemos outras questões que, de forma direta ou indireta, estão imbricadas na nossa investigação: a) o que vem a ser a Educação Escolar Quilombola? b) tem-se efetivado o direito à Educação para as comunidades quilombolas na Paraíba, no tocante ao acesso, a permanência, o conteúdo específico no currículo escolar e a gestão escolar? c) de que maneira a política educacional no estado da Paraíba, concernente ao processo de fechamento de escolas, particularmente em comunidades rurais, tem impactado na efetivação do direito à educação nas comunidades quilombolas? d) como se caracteriza a política educacional para os povos quilombolas na Paraíba frente ao contexto neoliberal do Estado mínimo? e) em sendo garantida a educação escolar quilombola, quais aspectos ainda podem ser aperfeiçoados no sentido de afirmar o direito a educação quilombola nas comunidades rurais da Paraíba?

Na busca de respostas a essas questões, a pesquisa tem por objetivo geral analisar se, e como o direito à Educação das comunidades quilombolas no Estado da Paraíba, está sendo efetivado em suas diferentes dimensões, sobretudo no tocante ao acesso a permanência, ao conteúdo currículo específico e a gestão escolar.

Para alcançar o objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos da pesquisa: a) realizar um mapeamento das regiões e municípios paraibanos onde há maior incidência de comunidades quilombolas e das escolas existentes nessas comunidades; b) entender as garantias legais no tocante à efetivação do direito ao acesso, permanência, conteúdo específico e a gestão escolar; c) verificar a possível implantação e funcionamento da educação escolar para as comunidades de povos tradicionais, tendo em vista, o direito à educação voltado às especificidades da tradição quilombola.

Como hipóteses de análise, acreditamos que: primeiro, segue em curso um processo de gradativo e crescente movimento de permanência da educação eurocentrada³ e ou de restrição

³ Refere-se a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 239).

dos direitos à Educação, em particular, ou, sobretudo, para os povos tradicionais que têm um menor poder de incidência política e de influência na elaboração das políticas públicas; segundo, que o processo de fechamento de escolas no Estado da Paraíba tem afetado, sobretudo, as escolas rurais e dentre essas tem atingido aquelas que estão presentes em comunidades quilombolas. Por fim, que a educação escolar quilombola em termos de conteúdo específico e projeto pedagógico não está sendo efetivada nas escolas existentes nem dentro das comunidades quilombolas nem nas escolas urbanas que recebem alunos delas oriundos, tendo em vista adotarem um currículo de conteúdo genérico, de caráter eurocentrizado, colonialista e subalternizador na prática pedagógica. Portanto, também do ponto de vista curricular, o direito à educação das comunidades quilombolas, tem sido igualmente comprometido.

Aspectos teórico-metodológicos da investigação

Nossa pesquisa pretende realizar um estudo tendo como pressuposto teórico-metodológico os princípios do materialismo histórico dialético, que serão utilizados para entender os desafios que perpassam a questão social no tocante ao direito à Educação das comunidades quilombolas no Estado da Paraíba. Neste trabalho, a dialética é entendida, como um modo de pensar as contradições presentes na sociedade, cuja realidade vive em constante movimento de transformações (KONDER, 2008).

A perspectiva dialética nos possibilitará compreender que tudo está em movimento, nada é fixo, existem dentro do objeto de estudo, contradições, conflitos, mediações e resistência. A dialética

[...] é aquela que nos lembra que tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes. Conforme as conexões (quer dizer, conforme o contexto em que ela esteja situada), prevalece, na coisa, um lado ou o outro da sua realidade (que é intrinsecamente contraditória) (KONDER, 2008, p. 57).

Adotamos como categorias de análise, a historicidade, a totalidade e a contradição. Considerando-as imbricadas entre si, e por meio das quais simultaneamente podemos capturar ou expressar a realidade de um dado fenômeno.

Tendo em vista a intenção de reunir as condições teóricas para propor uma transformação da realidade, a concepção dialética da História deve ser considerada, pois concordamos com Gramsci quando afirma que, “a história é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente” (GRAMSCI, 1978, p.179). Ou seja: não somente

é considerada na sua dinâmica a relação passado-presente, como também o conceito nos remete ao futuro, como projeção do presente. Daí a importância da historicidade na análise do objeto aqui delimitado, no sentido de fazermos sua contextualização e caracterização, a partir de diferentes aspectos situados no tempo e no espaço, e em todas as direções.

Entende-se que situar o objeto historicamente é trazer à tona, a atual realidade de invisibilidade a qual passaram e passam os povos tradicionais quilombolas. Neste sentido, nos comprometemos em fazer um percurso histórico, político e social com o objetivo de evidenciarmos o processo – ainda em curso - de negação ou de restrição dos direitos desses sujeitos à educação escolar.

Concernente à categoria totalidade, esta nos remete colocar a compreensão do real, elaborada por conexões, onde o todo supera as partes e permanece em constante construção. Porquanto, “a totalidade está vinculada à práxis histórica” (GAMBOA, 1998, p. 24). *A priori*, buscar a compreensão das partes, pois é nela que se processam as contradições, para chegar à compreensão do todo.

Assim, a compreensão de um fenômeno, a elaboração científica, a explicação concreta do mesmo se dá no movimento contínuo e ininterrupto do “fenômeno para a essência e essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade” (KOSIK, 1976, p. 37). Disso deve resultar, a explicação do objeto através de um conjunto de aspectos profícuos a transformação necessária do abstrato para o concreto. Para Kosik (1976), a explicação dos fenômenos deve partir da atividade prática do homem histórico, pois nela se expressam as relações concretas que são dialeticamente conflituosas e mediadas.

A categoria da contradição é a qualidade dialética da totalidade, é fundamentalmente constituída por esta última e subordinada a ela, à medida que ela é sempre refeita de totalidades cada vez mais densas e complexas. Na concepção marxista, a contradição se instaura devido aos fenômenos sociais que, por conta de variáveis culturais, políticos, sociais e econômicos, não se solucionam. Neste sentido, compreender o objeto em sua totalidade requer observar os meandros das diferentes variáveis sociais em seu movimento contraditório. Nesta perspectiva, Cury aponta que,

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p.30).

A contradição é fundamentalmente construída da totalidade, só há contradição quando há movimento. Portanto, ela é o próprio eixo desse desenvolvimento. Nesse sentido, faz-se necessário um movimento dinâmico com o objeto de estudo (realidade), no sentido de revelar suas contradições e captar o real em sua totalidade.

Fazem aos procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas (GIL, 2002). A pesquisa e/ou análise documental se caracteriza pela busca “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, nos dando a dimensão do quanto há ainda para se extrair de nosso objeto (GIL, 2002, p. 54).

Preliminarmente, recorreremos à pesquisa bibliográfica da produção acadêmica acerca do direito à educação das comunidades quilombolas, no banco de teses e dissertações da CAPES. Por conseguinte, fizemos uma busca nos repositórios institucionais dos programas de pós-graduação em educação, como o PPGEd/UFCG e PPGE/UFPB, em que foram selecionados trabalhos com temáticas mais gerais, envolvendo as questões étnico-raciais, e a *posteriori*, os trabalhos com temáticas de maior aproximação ao objeto de estudo, tendo em vista ampliar o referencial teórico e metodológicos.

A escolha do referencial teórico-metodológico, além de uma vinculação com o objeto de pesquisa pela sua pertinência, implica também numa identificação e conseqüentemente num posicionamento da pesquisadora. Afirmamos que nossas escolhas refletem efetivamente um posicionamento ético-político.

A revisão bibliográfica compreendeu, pois, estudos teóricos e históricos que deram “sustentação” à escrita da pesquisa, possibilitando melhor compreensão e interpretação crítica sobre a temática. A literatura sobre o tema é atual e tem natureza interdisciplinar, uma vez que, além das abordagens historiográfica, sociológica e antropológica, tem sido corrente a presença de trabalhos de viés político-pedagógico para problematizar a questão da educação para os povos quilombolas numa perspectiva étnico-racial e de classe.

Nesse sentido, a pesquisa utiliza-se da coleta bibliográfica em autores/as que investigam as questões quilombolas, como: Albuquerque; Fraga (2006), Reis; Gomes (1996), Munanga (1996), Costa (2008), Hage (2011), Arruti (2008), Fiabani (2012), Gomes (2017), Fernandes (2017). Para discutir sobre a política neoliberal e o direito à educação, serão abordados Garcia (2006), Anderson (1995), Gramsci (1978), Marx e Engels (2000), Arroyo (2014), Harvey (2008), Paulo Netto (1999). Para discutir o método temos Cury (1985), Konder (2008), Kosik

(1976). Além disso, procedemos a busca direta em sites, como AACADE, CECNEQ, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas-NEABI/UFPB, e portais acadêmicos, na base de periódicos do Scielo, dentre outros, no intuito de encontrar dados e/ou discussões pertinentes ao objeto, de modo a contribuir com a construção dos argumentos aqui presentes.

Quanto à análise documental, discorre Cellard (2008, p. 295) “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. E, para Ludke e André (1986), os documentos podem constituir uma fonte de informações contextualizadas, são materiais escritos podendo ser usados como fonte para identificar e confirmar fatos. Partindo dessa compreensão, fizemos um estudo da política educacional da Paraíba, no que diz respeito ao direito à educação das comunidades quilombolas em suas dimensões do acesso, da permanência, do conteúdo específico e da gestão escolar, a fim de compreender como e se tem colocado o direito à educação para esses povos no estado.

O *corpus* documental que embasou a investigação constituiu-se, dentre outros, pela CF de 1988, pela LDB nº 9.394/1996, pelo PNE (Lei nº 13.005/2014), pela Resolução 08/2012 que instituiu as DCNEEQ, pela Resolução CNE/CEB 01/2012, pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, além de outros documentos específicos relativos às associações quilombolas da Paraíba.

Caracterização das comunidades quilombolas na Paraíba – PB

De acordo com a Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas/CECNEQ, e a Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes/AACADE, atualmente, existem 45 comunidades quilombolas com certificado de auto reconhecimento emitido pela Fundação Cultural Palmares/FCP, espalhadas por todo o território da Paraíba, do litoral ao sertão.

Conforme demonstrado na figura 1, abaixo:

Figura 1 - Mapa das comunidades quilombolas da Paraíba em 2021 – PB



Fonte: AACADE/CECNEQ – Elaboração Alberto Banal – 2021
<http://quilombosdaparaiba.blogspot.com/p/mapas.html>

Dentre as 45 comunidades quilombolas da Paraíba, apenas três (03) obtiveram a imissão de posse, e dentre essas, duas (02) obtiveram o título de propriedade, a saber: Quilombo do Bom Fim (2016), no município de Areia; Quilombo do Grilo (2016), no município Riachão do Bacamarte; e Caiana dos Crioulos (2021), no município de Alagoa Grande. Esta última, embora tenha recebido a imissão de posse, ainda falta receber o título definitivo de propriedade.

É importante ressaltar que são inúmeros entraves para alcançar a imissão de posse do território quilombola. Conforme relato da presidente da Associação de Caiana dos Crioulos, o tempo de ação na justiça para a obtenção da posse do território foi de 26 anos, e que foram anos de muita luta e resistência frente aos entraves do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA para conseguir a posse do território quilombola; contudo, a presidente diz que a luta ainda continua em prol da garantia de outros direitos, dentre eles, o direito à educação quilombola.

Apresentação do texto

Na introdução, buscamos fazer um panorama geral da temática pesquisada, apontando a contextualização do objeto de pesquisa, e apresentando alguns marcos legais que norteiam o direito à educação para os povos tradicionais, particularmente para as comunidades quilombolas. Discorremos sobre minha relação com a temática escolhida, explicitamos o escopo desta pesquisa e as hipóteses que objetivamos confirmar. Apresentamos os caminhos metodológicos que utilizamos com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa, e por fim, fazemos uma breve caracterização das comunidades quilombolas na Paraíba-PB.

No primeiro capítulo, fizemos uma abordagem histórica sobre o processo de escravidão no Brasil, a partir do Período Colonial, em que se destaca um modelo de educação pautada nos interesses da Coroa Lusitana. A configuração da educação do campo e as novas formas de resistência a partir dos movimentos sociais, concernente a negação do direito à educação dos povos quilombolas. Seguidamente, dialogamos sobre a importância de romper com o modelo de ensino eurocentrado, tendo em vista, a necessidade de dialogar com as matrizes africanas, no sentido de preservar a memória, saberes e crenças dos povos afrodescendentes. E ainda abordamos os aspectos legais que norteiam a educação escolar quilombola.

No capítulo segundo, discorremos sobre a influência da política neoliberal sobre as políticas sociais, tendo em vista, atender aos interesses do capital. O modelo de Estado mínimo frente à desresponsabilização e flexibilização de seu papel enquanto garantidor dos direitos sociais, dentre eles à educação das comunidades quilombolas, as quais vem sendo usurpado o direito a uma educação gratuita e de qualidade, e um ensino referendado a partir do conteúdo étnico-racial. Enfocamos sobre o modelo educacional a partir da agenda neoliberal, e a implantação de políticas públicas educacionais em diferentes conjunturas históricas, políticas e econômicas.

No terceiro capítulo, fizemos a contextualização histórica das regiões e municípios paraibanos com comunidades quilombolas em seus territórios. Assim como elaboramos um mapeamento dessas comunidades, especificando aquelas em que existem escolas em seu território ou se havia e foram fechadas no contexto de fechamento de escolas públicas no campo como tem-se observado na Paraíba nos últimos anos. A partir da análise dialética do Plano Estadual e Municipal de Educação com comunidades quilombolas, e com base em documentos que norteiam sobre a educação escolar quilombola, no tocante as dimensões supramencionadas (acesso, permanência, conteúdo específico e gestão escolar), discorremos sobre a omissão do

poder público quanto a materialização desse direito em suas diferentes dimensões, conforme estabelece a legislação competente.

Nas Considerações finais, encontram-se os apontamentos sobre os desafios e perspectivas acerca da consolidação do direito à educação escolar quilombola na Paraíba, considerando-se o cenário político-econômico e cultural-ideológico predominante na sociedade brasileira. Além disso, destacamos algumas possibilidades de discussão e continuidade da pesquisa acerca da temática estudada, vislumbrando contribuir para manter viva a luta e o legado teórico, político e cultural dos povos afrodescendentes.

2 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA

*No meio do mato ouvi, A voz de uma escrava a gritar
Se eu não voltar para a minha terra,
Prefiro morrer pelas águas do mar, Quem sabe eu morrendo por
lá um dia eu possa encontrar, Aqueles meus velhos amigos, Que
por crueldade jogaram no mar Lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-
lê-lê,
Quem sabe meu Deus permitiu e fizeram quilombo no fundo mar
Lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê-lê, Respeite meus velhos
amigos, Que tem um quilombo no fundo do mar (Música
Quilombo no fundo do mar - Carla Gomes, 2017).*

Nesse capítulo, fazemos algumas considerações acerca da trajetória de vida dos negros no Brasil, a partir do processo de escravidão e exclusão social, decorrente da implantação de um modelo político e econômico que ocasionou um verdadeiro *Apartheid* Social; e sobre o processo de formação de quilombos. Também abordamos sobre a educação para os povos quilombolas, e sobre a história da educação do campo e suas diferentes configurações em diferentes períodos históricos, e a importância do papel desempenhado pelos movimentos sociais negros, no tocante a luta e resistência em prol de uma educação étnico-racial, tendo em vista a valorização e reconhecimento da história dos povos afrodescendentes. No final, elencamos o marco normativo e analisamos a política governamental que circunda à educação escolar quilombola.

A educação dos povos quilombolas

Com a chegada dos padres jesuítas no território brasileiro à educação foi utilizada como instrumento de dominação para os índios, sob o comando da coroa portuguesa que tinha em vista o fator econômico. Paulatinamente, a educação foi se configurando de diferentes formas para determinados grupos sociais, porém, intrinsecamente relacionada aos interesses de grupos hegemônicos em toda sua trajetória.

Uma coisa é certa: o pensamento dos colonizadores em relação à nova terra era de exploração, deixando claro que a função da nova Colônia era de propiciar lucros a Metrópole. O padre Manuel da Nóbrega, em carta de 1552, exclamava: “[...] de quantos lá vieram, nenhum tem amor a esta terra [...] todos querem fazer em seu proveito, ainda que seja à custa da terra, porque esperam de se ir”. (HOLANDA, 1996, p. 107). A Coroa Portuguesa com o intuito de se firmar economicamente na geopolítica internacional da época, implantou um processo de dominação aos primeiros povos aqui encontrados, os índios, tornando-os mão de obra para o

seu projeto econômico e, ao longo dos séculos XVI e XVII, essa foi sendo acrescida e/ou substituída pelo trabalho escravizado dos negros africanos.

É importante dizer que a territorialização do capital, começa com a concentração de terra, escravidão e servidão, extrativismo e monocultivo por uma pequena minoria detentora de grandes propriedades agrárias, e por um grande número de pessoas a mercê de terras para nela viver e trabalhar. Gerando uma desigualdade estrutural fundiária ocasionando relações sociais de produção, exploração, dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão (BATISTA, 2011).

Diante do modelo econômico, político e social imposto pelos senhores de engenho aos diversos povos que constituíram a nação brasileira, dentre eles índios, africanos desterrados e escravizados, mestiços, originaram-se diferentes conflitos e resistências. Conforme afirma a passagem seguinte,

As lutas no campo brasileiro têm início com o processo de invasão e colonização portuguesa. Os movimentos se originam dos conflitos em torno da luta por terra, mas também se rebelam contra as relações sociais de produção marcadas pela exploração, pela dominação e degradação da pessoa humana, como a escravidão, contra a negação da cidadania, pelos direitos sociais e trabalhistas, pelo reconhecimento das diferentes culturas. Essas múltiplas demandas envolveram diferentes sujeitos índios, negros, caboclos, agricultores, escravos, ferreiros, barqueiros. O que denota que a resistência dos povos oprimidos e despossuídos estiveram presentes ao longo da história brasileira, nos períodos colonial, monárquico e republicano e é um dos elementos da identidade política do povo (BATISTA, 2011, p. 130).

Nesse sentido, ao longo do processo histórico, diversas mudanças socioeconômicas foram definidas de acordo com os interesses das oligarquias rurais e dos governos ocupantes do poder, mediante políticas de caráter pessoal e de grupos que tinham interesses particulares sobre como conduzir o sistema agrário e econômico do país, causando um descontentamento a classe explorada, eximida de benefícios.

Concernente à educação, mesmo o Brasil sendo considerado um país eminentemente agrário, é essencial destacar que a educação no campo historicamente nunca foi pensada, nem mesmo no período colonial, sendo este um debate que surge no país apenas do final do século XX. Segundo Marinho (2008), para a Coroa portuguesa, o Brasil era um país de exploração, onde a riqueza deveria sair daqui para Europa, e não o contrário. Além disso, para que a riqueza chegasse até Portugal, era necessário um serviço braçal em que o homem não precisava ler e escrever, tornando também sua fácil manipulação. Os povos que constituíam o Brasil, índios, mulheres e posteriormente os negros eram pessoas que não tiveram resguardado o direito à educação.

Com a libertação dos negros, a criação da Lei de Terras⁴, e a vinda dos imigrantes europeus, aumentou a massa da população rural. O aumento da parcela da população rural e uma classe intermediária que se constituía compreendeu, no segundo Império, a necessidade da escolarização no campo. Assim, começaram a aparecer as primeiras intenções para a educação no campo (FERNANDES, 2012).

O período de 1930 a 1936 no Brasil é marcado por mudanças, onde uma sociedade oligárquica passa a ser urbano-industrial. Nesse mesmo período é que surge na constituição políticas de âmbito educacional no país. A constituição de 1934 no artigo nº 121 § 4º discorre sobre a destinação de recursos para a educação nas zonas rurais, e o artigo nº 150, propunha a necessidade de um Plano Nacional de Educação e, neste período, o ensino primário passa a ser obrigatório, gratuito e extensivo aos adultos (MARINHO, 2008). Em 1935, através da realização do 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, fundou-se a Sociedade Brasileira de Ensino Rural (OLIVEIRA, 2008). E, a construção de escolas típicas principalmente no centro sul do Brasil.

Para tanto, as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre ignoraram ou demonstraram desconhecimento e desprezo sobre a importância fundamental da educação para a classe trabalhadora (BATISTA, 2011). Nesse sentido, foi se formando a percepção, no imaginário social dos próprios camponeses, de que a educação era um processo desnecessário, pois não tinha nenhuma utilidade e serventia.

Segundo Nascimento (2009, p. 142),

O trabalho, cultivo e manejo da terra já era o bastante para não se ter acesso ao saber formal, e a educação rural era reduzida à escolinha da roça, isolada, multisseriada, pronta a ensinar as primeiras letras com uma cartilha elaborada por tecnocratas educacionais a serviço da classe dominante.

Numa breve perspectiva histórica acerca do contexto educacional em estudo, é importante ressaltar que, do Brasil império até o início da república, os textos legislativos não mencionavam nada sobre a educação rural, o que demonstra sua invisibilidade frente ao poder público, haja vista este favorecer uma política fortemente vinculada a matrizes culturais de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Todavia, a preocupação com a educação rural começou a ganhar forma devido ao grande fluxo migratório do campo para a cidade – processo de industrialização que começava a se instalar no país. Com a saída dos homens do campo para trabalhar nas indústrias da cidade, ocasionou um embate entre a oligarquia rural e a burguesia emergente, entendeu-se que seria

⁴ Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil (GADELHA, 1989).

necessário oferecer educação aos jovens pobre do meio urbano e rural, como forma de fixá-los no meio rural. Assim, a educação rural passa a ser compreendida como meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011).

Mais uma vez, a educação rural se propaga não para atender aos sujeitos do campo, mas sim atender aos interesses de oligarquias rurais e conter o fluxo migratório. Essa necessidade do homem do campo em ir para cidade com a industrialização é consequência da desigualdade e exclusão carregada desde o período colonial, onde negros, índios e lavradores não tiveram acesso à terra que não fosse de forma subordinada a elite (SANTOS; VINHA, 2018).

A constituição de 1937 no estabelecimento do Estado Novo se configura na regressão da obrigatoriedade do ensino primário, e na prioridade da formação técnica e entrada da iniciativa privada. Em 1961 foi estabelecida na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, cujo Art. 105 era explícito: “poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BATISTA, 2011).

Todavia, é preciso destacar que a educação rural foi criada com base nos interesses do capital, haja vista o desenvolvimento do capitalismo no campo em curso na época. Não se tratava do interesse de promover a melhoria da qualidade de vida dos camponeses. Conforme mostra o autor,

A educação rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006).

Com isso, destaca-se a intrínseca relação entre a educação no meio rural promissora ao modelo de desenvolvimento econômico estabelecido pelos grupos hegemônicos vigente à época. Sendo assim, a educação rural deixa de exercer sua função social no processo formativo de emancipação dos sujeitos camponeses, favorecendo o interesse da classe hegemônica - burguesia nacional e internacional – no tocante a evolução interna e externa do capitalismo. É nessa perspectiva que entendemos como a educação cumpre o papel de qualificar a força de trabalho para ampliar a riqueza dos proprietários do capital.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pela primeira vez a educação do campo ocupou espaço no debate

⁵ Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Promulgada pelo presidente João Goulart no período republicano (Portal Educação s/d, <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/odontologia/principios-e-fins-da-educacao-nacional-na-1-lei-de-diretrizes-e-bases/43501>).

social. Porém, somente com a criação do setor de educação do MST foi fator importante nesse contexto, haja vista ter proporcionado a necessária visibilidade às experiências de educação do campo, a exemplo do PRONERA⁶, notadamente essas experiências se concretizaram em termos didático-pedagógicos e epistemológicos, pois sua atuação vai além da luta pelo o direito à terra e pela reforma agrária.

Conforme discorre (HAGE, 2005 *apud* SILVA; FERRAZ, 2011, p. 318),

[...] os movimentos e organizações sociais populares do campo nas últimas décadas têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas sociabilidades, entre os quais encontra-se o direito à educação.

Nesse sentido, frente às diferentes reivindicações realizadas pelos movimentos sociais do campo, destaca-se o direito à educação para o sujeito do campo, sobretudo, como uma escola capaz de reconhecer esse sujeito em sua totalidade. É por meio da educação, em específico a educação do campo, alicerçada no princípio da cooperação e contextualização, que é possível haver uma ressignificação no campo, no sentido de se forjar uma renovação de valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertencimento e de relação com a terra.

Diante dos conflitos entre os interesses de classes, com predomínio das classes dominantes, o Estado assume importante papel de mediação política para garantir os interesses hegemônicos de classe. Conforme observamos na passagem seguinte,

Sendo, portanto, o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da sua base concreta. O mesmo acontece com o direito que é por sua vez reduzido à lei (MARX; ENGELS, 2000, p. 98).

Analisando a história brasileira numa perspectiva contra-hegemônica, percebemos a constituição dos movimentos sociais, imbuídos na resistência às forças de opressão e dominação. A concepção de Gramsci, traduzida por Molina e Jesus (2010, p. 30-31), nos ajuda a entender esse processo como

[...] uma espécie de hegemonia alternativa, na qual o grupo subalterno atua no plano ético-político, num espaço social amplo e heterogêneo. Neste movimento, considera fundamental a dimensão da cultura e da educação,

⁶ São experiências de formação de educadores para atuação na educação do campo, que partem da reflexão e das necessidades dos movimentos sociais do campo e da articulação nacional “Por uma Educação do Campo” (BATISTA, 2011, p. 244).

permitindo que a classe trabalhadora adquira a capacidade de produzir uma mudança social radical pelo poder transformador das ideias, a elaboração e difusão na sociedade de uma nova filosofia e visão de mundo, elaborando a crítica à barbárie da sociedade do capital (MOLINA E JESUS, 2010, p. 30-31).

Diante do exposto, cabe destacar a importância do papel dos movimentos sociais do campo quanto à luta por uma educação do campo, tendo em vista, um modelo de educação baseado na história de luta e resistência dos movimentos sociais frente ao projeto de sociedade hegemônico. Além de reivindicarem melhoria do espaço físico das escolas, também reivindicaram qualificação dos professores, currículo escolar baseado na vida, cultura valores e diversidade dos camponeses, a fim de obter uma aprendizagem que assegure o desenvolvimento do meio rural.

Assim, os movimentos sociais do campo entendem a educação do campo como aliada na luta por diversas ações, como mostra o texto seguintes:

Esses movimentos questionam a estrutura agrária, o modelo de desenvolvimento econômico e a matriz energética, exigem a demarcação das terras indígenas e das áreas quilombolas, defendem a necessidade de se implantar e difundir uma outra lógica de desenvolvimento apoiado em alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, centradas no desenvolvimento dos homens e mulheres, no desenvolvimento social e humano dos sujeitos do campo (BASTISTA, 2011, p. 23).

Nessa mesma direção, Vicente (2011), sublinha a perspectiva de totalidade com a qual os movimentos sociais trabalham, ao afirmar que

[...] precisava de uma luta por escola que reconhecesse esse sujeito na sua totalidade, desde as relações de produção, da luta cotidiana, das marchas, das ocupações, da organização social, então a gente precisa de uma escola que vai além de uma escola que se preocupa simplesmente em ensinar a ler e escrever (VICENTE, 2011, p. 69).

Nesse sentido, a educação do campo diferentemente da educação rural, vislumbra o desenvolvimento como política de melhoria da qualidade de vida das pessoas do campo. Não apenas o crescimento por meio da produção de mercadoria, mas, sobretudo, mudando-se a relação com a terra e com o saber, o que deve contribuir efetivamente para o bem-estar e emancipação da população, seja na dimensão da saúde, da educação, do lazer, da infraestrutura escolar, dentre outros.

Historicamente, somente em fins da década de 90 a educação do campo surge no cenário brasileiro a partir da pressão dos movimentos sociais do campo. Conforme discorre a autora,

[...] a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1º a 4º série. Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estende da educação infantil à universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra (CALDART, 1997, p. 92).

Quanto ao protagonismo dos movimentos e Organizações sociais e sua importância para o desenvolvimento da educação do campo, ressaltamos a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA e a partir desse encontro houve a Conferência por uma Educação Básica do Campo que teve, dentre as entidades promotoras sua organização, a CNBB, o MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e a Universidade de Brasília - UnB. A principal finalidade dessa conferência foi colocar os debates acerca do meio rural em pauta na agenda política do país (NASCIMENTO, 2009).

Durante a I Conferência, destaca-se a afirmação do educador Miguel Arroyo,

A educação rural está em questão nessa Conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos (ARROYO, 2004, p. 70).

Nessa conferência, alguns debates trouxeram alternativas para políticas de educação do campo e as experiências dos movimentos sociais do campo se tornaram uma premissa do que poderia ser uma educação básica do campo. Ao se pensar a Educação do Campo, necessariamente ela deverá ser fundamentada em cinco pilares, a saber: escolas do campo, gestão da escola, pedagogia escolar, currículo e formação de educadores do campo. A partir da consolidação desses elementos, poderá se pensar em políticas públicas para a educação do campo (NASCIMENTO, 2009).

Importante compreendermos o campo também a partir de suas diversidades, particularmente no que diz respeito às necessárias políticas públicas, destacadamente aquelas voltadas para o atendimento das demandas educacionais. Por exemplo, ao tempo em que devemos reconhecer e reafirmar as especificidades e legitimidade da educação do campo, sobretudo no que tange aos seus paradigmas, motivações, lutas e justificativas historicamente construídas, bem como reconhecer o papel dos movimentos e organizações sociais nessa

direção, impõe-se também perceber que, nesse mesmo contexto de lutas pelos direitos sociais situam-se as reivindicações, necessidades, interesses e especificidades da educação das comunidades quilombolas. Elas também constituem as populações que vivem no/do campo brasileiro, têm seus direitos e pressupostos paradigmáticos, são constituídas de direitos, de legitimidade social, e suas lutas precisam ser consideradas como parte da diversidade inserida no contexto do campo. E um breve resgate da historicidade dessa realidade se faz necessária para fins de melhor compreensão deste que é o objeto central de nossa investigação.

Durante quase quatro séculos o Brasil teve na escravidão negra a sua principal força de trabalho. Os africanos escravizados foram retirados do seu espaço de convívio e de pertencimento, pois eram obrigados a desprender-se das suas ascendências étnicas, valores e culturas, passando a viver sob forte coerção por parte do sistema escravista. Ainda assim, buscaram várias formas e artifícios para manter sua cultura, seus valores, religiosidade e identidade coletivas.

É importante ressaltar que a escravidão negra, por um lado, impulsionou o capitalismo mercantil⁷ de epicentro europeu, e por outro, despersonalizou o negro, a ponto de tê-lo como simples mercadoria, destituído de todos os possíveis direitos, dentre os quais o de frequentar a escola. Essa proibição se estendeu para além do sistema colonial, tendo alcançado o Império e sido cultivada tacitamente durante a República.

Conforme discorre o autor,

Para os africanos escravizados, assim como para seus descendentes “libertos” negros tanto o Estado colonial português quanto o Brasil – colônia, império e república – têm uma única e idêntica significação: um estado de terror organizado contra eles. Um Estado por assim dizer natural em sua iniquidade fundamental, um Estado naturalmente ilegítimo, porque tem sido a cristalização político-social dos interesses exclusivos de um segmento elitista, cuja aspiração é atingir o status ário-europeu em estética racial, em padrão de cultura e civilização (NASCIMENTO, 1980, p. 286).

O modelo escravista não entendia os escravos como seres humanos e cidadãos dignos de direitos, especialmente o direito à educação, pois para os donos de engenhos o trabalho apenas exigia habilidades físicas. Nesse sentido, avulta ressaltar que a escravidão não se restringiu apenas a esfera econômica, ela também foi responsável pela construção discriminatória de pensamento e de valores no seio da sociedade brasileira que se formava. Como mostra a passagem seguinte,

⁷ Fase pré-capitalista do século XV ao XVIII. Essa fase ficou marcada pela expansão marítima comercial e também colonial, com a formação de colônias europeias em várias partes do mundo, com destaque para as Américas e também para o continente africano (PENA, 2021).

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer. Os cativos representavam o grupo mais oprimido da sociedade, pois eram impossibilitados legalmente de firmar contratos, dispor de suas vidas e possuir bens, testemunhar em processos judiciais contra pessoas livres, escolher trabalho e empregador (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65-66).

Percebemos que o processo de escravização se configurava numa nefasta prática de desumanização, coisificação e comercialização de pessoas. E, como forma de sobreviver mediante tanta opressão, os negros mantinham, mesmo que de forma latente, suas formas de organização, expressões culturais e religiosidade, o que se configurava como formas de resistências ao processo a que estavam submetidos.

Assim, face ao processo de escravidão, houve diferentes formas de resistências, “resistência individual através de fugas, agressões e atentados a senhores e feitores, resistência coletiva através de conspirações, levantes e organização de quilombos” (FIABANI, 2012). Mesmo sob constantes ameaças, os escravos negociavam espaços de autonomia com os senhores, faziam “corpo mole” no trabalho, quebravam ferramentas, incendiavam plantações, agrediam senhores e feitores, rebelavam-se individual e coletivamente (REIS; GOMES, 1996). No entanto, foram às fugas, seguidas de formação de quilombos, os maiores símbolos da resistência escrava no Brasil.

Para Munanga (1996, p. 60):

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigo.

Os diversos significados atribuídos a palavra quilombo, sempre estiveram relacionados à resistência, luta e tradição, desde os relacionados aos rituais até a opressão sofrida, conferindo um sentido de união a quem se envolvia de alguma forma com este fenômeno (HAGE, 2011). Os quilombos representaram uma das formas mais organizada de resistência e combate à escravidão, pois rejeitavam a forma de vida às quais foram submetidos, buscando obter liberdade e uma vida com dignidade, resgatando a cultura e a forma de vida que lhes foram usurpadas, ao tempo em que também contribuíram para a formação da cultura afro-brasileira. Conforme destaca o autor, o quilombo,

[...] representa uma forma contínua de os escravos protestarem contra o escravismo. Configura uma manifestação de “luta de classes.” Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos (FIABANI, 2012, p. 134).

Nesse sentido, os quilombos implementaram uma nova vida em comunidade, baseado nos laços de solidariedade e do uso coletivo da terra, constituindo as bases de uma sociedade fraterna e livre das formas mais cruéis de preconceito e desrespeito. Com o processo de abolição no Brasil e a aprovação da Lei Áurea em 1888, as condições dos negros, ex-escravos pouco mudou. Conforme afirma a passagem seguinte,

Os ex-escravos foram abandonados à própria sorte. Caberia a eles, daí por diante, converter sua emancipação em liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativo havia criado. A Lei Áurea aboliu a escravidão, mas não seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro. Nem por isso deixou de ser uma conquista, se bem que de efeito limitado (COSTA, 2008, p. 12).

Sabemos que a abolição não conseguiu superar as assimetrias nas relações raciais, nem tampouco integrar o negro na sociedade de classes. Não houve a preocupação por parte do poder público em desenvolver um projeto político-social de integração dos ex-escravos na esfera social. Segundo Fernandes (2017, p. 53),

A abolição não passara de uma artimanha, pela qual os escravos sofreram a última espoliação. Do próprio negro dependia uma “Segunda Abolição”, que o convertesse em um cidadão investido dos requisitos econômicos, sociais, culturais e morais para assumir os papéis históricos que ainda se reduziam a uma ficção legal.

Nesse sentido, a abolição dos escravos em 1888 e o advento da república em 1889 não proporcionaram políticas de amparo material e simbólico aos ex-escravos. Ao contrário disso, excluiu os analfabetos do direito ao voto, eliminando ou mesmo excluindo a maioria dos ex-escravos do processo político-social, numa clara demonstração de quem seguia o predomínio dos interesses e a hegemonia burguesa no Brasil. Como mostra a autora,

Com a Proclamação da República algumas reformas são tentadas, mas não alteraram radicalmente a educação que permanecia elitista, excludente e de péssima qualidade. O que vai se refletir nos índices de analfabetismo existentes no país até o século XX (BATISTA, 2011, p. 56).

Desse modo, a transição entre os sistemas colonial-escravista para a ordem republicano-capitalista, sob os postulados de igualdade da constituição republicana, não alterou a situação do negro - antes escravo cativo; agora, homem livre - haja vista, um projeto de sociedade excludente construída pela república após a abolição da escravatura, em que as restrições foram impostas de outras formas, como o acesso ao trabalho, aos direitos sociais e principalmente a educação⁸.

A República surgiu e se desenvolveu, no âmbito da educação, com questões muito parecidas com aquelas do período imperial, no sentido, da escola ser uma instituição para poucos. Embora, as reformas educacionais do séculos XIX e início do XX, remetam aparente universalização, democratização e gratuidade do ensino, não criaram condições reais e necessárias para os negros libertos vencerem as dificuldades do passado e incluírem-se efetivamente no universo da escolarização, tendo em vista, algumas delas estarem baseadas em critérios econômicos, como a Reforma de Rivadávia em 1911⁹, as quais foram inconsequentes na perspectiva de mudança do quadro sócio-educacional (MACHADO, 2009).

Com isso, o sonho de liberdade para os ex-escravos tornara-se mera ilusão, cabendo a eles se organizarem em busca da efetivação de seus direitos. Nesse sentido, os movimentos de resistência negra no Brasil tiveram e têm uma trajetória de luta, no sentido de trilhar um novo caminho em favor do reconhecimento de sua cidadania.

Cabe ressaltar, que no final do século XIX, início do século XX havia muitas escolas em São Paulo, públicas, particulares e religiosas, todavia, eram escolas em que os negros não eram aceitos, independente de condição socioeconômica. Com isso, algumas escolas específicas foram criadas pelos negros, mas por serem precárias, tanto no aspecto financeiro quanto no pedagógico, muitas dessas escolas funcionavam por pouco tempo e eram fechadas. Nesse processo, surge a Frente Negra Brasileira¹⁰, assumindo um importante papel com a

⁸O Brasil, tanto na colônia, império e república teve, historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente, o que se estende até hoje. O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos ex escravos, e a matrícula para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O decreto nº 7.031-A – de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2021).

⁹ Ministro Rivadávia da Cunha Corrêa (Decreto nº 8.659 de 05/04/1911) com o nome de Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>. Acesso em: jul.de 2021.

¹⁰ A Frente Negra Brasileira foi criada em 16 de setembro de 1931, tendo como presidente Arlindo Veiga dos Santos. A FNB foi de extrema importância para a história de luta e desafios dos negros do Brasil. O Jornal A Voz da Raça (1933-1937) foi criado no governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) e era o órgão oficial de comunicação da Frente Negra (MACHADO, 2009).

criação e reconhecimento da escola primária e cursos profissionalizantes para os negros (MACHADO, 2009).

No Brasil, a atuação do Estado foi e continua sendo de marginalização e exclusão à população negra. Existe um abismo racial entre negros e brancos no Brasil. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, ratificam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade decorre da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (GOMES, 2021).

Concernente à educação para as comunidades quilombolas por muito tempo, esta foi diluída nas políticas da educação rural, sem nenhuma política pública ou pedagógica que considerasse sua especificidade. No entanto, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, tendo em vista, a criação de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino, foi-se delineando um movimento de discussões sobre possíveis mudanças acerca do tema. Segundo Gonçalves; Silva (2000), a questão da educação é colocada como prioridade na luta do movimento negro pós-1978, que vem buscando combater o preconceito e a discriminação racial na sociedade e nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, percebe-se, a importância do papel desempenhado pelos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para as comunidades quilombolas, através de sua representação em diferentes mobilizações sociais do país, a exemplo do que ocorreu na I e na II Conferência por uma Educação Básica do Campo, em 2004; na Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida, em 2005; na realização da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR) em 2005, e a II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR) em 2009, (CARVALHO, 2016), dentre outras.

As mobilizações dos movimentos sociais impulsionaram ações junto ao Governo Federal, a saber: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, que constam ações afirmativas, com a finalidade de corrigir desigualdades raciais acumuladas ao longo dos anos, além de contemplar as cotas raciais; o lançamento do Programa Brasil Quilombola (SEPPIR), em 2004, que apresenta ações que visam alterar, de forma positiva, as condições de vida e de organização das comunidades remanescentes de quilombo, promovendo o acesso ao conjunto de bens e serviços sociais necessários ao seu desenvolvimento, considerando sempre a realidade sociocultural destas comunidades; e a institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão (SECADI), em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão (CARVALHO, 2016).

Percebe-se que o movimento negro no Brasil tem uma forte atuação como agente no âmbito político, no sentido de garantir a efetivação e ampliação do direito à educação dos povos afrodescendentes, que historicamente fora negligenciado pelo Estado. Todavia, mesmo reconhecendo não ser essa a única solução para todos os problemas sociais enfrentados pela população negra no país, vez que primordialmente, se faz necessário adotar medidas que eliminem a exclusão e discriminação dos grupos étnicos.

Nessa perspectiva, há que se considerar que existe, no Brasil, uma extraordinária riqueza cultural, estando longe de uma pretensa homogeneidade. A sociedade brasileira é constituída por uma população composta de diferentes grupos sociais, com diversos costumes e crenças, e que a partir de suas peculiaridades, expressam seus valores culturais das formas mais variadas.

Nesse sentido, a diversidade cultural¹¹ sempre existiu e sempre vai existir na sociedade, e, conseqüentemente nas escolas o que vai mudando ao longo do tempo é a necessidade de maior abertura das salas de aula com a perspectiva de promover o conhecimento em favor do respeito as diferenças entre alunos e famílias, incluindo e valorizando as mesmas no seu processo educativo, promovendo assim a identidade cultural de cada ser humano (RAMALHO, 2015).

[A] preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emergiu de modo original na América Latina. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de cultura popular – e que posteriormente vieram a ser denominados de educação popular – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares (FLEURI, 2001, p. 278).

É possível que a escola pode ajudar a reduzir a invisibilidade ou excluir de vez diferentes grupos. Quanto à exclusão, a escola pode proporcionar a alguns o direito ao acesso dos mecanismos de poder em detrimento de outros; ou pode uniformizar os diferentes, com objetivo de homogeneizar todos. No sentido de minimizar a discriminação, a escola pode referendar o ensino voltado a respeitar os diferentes, e se dispor a quebrar os paradigmas de superioridade de um determinado grupo sobre o outro. No ambiente escolar, a diversidade pode ser respeitada ou negada (CARVALHO, 2016).

¹¹ A diversidade cultural é a dimensão ontológica e dinâmica da condição humana (CABRAL, 2017).

Para o autor,

Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual a sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação(CARRARA; ROHDEN, 2009, p. 27).

Na concepção de Candau (1998),

[...] a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como 'engessada', pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades.

Assim, historicamente, o grande desafio do contexto escolar é reconhecer a diversidade cultural como um elemento preponderante para conviver com diferenças de todas as ordens, diante das desigualdades entre os diferentes grupos sociais, a exemplo, das mulheres, índios, negros, deficientes. Faz-se necessário questionar como é abordado esse conceito, pois à medida que ele pode servir para conscientizar, ele também pode dar margem à discriminação, caso seja empregado para hierarquizar ou tolerar as diferenças culturais.

Nas palavras dos autores Candau; Moreira (2003),

Educar para diversidade é um movimento que traz desafios, desestabiliza o estabelecido, enfrenta preconceitos, discriminações e coloca em debate referências curriculares inovadoras. Frente a este contexto "fazem-se oportunos novos currículos na escola e na formação de professores" (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 45).

Dá a importância da escola juntamente com os professores trabalhar a diversidade na construção dos projetos curriculares de ensino-aprendizagem, de maneira contextualizada, crítica e politizada, traçando uma linha tênue entre os diferentes, mas não desiguais.

Sendo o direito à educação escolar quilombola nosso objeto de estudo, cabe destacar que seu reconhecimento foi possível devido ao protagonismo dos sujeitos políticos diretamente envolvidos, por um governo que reconheceu a experiência histórica e uma legislação que tornou possível a conquista desse direito. Todavia, sobre essa modalidade de ensino, alguns autores trazem conceitos que diferenciam Educação Quilombola de Educação Escolar Quilombola.

Conforme discorre Silva (2014, p. 84),

No Projeto Político Pedagógico da escola, a Educação Quilombola se refere ao “conjunto de saberes e valores culturais da comunidade que precisam ser repassados de geração em geração. Já a Educação Escolar Quilombola é entendida como aquela que acontece no “espaço formal, entretanto possui um jeito próprio de fazer educação, abastecendo-se da Educação Quilombola, ou seja, deve ter como um dos seus princípios valorizar a comunidade, suas lutas, seus saberes e a cultura local” (grifos nossos).

Diante o exposto, compreendemos que a educação quilombola se refere à herança cultural construída pelos quilombos e que não se efetiva, necessariamente, no espaço formal da escola, pois ela está intrinsecamente relacionada com a dinâmica da vida construída nos diversos espaços da comunidade, como “a história de luta e resistência da comunidade, o artesanato, as rezas, as curas por meio das plantas medicinais, a importância da luta das mulheres para construção da comunidade” (SILVA, 2014, p. 3).

Já a educação escolar quilombola visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos curriculares na construção do conhecimento, se desenvolve no “espaço formal, entretanto possui um jeito próprio de fazer educação, abastecendo-se da Educação Quilombola, ou seja, deve ter como um dos seus princípios valorizar a comunidade, suas lutas, seus saberes e a cultura local” (SILVA, 2014, p. 3). Com isso, a escola atua de maneira heterogênea, baseada numa ação coletiva e participativa, reinventando o espaço escolar.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de dezembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, define à Educação Escolar Quilombola,

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único - Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola (BRASIL, 2012).

Castilho (2011, p. 144) define a educação escolar quilombola como “um espaço social valioso de produção e circulação de símbolos e experiências: conhecimentos formais e culturais particulares, o que supõe uma visão de pedagogia democrática cidadã.” Segundo Santos (2019), a educação quilombola e a educação escolar quilombola são processos que caminham juntos, haja vista ambas estarem imbricadas na construção do conhecimento do currículo escolar quilombola.

Nesse sentido, é importante perceber que essas categorias têm uma relação entre si, assim como, alguns elementos que as distinguem, a **educação quilombola** como sendo as práticas, experiências concretas dos sujeitos pertencentes ao seu território, e como esses sujeitos vão se construindo enquanto indivíduos a partir das relações concretas com o território, produzindo nesse território, se percebendo a partir desse território; e a **educação escolar quilombola** como sendo as práticas institucionalizadas que ocorre dentro de um espaço formal, mas que em si elas apontam para o respeito, e uma curricularização como forma de dar visibilidade justamente às experiências da própria educação quilombola que seria as experiências dos sujeitos concretos no território. Dessa forma, ambas estão completamente interligadas no processo de ensino-aprendizagem e na construção de um currículo escolar que contemple o conhecimento universal articulado aos conhecimentos construídos pela comunidade quilombola a partir de suas tradições, saberes e memória.

Nesse processo, a escola tem o papel de fortalecer a relação entre a educação e o território, haja vista, que nos princípios da educação escolar quilombola, a centralidade está na história da comunidade enquanto um território de conquista e de direito. Sendo assim, o território é fundamental para a existência da comunidade. Conforme a autora,

A luta pela garantia da existência, física, social e cultural das comunidades quilombolas, chegou até os dias atuais sendo expresso em especial pelo direito ao território, o espaço reivindicado por eles significa trabalho, moradia e possibilidade de reprodução de sua cultura e de sua gente (HAGE, 2005 *apud* SILVA, 2007, p. 82).

Seguindo as reflexões de Santos (2019), “os territórios são espaços super educativos [...]. Enquanto os sujeitos não se verem como parte do território, não estudar o local a qual estão inseridos, se tornar-se-ão um corpo estranho no lugar.” Nesse sentido, a escola dentro da sua comunidade deve romper com as fronteiras estabelecidas pelos sistemas educacionais de universalização de um saber único, passando a investir na educação como ferramenta de luta pela garantia de direitos individuais e coletivos dos povos quilombolas.

Assim, poderíamos dizer que a educação escolar quilombola,

É a educação viva, que nasce do saber do próprio povo, para devolver a esse mesmo povo o que lhe foi negado e por isso, valoriza, reconhece, fortalece, identifica, partilha, qualifica os saberes e os conhecimentos locais, sem com isso abandonar os conhecimentos universais. É uma educação que busca emancipar o homem e a mulher a se transformarem em instrumentos de luta (SILVA, 2012 *apud* MACÊDO, 2015, p. 188).

Outro fator importante concernente a educação escolar quilombola diz respeito ao atendimento escolar da população em sua respectiva comunidade, tendo em vista, atender às especificidades dessa população em seu território, evitando a nucleação e, por conseguinte, o fechamento das escolas. Cada comunidade tem sua própria realidade e a escola, dentro da comunidade quilombola, visa fortalecer a relação da educação com o território no tocante ao modo de ser e fazer dos sujeitos.

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em seu Artigo 1º, § 1º, IV, h, assim como no documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, estabelecem que a escola quilombola e a educação escolar quilombola não devem ser percebidas apenas quando estão inseridas dentro do território quilombola. Trata-se de um conteúdo e prática que também devem abranger as escolas que recebe alunos advindos do território quilombola.

Discorre no texto das DCNEEQ que,

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 (BRASIL/MEC, 2012, p. 1).

Nesse sentido, faz-se necessário pensar uma “pedagogia própria”, para a educação escolar quilombola, que se assente considerando os aspectos socioculturais e históricos, resultado das lutas dos movimentos sociais e da ancestralidade e suas demandas por reconhecimento e direitos. Nesse sentido, enseja uma pedagogia cujo currículo contribua, sobretudo, para o reconhecimento do direito à diversidade e que faça superar o histórico de exclusão, ausência, violência, dominação e subordinação de um povo a outro (AIRES; LEITE, 2018).

Certamente, um dos caminhos seria institucionalizar uma pedagogia de-colonial¹², a partir da construção de projetos pedagógicos pelos povos que sofreram com a colonialidade, a fim de libertar o campo do conhecimento das amarras do pensamento eurocêntrico.

É importante destacar que cada comunidade quilombola tem suas particularidades, nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico e do currículo escolar deve ser atualizado,

¹² A pedagogia de-colonial surge para “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 7).

contextualizado e de caráter específico para cada comunidade quilombola, tendo em vista, fortalecer o reconhecimento da história do seu povo e o incentivo a luta quanto o direito a terra, no sentido de nela permanecer, produzir, colher e plantar.

Sobre o assunto, dispõe o art. 34 § 1º da Resolução CNE/CEB Nº 08/2012 que define as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola,

§ 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 (BRASIL, 2012).

As políticas educacionais brasileiras, através das políticas curriculares, das práticas pedagógicas e dos programas de formação de professores, têm o compromisso de estabelecer uma educação que contemple a diversidade cultural, de maneira crítica, politizada e contextualizada, possibilitando a população uma educação propícia às suas diferenças étnicas e culturais. Além disso, devem considerar e valorizar a cultura, os saberes, crenças, tradições, memória e ancestralidade de seu povo, como elementos fundamentais para que o direito à diversidade se concretize. Conforme atesta a autora no texto seguinte, entendendo essas políticas focalizadas como parte necessária e integrante das políticas universais para a educação,

As políticas universalistas são medidas indiscutivelmente importantes em qualquer sociedade, mas que têm limites em se tratando de grupos submetidos a desigualdades específicas. Depositar nas políticas universalistas a tarefa de tratamento das desigualdades raciais é se recusar a enxergar que a condição racial dos indivíduos determina realidades específicas, produzindo distâncias sociais entre brancos e negros, nos mais distintos espaços da sociedade (QUEIROZ, 2009 *apud* MOURA, 2018, p. 197).

De acordo com Nascimento¹³, diretora da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, a Educação Escolar Quilombola requer um currículo específico, material didático e formação continuada para os professores. Sobre o currículo para a Educação Escolar Quilombola,

13 O vídeo do YouTube apresenta a Educação Escolar Quilombola, entrevista realizada no Programa Salto para o Futuro (TV ESCOLA), 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A36ub4zFLEA>. Acesso em: 10 set. 2020.

No currículo quilombola diversos conhecimentos são tratados de forma bem respeitosa (interculturalidade). Tecnologias milenares devem ser trabalhadas nos currículos escolares, é possível trabalhar o saber local com o saber universal. Não precisa quantificar, pois a própria dinâmica da sala de aula com o projeto político pedagógico vai eleger de fato quais conhecimentos devem ser tratados naquela escola (NASCIMENTO, 2010, p. 73).

Desse modo, a democratização da gestão escolar é uma dimensão significativa na prática das escolas, à qual estão relacionadas todas as demais, na perspectiva de contribuir para a emancipação dos sujeitos (SILVA, 2014). Para tanto, a gestão escolar deve ser autônoma e democrática para o atendimento à especificidade da comunidade, devendo questionar os currículos, rever as práticas educativas e estabelecer relações com a comunidade e as lideranças locais, a fim de elaborar um currículo específico a partir da realidade sociocultural dessas populações, levando em consideração os fazeres e saberes quilombolas, assim como, a organização de um calendário escolar que se adapte a especificidade da comunidade diante do sistema de ensino à qual pertence. O que se advoga é um currículo que contemple o contexto cultural onde as escolas estão inseridas, sem desprezar a cultura universal, patrimônio comum da humanidade, para que possa permitir aos alunos o acesso à universalização do saber (MOURA, 2008).

Conforme preconiza o artigo 39 das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Escolar Quilombola (2012),

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§ 2º A gestão das escolas quilombolas, deverá ser realizada preferencialmente, por quilombolas.

§ 3º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Sabendo-se que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (SIQUEIRA, 2020, p. 7-8), conclui-se que não se pode ignorá-lo no processo de formação do aluno. Todavia, é imprescindível que a postura ética, política e pedagógica do professor seja legítima, no sentido de questionar os modelos oficiais de currículo que reproduz a ideologia do pensamento da classe dominante, e os mantém engessado e neutro. Nesse sentido, é preciso se reconhecer como protagonista da história, tomando decisões que possa desconstruir as concepções dos currículos nacionalistas e eurocêntricos, para que o ensino de conteúdo específico se materialize satisfatoriamente.

Forde (2019) cita três grandes desafios para a educação étnico-racial, que se configuram de natureza epistemológica, pedagógica e ideológica. Cada uma dessas dimensões (natureza) faz suscitar reflexões com intuito de criar estratégias que façam superar os desafios e obstáculos concernentes ao ensino em questão.

- a) **Epistemológica:** assenta no aprisionamento dos professores à lógica eurocêntrica, na dificuldade em se aproximar do universo africano e reconhecer esse universo na sua multiplicidade de história, cultura e conhecimento.
- b) **Pedagógica:** baseia-se na ideia de que o currículo escolar e as práticas pedagógicas oportunizem a aproximação dos alunos a outro tipo de produção de conhecimento africano, que está articulado à atividade intelectual, científica econômica, técnica e tecnológica que também são próprias da história africana, e dos saberes e fazeres africanos.
- c) **Ideológica:** é a própria ideia de raça e com ela a ideia que racializa tudo aquilo que é africano e afro-brasileiro, a visão do negro aprisionado ao lugar de raça coletivo, de maneira essencializada ainda é um obstáculo muito consistente (FORDE, 2019).

Pelo exposto, é possível perceber que o maior desafio para o ensino étnico-racial é transformar as práticas dos gestores e educadores para avançar numa educação antirracista. Para tal, será necessário superar a falsa ideia de que o continente africano está fora da história do ocidente, e reconhecer que as civilizações africanas e afro-brasileiro constituem um importante arcabouço de matrizes epistemológicas que proporcionaram um conjunto de conhecimento da nossa humanidade. É difícil produzir uma educação libertadora, comprometida com a história da humanidade que não dialogue com o conhecimento africano e afro-brasileiro (FORDE, 2019).

Outro elemento importante diz respeito à formação inicial e continuada para os professores de conteúdo específico baseado na realidade da comunidade à qual está inserido, no sentido de adaptar o currículo tradicional ao espaço local, ou seja, a dinâmica do espaço da escola. O Art. 53 das DCNEEQ (2012), dispõe que,

Artigo 53 - A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:
I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores. (BRASIL, 2012)

O mesmo Artigo 48 das DCNEEC estabelece que “a educação escolar quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades

quilombolas”, ou seja, o professor deve ser da própria comunidade, tendo em vista, a sua familiaridade com a história local. Sobre este aspecto, discorre a diretora da SECADI:

Há uma necessidade de investimento em pessoas da comunidade para ministrar aulas, não é formação continuada é a formação inicial. [...] existe uma dificuldade imensa para trabalhar as relações étnico-raciais e o ensino quilombola, as secretárias de educação precisam ler e se informar mais para proporcionar uma melhor formação aos professores (NASCIMENTO, 2018).

Vale acrescentar, que a formação continuada deveria suprir as lacunas da formação inicial dos professores que entram na academia, sai e não estuda nada sobre as relações étnico-raciais e o ensino quilombola. Todavia, ao contrário disso, a formação continuada apresenta inúmeras lacunas, dentre elas, anular ou igualar os sujeitos.

Entretanto, não se pode julgar o professor que não teve uma formação inicial e continuada para trabalhar com uma educação antirracista e ao mesmo tempo promover uma educação emancipadora, pois o maior responsável por essa omissão é o sistema (SANTOS, 2003 *apud* GOMES, 2020). Conforme enfatiza Machado (2014), a formação continuada

Não é formação voluntariada, pois é lei, e deve ser trabalhada por todos. [...] o professor da educação básica precisa ser capaz de reconhecer a pluralidade étnica com culturas diferentes, e com um público social político distinto, pois só assim poderá colaborar para uma sociedade mais equitativa.

Nessa mesma direção, Forde (2019) atesta que

A formação continuada não se restringe a uma palestra ou uma *live*¹⁴ como um processo mais robusto e sólido de formação de professores. Pois, passamos mais de uma década sendo constituídos a partir de uma educação notadamente eurocentrada, ou seja, uma educação racista. Portanto, uma palestra ou curso de curta duração não será suficiente para desconstruir toda subjetividade eurocêntrica e racista que está em cada um de nós (FORDE, 2019).

Por isso, a importância de problematizar esse contexto na formação dos professores e saber que a formação não é voluntariada, pois é lei e deve ser trabalhada por todos. Todavia, para além desse lado da linha é de suma importância o comprometimento do professor com o ensino de conteúdo específico para que este se materialize nas práticas curriculares satisfatoriamente.

¹⁴ Gênero audiovisual para realização e transmissão de vídeoaulas. **Revista Intertelas, Relações Internacionais e Audiovisual em Foco**. Disponível em: <https://revistaintertelas.com/2020/07/14/a-pandemia-e-as-lives-mas-o-que-e-uma-live/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

No tocante ao material didático, concernente à educação étnico-racial, pode-se afirmar que houve um avanço bastante significativo quanto a sua produção se comparado há duas décadas anteriores, atualmente existe um conjunto de produção bibliográfica, uma diversidade de materiais didáticos e paradidáticos, e de produção literária nas mais variadas áreas do conhecimento. No entanto, esse material traz desafios quanto à representatividade do negro na sociedade ao longo da história, conforme relata, Rita Gomes do Nascimento diretora da SECADI,

Majoritariamente, o material didático para o ensino étnico-racial, exclui os personagens e a cultura negra. A criança não se vê nesses materiais, a representatividade que ela vai tomando é de personagens brancos que tomam os lugares privilegiados na sociedade. A referência e “poder” dos negros no material didático se reportam a história do escravo e a abolição (como se a partir dali todos os problemas estivessem resolvidos). [...] E, a auto estima da criança é prejudicada com essas imagens (NASCIMENTO, 2018).

Notoriamente, a imagem e história do negro no Brasil estão vinculadas à escravidão, indolência, fugas, no entanto, sua contribuição e participação na construção histórica, política, social e econômica têm sido silenciadas.

Fiabani (2012, p. 103) aponta que,

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação da cor [...]. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica [...]. O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema.

Com isso, no imaginário social, a representatividade dos negros se configura como sinônimo de submissão e inferioridade em relação aos “brancos” detentores do poder, e protagonistas das cenas “heróicas” na história da sociedade brasileira.

É nesse contexto que a educação emancipadora ocupa lugar central. Ela atua como agente de transformação da realidade social a partir da formação mais integral dos sujeitos. Estas características se aproximam da visão de Paulo Freire, na sua concepção de educação como humanização, como problema social e também pedagógico (GOMES, 2017).

Outrossim, a consciência crítica deve corresponder aos objetivos do conhecimento advindo da educação, e a intencionalidade pedagógica para construção do conhecimento, seja científico ou popular, deverá compreender a relação do homem com o mundo. Segundo Fanon (2008) a educação deve favorecer a construção da consciência crítica do sujeito sobre o contexto

em que vive. Todavia, a “consciência crítica” pode rejeitar ou aceitar e, ao fazê-lo, também pode permanecer como um momento teórico, sem se engajar em uma prática que leve as últimas consequências um dever moral, intelectual ou político (FERNANDES, 2017).

Adotando a conceituação de Fernandes,

[...] possuir uma “consciência crítica” de uma dada realidade e ignorar que ela exige desdobramentos práticos para ser destruída é mais grave que omitir-se: pressupõe um compromisso tácito com os que querem que a realidade não se altere, que ela se reproduza indefinidamente (FERNANDES, 2017, p. 44).

Nesse sentido, possuir uma “consciência crítica” sob dada realidade, e silenciar, inviabilizar, apagar e continuar naturalizando o processo, por sua vez, é uma hipocrisia ultrajante. Com efeito, é preciso que a educação étnico-racial transcenda o espaço escolar eurocentrado, visando romper com as práticas de silenciamento no tocante ao racismo, que por sua vez, vem matando e aniquilando um conjunto de corpos e saberes, denominando-se assim, como genocídio e epistemicídio¹⁵.

Ao trata do conceito de ‘epistemicídio’, Santos (1997) afirma que o mesmo é mais devastador e abrangente que o genocídio arraigado pelos europeus durante o período de colonização. Nas palavras do autor,

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas, o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto o capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1997, p. 328).

No Brasil o racismo epistêmico tem sido responsável pela consolidação de campos de saberes altamente hierarquizados, e assim, constrói-se dia após dia campos de saberes nas quais, toda uma racionalidade afro-descendente ou negra é ausente, sub-representada ou estereotipada

¹⁵ É um termo criado pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo ‘saber’ ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura social fundada no colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos (GARIGHAN, 2021).

(MARTINS; MOITA, 2018). Embora haja mais experiências de educação e diversidade, ainda é possível afirmar que há uma tensa relação entre o conhecimento científico e as outras formas de saberes advindos de diferentes grupos sociais, dentre eles, os saberes produzidos pela comunidade negra. A esse diálogo entre saberes, Santos; Meneses (2010) chama de ecologia de saberes. Para ele,

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposto pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

Isso está relacionado ao pensamento abissal. Pensamento que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente.

De acordo com Santos; Meneses (2010) uma característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Ou seja, o pensamento abissal desvaloriza os sujeitos que produzem saberes que estão para além do lado da linha da produção paradigmática do conhecimento científico. Diante desse confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento e de valores, a relação Movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissais (GOMES, 2017).

Nesse contexto, para (SANTOS, 2002 *apud* GOMES, 2017, p. 57) a modernidade ocidental possibilitou a emersão de dois pilares de tensão dialética, a regulação social e a emancipação social. De acordo com as reflexões do autor, no conhecimento-regulação o ato de conhecer passou a ser vinculado à ciência moderna, à experimentação, à teorização, à sistematização de informações, à tecnologia; ou seja, à ideia do cientista como aquele que se afasta do mundo para escrever sobre ele. Nessa perspectiva, não há lugar para outras formas de conhecer que estão fora do cânone.

No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou

laboratório. Mas, é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento do mundo, porém, é no mundo que a vida social se realiza. Por isso não cabe hierarquia entre elas (SANTOS, 2002, *apud* GOMES, 2017).

Notoriamente, essas duas formas de conhecimento se encontram em uma tensão dialética. O conhecimento-emancipação não é estático ele pode mudar de acordo com a dinâmica social e a politização da sociedade, na medida em que se coloca intrinsecamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas, viabilizando o diálogo entre os saberes e os sujeitos que o produzem. É nele que se torna possível ampliar e questionar a primazia do conhecimento científico, criando estratégias que façam superar os desafios e obstáculos para um ensino emancipatório. O conhecimento-regulação reduz o conhecimento à ciência refutando outras formas de conhecimento. Contudo, ambas as formas de conhecimento pertencem à modernidade, mas no último século o conhecimento-regulação conquistou primazia sobre o conhecimento-emancipatório.

Nesse sentido, é justamente a consciência crítica que vai interpretar como o conhecimento científico ganhou status de saber hegemônico no campo da educação e, por conseguinte, nos currículos escolares. Por sua vez, as comunidades negras produzem saberes, as quais se diferem do conhecimento científico, porém, jamais poderão ser refutados, logo os “saberes emancipatórios produzidos pelos negros e sistematizados pelo Movimento Negro”, trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua formação social (SANTOS, 2002 *apud* GOMES, 2017).

Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico para uma educação étnico-racial das comunidades quilombolas, primordialmente, deverá promover projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes constituídos pela comunidade negra com o território, no sentido de avançar para uma educação antirracista através do ensino emancipatório, advindo da necessária dialética entre conhecimento científico e saberes da comunidade.

Aspectos legais e política governamental para educação escolar quilombola

No Brasil, o direito à educação aparece na CF de 1988, no artigo 6º, que determina a educação como um dos direitos sociais do cidadão. Assim, pela primeira vez na história das

constituições brasileiras, foi explicitada de forma objetiva a declaração dos direitos sociais, destacando-se, dentre outros, o direito à educação.

De acordo com Garcia (2006 *apud* RODRIGUES, 2019, p. 84),

[...] são considerados fundamentais aqueles direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato de ser considerada como tal, trazendo consigo os atributos da tendência à universalidade, da imprescritibilidade e da inalienabilidade.

Na classificação dos direitos fundamentais, os direitos sociais constituem-se de segunda dimensão, o direito à educação, nesse sentido, integra o rol dos direitos de segunda dimensão, tratando-se de um típico exemplo de direito social.

O artigo 205, da Constituição Federal, determina que “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013). Para Garcia (2006, p. 312): “O art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem”.

Além dos dispositivos da Constituição Federal referente à Educação, há também uma significativa legislação infraconstitucional relacionada ao assunto, como por exemplo, a LDB nº 9.394/96, o PNE (Lei nº 13.005/2014), o FUNDEB (Lei 11494/2007). A LDB, segundo Saviani (2008, p. 2) é “[...] a lei maior da educação no país, por isso chamada, quando se quer acentuar sua importância, de “carta magna da educação. É a lei que define [...] as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”.

Para o mesmo autor, o PNE e o FUNDEB são decorrentes das medidas regulamentadoras da LDB. Segundo ele, a importância do PNE

[...] deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados [...] (SAVIANI, 2008, p. 04).

Em relação ao FUNDEB,

[...] na medida em que todos os alunos da educação básica passarão a ser atendidos pelo FUNDEB, e não havendo discriminação, pelo menos quanto ao atendimento, para nenhum nível, etapa ou modalidade de ensino, haverá um ganho, sobretudo, no que se refere à oferta e ao direito à educação pública e gratuita (SOUSA JÚNIOR, 2007 *apud* RODRIGUES, 2019, p. 193).

Conforme preconizado no ordenamento jurídico, a educação é um direito fundamental social inerente à pessoa humana, cuja aplicabilidade é resguardada pelo texto constitucional.

Todavia, a efetivação de tal direito, depende de ações estatais concretas por parte do poder público, em colaboração com a sociedade e a família. Neste sentido, o maior desafio encontra-se na garantia desse direito a população em situação de vulnerabilidade social, sobretudo as minorias sociais que se encontram no campo, sejam os grupos étnico-raciais, as pessoas com deficiência, os adolescentes, jovens e adultos, a população itinerante, entre outros.

Ao observarmos as legislações educacionais em diferentes períodos históricos, a exemplo da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961), quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934, percebemos a omissão em relação ao tema diversidade que acabou ocultando uma política curricular para diferentes grupos populares.

Ressalta-se que, no processo de tramitação da Lei nº 4.024/61, houve uma discussão sobre raça, e o termo chegou até mesmo a constar, ainda que de formagenérica, no texto legal. Entretanto, apesar das discussões sobre a questão de raça no tocante a aprovação da referida lei, esta se configurou como um recurso discursivo em defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos, não estabelecendo de forma explícita se a população negra seria ou não, a principal destinatária da escola pública e gratuita (DIAS, 2005). Por conseguinte, esta lei foi modificada por emendas e artigos, depois reformada pela Lei nº 5.540/68 e, consecutivamente, pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixava Diretrizes e Bases para o então ensino de 1º e 2º graus.

A Lei nº 5.692/1971, elaborada na ditadura militar, abordou temáticas sociais do currículo para o ensino fundamental, em que a ênfase nos estudos sociais traduziu quais conhecimentos seriam ministrados nas escolas, cumprindo com um papel muito importante: quebrar as resistências sociais via um currículo carregado de valores morais e éticos, pensados para a formação do cidadão no período (JACOMELI, 2010). No entanto, a referida lei supracitada não preconizava, para o currículo, através das temáticas sociais, a valorização e implantação de um ensino voltado aos diferentes grupos étnicos, dentre eles, os povos indígenas e quilombolas.

Nesse contexto, a escola foi usada para divulgar valores desejáveis em manter a sociedade “pacífica” diante das imposições do regime militar vigente à época.

Segundo Dias (2005),

Após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época (Lei 5.692/71), a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional. Sua centralidade só foi retomada na nova LDB (Lei 9.394/96) com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03.

Importa destacar que o período de 1964 a 1974 corresponde a fase de grande repressão à sociedade brasileira, imposta pelo regime militar. Nos anos finais do governo ditatorial, ocorreram várias lutas de resistência e movimentos de protesto no país em que a população passou a reivindicar veementemente o restabelecimento da democracia e dos direitos sociais no país. Em síntese, os movimentos sociais, populares ou não, expressaram a construção de um paradigma de ação social, fundado no desejo de se ter uma sociedade diferente, sem discriminações, exclusões ou segmentações (GOHN, 1995, p. 203).

Um elemento importante no tocante aos movimentos sociais da década de 1970 corresponde as suas especificidades, cenário no qual destacamos a atuação do Movimento Negro, que foi bastante significativo. Para Cardoso (2002 *apud* GOMES, 2017), no caso do Movimento Negro, o que marca uma profunda diferença entre este e o conjunto dos demais movimentos sociais e populares nessa época é a história. Sobre esse aspecto, o Movimento Negro compreende a realidade da população negra na sociedade brasileira atrelada à discriminação e as desigualdades sociais como causa estrutural do racismo. Nesse sentido, a história de luta desse Movimento se aprimora em busca da construção de uma nova trajetória de vida para a população negra no Brasil, através da emancipação social e superação do racismo, ou seja, romper com o *apartheid* social que demarca a ocupação de diferentes espaços e lugares sociais, assim como a efetivação de políticas públicas que promovam a equidade social.

No conjunto de diferentes segmentos sociais de lutas historicamente levadas a efeito em busca da reconstrução do Estado democrático de direito¹⁶, destacamos, no ano de 1978, em São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (PINHO; PINTO, 2019). Contudo, essa organização de caráter nacional elencou a educação e o trabalho como vetores principais em prol desse embate. O MNU ao longo dos anos de ditadura e depois dela, foi fundamental no processo de resistência e luta por pautas que fossem em direção ao fim da discriminação racial no país, além de contribuir com a formulação de demandas do movimento negro à Assembléia Constituinte de 1986, que elaborou a Constituição Cidadã de 1988 (CAETANO, 2017 *apud* GOMES, 2020).

Nesse sentido, é possível dizer que até a década de 1980, o discurso do movimento negro, no tocante ao acesso à educação, era de caráter universalista, ou seja, a educação como dever e direitos de todos. Todavia, devido à discrepância das políticas públicas quanto ao acesso da população negra à educação, fez-se necessário que o movimento negro delimitasse o debate

¹⁶O período de 1975-1982 corresponde a um dos mais ricos da história do país no que diz respeito a lutas, movimentos e, sobretudo, projetos para o país (GOHN, 1995, p. 111).

e o direcionamento de suas reivindicações com vistas ao reconhecimento e acesso dessa população à educação. Nesse contexto,

[...] à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, [...] emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

No âmbito legal, a partir da CF de 1988, nos seus artigos 215 e 216, foi elaborado um novo projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. Atribuiu-se ao Estado a responsabilidade (dever) de proteger as manifestações culturais dos “grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Assim, a nação passa a ser pensada não da perspectiva da unidade, mas da diversidade cultural, fazendo eclodir o problema da ocupação da terra, em que a questão territorial torna-se fundamental na medida em que revela outras nuances na relação dos homens com o ambiente em que vivem (LUCCHESI, 2003 *apud* FORTES, 2005).

Tendo em conta essa observação, o quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CF-88, garantindo assim, o processo de reconhecimento das comunidades quilombolas a partir da afirmação de seus direitos territoriais. Este foi o início para as discussões jurídicas no tocante ao reconhecimento das comunidades negras rurais, que passaram a ser denominadas como quilombo, assumindo um significado bem diferente daquele identificado na historiografia positivista, que o concebia como grupos formados por escravos fugidos.

Treccani (1998 *apud* FORTES, 2005, p. 112-113) observa que “[...] não estamos diante de uma mera regularização fundiária, mas do reconhecimento de uma nova modalidade de direito que respeita a formação pluriétnica de nossa civilização”. Em consenso com o exposto, Arruti (2008) ressalta que o termo quilombola passou a priorizar o respeito ao reconhecimento dos direitos sociais, a partir da CF de 1988; e que os Decretos 4887/2003¹⁷ e 6040/2007, assim como os Tratados Internacionais de Direitos Humanos ratificados pelo Brasil, que ampliaram o debate no campo das políticas públicas acerca da realidade da população negra.

¹⁷ Conforme o artigo 2º do Decreto 4887/2003, consideram - se remanescentes das comunidades quilombolas, 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, 2003).

Em meados dos anos de 1990, diferentes ações do Movimento Negro, propiciaram maior notoriedade às questões de raça na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. Dentre elas, destaca-se a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995. A Marcha contou com grande respaldo popular e culminou na entrega de uma proposta de ação ao então presidente da República à época, o *Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial*. Neste *Programa*, se fazia a demanda por ações afirmativas, como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho¹⁸ (GOMES, 2017, p. 34).

Foi a LDB n° 9.394/1996 quem deu enfoque à questão da diversidade¹⁹, de modo que esta começa a ganhar espaço no campo da política educacional brasileira, no tocante aos documentos oficiais elaborados pelo MEC e em pesquisas desenvolvidas sobre essa problemática nas escolas (MACÊDO, 2015, p. 87). No entanto, no texto legal (LDB) o tema da diversidade é tratado de forma genérica e abrangente, com exceção da abordagem concernente à educação escolar indígena.

Contudo, já existe um avanço, em relação a legislações educacionais anteriores, que não discorrem nada sobre o tema, pois “ao reconhecer que as ‘manifestações culturais’ também são formativas para o indivíduo, abre perspectiva, para que se leve em conta às especificidades dos diferentes grupos sociais” (NASCIMENTO, 2010, p. 230). No entanto, “reconhecer a diversidade cultural sem romper as dicotomias abissais dos coletivos humanos será um aparente reconhecimento da diversidade” (ARROYO, 2014, p. 114).

Nessa perspectiva, é primordial compreender e valorizar as diferenças existentes na sociedade em geral, buscando romper com os paradigmas sociais pré-estabelecidos historicamente, responsáveis pela segregação étnico-racial entre os diferentes povos. Consideramos que a educação deve ser protagonista em promover o saber emancipatório, rompendo com a visão estereotipada sobre diferentes etnias, promovendo uma educação inclusiva e consciente em detrimento de uma educação alienante e excludente. Contudo, a

¹⁸ No governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996. Também foram elaborados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), um projeto desenvolvido pelo MEC durante os anos de 1995 e 1996 e que culminou com a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre os temas transversais dos PCNs se encontra a Pluralidade Cultural, na qual as questões da diversidade foram contempladas ainda dentro de uma perspectiva universalista de educação (GOMES, 2017, p. 34).

¹⁹ Conforme podemos encontrar nas reflexões de Fleury (1946, p. 278), “a reocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emergiu de modo original na América Latina. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de ‘cultura popular’ – e que posteriormente vieram a ser denominados de ‘educação popular’ – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares”.

escola (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) ocupa lugar central para a transformação social diante de uma sociedade que hierarquiza grupos e povos, baseada na crença da superioridade e inferioridade racial (GOMES, 2017).

Um fato importante foi a *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas*, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada no período de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul.

A III Conferência Mundial Contra o Racismo (2001), em Durban, África do Sul, pautou e aprofundou o debate sobre diversidade cultural. Nela, as organizações do movimento negro [e quilombola] dedicaram atenção especial sobre educação, na qual apontaram as seguintes demandas: incluir nos critérios de avaliação dos livros didáticos a incidência de visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra; a implementação de políticas que garantam o acesso e permanência da população negra nas universidades; a revisão do currículo da Educação Básica, visando a inclusão da história e da cultura africana e dos afro-brasileiros; a parceria do Estado com as organizações do movimento social para a formação dos educadores; e a nomeação de representantes da temática indígena e negra para o Conselho Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2013, p, 43).

Ainda sobre essa *III Conferência Mundial Contra o Racismo*, o mesmo autor afirma que

[...] foi um marco histórico para as políticas de ações afirmativas no Brasil, pois, até essa data, as ações do governo federal no terreno social restringiam-se quase que exclusivamente ao combate à pobreza, sem levar em consideração o caráter “racial” das desigualdades do país (OLIVEIRA, 2013).

Certamente, essa *III Conferência* promoveu a profusão de estudos e produções sobre a escravidão e os movimentos sociais, possibilitando maior amplitude ao debate sobre educação, preconceito, discriminação, diversidade cultural e políticas de ações afirmativas, pois sendo signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017, p. 34).

E como forma de adequar a estrutura do Estado brasileiro a novas mudanças internas, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR²⁰ (em março de 2003); e no âmbito do MEC, foi criada a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e

²⁰ A função da SEPPIR é articular as várias políticas, dispersas por diferentes ministérios, fundações e secretarias (FUNAI, 2004).

Diversidade - SECAD²¹, em 2004. Sobre a SECAD, é importante destacar que com avanços, limites e tensões, a reivindicação histórica de articulação entre direito à educação e diversidade oriunda dos movimentos sociais e, particularmente, do Movimento Negro, ganha visibilidade na estrutura organizacional desse ministério (GOMES, 2017, p. 35).

A tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2005, p. 5).

Com o ‘Programa Brasil sem Racismo’²² e a Lei nº 10.639/2003 (artigos 26-A e 79-B), ambas as iniciativas no início do primeiro mandato do então governo Lula (2003 a 2006), adquiriu maior visibilidade no campo dos debates teórico-metodológicos a temática das Relações Étnico-raciais na educação, o que implicava diretamente as comunidades quilombolas e seus remanescentes. Com isso, a temática “identidade quilombola” tornou-se parte dos conteúdos a serem abordados na educação básica, assumindo relevância social, pois evidencia a possibilidade de consolidar, de fato, as relações étnicas no cotidiano escolar.

Essa lei nº 10.639/2003 representa um marco no processo de luta dos movimentos sociais negros desde os anos de 1980, concernente aos direitos, políticas públicas e à superação do legado histórico de exclusão social dos negros no país. Como nos diz o autor,

Após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época (Lei 5.692/71), a questão racial perdeu lugar nos princípios que regem a educação nacional. Sua centralidade só foi retomada na nova LDB (Lei 9.394/96) com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B e pela Lei 10.639/03 (DIAS, 2005, p.113).

Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/08, de 11 de março de 2008, com a inclusão da temática indígena, que cria a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

²¹ A partir de 2011, a secretaria passou por transformações e a palavra inclusão foi incorporada, sendo denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que em articulação com os sistemas de ensino tem a função de implementar políticas educacionais na seguintes áreas: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação quilombola, educação escolar indígena, educação do campo, educação especial e educação das relações étnico-raciais (BEZERRA, 2013).

²² Programa organizado pela Secretária Nacional de Combate ao Racismo do PT, no primeiro semestre de 2002, ocorrendo cinco seminários regionais: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul e um Seminário Nacional, realizado em Brasília. Desta forma, foram aprofundados os debates e formuladas as propostas políticas que constam deste programa (Brasil Sem Racismo, 2002).

e Indígena em todas as escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, tanto da rede pública quanto privada. Dessa forma, os processos socioculturais de formação e produção de conhecimentos das comunidades quilombolas devem estar inseridos contextualmente no processo de escolarização.

Ainda como resultado direto ou indireto das proposições do Movimento Negro, destacamos outras iniciativas advindas do Estado, com enfoque na educação. São elas: a Lei Federal nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a afirmação do Princípio Constitucional da Ação Afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012; a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Também em 2012, já no governo Dilma Rousseff, foram aprovadas, pelo CNE, as DCNEEQ – Parecer CNE/CEB nº 16/2012, e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que regulamentou as escolas quilombolas, ao tempo em que determinou que a educação escolar para os povos tradicionais afrodescendentes ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, baseando-se na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com as especificidades étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (BRASIL, 2012).

A preocupação com a garantia da escolarização neste segmento é de fomentar, em colaboração com os municípios, o atendimento às populações do campo na educação infantil, nas respectivas comunidades, de forma a atender às especificidades dessa população, evitando o fechamento de escolas no campo e o deslocamento das crianças, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta e, no caso de nucleação. Conforme dispõe a Lei nº 12.960/2014, em seu parágrafo único:

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, 2014).

Diante desse cenário, é necessário questionar e analisar em que medida os dispositivos desta lei vêm sendo cumpridos pelos gestores municipais, uma vez que os índices de fechamento de unidades escolares no meio rural vêm crescendo demasiadamente nos últimos anos, em diferentes regiões do país, inclusive na Paraíba. É preciso assegurar o direito à educação das populações do campo, em especial das comunidades quilombolas, no sentido de

promover o processo de ensino-aprendizagem, assim como ofertar a educação para aqueles que já foram historicamente marginalizados pelas propostas excludentes da educação.

Como parte desse movimento social de avanços/conquistas no âmbito da definição e/ou regulamentação dos direitos sociais, importa ressaltar que também entrou na agenda política do país a necessidade de se promover a Educação em Direitos Humanos. Em 2012, o MEC, com base na Resolução CNE nº 01/2012, aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH. Estas diretrizes estão em conformidade com a CF de 1988 e com a LDB nº 9.394/1996. A referida Resolução nº 01/12 define Educação em Direitos Humanos nos seguintes termos:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, 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 (BRASIL, 2012).

Percebe-se, pois, que as normativas sobre Educação em Direitos Humanos já asseveram que o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus respectivos processos educativos se dê em sentido integral, para alcançar o desenvolvimento pessoal na sua plenitude (BENEVIDES, 1996). Assim, a Educação em Direitos Humanos, voltada à promoção da educação dos povos afrodescendentes, está em sintonia com a Educação Escolar Quilombola, implantada a partir de uma série de discussões no campo educacional a partir da década de 1980, dotada de forte mobilização e visando à reconstrução da função social das escolas que atendessem essas comunidades.

Com relutância, as ações aqui destacadas são decorrentes de uma trajetória de luta do Movimento Negro em prol da educação no Brasil. As políticas públicas e demais ações institucionais oriundas do Estado expressam o protagonismo desse movimento social como um ator político e educador, ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Embora as ações tenham como foco a população negra, não se restringem apenas a ela, pois visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempo mais igualitários, democráticos e justos para todos (GOMES, 2017). Para a autora,

As ações se encontram em um campo mais complexo: à medida que o Movimento Negro aprimora a sua luta por emancipação social e pela superação do racismo, mais se intensifica a variedade de formas de opressão e de dominação contra as quais ele tem de se contrapor, bem como se amplia

a multiplicidade de escalas (local, nacional e transnacional) das lutas em que ele se envolve (GOMES, 2017, p. 94).

A luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, com todas as tensões, os desafios e os limites, reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (GOMES, 2017, p. 38).

Diante o exposto, percebe-se que as conquistas de vários mecanismos normativos criados com o objetivo de garantir o ensino para os povos afrodescendentes, são oriundos de uma trajetória de luta e resistência do Movimento Negro. É fato que, de 2003 a 2016, durante o governo com caráter mais democrático e popular, em nível federal, várias mudanças positivas aconteceram no país. Vivenciamos a implementação de políticas sociais, de ações afirmativas, de combate à fome e à pobreza que possibilitaram transformações significativas na situação socioeconômica da população, principalmente para a classe trabalhadora e, dentre esta, para a população negra (GOMES, 2017, p. 113). Contraditoriamente, em decorrência das orientações político-econômicas neoliberais, a racionalidade gerencial implementada no Estado brasileiro desde os anos 1990 resultou num conjunto de medidas, alegadamente de ordem administrativa e em vista de maior eficiência da gestão pública, que apontaram (e apontam) para um processo de restrição de direitos, como é o caso do processo de fechamento de escolas públicas, especialmente situadas no campo.

Dessa forma, o Brasil tem sido marcado pelas contradições de orientação neoliberal no âmbito das políticas sociais, haja vista o processo de restrição de direitos sociais que foram historicamente conquistados pela luta dos movimentos sociais brasileiros, desde a década de 1930. E essa contradição tem atingido diretamente o direito à educação das comunidades quilombolas. Nesse sentido, as ações de resistência dos movimentos sociais continuam sendo necessárias e fundamentais para se manter as suas conquistas e evitar que as políticas governamentais avancem ainda mais na negação dos direitos, dentre eles, o direito à educação.

3 A CONJUNTURA POLÍTICA E EDUCACIONAL DIANTE DO MODELO POLÍTICO-ECONÔMICO NEOLIBERAL VIGENTE

Não deveríamos ter uma educação que qualifica o homem somente para o mercado, mas também uma educação que humanize o sujeito tornando-o um cidadão que seja crítico-reflexivo e que atue na sociedade (FREIRE, 2011).

Este capítulo faz uma abordagem acerca de como se caracteriza a política educacional para os povos quilombolas na Paraíba frente ao contexto neoliberal do Estado mínimo. Nesse sentido, discorreremos sobre as políticas neoliberais no Brasil e como elas influenciaram a implantação de políticas públicas educacionais, a desresponsabilização e flexibilização do papel do Estado enquanto garantidor dos direitos sociais.

A política neoliberal no cenário brasileiro

A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte após a IIGuerra Mundial, desenvolvendo-se a partir da Escola Austríaca, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os princípios que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais. Baseada na revalorização do liberalismo econômico dos séculos XVIII e XIX, esta ideologia tentaria recuperar o “sentido original do liberalismo clássico”, ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica.

Nesse sentido, o neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que foi desenvolvida na década de 1970, com o objetivo de orientar as políticas baseadas na liberdade de mercado, na competitividade e na prática de investimentos, cabendo ao Estado uma intervenção mínima sobre a economia. Para o modelo neoliberal, a intervenção estatal é antieconômica, antiprodutivo, e viola a liberdade econômica.

O neoliberalismo é definido por Harvey (2008, p. 12) como

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Conforme discorre o autor, o neoliberalismo apregoa a total liberdade de mercado, no qual o mesmo se autorregula, e que, através desse princípio, seria possível alcançar o

desenvolvimento social de uma nação. Pode ser considerado um grande marco do pensamento neoliberal a publicação do livro *O Caminho da Servidão*, em 1944, por Friedrich Hayek na Grã-Bretanha. O conteúdo do livro discorre sob um violento ataque ao intervencionismo estatal nos mecanismos de mercado, denunciado como ameaça a liberdade individual, não somente econômica, mas também política, na medida em que levaria a consequências imprevistas, porém inevitáveis, como o crescimento da coerção administrativa arbitrária e a progressiva destruição do Estado de direito que, por sua vez, levariam à constituição de um regime totalitário (MATOS, 2008).

No livro, diz o autor que “a desigualdade era um valor positivo, na realidade imprescindível em si, pois disso precisavam as sociedades ocidentais” (HAYEK, 2010). A partir de 1973, quando os países de capitalismo avançado caem numa longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, é que o pensamento neoliberal começa a difundir com maior força (VILLARREAL, 1984 *apud* MATOS, 2008, p. 509).

Nesse sentido, em 1979, com a eleição da primeira-ministra Margaret Thatcher, na Inglaterra, tem-se um país capitalista avançado publicamente e empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Logo depois, Reagan, nos Estados Unidos (1980), Kohl, na Alemanha Ocidental (1982), Schluter, na Dinamarca (1983), e, em seguida, quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, elegeram governos neoliberais.

Na Inglaterra, o governo Thatcher foi caracterizado pela contração monetária, elevação das taxas de juros, diminuição dos impostos sobre os rendimentos altos, abolição dos controles sobre os fluxos financeiros, aumentos dos níveis de desemprego, repressão a greves (em especial o movimento mineiro), imposição de uma nova legislação anti-sindical, corte dos gastos sociais e um amplo programa de privatização (ANDERSON, 1995).

Nos Estados Unidos, a política interna de Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e reprimiu a única greve séria de sua gestão (aviação civil). Decididamente, não respeitou a disciplina orçamentária; ao contrário, lançou-se numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criou um déficit público maior do que qualquer outro presidente da história norte-americana (ANDERSON, 1995).

Outros países europeus, praticaram em geral um neoliberalismo mais cauteloso, mantendo a ênfase na disciplina orçamentária e nas reformas fiscais, mais do que em cortes brutais de gastos sociais ou enfrentamentos deliberados com os sindicatos. No sul da Europa (França, Grécia, Espanha, Portugal e Itália), observou-se a ascensão de governos de esquerda

(euro-socialistas), que adotaram políticas neoliberais, com prioridade para a estabilidade monetária, a contenção do orçamento, concessões fiscais aos detentores de capital e abandono das políticas de pleno emprego. Todavia, em outros países as reformas neoliberais alcançaram proporções diferentes e bem dramáticas (ANDERSON, 1995).

No ano de 1973, o ditador Augusto Pinochet assume o poder no Chile, tornando o país o primeiro de fato a implantar políticas neoliberais, antes das potências europeias e americanas, o que de certa forma viria a contribuir para que outros países da América Latina, como o Brasil, a Argentina e o México, adotassem o mesmo sistema anos mais tarde.

No Brasil, o modelo neoliberal foi ganhando notoriedade frente ao surgimento de alternativas políticas no tocante a crise que assolou o final do regime militar. Imaginava-se que a saída para vencer a crise brasileira e estabelecer a economia viria da não intervenção do Estado, mediante o fim dos subsídios e transferências para as empresas estatais, e pelo aprofundamento dos mecanismos de mercado.

No que diz respeito à conjuntura internacional dos anos de 1990, com forte repercussão sobre a realidade social, econômica e política brasileira, esta foi marcada pela reestruturação do processo produtivo, abertura das economias, competição global e a internacionalização dos mercados financeiros, assim como o crescimento do desemprego (EUFRÁSIO, 2013).

No governo do então presidente Fernando Collor de Melo, o modelo neoliberal se tornou ideologia dominante entre os setores do capital, dos partidos políticos conservadores; da grande imprensa brasileira; de diferentes setores significativos de pequeno e médio empresariado, e especialmente, de uma parcela do movimento organizado dos trabalhadores identificados com a força sindical. Nesse sentido, a intenção foi estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada com intuito de promover a modernização da esfera estatal. Com isso, iniciou-se o processo de privatizações das estatais em que o país possibilitou a abertura da sua economia para o capital estrangeiro e o mercado passou a ser o grande agente organizador da nação, enquanto os direitos dos trabalhadores como classe, passaram a ser negligenciados.

Segundo Harvey (2008, p. 75-76):

Os neoliberais são particularmente ativos na promoção da privatização de ativos. A ausência de claros direitos de propriedade como sucede em muitos países em desenvolvimento, é julgada uma das maiores barreiras institucionais ao desenvolvimento econômico e a melhoria do bem-estar humano. [...] setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de ser passados à iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências).

Nesse sentido, percebe-se que o neoliberalismo propõe uma política de privatizações para o país, abrindo espaço para a livre concorrência e a competição de mercados. Com um discurso de que tal prática trará maior desenvolvimento e crescimento econômico para o país, tendo em vista a “promoção” do bem-estar humano.

Contudo, sabe-se que os efeitos resultantes da implementação de diretrizes, genuinamente neoliberais, repercutiram significativamente no aumento da inflação, ocasionando maior desemprego e precarização das políticas sociais. Os principais reflexos da implantação de práticas neoliberais são a inflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações de empresas, o crescimento de capital corrupto e polarização social, seguidas da ampliação das desigualdades sociais (ANDERSON, 1995). Nessa perspectiva, as medidas sociais e econômicas estabelecidas no governo Collor, mediante o ideário neoliberal não impulsionou o desenvolvimento econômico do país nem tampouco produziu um bem-estar social à maioria da população. Ao contrário disso, ocorreu o completo descumprimento das garantias sociais consagradas na CF de 1988, ocasionando o esfacelamento de tais direitos.

Seguindo as reflexões da autora,

A implementação das medidas neoliberais causou o aprofundamento da recessão que atingiu, sobretudo, os setores mais fragilizados da população. Houve fortalecimento da inflação, aumento do desemprego e o enfraquecimento das políticas sociais, ou seja, uma completa sintonia com o modelo neoliberal vigente à época (PORTO, 2009, p. 5-6).

É importante ressaltar que o argumento utilizado quanto ao perfil de atuação do Estado brasileiro à época, até a década de 1980, caracterizava-se pelo rígido controle sobre a economia do país, pela influência e controle sobre o comércio, não havendo liberdade de mercado, o que, supostamente, ocasionava pouco espaço e concorrência ao setor privado, donde as maiores empresas do país na época serem estatais.

A partir da década de 1990, a política neoliberal começou a ser implantada no país, se consolidando efetivamente na gestão do então Presidente FHC, que se propôs a seguir fielmente as orientações das reformas neoliberais. Nesse sentido, promoveu uma ampla reforma do Estado, apresentada como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do país para torná-lo competitivo no mercado internacional. De maneira geral, “desde os seus primeiros anos no planalto, FHC presidiu um governo direcionado contra os interesses e as aspirações da massa dos trabalhadores brasileiros” (PAULO NETTO, 1999).

A fim de receber apoio sobre as medidas tomadas, junto a obsessão de diminuir o déficit público com a pretensão de disseminar a ideia de que esse era o grande problema do país, o

governo FHC privatizou empresas estatais de energia e telefonia, e viabilizou a aprovação das reformas previdenciária e administrativa. Contudo, o déficit público continuou elevado (PORTO, 2009, p. 7). Com isso, houve implicações desastrosas sobre as políticas sociais, ocasionando a redução drástica dos fundos públicos destinados ao financiamento dos serviços sociais para os segmentos mais pobres.

Segundo Maciel (2013),

As privatizações e a abertura comercial, realizadas por FHC, causaram prejuízos ao setor produtivo nacional, fazendo desaparecer alguns segmentos industriais expressivos. O que gerou insatisfação e cobranças por parte do setor industrial. A administração passou a ser alvo de muitas críticas, que não foram capazes de fazê-la romper com a ortodoxia neoliberal, pois o governo segurava-se na estabilidade econômica trazida pelo Plano Real (MACIEL, 2013, p. 8-9).

Com o resultado das eleições de 2002, em que disputaram o pleito no 2º turno o candidato José Serra (PSDB) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), saindo vencedor o candidato do PT, criou-se a expectativa de uma possibilidade de mudança no cenário político e econômico do país. Logo, houve um movimento de resistência parlamentar ao modelo neoliberal nos anos de 1990, liderado pelo PT. Contudo, em ambos os estágios de políticas econômicas e sociais, fizeram parte do cenário político os questionamentos aos direitos adquiridos, as tentativas de contrarreformas sociais e os ataques às organizações de resistência (SOUZA, 2016).

O governo Lula (2003-2006) prosseguiu-se as deliberações neoliberais, apesar do discurso de mudança proposto pelo governo. O principal desafio do novo governo foi assim definido: retomar o crescimento e corrigir as injustiças sociais sem alterar as realizações neoliberais herdadas do governo anterior (MARTINS, 2009, p. 223).

Para melhor compreensão, é possível dizer que o governo Lula considerou os fundamentos da agenda “pós-neoliberal”, de modo que o neoliberalismo teve seus principais conceitos reciclados, adquirindo uma outra aparência social, mas sem alterações no núcleo econômico. Seriam os novos paradigmas neoliberais: um novo intervencionismo estatal, um novo papel do Estado nacional no contexto da chamada globalização, uma nova perspectiva industrialização e um novo conceito de desenvolvimento econômico (MACIEL, 2013, p. 4).

Apesar das críticas lançadas pelo governo do PT aos seus antecessores, havia entreeles elos estruturais de continuidade, concernente a política neoliberal. Contudo, o governo Lula tendo gerado uma expectativa positiva em parte da esquerda brasileira, revelou-se uma espécie de “terceira via”, objetivando uma conciliação entre a direita e esquerda, e entre o capital e o trabalho, sendo movida e orientada com intuito de conferir legitimidade e dar sustentação as

“estratégias burguesas para obtenção do consenso em nível mundial”. Todavia, disseminando a perplexidade, decepção e revolta entre trabalhadores e intelectuais à esquerda.

Com o intuito de conciliar o capitalismo com as políticas sociais, o governo Lula abandonou parte do programa histórico do PT, de caráter social-democrata-nacional-popular. Em contrapartida, manteve-se o programa das políticas neoliberais, em que o governo evitou enfrentamentos com o bloco dominante, governando com e para ele. Para tanto, um ajustamento e consolidação do modelo neoliberal que possibilitou maior unidade política do bloco dominante, com vistas a reduzir atrito no seu interior. Conforme o texto seguinte,

A confirmação das políticas neoliberais se deu porque o governo Lula da Silva não realizou mudanças substantivas na composição do bloco no poder. Consequentemente, a classe empresarial em seu conjunto manteve uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior (MARTINS, 2009, p. 226).

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), as políticas adotadas foram denominadas neodesenvolvimentista, que tinha como objetivo promover o crescimento econômico e social do país e fortalecer o capitalismo. Sendo assim, ao tempo que em se utilizaram de programas compensatórios de transferência de renda, também fomentaram o crescimento das grandes empresas. Ainda que se opusessem ao neoliberalismo ortodoxo, de capital majoritariamente internacional e defendido pela burguesia, não abandonaram por completo suas bases (SOUZA; HOFF, 2019).

Já no governo Dilma Rousseff – PT (2011-2014), foram conservadas as políticas adotadas nos governos anteriores; e as primeiras medidas adotadas foram: a ampliação da capacidade de financiamento do BNDES, que financiou o crescimento das empresas transnacionais oferecendo juros abaixo da taxa de mercado; a expansão do crédito para segmentos de renda baixa; a redução dos juros e diversos programas de renúncia fiscal para o setor industrial (MACIEL, 2013, p. 10-11).

Em contrapartida, essas medidas também causaram efeitos promissores, como a redução da pobreza, o crescimento econômico, o aumento do consumo, entre outros. Todavia, nenhuma delas foi capaz de transgredir os preceitos econômicos neoliberais. Todas ampliaram a valorização econômica do capital, em compatibilidade com os interesses da economia privada (MACIEL, 2013, p. 11-12).

Nesse contexto, a expansão de determinados serviços sociais públicos não ocorreu no sentido de reduzir a presença do capital privado nestes setores da economia em favor do atendimento público e gratuito, ferindo assim os interesses de uma das principais beneficiárias

das políticas neoliberais, a burguesia de serviços. Mas, apenas atingindo áreas ou segmentos que não interessam ao capital privado ou que este não tem condições de operar” (MACIEL, 2013, p. 13).

Contudo, uma associação de interesses levou ao golpe político que destituiu Dilma Rousseff do poder. De um lado, membros da classe política inconformados com a resistência (ou incapacidade) da presidenta eleita em atuar para “estancar a sangria” ou salvá-los da operação Lava Jato. De outro, interesses em torno do projeto econômico neoliberal, fortalecidos pela crise econômica e por um sentimento de insatisfação generalizado. Apeada do governo, o seu vice, Michel Temer (PSDB), assumiu para atender a esses dois grupos de interesse, governando para “estancar a sangria” e terceirizando a gestão econômica para os porta-vozes do novo projeto econômico. Assim, em um acordo frágil, as elites golpistas aceitaram o escárnio e a impunidade em troca da aplicação de uma agenda para desmontar o Estado social e o Estado indutor do crescimento (SOUZA; HOFF, 2019).

O processo de *impeachment* (2016) consistiu na volta do neoliberalismo vivido nos anos 1990 (SOUZA; HOFF, 2019), de modo que a primeira grande reforma foi limitar os gastos públicos com saúde, previdência e assistência social por 20 anos, apoiado na aprovação, pelo Congresso Nacional, da Emenda Constitucional nº 95, alegando a retomada do crescimento econômico (SOUZA; HOFF, 2019).

Nesse processo, foi apresentada a reforma da previdência, que veio a ser aprovada em 2019, contendo em seu texto final a idade mínima para aposentadoria de 62 anos para mulheres e 65 anos para homens. “Cumprida a regra de idade, a aposentadoria será de 60% do valor recebido com o mínimo de 15 anos de contribuição. Cada ano a mais de trabalho eleva o benefício em dois pontos percentuais, chegando a 100% para mulheres com 35 anos de contribuição e 40 anos para homens” (OLIVEIRA, 2019).

Na inconstância de seu governo, em 2017, Temer conquistou o feito de aprovar uma reforma na legislação trabalhista, reduzindo e flexibilizando os direitos dos trabalhadores, permitindo a terceirização em muitos setores e privilegiando a negociação entre trabalhador e patrão em detrimento do disposto nas normas legais (ROSSI; MELLO, 2017).

Esse cenário de mudanças e incertezas econômicas e políticas no Brasil coaduna-se com o que Naomi Klein chamou de “doutrina do choque”²³, uma filosofia de poder que

²³ “A doutrina do choque” tema do livro da ativista Naomi Klein (2007), que adverte para o fato de que as crises econômicas, sociais ou políticas – e as catástrofes ambientais são usadas para introduzir reformas neoliberais que levaram à demolição do Estado de Bem-Estar Social. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/176-noticias/noticias-2007/562784-a-doutrina-do-choque-o-tema-do-novo-livro-da-ativista-naomi-klein>. Acesso em: 15 abr. 2021

sustenta que a melhor oportunidade para impor as ideias radicais é no período subsequente ao de um grande choque social. Foi exatamente o que ocorre hoje no Brasil, no momento de maior retração de renda da história, em pleno “Estado de calamidade institucional”, quando há claramente uma desarmonia entre os poderes da República, ou seja, impõe-se uma agenda neoliberal de caráter ainda mais radical, cujo objetivo é transformar e flexibilizar rapidamente os princípios e a natureza do Estado brasileiro e da CF de 1988 (ROSSI; MELLO, 2017).

Nesse sentido, o país ficou em posição política desfavorável após o *impeachment*. Pois, as medidas tomadas por Temer para “salvar” o Brasil da profunda crise não obtiveram êxito em seus resultados, apesar de terem cumprido seus objetivos de agradar aos detentores da maior parte do capital e diminuir o Estado em relação à assistência social. A política econômica do governo Temer atuou em dois planos de acordo com os autores Rossi; Mello (2017):

No primeiro desmonta-se a capacidade do Estado de promover as políticas sociais e fragiliza-se a posição dos trabalhadores. Nessa direção, destacam-se o novo regime fiscal que compromete o gasto social, as reformas da Previdência e trabalhista. No segundo plano, desmonta-se a capacidade do Estado de induzir o crescimento e transformar a estrutura produtiva por meio do novo regime fiscal, que limita o gasto com investimento público, a privatização da gestão dos bancos público e da Petrobras (ROSSI; MELLO, 2017, p. 68).

Cabe aqui ressaltar que os beneficiários da política neoliberal são a grande burguesia brasileira, principalmente o setor bancário e o capital imperialista, particularmente o capital financeiro internacional. Para tanto, a ideologia neoliberal vem sempre se renovando, no sentido de manter as práticas do capitalismo, e para sua manutenção, utiliza-se de estratégias favoráveis a esse processo.

Nessas condições, o neoliberalismo se tornou uma ideologia original que se põe a ressignificar e reproduzir formas anteriores de dominação, através de um projeto de reformas no plano econômico, político, educacional, cultural e ideológico da sociedade que visem minimizar o papel do estado quanto às garantias sociais em detrimento dos interesses do capital.

A conjuntura política e educacional vigente

No ano de 2016 com o golpe de Estado deflagrado contra o governo de Dilma Rousseff, Michel Temer chega à presidência da República ocasionando diferentes mudanças no plano político, econômico e social do país. Com isso, o governo configurou-se como um período de

instabilidade política, incerteza econômica, ausência de planejamento e modificações estruturais na vida do estado brasileiro. Nos dizeres do autor,

A gestão Temer mudou a trajetória que o Brasil vinha fazendo desde 1930. “A reforma trabalhista e a generalização da terceirização significam o rompimento com o sistema de relações de trabalho corporativo que havia sido instalado na década de 1930 com Getúlio Vargas e não havia sido alterado tão profundamente mesmo nos governos de Fernando Collor [1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso [1995-2002]” (POCHMANN *apud* RAMALHOSO, 2021).

Ainda no governo Temer, foi constituída uma base parlamentar de apoio político expressivo para aprovar uma série de medidas de caráter conservador, entre as quais se destacam: a lei de terceirizações generalizada, a reforma trabalhista; a reforma da Previdência Social; a Emenda Constitucional nº 95, que promoveu o congelamento dos gastos públicos por 20 anos; a internacionalização da política de preços da Petrobrás; as mudanças na política de compras da Petrobrás que restringiram a prioridade dada aos produtos de origem nacional; o estabelecimento de taxas de mercado para os empréstimos do BNDES; a reforma do Ensino Médio que retirou a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia, forçando a flexibilização dos seus conteúdos, adequando-a ainda mais ao mercado, além de criar maiores dificuldades para o acesso à educação superior por parte dos jovens trabalhadores; intervenção militar no Estado do Rio Janeiro (MARTUSCELLI, 2020).

Como se percebe a partir desses exemplos, o conjunto de medidas adotadas durante o governo Temer comprometeram duramente os direitos sociais conquistados e consagrados na CFI de 1988, ao mesmo tempo que tais medidas alinharam-se com o processo de restauração do neoliberalismo ortodoxo ocasionando profundos retrocessos democráticos. Nesse sentido, podemos dizer que o governo Temer foi um “lapso de governabilidade” na história política do país.

Sobre a consolidação do processo de reformas do capitalismo neoliberal durante o governo Temer, discorre o autor,

Do ponto de vista do receituário neoliberal, é o governo mais exitoso. Levou mais adiante, num tempo relativamente pequeno, modificações que a era dos Fernandos [Collor e Henrique Cardoso], também com receituário mais neoliberal, não conseguiu fazer. Esse congelamento por 20 anos do gasto público operacional não-financeiro é algo inédito na história. Não há nenhum país no mundo que tenha uma situação determinada para duas décadas em relação ao comportamento do gasto público (POCHMANN *apud* RAMALHOSO, 2021).

Diante do exposto, podemos dizer que esse processo político, marcado pelo aprofundamento das questões neoliberais e de restrições às liberdades democráticas liberais, pavimentaram e garantiram a candidatura do atual presidente da República Jair Messias Bolsonaro.

Nas palavras do autor,

A vitória de Bolsonaro se dá em meio a um processo de crise de representatividade de partidos com importante participação na vida política nacional, entre os quais destacamos: o PSDB, o DEM e o MDB, que perderam cadeiras no Congresso Nacional, de apoio de amplos setores evangélicos a sua candidatura e da disseminação de discursos e práticas punitivistas, lgbtfóbicos, misóginos, de defesa da ditadura militar e contrários ao PT e a tudo que diz respeito à esquerda. Aquilo que poderia ser um mero instrumento de campanha eleitoral, vem se tornando em política efetiva do governo Bolsonaro que tem assumido claramente a defesa de uma política neoliberal de anexação do país aos interesses dos EUA, de crítica aberta a uma série de liberdades democráticas e criminalização do movimento popular e sindical (MARTUSCELLI, 2020).

É evidente que o governo Bolsonaro vem assumindo uma postura radical em defesa da política neoliberal, adotando medidas impopulares e ilegítimas, a partir da negação de direitos sociais, restrição de liberdades democráticas, retaliações ao movimento popular e sindical, e condutas arbitrárias perante a comunidade internacional. Em decorrência do “desgoverno” atual, a conjuntura política, econômica e social do país tem se mostrado obscura e ocasionando mudanças drásticas na vida dos sujeitos sociais.

No tocante aos direitos sociais, ressaltamos que os governos de turno procuraram manter a política educacional brasileira sempre em estreita sintonia com os interesses econômicos hegemônicos, portanto, com decisões advindas de diferentes estratos da burguesia.

Nesse sentido, corroboramos com a afirmação de Romaneli (1997) que diz:

O fortalecimento do poder central implica o controle político por parte de representantes de esferas mais altas, as quais, por isso mesmo, têm condições para traçar diretrizes ou criar estruturas globais. Nestas, evidentemente, preponderam quase sempre os interesses e valores dos grupos dominantes. Se na composição do poder entram grupos de interesses divergentes, a organização do ensino obedecerá sempre às tendências do grupo mais fortemente representado, ou ainda ao jogo das mútuas concessões e dos compromissos emergentes com as alianças ocasionais ou permanentes que as facções promovem, visando ao próprio fortalecimento (ROMANELI, 1997, p. 12.).

Diante dessa afirmativa, compreendendo que o sistema educacional brasileiro sempre manteve um estreitamento de laços com a política prevalecente da classe dominante, devemos entender a política educacional vigente a partir de suas conexões com a política

macroeconômica e governamental. Nesse sentido, as reformas educacionais levadas a cabo no Brasil a partir dos anos 1990, por exemplo, devem ser vistas como a própria política educacional governamental, uma verdadeira “revolução copernicana” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 10) da educação nacional, materializada por meio de legislação, financiamento de programas governamentais e uma série de ações não governamentais que envolveram participações em fóruns, exploração midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas governamentais em publicações oficiais, entre outras iniciativas marcadas pela presença e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 10).

Esse período de transformações eclodiu no governo de FHC, mas teve seu início ainda na década de 70, e foi influenciado pela instauração da política neoliberal e pela participação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, os quais colocavam a educação como estratégia para competitividade e ascensão do país na agenda global (SHIROMA *op cit*, 2011).

Nesse sentido, enquanto o neoliberalismo apregoa a participação do mercado internacional na economia, as reformas que são propostas por esse sistema acabam interferindo diretamente em diferentes espaços sociais, a exemplo da educação que, orientada pelas diretrizes neoliberais de mercado, desloca-se do campo social para o político econômico. Conforme discorre os autores,

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pelas necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais (GENTILI; SILVA, 1996, p. 18, grifo do autor).

À vista disso, a educação deixa de ser parte do campo social para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. O neoliberalismo promove a regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor (SILVA *et al.*, 1994). Nessa ótica neoliberal, alunos e pais de alunos passam a ser vistos como consumidores, visto que parte do que atualmente é gratuito e dever do Estado deve se tornar serviço pago pelos estudantes. Conforme defendem os organismos internacionais, esse cenário permite que o Estado possa implementar uma política de financiamento, de

empréstimos e/ou de bolsas de estudos, instigando a atuação do setor privado na oferta educacional, ao tempo que seria seu ‘financiador’.

A palavra de ordem deste discurso, pode, então, ser traduzida nas palavras de ordem predominantes e identificadas na política educacional:

Qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática, abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e produtividade (MARRACH, 1996).

Notoriamente, o escopo do projeto neoliberal para a educação é a privatização, tendo como aspecto central a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que ambos funcionem a sua semelhança, ou seja, os reflexos na educação passam à submissão da lógica do mercado. Dentro dessa lógica, os autores argumentam que,

A nova economia global trouxe mudanças de largo alcance para a educação. Diferenças no sistema de educação pública, entre o antigo capitalismo e o neoliberalismo, são identificadas. No antigo capitalismo, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança. Hoje, na nova ordem econômica neoliberal, o sistema educacional focaliza trabalhadores com capacidade de resposta, com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho (CAMPOS; EISENBACH NETO, 2008).

Nesse sentido, as políticas neoliberais vêm se consagrando como um mecanismo de esfacelamento ou retirada de direitos sociais da população, dentre eles, os direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde e educação. Concomitante a isso, ocorre o enfraquecimento do poder do Estado enquanto regulador social, ou seja, é retirado o seu papel de responsabilização de alguns direitos sociais, gerando assim, um processo de desregulamentação e de flexibilização no tocante as garantias sociais. Tal processo tem gerado um significativo contingente dos “sem-direito”, causando um aniquilando a justiça social.

O agravamento ao acesso a uma educação gratuita e de qualidade para todos como princípio basilar, norteadado pela dignidade da pessoa humana, tem-se configurado pela intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais, a qual visa atender os interesses e demandas do mercado globalizado. Nesse sentido, as políticas neoliberais com relação à educação seguem a lógica de mercado, na medida em que restringem à ação estatal

na garantia da educação, estimulando a atuação do setor privado (mercado) no atendimento das demandas sociais na forma de “prestação de serviços”. Conforme afirma Marrach (1996),

Para a educação o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor um funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo (MARRACH, 1996, p. 42).

Dessa forma, percebe-se que a estratégia desse modelo é a desresponsabilização do estado para com a educação, e isso vem contribuindo cada vez mais para redução de ofertas e serviços educacionais ao povo brasileiro, sobretudo as camadas historicamente excluídas, para as quais o poder público não garante uma educação de qualidade para os mesmos.

Embora sejam perceptíveis e reconhecidos não podemos negar os avanços obtidos quanto ao direito à educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX, concernente ao atual texto constitucional, que tem o maior número de dispositivos legais sobre o tema, não podemos omitir o fato de que, contraditória e dialeticamente, o exercício da educação como um direito social obtido de forma satisfatória e com qualidade, respeitando-se as diferenças e diversidade, ainda está longe de ser uma realidade universal em nosso país.

O direito à educação por si só não se faz suficiente. O seu exercício, com efeito, encontra-se atrelado à gratuidade e à qualidade, e isso constitui-se um grande desafio a ser enfrentado. Em virtude do modelo de política neoliberal implantado no país que preconiza uma administração gerencialista de desresponsabilização e flexibilização frente às políticas sociais, tem-se percebido demasiadas formas de supressão de direitos expressos na CF de 1988, fundamentalmente concernentes a dignidade da pessoa humana.

Contudo, faz-se necessário referendar outras concepções políticas que se afastem da interpretação economicista da educação, visando um projeto político-social que coadune com a diminuição das diferentes formas de exclusão ditadas pelo mundo capitalista. Impõe-se, nesse contexto, a implantação de políticas públicas de promoção e respeito às garantias educacionais dos povos tradicionais, particularmente das comunidades quilombolas, no sentido de se fazer frente ao modelo político-econômico neoliberal vigente.

O modelo educacional a partir da agenda político-econômica neoliberal

No contexto mundial marcado pela globalização e pela reestruturação do capital, a educação é utilizada como elemento central para a manutenção do *status quo*. À vista disso, a

educação é tida como um campo estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural.

Desde meados da década de 70 crescia, no Brasil, um movimento crítico que reivindicava mudanças no sistema educacional e defendia, entre suas bandeiras de luta, a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado; a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública (SHIROMA *et al*, 2011).

Frente ao discurso de desregulamentação, que predominou na década de 1990, a sociedade e o Estado foram marcados por alguns paradigmas estruturais das ações de cunho neoliberal, dentre eles, a Reforma do Estado, e a afirmação do “Estado mínimo” com a retração de gastos públicos para as políticas públicas sociais, dentre elas, o direito à educação de qualidade ao alcance de todos.

[...] torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais (PERONI, 2003, p.50).

As políticas neoliberais têm intensificado o seu poder de atuação em escala mundial, direcionando mudanças no campo econômico, político, social e cultural em vários países. No Brasil, as orientações neoliberais utilizam-se de diferentes estratégias visando sua manutenção e hegemonia em diversas instâncias sociais, dentre elas a educação, a partir de sua influência em propostas dos programas de governo e nas políticas educacionais, que além de incorporarem essas orientações estabelecem regulamentações no campo legal.

Ao analisar a educação sob a perspectiva neoliberal vigente, é possível assinalar que, nos anos de 1980, os sistemas educativos estavam envoltos por uma crise geral da sociedade latino-americana e se apresentava de maneira multifacetada.

Desse modo, a reforma dos anos de 1990 emergem nesse cenário de crise educacional, permeado por uma série de reivindicações a partir dos movimentos sociais. Todavia, a medida se configura contrariamente aos interesses sociais atendendo os anseios da política neoliberal, a educação se mostra mecanismo importante, capaz de converter a situação vigente e inserir o país no cenário econômico mundial.

Nesse processo, a reforma educacional foi defendida e concretizada dialeticamente, não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também ou principalmente, para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura (SANTOS, 2010).

Para tanto, as diretrizes delineadas por esses organismos multilaterais, como a UNESCO, o Banco Mundial, a OMC, buscam construir um consenso sobre os rumos das reformas educacionais nos países da América Latina. Nesse sentido, as políticas para a educação pública são entendidas como resultado de “imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo monte de recurso financeiro de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar e manipular os governos” (SILVA, 2010, p.2).

Ao abordar o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, ressalta Dourado (2009) que,

O Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), são os principais interlocutores da agenda brasileira. Estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação (DOURADO, 2007).

É importante ressaltar que o Banco Mundial, tem tido um papel central nesse processo. Logo, a instituição recorre à análise econômica para determinar prioridades educacionais e defende a ideia de que empresas possam gerenciar a educação, isto é, a educação passa a ser um campo estratégico de investimento de firmas privadas que trabalham sob a lógica mercantil (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2021). À vista disso, a educação deixa de ser uma responsabilidade do Estado para ser um produtor que compõe o comércio de serviços. Com isso,

[...] a educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, passa a ter como finalidade difundir, sedimentar, entre as atuais e futuras gerações, a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção capitalista. A educação escolar passa a ter, na perspectiva da burguesia brasileira, como finalidades principais: contribuir para aumentar a produtividade e a competitividade empresariais, em especial nos setores monopolistas da economia, principais difusoras, em âmbito nacional, do novo paradigma produtivo e, concomitantemente, conformar a força de trabalho potencial e/ou efetiva à sociabilidade neoliberal (NEVES, 2007, p. 212).

O modelo neoliberal propõe uma escola que adapte os indivíduos às exigências do capital, promovendo ininteligível diferenciação entre as classes sociais no tocante a educação. Nesse sentido, às classes populares é oferecida a aprendizagem de saberes básicos e elementares, são destinados às classes populares, sendo esses necessários aos ofícios que irão

exercer no mundo do trabalho. Já as elites, assegura-se uma formação completa e abrangente, tendo em vista galgar as melhores profissões e ocupar cargos privilegiados na sociedade.

Um marco importante desse processo foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial. Nessa Conferência, traçaram-se os rumos que a educação deveria tomar nos países classificados como E-9 (os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA; ABREU, 2008). Um dos resultados dessa Conferência, no Brasil, foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), expressando o compromisso do Estado brasileiro de assegurar a educação básica de qualidade para todos.

O Brasil, sendo um dos países com maior índice de analfabetismo, se comprometeu a criar ações e estratégias para melhorar essa condição. Assim, foram acordadas como estratégias na conferência, dar maior relevância as necessidades básicas de aprendizagem, eliminar a discriminação na educação, prestar maior atenção aos desamparados e portadores de necessidades especiais. Neste contexto o Estado e as autoridades educacionais viam a necessidade de envolver a sociedade com vistas a ampliar o alcance e os meios da educação básica (SHIROMA *et al*, 2011). Para a concretude dos objetivos propostos na conferência, foram elencadas as políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural, a mobilização de recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, e a campanha de fortalecimento da solidariedade nacional e de equidade entre as nações.

Nesse sentido, o governo federal firmou parcerias com instituições privadas e organismos internacionais, principalmente com o Banco Mundial, o qual enfatiza o tema do “combate à pobreza”, mas num caminho funcional à liberalização econômica (PEREIRA, 2012), tendo como objetivo financiar as políticas educacionais prioritariamente para o ensino fundamental, propondo inúmeras reformas educativas, com um discurso promissor à adoção de tais reformas para a educação, no sentido de alcançar o desenvolvimento e reduzir as desigualdades no país.

As orientações neoliberais visam uma educação alienante, que fortaleça o sistema capitalista e manter os privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões do país. Todavia, ao mesmo tempo, também ocorre de forma antagônica um processo de resistência por meio de lutas em prol da educação pública, gratuita e de qualidade que venha incorporar as políticas públicas educacionais para o país.

De acordo com Eisenbach Neto; Campos (2021),

Os impactos das reformas neoliberais sobre a educação podem ser analisados sobre três dimensões: política, financeira e técnica. Na dimensão política, observa-se o crescimento das alianças entre o público e o privado. A responsabilidade por alguns setores educacionais é transferida para o setor privado, o que constitui a omissão e a saída do Estado de áreas da educação que deveriam ser de sua responsabilidade. A dimensão técnica, entre outras características, diz respeito ao novo modelo de gestão adotado nas escolas – baseado na transferência de responsabilidade às instituições, também tem relação com o incentivo (premiação) aos professores e a uma política de seleção e contratação de professores. A dimensão financeira, por fim, tem relação com a otimização e eficiência dos recursos, a fim de maximizar o rendimento escolar, para tornar possível o alcance das metas de melhoria da qualidade da educação e com a baixa destinação de recursos ao ensino superior (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2021, p. 7).

Não restam dúvidas, pois, que as reformas implementadas no Brasil fazem parte do projeto neoliberal de reestruturar e modernizar o Estado, visando à liberalização, privatização e a desregulação das relações sociais produtivas. Nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educacionais” (EISENBACH NETO; CAMPOS *op cit*, 2021).

Na educação, a reforma do Estado se traduz no entendimento de que é preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme divulgado pelo poder central, em consonância com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento. Segundo tal entendimento, esse é o modo de garantir a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, com base no princípio da eficiência e na busca da ótima relação entre a qualidade e os seus custos (MARRACH, 1996).

Nesse sentido, é possível perceber que o cenário da política educacional brasileira, tem-se configurado num movimento de contradições, incertezas e arranjos vinculados as vias de desenvolvimento do capital, forjando, a partir das reformas educacionais, as estratégias necessárias para a manutenção e reprodução da ordem capitalista.

Um exemplo é a reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, que ocasionou a flexibilização dos conteúdos, adequando-as ainda mais ao mercado, além dos entraves quanto ao acesso à educação superior por parte dos jovens trabalhadores. No tocante à educação do campo e sua inserção na agenda política e econômica neoliberal, percebe-se a omissão do estado quanto a consolidação de políticas públicas eficazes quanto a garantiadesse direito humano fundamental, no sentido de prover condições necessárias para seu desenvolvimento.

Outros desafios são impostos pelo modelo educacional vigente, cujos Programas oficiais dificultam a efetivação do direito à educação, conforme destaca o autor,

O Projeto Escola Sem Partido, os Projetos de lei que apontam o fim da gratuidade das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão nas instituições públicas; os cortes e/ou contingenciamentos orçamentários para estas instituições; comprometendo, dentre outros, as condições de permanência estudantil e de realização da pós-graduação, especialmente nas humanidades; e na redefinição de programas como o PIBID [...] (SOUZA, 2016).

Do ponto de vista político-pedagógico e de gestão, têm-se configurado uma prática pedagógica escolar sob uma lógica privatista, que vem ganhando cada vez mais força no cenário educacional brasileiro, como um verdadeiro modelo de gestão que se adensa natural e livremente para dentro dos sistemas. Dito de outra forma, tem-se adotado e profundado um modelo de gestão pública educacional com princípios empresariais que busca, sobretudo, reduzir gastos e, ao mesmo tempo, imprimir maior eficácia e eficiência na máquina pública. Dentre outros mecanismos, utiliza-se da lógica de resultados, de desempenho eficiente, que incentiva a competitividade e a concorrência nos diferentes setores (CÓSSIO, 2014).

Trata-se da tentativa de superar o modelo de administração profissional e burocrática em benefício do modelo gerencialista. Maroy (2011) situa o gerencialismo na perspectiva da governança pós-burocrática, onde se localiza o modelo de Estado avaliador ou a governança por resultados. Esse modelo gerencial, como implantado na educação, por exemplo, prioriza contundentemente a busca por resultados de desempenho, o que sem dúvida reduz o próprio sentido da educação. Conforme as palavras do autor,

A acentuada política de valorização dos resultados incentiva as escolas a utilizarem estratégias que contribuam para a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações, mesmo que isso prejudique o desenvolvimento de uma educação em sentido mais amplo. O estreitamento curricular é um dos exemplos mais evidentes desse modelo, ou seja, a redução do trabalho docente ao preparo dos estudantes para as provas, tornando as avaliações nacionais o cerne do trabalho dos professores e não apenas como mais um meio de contribuir para a qualificação da educação, como seria o recomendável (CÓSSIO, 2014).

Podemos identificar as características do gerencialismo, no caso brasileiro, com a crescente efetivação das parcerias público-privadas e a transferência da responsabilidade do Estado para instituições da sociedade civil na prestação de serviços essenciais para a população, por exemplo, na área da saúde e da educação. Entretanto, o gerencialismo não se refere somente à introdução de mecanismos de gestão empresarial no setor público, mas, também, a formas de controle sobre os serviços públicos prestados por organizações, instituições e empresas, no bojo do processo de privatizações e descentralizações (CÓSSIO *op cit*, 2014).

Sendo assim, em termos de agenda política e econômica dos governos centrais brasileiros para a educação, durante os últimos 20 anos, consiste num conjunto de regulamentações, programas e projetos, pelo entendimento de que a avaliação dos resultados das escolas num processo competitivo de concorrência, promoverá a eficiência e poderá resolver o problema da qualidade da educação pública, como se a qualidade fosse um conceito consensual, neutro, despolitizado em termos de princípios e fins educacionais.

Diante desse contexto, portanto, a educação sofre os embates e orientações neoliberais, que visam atender os padrões de mercado, sobretudo da classe dominante. A educação é tratada pragmaticamente como um instrumento propício ao bom desempenho do mercado, do crescimento econômico. Nesse sentido, as políticas públicas sociais perdem espaço, na medida em que o Estado não esboça compromisso com a “questão social”, no sentido de priorizar os serviços vitais para a sociedade, a exemplo de viabilizar propostas de políticas públicas educacionais de caráter emancipatório, democrático, de respeito e valorização da diversidade cultural e regional.

No próximo capítulo, abordamos esse contexto da política educacional no Estado da Paraíba, destacando a situação dos povos quilombolas, a fim de perceber se as medidas de gestão educacional vigentes suplantam ou propiciam a materialização do direito à educação escolar quilombola, entendida como resultado de um processo de intensa luta dos respectivos movimentos sociais.

4 CONTEXTO E MAPEAMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA OS POVOS QUILOMBOLAS NA PARAÍBA

[...] Ciência como tal pode ser aplicada a qualquer cultura, porém os métodos e conceitos teóricos da ciência provenientes de contextos históricos pautados pelo etocentrismo da cultura européia ocidental devem ser reformulados para se tornarem eficazes na apreensão das diversidades culturais (Abdias do Nascimento – Quilombismo).

A discussão esboçada nesse capítulo aborda o contexto histórico e sociocultural do lugar em que as escolas quilombolas estão inseridas, caracterizando os aspectos pedagógicos, estruturais e administrativos das escolas em foco; e também apresenta o mapeamento concernente a política educacional para os povos quilombolas da Paraíba, os desafios e perspectivas para a materialização do direito à educação escolar quilombola.

O contexto histórico das regiões, municípios e territórios paraibanos com tradições quilombolas

Para as comunidades quilombolas no Brasil, o direito à terra é resultado de um longo processo de luta e reivindicações de movimentos negros organizados. A partir da década de 1980, o movimento negro começou a atuar junto às comunidades negras rurais nas regiões Norte e Nordeste. Nesse momento histórico²⁴ vivia-se uma conjuntura política de valorização da história dos povos e comunidades negras, o que possibilitou a instituição do artigo 68 do Ato das Disposições Constitutivas Transitórias da Constituição Federal de 1988, que prediz: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2013).

A aprovação desse artigo ensejou diversas discussões no que diz respeito aos órgãos responsáveis pelos procedimentos administrativos que devem ser adotados no reconhecimento, identificação, delimitação e regularização do território quilombola. Ou seja, o texto do artigo 68 não define nem esclarece quais são os remanescentes das comunidades quilombolas, quais as terras que deveriam ser outorgadas e qual seria a natureza dessa propriedade, se individual, coletiva ou livre. E mais, o texto não explica qual o significado da expressão “ocupando suas

²⁴ A década de 80 no Brasil foi um período de significativas mudanças e de novos ordenamentos no quadro político da nossa sociedade. O início do processo de abertura política, após longo período de ditadura militar, possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política (GONÇALVES, 2021).

terras”, gerando algumas indagações sobre que tipo de exercício no território seria considerado ocupação, visto que as comunidades de quilombo possuem práticas distintas de uso da terra, a exemplo de sua utilização para obtenção de recursos naturais e para práticas religiosas (ARAÚJO, MATOS, 2017, p. 14).

Como chama atenção o antropólogo Alfredo Wagner de Almeida (2005), a falta de dispositivos jurídico-formais e de procedimentos burocrático-administrativos capazes de orientar a operacionalização do artigo 68 do ADCT foi um dos maiores entraves à titulação de terras quilombolas nos anos que se seguiram à promulgação da CF de 1988 (BANAL; FORTES, 2013).

Diante dessas implicações, fez-se necessário a edição de instrumentos jurídicos que normatizassem os efeitos práticos ao direito previsto no artigo 68 da Constituição Federal de 1988. Com isso, a partir de 1995 foram sendo publicadas leis, decretos, portarias, medidas provisórias a fim de regular os títulos de propriedade das terras das comunidades remanescentes de quilombos do Brasil.

Ainda que aprovada anteriormente a CF de 1988, merece destaque a Lei nº 7.668, editada em 22 de agosto de 1988, que autorizou o Poder Executivo a criar a Fundação Cultural Palmares – FCP. Trata-se de uma entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, cuja finalidade é “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”, conforme define o artigo 1º da supracitada Lei. No texto original da lei não havia referência especificamente as comunidades quilombolas, nem aos procedimentos para a regularização das terras de quilombo. No ano de 2001 por meio da medida provisória nº 2.216-37, foi incluído ao texto dessa lei o artigo 2º, que confere a FCP a competência “legítima para promover o registro dos títulos de propriedade nos respectivos cartórios imobiliários”. A partir da referida medida provisória, uma das ações da FCP passa a ser a identificação e emissão de Certidões de Autodefinição das Comunidades Remanescentes de Quilombo (ARAÚJO, MATOS, 2017).

É importante ressaltar que a Certidão de Autodefinição emitida pela FCP, confere as comunidades quilombolas direitos específicos que lhes permitem participar de benefícios propiciados pelas políticas públicas de bem-estar social, bem como o direito a posse do território que ocupam. Porém, apesar da importância da certidão, esta não assegura, automaticamente, nem a implementação de políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas, nem a regularização do território (ARAÚJO, MATOS, 2017).

No sentido de favorecer a aplicação do artigo 68 da ADCT, foi editado o Decreto 4.887/2003, cujo artigo 2º estabelece o seguinte:

Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombo os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada a opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Além de garantir o direito à autodefinição como único critério para identificação das comunidades quilombolas, o Decreto também determinou que a responsabilidade em fazer cumprir as determinações constitucionais relativas às áreas de quilombos no Brasil seria de competência do então Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/INCRA.

Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental (artigo 2º § 3º).

O INCRA regulamentará as hipóteses suscetíveis de desapropriação... (artigo 13º § 2º).

Em síntese, ao INCRA emana a Instrução Normativa nº 16/2004 para regulamentar o processo de titulação das terras de quilombo, a exigência mais importante é a redação de um relatório conciso de identificação do território baseado num levantamento geral de informações históricas, agrônômicas, geográficas e cartográficas, contendo um cadastramento das famílias quilombolas, além de um levantamento de cadeia dominial (BANAL e FORTES, 2013, p.22).

Nesse sentido, o Decreto 4887/2003 representou um avanço, ao adotar o critério de autodefinição e ao delimitar as competências do procedimento administrativo para a demarcação dos territórios quilombolas. Todavia, se esse mecanismo apareceu como meio democrático de reconhecimento da identidade dos povos quilombolas, ele também se deparou com outros obstáculos, como o consenso dos grupos e a reação conservadora de agentes econômicos e políticos que historicamente se contrapõem a toda forma de acesso democrático à terra (CARRIL, 2017).

À vista disso, com intuito de impedir a aplicação do Decreto 4887/2003, o PFL (atual Democratas), alegou a sua inconstitucionalidade no final de junho de 2004, e ingressou no STF com a ADI Nº 3239, com o objetivo de sustar seus efeitos jurídicos.

Em sua ação, o partido alega que ele não tem uma base legal que o sustente e questiona as principais disposições do Decreto, dentre elas o critério para a identificação de uma comunidade quilombola, o critério para a delimitação do território a ser titulado e a necessidade de desapropriação de terras particulares, de titularidade de não-quilombolas, que estiverem dentro dos territórios a serem titulados (TELLES, 2004 *apud* BANAL; FORTES, 2013, p. 22).

Frente a essa problemática, o INCRA se apressa a elaborar uma nova normativa, Instrução nº 20/2005, baseada em critérios mais rígidos e impondo a obrigatoriedade de um antropólogo para a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), assim complexificando o processo de identificação e delimitação do território.

A consequência mais direta disso é a baixa produtividade do INCRA, no tocante ao processo de titulação do território, pois apesar das lideranças auxiliarem as equipes responsáveis pela (RTID), buscarem informações sobre seu andamento e reivindicarem agilidade, a maioria dos processos abertos, além de terem sido protocolados há vários anos, nunca foram trabalhados.

Conforme o anexo I, trinta e três (33) comunidades quilombolas têm processos abertos no INCRA SR-18 (PB), para a regularização dos seus territórios desde o ano de 2004. O primeiro passo do processo consiste na realização do (RTID) elaborado por antropólogos. Até o final de 2020 apenas três comunidades quilombolas obtiveram emissão de posse, porém, apenas uma possui o título de propriedade, São elas: Comunidade Engenho do Bonfim (Areia); Comunidade do Grilo (Riachão do Bacamarte), que possui o título de propriedade e Comunidade Caiana dos Crioulos (Alagoa Grande), que durante 26 anos esperou na justiça a emissão de posse (AACADE, 2012).

Conforme o documento, em algumas comunidades já foram concluídos os RTIDs e estão à espera dos passos seguintes, enquanto outras, ainda aguardam a conclusão do RTIDs à exemplo de Serra do Talhado (Santa Luzia); Mituaçu (Conde) e Sítio Matias (Serra Redonda).

De acordo com a denúncia da Confederação Nacional das Associações dos Servidores do Incra (Cnasil), a ação do setor quilombola do INCRA vem sendo inviabilizada e obstaculizada por uma opção política do próprio Governo. A nota denuncia que alguns processos ficam esquecidos na sede do Incra, em Brasília, e em suas 30 superintendências regionais, dependendo apenas de uma assinatura para ser publicada a portaria de reconhecimento (BANAL; FORTES, 2013).

Somado a esse contexto, ainda ocorre os fatores burocráticos que ocasiona à protelação dos processos. Conforme afirmam Banal; Fortes (2013),

O Estado não vem conseguindo suprir a demanda por regularização e poucos foram os títulos de propriedade emitidos em nome das comunidades quilombolas. Em parte, a baixa efetividade dessa política se deve ao longo percurso burocrático a que são submetidos os processos de regularização de territórios quilombolas, efeito do racismo institucional que a própria política tenta anular.²⁵

Na Paraíba, a maioria das comunidades quilombolas foram reconhecidas a partir do ano de 2004, ou seja, um ano após a promulgação do Decreto 4.887/2003, graças à intervenção de várias organizações da sociedade civil: em primeiro lugar a Associação de Apoio as Comunidades Negras Quilombolas Afrodescendentes – AACADE, que surgiu em 1997 no município de Alagoa Grande e teve sua institucionalização em 2003. A AACADE foi formada sem fins lucrativos e composta por professores, educadores populares, assistentes sociais e agentes de saúde, tendo como objetivo ajudar as comunidades rurais, trabalhadores sem-terra, agricultores e, principalmente, atuar nas comunidades quilombolas de todo estado da Paraíba, dando suporte necessário para o desenvolvimento e ações de políticas públicas voltadas para o crescimento e valorização da identidade quilombola, promovendo cursos, organizando e formando associações (SILVA, 2018).

Segundo Monteiro (2009),

A AACADE inicia junto às comunidades quilombolas um trabalho de conscientização sobre a questão do direito a terra e sobre a situação social desigual enfrentada pelos negros no Brasil, viabilizando projetos e trabalhando a autoestima da população quilombola. A primeira comunidade onde começou a realizar esse trabalho foi Caiana dos Crioulos no município de Alagoa Grande, ainda no final de 1990. A partir desse contato, a AACADE começa a viabilizar junto às comunidades negras rurais e urbanas da Paraíba os processos de autorreconhecimento como remanescente de quilombo.²⁶

No ano de 2004 a AACADE organizou o I Encontro Estadual de Comunidades Negras em João Pessoa, a partir do qual a questão quilombola passou a ter visibilidade no estado. Nesse

²⁵ O racismo institucional consiste em “práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto”, mas também opera de maneira difusa, dissimulado em procedimentos corriqueiros e protegidos pela legislação (GOMES, 2021).

²⁶ Para dar início ao processo de titulação dos territórios ocupados, as comunidades negras rurais e urbanas têm que se autorreconhecerem enquanto remanescentes de quilombo. Para isso é necessário que seja encaminhado à FCP um resumo da trajetória histórica da comunidade e uma ata de reunião onde conste que a maioria dos moradores aprovou o autorreconhecimento. Concluído esse trâmite, FCP inclui o nome da comunidade no Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos e emite a certidão de reconhecimento.

mesmo ano, também foi fundada a Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas – CECNEQ, que tem como principal objetivo instituir uma articulação entre grupos, comunidades negras e quilombolas, encaminhando reivindicações junto aos poderes municipais, estadual e federal.

A AACADE e CECNEQ têm parceria e vem fortalecendo o reconhecimento, visibilidade e apoio às comunidades negras rurais e urbanas da Paraíba, não apenas a reivindicação pelos territórios ocupados tradicionalmente, mas também pela viabilização de projetos direcionados a melhores condições de vida das famílias que vivem nessas comunidades. Essas entidades compreendem que o direito à terra restringido historicamente às comunidades quilombolas na Paraíba se configura em um dos maiores problemas enfrentado pelas famílias (MONTEIRO, 2009).

Há, entretanto, um elemento preponderante no qual esta reflexão está centrada, que é a importância do território para os povos quilombolas, sendo esse um espaço que vai além de seu aspecto físico e geográfico. Ou seja, o território se configura como um lugar de identificação entre os sujeitos, pois nesse espaço demarcado territorialmente se desenvolvem suas práticas cotidianas, lutas e resistências. Raffestin (1993) considera que a territorialidade é mais do que uma simples relação homem-território, argumentando que para além da demarcação de parcelas individuais existe a relação social entre os homens. Nesse sentido, a relação dos povos quilombolas com o território ultrapassa as questões meramente econômicas. Pois, é um espaço cultural de identificação e de pertencimento e só em um segundo momento ocorre sua apropriação (MEDEIROS, 2009).

Ainda sobre o território, Haesbaert (2004, p. 4) o concebe como possível de ser distinguido de duas formas: “os dominantes privilegiando seu caráter funcional e mercantil, os dominados valorizando-o mais enquanto garantia de sua sobrevivência cotidiana”.

A história dos povos tradicionais está alicerçada na territorialidade, onde fincam suas raízes culturais, pois ao mesmo tempo em que garante diferentes formas de sobrevivência, também possui um caráter simbólico, por ser um espaço permeado de significações, saberes, lutas, resistência e memória.

Por outro lado, para diferentes grupos hegemônicos o território configura-se numa relação meramente capitalista. Ou seja, o desenvolvimento do capitalismo no campo é capitaneado pela subordinação do território e da força de trabalho, as mais diversas feições do capital, sejam comercial, industrial e financeiro, com o objetivo de extrair a renda da terra.

Nessa formação social, o território é estatal, é do âmbito de interesses privados sobre os fundos territoriais, pertence às instâncias da racionalidade geométrica de delimitação das fronteiras e dos trajetos de passagens e integrações regionais, de amplo espectro político-administrativo e econômico e de interesses hegemônicos. Mas, não se estabelece como cartografia da vida, da cultura, dos oprimidos e do povo. Contrariamente a essa construção social e política, as narrativas territoriais de quilombos vêm contando outra história, da sua permanência, dos vínculos sociais, de seus modos de vida, dos parentes e ancestrais, da origem das famílias e das terras, de diversas estratégias na formação de quilombos (CARRIL, 2017).

Com base no decreto 4.887/2003, entre os anos de 2003 e 2021, a FCP certificou 45 Comunidades Remanescentes de Quilombos que se encontram espalhadas do litoral ao sertão da Paraíba. A AACADE e o Programa de Promoção e Ação Comunitária - ProPAC dividem as comunidades quilombolas em quatro Núcleos Gerenciais: Alto Sertão; Médio Sertão; Agreste; Brejo; Curimataú; e, Litoral (Banal; Fortes, 2013),

É importante ressaltar que cada comunidade remanescente de quilombos da Paraíba possui sua história, em busca de autonomia e reconhecimento, e cada sujeito que se autodefine quilombola, com enfoque as lideranças, possui sua trajetória dentro dessa luta. Segundo (AXEL HONNETH, 2009 *apud* ARAÚJO; MATOS, 2017), a luta por reconhecimento é um fato presente no histórico das comunidades de quilombos, pois desde sua formação as comunidades buscam meios para sobreviver e para reagir às experiências de desrespeito social imputadas pela sociedade envolvente, que insiste em atacar e menosprezar a identidade pessoal e coletiva desses grupos.

O processo de escravidão na Paraíba foi marcado por muitas lutas e resistências contra as autoridades. Conforme salienta Lima (2012), desde o século XVII com as invasões holandesas na Paraíba, muitos povos escravizados e indígenas fugiram das lutas entre portugueses e holandeses e penetraram no interior das matas, formando os primeiros quilombos. Nos dizeres do autor, o quilombo mais antigo da Paraíba foi registrado oficialmente,

[...] de acordo com uma Carta Régia de 11 de outubro de 1731, o Mocambo do Cumbe, que 'havia mais de treze anos' existia nos arredores do Sertão do Cariry, Tapuá e Taipu', teria sido fundado por quatro indígenas fugidos da escravidão. Com o passar do tempo, agregou escravos fugidos dos engenhos e das fazendas da região e do famoso Quilombo dos Palmares, que havia sido destruído no início do século XVIII. Percebe-se que os moradores do Mocambo do Cumbe incomodavam a Coroa portuguesa, não só pelos constantes saques aos moradores das regiões vizinhas, mas por constituírem uma comunidade independente dentro do Estado português, o que desafiava a sociedade colonial (LIMA, 2012, p.39).

Lima (2012) ainda relata que, em 1731, um ataque pôs fim ao Mocambo do Cumbe, com a morte de alguns e aprisionamento de muitos. Localizado hoje na região do município de Pilar, é o retrato histórico da luta e resistência dos quilombos frente à sociedade escravista, mostrando que, na Paraíba os escravizados se revestiram de elementos contra-hegemônicos, quebrando com a ótica e paradigma da escravidão, e sempre configurando relações conflituosas. A existência do quilombo Mocambo do Cumbe se deu por mais de 13 anos com a união de indígenas e negros vivenciando uma democracia racial, imbuídos pelo ideal de liberdade e oportunidade de uma vida digna.

Sobre o Período Imperial na Paraíba, há escassa documentação com relação aos quilombos, mas eles continuaram a existir e tiveram um papel preponderante na continuidade dos conflitos, que vez ou outra eram relatados em documentos oficiais. As matas era onde os negros formavam seus quilombos, em lugares de difícil acesso, possibilitando dessa forma a continuidade da comunidade, mesmo que por um certo período, enquanto não eram descobertos pelas autoridades (LIMA, 2012).

É importante ressaltar que, mesmo com o fim da escravidão, os quilombos não deixaram de existir, mas a vida dessa população nunca foi fácil para subsistir com seus aspectos culturais, sociais e religiosos. Na década de 1980 com o processo de redemocratização do país, surgiram os movimentos negros sociais paraibanos. Conforme discorre Flores,

Nesse cenário político foram criados o Movimento Negro Unificado da Paraíba (MNU-PB), em 1981, e a Pastoral Afro-Brasileira da Paraíba, formada em 1982, com o nome de Agentes da Pastoral dos Negros. Essas entidades passaram a atuar no combate ao racismo, na defesa de uma educação inclusiva e na formação de jovens, agentes e lideranças comunitárias em vários municípios paraibanos. O Movimento Negro de Campina Grande (MNCG) também foi organizado e passou atuar no mesmo sentido. A missa dos quilombos, uma criação original de afro-catolicismo, foi proibida pelo Vaticano, mas a Constituição Federal de 1988 criminalizou o racismo e, pela primeira vez na história jurídica do Brasil, reconheceu as 'comunidades remanescentes de quilombos'. Nesse cenário histórico, jornais com temáticas negras e quilombolas, a exemplo de Malungos e Negra Voz aparecem no contexto estadual para exigirem o cumprimento da Constituição de 1988 no combate ao racismo e aos direitos quilombolas. Os movimentos sociais fizeram germinar parcerias e novas entidades surgiram na dinâmica entre estudos sobre população negra na Paraíba e ações em defesa das comunidades negras. Assim surgiram a Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes, a Coordenação Estadual das Comunidades negras e Quilombolas, a Organização de Mulheres Negras da Paraíba e a Associação de Mulheres negras de Caiana dos Crioulos (FLORES, 2014, p. 78-79).

Notadamente, a partir dos anos de 1980 os movimentos negros no Brasil conclamavam em favor do reconhecimento e garantia de seus direitos, diante de uma trajetória que tem o seu passado, sua história e a sua cultura atrelada a um contexto de opressão e dominação pela classe dominante.

A história de luta e resistência dos movimentos negros da Paraíba, não foi diferente, e coaduna com os mesmos interesses dos diversos movimentos negros nacionais, em busca da efetivação de seus direitos que encontram-se formalmente preconizados na CF de 1988, mas que em decorrência da ausência de condições estruturais favoráveis a inserção social dos povos afrodescendentes, acaba contribuindo para reforçar o imaginário racista e acirrar as desigualdades sociais entre negros e brancos.

Isso nos mostra que a existência da lei não é capaz de garantir, por si só, a efetivação de determinados direitos, pois concomitante e em função dela, o Estado deve implementar políticas públicas eficazes em combate as mais variadas formas de discriminação e desigualdades sociais. Logo, a função do Estado não pode ser mínima na execução de direitos sociais, devendo exercer o papel de garantir a efetivação das políticas públicas, de promover justiça social com equidade e distribuição de renda para todos, vislumbrando diminuir as disparidades econômicas e sociais, e fomentar o equilíbrio social.

O fechamento das escolas públicas em territórios de tradição afrodescendente no meio rural da Paraíba

Desde a década de 1970, os Movimentos Negros se articulam na luta pela garantia de seus direitos sociais, como o acesso à saúde e à educação, o direito à terra, e à manutenção de suas especificidades culturais. Nesse sentido, os direitos conquistados para os povos afrodescendentes têm seu início na CF de 1988, sobretudo após quinze anos da sua promulgação, com a aprovação da Lei nº 10.639/03, a qual alterou o Artigo 26 e o Artigo 79 da LDB nº 9.394/96.

Todavia, embora os direitos conquistados para os povos afrodescendentes estejam delineados na CF de 1988, dentre eles, o direito à educação, ainda se faz necessário o seu efetivo cumprimento, frente ao papel do Estado em assegurar condições socioeconômicas necessárias quanto a sua materialização. O artigo 205 da CFI de 1988 define o direito à educação nos seguintes termos: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013). E o artigo 206 estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”,

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Conforme prescrito na CF/1988, portanto, a educação é “direito de todos”, e a sua compulsoriedade, em contrapartida, enseja a responsabilidade do Estado em prover condições necessárias à sua materialização de forma gratuita e de qualidade. Entretanto, observa-se na sociedade atual um processo de usurpação de direitos consagrados nessa mesma CF, de maneira ainda mais contundente em relação aos diferentes grupos minoritários e historicamente excluídos, dentre eles, os povos quilombolas.

No tocante à educação para os povos afrodescendentes, é importante dizer que as DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica constituem uma política pública, cujo movimento é de afirmação e valorização dos saberes tradicionais quilombolas, secularmente ausentes no currículo escolar brasileiro.

Sua elaboração segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e orientam-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão,

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 131-132).

Visivelmente, a educação escolar quilombola conseguiu se inscrever em orientações, leis e diretrizes, que não significa, entretanto, que estas tenham efetivação prática imediata. Para tal, faz-se necessário o tensionamento da luta social, haja vista que, mesmo estando estabelecido em diferentes instrumentos normativos, o direito à educação escolar quilombola ainda não se efetivou nem ocupou a centralidade da agenda político-educacional do país, requerendo a luta permanente por sua plena realização.

A educação escolar quilombola se constitui numa ação afirmativa, vislumbrando a possibilidade de reparação de uma dívida histórica por parte da sociedade brasileira para com a população afrodescendente. Para Santos (1999), o sentido atribuído a educação escolar quilombola é este:

Eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, [...] e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999, p. 147- 157).

Um dos fatores que nos levam a afirmar que esse direito não se encontra efetivamente assegurado, mas, ao contrário, tem sofrido medidas que apontam para sua restrição e/ou negação, refere-se, a título de exemplo, ao processo de fechamento de escolas públicas nas comunidades quilombolas da Paraíba. O último Estudo Censitário da População Quilombola da Paraíba executado pela Associação Grupo de Apoio aos Assentamentos e Reforma Agrária e Comunidades Afro-Descendentes – AACADE (Contrato nº 34/2012), realizado entre o período de dezembro de 2012 a dezembro de 2013, reflete a realidade encontrada nas comunidades quilombolas naquele momento histórico. Na sessão intitulada *Escola - Principais Demandas das Comunidades*, foram destacados os seguintes aspectos:

A educação está distante da universalização. Das 38 comunidades, 12 (31,6%) não dispunham de escolas, destacadamente nas regiões do Brejo/Agreste/Curimataú e Alto Sertão. Para aquelas comunidades que indicaram a sua existência, a maioria das lideranças comunitárias (53,8%) afirmou que o número de salas de aulas não atende à demanda das comunidades.

As escolas não dispunham de cozinha adequada para a produção da alimentação escolar.

Na infraestrutura das escolas, quatro itens foram considerados em mau estado de conservação (telhado, portas e janelas, banheiros e instalações hidráulicas).

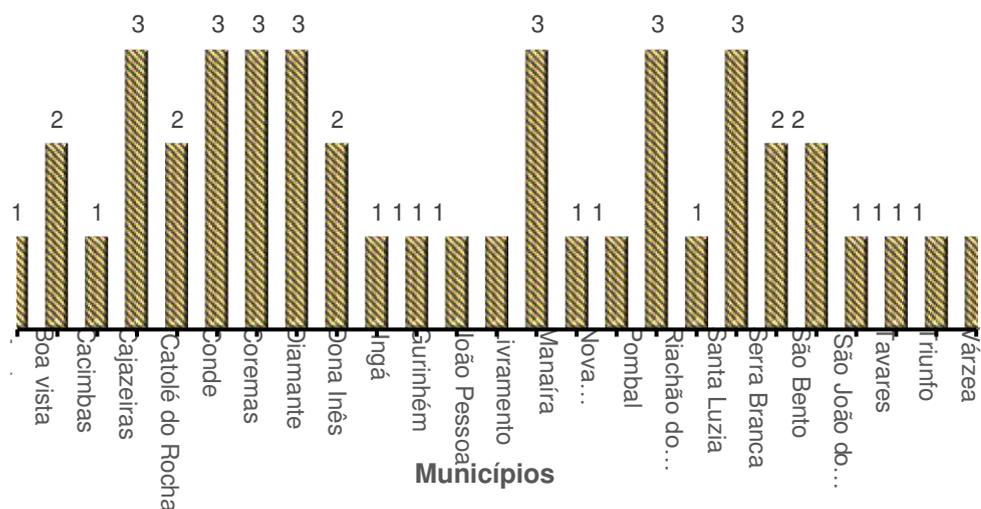
A disponibilidade de equipamentos das escolas localizadas nas comunidades quilombolas foi deficitária. A maioria das Unidades de Ensino não dispunham de Televisão, Vídeo/DVD, Mimeógrafo, Retroprojektor, Computador ou Data Show. Os quadros negros foram avaliados como ruins (57,7%).

Verificou-se ainda que 71,6% dos domicílios possuem crianças quilombolas em idade escolar. Estas estudam em escolas situadas na própria comunidade enquanto que 31,4% estudam em escolas fora da comunidade. Mais de um terço delas (67,7%) levam até 15 minutos a 30 minutos para se deslocar até a escola. Para mais da metade delas (59,6%), não existe transporte escolar (AACADE, 2012).

Diante dessa situação, sentimo-nos impelidos a realizar um mapeamento junto a algumas Organizações da sociedade civil paraibana, tal como a AACADE e a CECNEQ, no intuito de buscar verificar, a partir de dados mais atuais possíveis, estágio atual da realização do direito do direito à educação das comunidades quilombolas, considerando-se as informações já disponíveis sobre a inexistência ou fechamento de escolas públicas de educação básica em territórios quilombolas de diferentes municípios paraibanos.

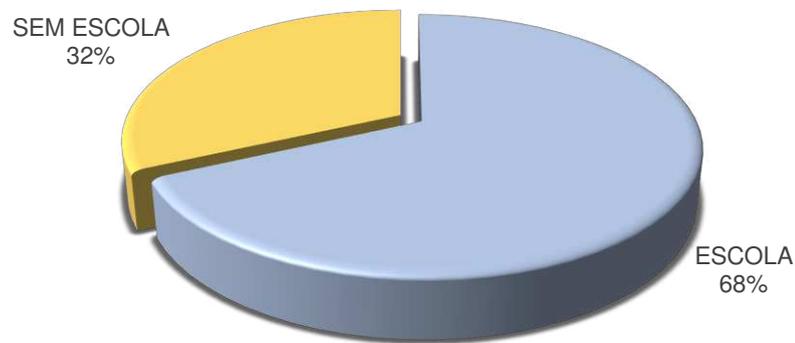
A **figura 2**, abaixo, mostra a distribuição das comunidades quilombolas e os municípios onde estão inseridas. Com efeito, observa-se uma maior predominância de município com apenas 1 (uma) comunidade quilombola, ao passo que os municípios de Cacimba, Catolé do Rocha, Conde, Coremas, Livramento, Pombal e Santa Luzia abrange maior número de comunidades quilombolas por área de ocupação.

Figura 2 - Comunidades quilombolas e os municípios onde estão inseridas na Paraíba – ano 2020



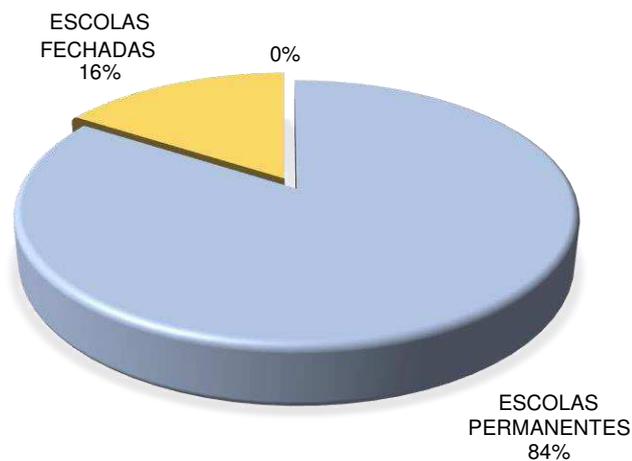
No que se refere ao contingente da falta de escolas e escolas ativas nos referentes comunidades quilombolas, a partir da **Figura 3** constata-se que há uma superioridade em relação a quantidade de escolas ativas 68%, que corresponde a 30 escolas em *status* de funcionamento quando comparadas às comunidades onde se verifica a inexistência de escolas em seus territórios (32%, o que representa, respectivamente, 14 comunidades quilombolas).

Figura 3 - Contingente da falta de escolas e escolas ativas nas comunidades quilombola



Analisando as informações da **Figura 3**, nota-se que houve um maior percentual de escolas que continuaram funcionando nas comunidades quilombolas: 84% (valor que representa 37 escolas permanentes). Sobretudo, das 45 comunidades quilombolas analisadas, cerca de 16% tiveram suas escolas fechadas, precisamente 7 escolas fechadas.

Figura 4—Percentual de escolas fechadas e em funcionamento nas comunidades quilombolas da Paraíba – em 2020



De acordo com os dados acima, observa-se que, do universo de 45 comunidades quilombolas da Paraíba, atualmente existem 30 escolas funcionando em territórios quilombolas; 15 comunidades quilombolas não têm escola em seu território; e 07 comunidades quilombolas que tinham escolas, mas foram fechadas, tendo suas atividades encerradas. Segundo dados das organizações pesquisadas, a estrutura física das escolas que funcionavam nos territórios quilombolas e tiveram suas atividades encerradas, ainda existe. Porém, algumas estão sendo utilizadas como posto de saúde ou sede para as reuniões da associação quilombola; outras, estão obsoletas e vêm se deteriorando gradativamente.

A presidente da AACADE alega, como causas do fechamento das escolas em território quilombola, a falta de infraestrutura básica, como falta de água nas escolas, falta de professores, além do processo de nucleação dos estudantes das comunidades quilombolas para outras localidades.

Outro fato importante que merece ser destacado refere-se à ausência de informação, pelas organizações já mencionadas anteriormente, quanto a oferta de ensino na modalidade da educação escolar quilombola nas respectivas escolas localizadas em seus territórios quilombolas ou naquelas que recebem alunos oriundos dessas comunidades. Segundo dados fornecidos pela Sub-Gerência de Estatística do Estado da Paraíba, relativos ao ano de 2019, 32 escolas, declararam localização em “área diferenciada quilombola”. Todavia, esse órgão estadual também não declara se essas escolas ofertam ou não, o ensino de conteúdos específicos.

Quadro1: Escolas localizadas em área diferenciada quilombola na Paraíba - 2019

Município	Nº de Escolas	Dependência	Educação Quilombola
João Pessoa	1	Rede Municipal	-
Conde	5	Rede Municipal	-
Dona Inês	1	Rede Municipal	-
Areia	3	Rede Municipal	-
Alagoa Grande	3	Rede Municipal	-
Boa Vista	1	Rede Municipal	-
Serra Redonda	1	Rede Municipal	-
Santa Luzia	1	Rede Estadual	-
Cacimbas	1	Rede Municipal	-
Várzea	1	Rede Municipal	-
Coremas	2	Rede Municipal	-
Diamante	1	Rede Municipal	-
São Bento	2	Rede Municipal	-
Catolé do Rocha	2	Rede Municipal	-
Manaíra	1	Rede Municipal	-
Tavares	1	Rede Municipal	-
São José de Princesa	1	Rede Municipal	-
Gurinhém	1	Rede Municipal	-
Ingá	1	Rede Municipal	-
Riachão do Bacamarte	1	Rede Municipal	-

Pombal	1	Rede Municipal	-
Total de Escolas	32	31- R. Municipais 01- R. Estadual	-

Fonte: MEC/INEP/DEED/Subgerência de Estatística/SEE-PB (2020).

Como podemos ver no Quadro 2 acima, há trinta e duas escolas em área quilombolas na Paraíba, sendo que trinta e uma estão sob responsabilidade dos municípios e apenas uma sob responsabilidade do estado, que é a escola localizada no município de Santa Luzia.

A educação escolar quilombola, além de atender comunidades historicamente desassistidas, deve, primordialmente, contribuir no processo de lutas e de melhorias locais, sem perder de vista a possibilidade de vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária. Confirma o autor,

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades. Assim, o lugar deve ser considerado um componente indispensável para construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas terão sentido e relevância para os alunos/as quilombolas. O vínculo da escola com a concretude vivenciada é talvez a mais importante estratégia político/pedagógica para ajudar esses alunos/as a compreender e indagar sobre suas realidades para poder modificá-las (PARANÁ, 2010, p. 12).

Nesse sentido, as escolas que ofertam a educação escolar quilombola demandam uma organização curricular em consonância com as singularidades históricas, sociais, e culturais de cada comunidade.

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, 2012, p. 1).

Cabe destacar que o fato de uma instituição escolar está localizada em um território quilombola ou atender alunos provenientes dessas comunidades, não é sinônimo de garantia da oferta da educação escolar quilombola, tampouco assegura que os profissionais que atuam no estabelecimento tenham conhecimento da história dos quilombos no Brasil e da luta dessas

comunidades na construção de uma sociedade antirracista (FRAGA, 2018). Para tanto, a oferta da educação escolar quilombola, não se perfaz apenas com a localização das escolas em território quilombola, mas também sob outras dimensões, como a gestão escolar, o currículo, o projeto político-pedagógico. Para tanto, tais dimensões devem estar intrinsecamente relacionadas as peculiaridades locais na qual a escola esteja inserida.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico, as DNCEEQ, definem o seguinte:

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território (BRASIL, 2012, p. 12-13).

Nesse sentido, faz-se necessário analisar se, na construção do projeto-político pedagógico das escolas quilombolas, houve consulta e contribuições de representações de estudantes, pais ou responsáveis, comunidade quilombola local, lideranças, gestores, bem como se houve observância das DCNEEQ, dos documentos legais em níveis estadual e federal, definidos pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos.

Discorre a autora que,

Para a construção do projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro (SILVA, 2007).

Percebe-se que a construção do projeto político-pedagógico é um momento de suma importância para o fortalecimento da identidade quilombola da escola, bem como o envolvimento da comunidade nesse processo. Nesse sentido, é a escola que promove, no seu interior, atividades democráticas, enfatizando a autonomia e criando possibilidades de se ter uma sociedade transformadora e participativa, em que todos possam exercer seus direitos pautados nos deveres com liberdade de expressão, de maneira crítica e consciente, vislumbrando uma educação igualitária.

Assim, é fundamental que, a gestão escolar envolva a comunidade, com vistas a criação de seus objetivos e metas, levando em consideração a realidade local, a valorização dos aspectos socioculturais, de modo a promover a participação coletiva no ambiente escolar.

Sobre a gestão escolar, as DNCEEQ estabelecem que:

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 processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 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.

§ 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 (Brasil, 2012).

Outra dimensão importante, é pensar um currículo que de fato esteja voltado para a diversidade, e que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar. Nesse sentido, discorre o autor;

É preciso entender o contexto sociocultural dessas comunidades, uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais para que se reconheça e queiram ser cada vez mais reconhecidos na sociedade em geral. “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Conforme as atribuições estabelecidas pela Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, o currículo escolar quilombola tem que ser construído abrangendo valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Em seu art. 35, a mesma Resolução nº 08, reza:

- I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II- implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004. III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. [...]

V- garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, p. 34-35).

É importante ressaltar que, de acordo com a legislação, o currículo escolar quilombola reforça o que está estabelecido pelo Plano Nacional da Educação, no conteúdo relativo às Relações Etnicorraciais, e na lei 10.639/03, no sentido de ratificar a importância da construção de desenvolvimento curricular que permita aos alunos conhecerem suas raízes históricas.

Para que pudéssemos conhecer de perto esse processo político-pedagógico, reconhecemos a necessidade de realizar uma pesquisa *in loco*, em algumas escolas localizadas em territórios quilombolas e/ou naquelas que recebem alunos oriundos dessas comunidades, a fim de observar a efetivação ou não da Educação Escolar Quilombola, se e como tem sido ofertada em suas diferentes dimensões: no acesso, na permanência, no ensino de conteúdo específico, na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico [PPP] e na gestão escolar. Todavia, com o fechamento das atividades presenciais nas escolas em decorrência da pandemia por covid-19, não foi possível fazermos a incursão, tendo-se imposto um ajuste metodológico na pesquisa e utilizamos outros subsídios para adentrar nas dimensões de análise.

Através do site do SIMEC²⁷, analisamos o Plano Estadual, e o Plano Municipal de Educação - decênio de 2015 – 2025 - de 45 municípios paraibanos. Notoriamente, os Planos Municipais de Educação – PME, estão em conformidade com o Plano Estadual de Educação - PEE, no tocante as diretrizes de ação, assim como algumas metas e estratégias concernente as modalidades de educação.

No ano de 2015, a Paraíba aprovou o seu PEE, em consonância com o PNE, trazendo, pela primeira vez na história educacional da Paraíba, a tônica do direito a diversidade, entre elas a diversidade quilombola, colocando metas e estratégias para serem cumpridas no decênio de 2015 a 2025. Todavia, observamos que a meta 16 do PEE coloca como ponto essencial “Ampliar a oferta, garantir o acesso e a permanência, melhorando a qualidade da educação escolar quilombola”, e a respectiva estratégia 16.3, aponta a necessidade e a estratégia 16.3, discorre sobre a necessidade de,

Elaborar material didático específico para educação quilombola, incorporando a história e a cultura das comunidades remanescentes de quilombos ao currículo das escolas, a fim de garantir o respeito à identidade cultural, a

²⁷ Diário Oficial da Paraíba, 2021. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=PB&tipoinfo=1. Acesso em: 18 set. 2021.

preservação das tradições e a superação de práticas de racismo. (PARAÍBA, 2015)

Importante lembrar o que dispõe o artigo 8º das DCNEEQ,

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 1).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana dispõe, como uma das principais ações para Educação em áreas de remanescentes de quilombos, “editar e distribuir materiais didáticos conforme o que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural”.

Percebe-se que a meta 16 e a estratégia 16.3 do PEE, conforme elencadas *a priori*, estão em consonância com o artigo 8º das DCNEEQ. Todavia, já se passaram cinco anos da aprovação do PEE, e até o momento nenhum material didático específico para educação escolar quilombola foi elaborado na Paraíba, tampouco distribuído nas escolas em áreas quilombolas ou nas escolas que recebem alunos oriundos dessas comunidades.

Como ponto de partida para situar melhor a análise do PME, faz-se pertinente relembrar alguns marcos normativos desse debate, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004; a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, que estabelece Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Esses documentos se caracterizam como orientadores, pois estabelecem diretrizes à formulação e execução de políticas educacionais e curriculares que tenham como princípio o reconhecimento e a valorização das diferenças étnico-raciais, em oposição às bases racistas, colonialistas e etnocêntricas vigentes no imaginário e nas práticas sociais e, conseqüentemente, na educação escolar brasileira (COSTA, 2019). Todavia, essas orientações tem efeitos sobre os níveis municipais, estaduais e federal, devendo ser levadas em conta no âmbito das políticas

públicas de educação e de currículo referentes a todos os níveis e modalidades de ensino no âmbito dos sistemas de ensino público e privado. Não têm como foco a educação escolar de negros ou de índios, mas a reeducação de toda a sociedade brasileira, compreendendo,

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

Nessa mesma direção, entende-se que o ensino de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no âmbito de todo o currículo escolar propicia,

[...] a compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira visa à construção de representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação da diversidade de forma criativa e transformadora na superação de preconceitos e discriminações étnico-raciais (BRASIL, 2015).

Observa-se como um dos princípios sobre o qual se assenta esse conjunto de documentos normativos, que fundamentam e orientam a educação das relações étnicoraciais, o da incompatibilidade do racismo e do etnocentrismo com a consolidação do Estado Democrático de Direito, definidos pela CF de 1988. Entende-se com isso, que mesmo os negros e indígenas tendo suas especificidades, são dois segmentos da população brasileira sobre os quais impactam, historicamente, o peso produzido pelo processo de racialização da humanidade em que ambos foram situados nas escalas mais inferiores da hierarquização dos seres humanos (COSTA, 2019).

Ainda sobre os documentos orientadores, estes podem ser organizados em dois grupos de abrangência: geral e específica. Os de abrangência geral são as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais; a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Parecer CNE/CP 3/2004; e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que define as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (COSTA, 2019).

São considerados documentos de abrangência específica: a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Escolar Quilombola na Educação Básica; e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essa caracterização corresponde ao fato da orientação à formulação e execução de políticas educacionais e curriculares que visem ao atendimento dos povos indígenas e quilombolas, considerando suas respectivas especificidades. Tratam-se, portanto, de fundamentos e orientação à formulação e execução de políticas de reparação e de afirmação de direitos no campo educacional ante os danos historicamente causados a essas populações, especialmente no que se refere à preservação identitárias e culturais (COSTA, 2019).

Consideramos promissora a existência de um arcabouço jurídico concernente as políticas educacionais no campo da diversidade, visto que a finalidade de suas orientações não se imponha ou se oponha umas às outras, posto que suas especificidades não constituem fronteiras de impedimento para o fortalecimento de um ou de outra. Nesse sentido, os documentos constituem-se aportes de suma importância para o alcance de objetivos e políticas curriculares e educacionais que tenham como foco o reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais como valor social, desde que não se conflitam entre si, em relação aos seus destinatários, objetivos e finalidades.

Como dito, a Educação das Relações Étnico-Raciais tem como finalidade a educação das relações sociais como um todo, a partir do ensino de conteúdo de história, cultura afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis da educação, abarcando todos os sistemas de ensino, tanto público quanto particular, o que significa que deve abranger também as escolas onde se desenvolve educação escolar quilombola, assim como aquelas que se destinam à educação escolar indígenas. Igualmente, a Educação Escolar Quilombola, por si mesma, não se contrasta, nem se opõem, à Educação Escolar Indígena ou vice-versa, sob nenhum aspecto. Portanto, o tratamento equitativo dessas orientações na formulação e execução das políticas públicas são fundamentalmente necessárias, à medida que estão voltadas à superação de processos de desumanização e de produção de desigualdades sociais que geram prejuízos a toda sociedade (COSTA, 2019).

Com relação à modalidade de educação quilombola, o autor Arruti faz uma advertência que nos parece importante e que tem, de certa forma, levantado questões, tanto para as comunidades quilombolas, como para as Secretarias de Educação, quanto ao modo como as políticas públicas educacionais têm sido construídas para essas comunidades. Afirma o autor:

Uma boa ferramenta para nos aproximarmos da categoria “escola quilombola” é o Censo Escolar que, a partir de 2004, passa a contar com um item de

diferenciação e identificação destas escolas. É preciso, porém, novamente, fazer esta aproximação com cuidado no uso das categorias. Em primeiro lugar, há a questão das variações derivadas desta classificação ser puramente espacial, já que as escolas situadas dentro do território da comunidade quilombola podem não atender apenas (e eventualmente, nem mesmo principalmente) as crianças desta comunidade, da mesma forma que escolas situadas na vizinhança, mas fora do território comunitário, podem atender massivamente as crianças de uma determinada comunidade. Em segundo lugar, aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos”. Ou seja, escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados (ARRUTI, 2008, p. 168-169).

É oportuno destacar que a educação escolar quilombola tem como referência os valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades. Portanto, a escola é o espaço onde deve-se efetivar ou promover um salutar diálogo entre o conhecimento e a realidade local, assim como a cultura e a luta pelo direito a terra e ao território (ONOFRE, 2014).

Percebemos que as orientações advindas dos documentos acima citados, convergem entre si, porém, deve-se levar em consideração a modalidade da educação e a especificidade do ensino de seus destinatários. Assim, a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir da Lei nº 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, também é posta para a modalidade de educação escolar quilombola. Desse modo, apesar de ambas diretrizes curriculares estarem imbricadas, a educação escolar quilombola tem sua própria especificidade, e esta deve ser considerada.

Conforme assegura o Art. 1º, § 1º das DCNEEQ,

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

A partir da análise realizada sobre os diferentes PME, portanto, observa-se que o PME do município de Boa Vista, por exemplo, localizada no Cariri paraibano, não faz menção a

educação escolar quilombola como uma modalidade de ensino da educação básica, com a garantia do ensino de conteúdo específico. Assim discorre o respectivo texto:

Meta 9. Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no município de Boa Vista (Lei nº 479/2015 – PME).

Outro fato observado é que, no Sumário da maioria dos PMEs, especificamente na sessão que elenca os Eixos das modalidades de educação, a educação escolar quilombola não é referenciada como uma modalidade da educação, e quando referenciada, configura-se como uma modalidade de Educação do Campo.

Tomamos como exemplo o PME de Catolé do Rocha, localizado no sertão paraibano, com três comunidades quilombolas e uma escola localizada em território quilombola. Nesse plano, a educação escolar quilombola também se configura como uma modalidade de Educação do Campo, conforme texto abaixo:

Eixo 8. Educação do Campo

Meta 15.9 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação das escolas do campo e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos [...] (Lei nº 1431/2015 - PME).

Desse modo, é preciso compreender que o ensino para os povos quilombolas, conforme estabelecem as DCNEEQ, requer uma dinâmica específica que relacione os conteúdos científicos com a realidade da comunidade, tendo em vista primar pela valorização da pluralidade étnico-racial e o reconhecimento dos sujeitos, que historicamente estiveram as margens dos direitos e da consolidação de sua cidadania.

Conforme ressalta o autor,

Os movimentos negros vêm trabalhando na questão não só da inclusão dos negros em uma educação de qualidade e seu acesso às universidades, mas também na inclusão de sua história no contexto da história nacional por meio do currículo escolar (SILVA, 2014).

Por tudo isso, percebemos que as conquistas na legislação educacional brasileira para os povos quilombolas não garante a materialização dos direitos que lhes foram conferidos na Constituinte. Daí a importância da responsabilização do Estado de implementar uma política

educacional para os povos quilombolas, no sentido de fortalecer sua educação escolar, por meio da institucionalização, do monitoramento próximo às unidades de ensino, e da intrínseca relação entre a escola e a comunidade.

Desafios e perspectivas para a promoção do direito à educação escolar quilombola em comunidades Quilombolas na Paraíba

No curso de nossa pesquisa foi possível registrar que as conquistas que se deram no campo normativo quanto ao direito à educação dos povos quilombolas, foram bastante significativas, todavia, temos evidenciado que apenas o arcabouço normativo por si só não garante a materialização de tais conquistas. Dessa forma, é imprescindível que o Estado promova políticas públicas eficazes, e concomitantemente a isso, a sua fiscalização, no sentido de assegurar a materialização plena dos direitos conquistados.

O Estado brasileiro, a partir da CF de 1988, tem concedido as populações quilombolas diversos direitos, desde a definição de seu território, a moradia, saúde, educação e vários outros benefícios e projetos emanados do governo federal. No entanto, a fim de alcançar esses direitos básicos, os povos quilombolas têm despendido grandes esforços, e os resultados obtidos são ínfimos.

Assim, a CF de 1988 e tantas outras normativas legais nacionais e internacionais serão a base de luta e reivindicação dos sujeitos coletivos para que estes não sejam eliminados na estrutura estatal que, contraditoriamente, cria uma legislação que resguarda os direitos sociais dos agentes sociais, mas que a depender de seus interesses políticos e econômicos, os inviabiliza em sua efetivação.

É importante ressaltar, nesse processo, o direito ao território dos povos quilombolas, logo, a memória coletiva articula os quilombolas em torno do território, da etnia e da cultura.

De acordo com a autora,

O uso comum da terra quilombola, engendrado na ancestralidade, e a base física e imaginária desses grupos têm um papel fundamental. Seu valor funda-se na satisfação de suas necessidades mútuas, que incluem o simbólico, as tradições e as sobrevivências culturais. É nesse sentido que território, cultura e etnicidade se mesclam, assegurando-lhes a continuidade (CARRIL, 2017).

Nessa perspectiva, terra e território têm conotações diferentes para as comunidades quilombolas, pois a questão fundiária incorpora outra dimensão, visto que o território tradicional é um espaço geográfico-cultural de uso coletivo, diferentemente da terra que é uma necessidade econômica e social, é uma necessidade cultural e política, vinculado ao seu direito de autodeterminação (Programa Brasil Quilombola, 2005).

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de fixação, antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006). Nesse sentido, o direito ao território aparece com centralidade, logo, a luta pela conquista de outros direitos surgem a partir desse. Ou seja, não há como se pensar no direito à educação escolar quilombola sem *a priori* obter a posse do território. Discorre o Art. 68 da ADCT da CFI de 1988 “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Não obstante, empreenderam-se discussões acerca de quem são e como podem ser entendidos e identificados os “remanescentes de quilombos”, questionando-se a definição do conceito no artigo constitucional.

Tendo em vista essa questão os desafios ainda se tornam maiores para a aquisição de posse da propriedade, pois a interpretação do artigo dificulta a análise do processo ao pressupor o quilombo como reminiscência do passado. Além disso, outros impecilhos também são encontrados no sentido de dificultar a efetivação dos direitos territoriais, como as questões burocráticas ineficientes.

Nessa perspectiva, o autor aponta dois planos que dificultam a titulação definitiva das comunidades quilombolas, sendo elas,

O primeiro concerne aos dispositivos jurídicos-formais e aos procedimentos burocráticos-administrativos que orientam a operacionalização do artigo 68; O segundo, por sua vez, compreende as estratégias de interesse econômicos que, detêm o monopólio da terra e são responsáveis pelos elevados índices de concentração fundiária, controlando as engrenagens de diferentes circuitos do mercado de terras, cuja expressão política maior consiste na ação de partidos conservadores, que aglutinam a chama „bancada ruralista“ e exercem pressão constante sobre o aparato de Estado (ALMEIDA, 2012, p. 155-156).

Segundo Almeida (2012) vive-se uma correlação de forças que impedem que os “ex-escravos” tenham acesso à terra que lhe foi outorgada como direito em referência ao seu passado. Acerca dos estatutos jurídicos-legais, o Brasil apresenta uma leva de garantias sobre

os direitos sociais e territoriais para comunidades tradicionais, no entanto o Estado se torna ineficaz em efetivar suas próprias regulações.

Conforme já explicitado na sessão anterior, na Paraíba existem 45 comunidades quilombolas reconhecidas pela FCP, entretanto, apenas 03 comunidades quilombolas receberam o título de propriedade, após aguardarem mais de 26 anos com o processo tramitando na justiça. Cabe ainda ressaltar, que essa conquista se deu numa trajetória de muita luta e resistência.

Sabe-se que além da obtenção do título de propriedade, os povos quilombolas ainda necessitam de condições dignas para sua sobrevivência, como infraestrutura, trabalho, saúde, escola, sendo esses de total responsabilidade do Estado quanto ao seu provimento. Todavia, o que temos observado é um Estado negacionista que vai em direção contrária a concretude desses direitos.

Discorre o autor para afirmar o supracitado,

No Estado da Paraíba os problemas nas comunidades quilombolas são similares às demais regiões brasileiras, se faz presente uma grave situação de vulnerabilidade e insegurança. Essa situação se relaciona, em grande parte, ao conflito sobre a posse das terras por elas ocupadas e também à precariedade do acesso à infraestrutura básica, na falta de acesso à água potável, saneamento básico e demais obras públicas, como as de educação e saúde. Essas dificuldades colocam as comunidades quilombolas paraibanas, numa grave situação de exclusão socioeconômica e ecológica, que se reflete com mais força nas crianças (MEDEIROS *et al*, 2014).

Diante desse quadro, demonstra-se o estado de vulnerabilidade e a baixa qualidade de vida em que vivem as famílias pertencentes as comunidades quilombolas da Paraíba, em decorrência da omissão do poder público enquanto garantidor das condições básicas de sobrevivência.

Concernente ao direito à educação, e as dimensões de acesso e permanência, consagra o artigo 5º da CF de 1988, “à educação, é um direito constitucionalmente assegurado a todos”, no entanto, estar apenas referendado no marco legal, não garante sua efetivação se não houver condições favoráveis à sua concretude. Ou seja, a inexistência ou fechamento de escolas nas comunidades quilombolas restringe o acesso à educação. Assim como, havendo o acesso, este não garante a permanência, logo, haja fatores que impossibilite a permanência do aluno na escola.

De acordo com o autor,

A educação brasileira, historicamente, alijou grande parcela da sociedade de um ensino público, gratuito e de qualidade, verificando-se ainda que o afrodescendente compõe, até os dias atuais, o maior número de estudantes que se evade da escolarização completa (CARRIL, 2017).

No caso da Paraíba, o número de fechamento de escolas no campo, e conseqüentemente, escolas quilombolas por na sua grande maioria estarem localizadas no campo, vem crescendo significativamente, mesmo existindo a Lei nº 12.960/2014 que dispõe sobre uma leva de requisitos, tendo em vista evitar o fechamento de escolas no campo e o sistema de nucleação. Todavia, diante dos dados coletados e analisados, percebe-se não haver o cumprimento aos dispositivos da referida lei por alguns gestores públicos, em decorrência da governança está associada ao modelo de política neoliberal que suplanta gastos nas áreas sociais em detrimento dos interesses do capital.

Nesse contexto, os gestores municipais alegam como causa do fechamento de escolas o número insuficiente de alunos para manter a escola dentro da comunidade como resposta ao uso racional dos recursos públicos, com isso, faz a nucleação dos alunos para outra escola e posteriormente, fecha a escola sem a manifestação da comunidade escolar. O discurso proferido pelos gestores é no sentido de ‘justificar’ a causa da nucleação em benefício do aluno em: oferecer maior infraestrutura, melhores condições de ensino e transporte escolar para escolas em áreas longínquas.

Nas palavras do autor,

A nucleação e sua imbricação com o transporte escolar afetam o desempenho escolar dos estudantes residentes nos territórios quilombolas que chegam à escola, muitas vezes, com fome, com roupas empoeiradas, em estado de estresse, sono e cansaço; e nem sempre essa realidade é considerada pelas escolas [...] somado a isso, em locais mais distantes e ainda carentes de políticas públicas básicas como moradia, estradas, energia elétrica, telefonia, saneamento básico, saúde e emprego, a situação se torna ainda mais agravante. Nas estações de chuva, o transporte nem sequer chega a essas comunidades, o que significa que os estudantes não conseguem frequentar a escola (HAGE, 2021).

É fato que o processo de nucleação visa primordialmente a contenção de gastos, pois não há observância do que preconiza a lei, no sentido de ouvir a comunidade escolar e analisar sobre os possíveis impactos da referida ação.

Conforme discorre o autor,

Trata-se de pensar uma alternativa construída com a participação das comunidades, ouvindo propostas, críticas e denúncias que essas têm a fazer

sobre a concepção de nucleação, a forma precária como ela se estabeleceu e como tem acarretado situações de perigo, desestímulo, discriminação e preconceito aos estudantes e a suas famílias (HAGE, 2021).

Nesse sentido, percebe-se as contradições criadas por um Estado que molda-se convenientemente para aqueles sistemas econômicos que melhor atendem as necessidades do capital em detrimento daqueles sujeitos coletivos que lutam pelo empoderamento e pela reprodução e preservação, especialmente, de sua identidade étnica, de seus modos de ser, agir e pensar (GONÇALVES, 2021).

Liga-se a esse processo o modelo de política neoliberal implantado no Brasil com o projeto de afirmação do Estado mínimo frente as questões sociais. Tal projeto tem suscitado acirrada luta de classes no campo nos últimos anos, justificada pela ofensiva do capital internacional sobre as atividades agricultoras, tendo em vista os meios utilizados para expulsão dos trabalhadores e camponeses de seus territórios tradicionais em função do agronegócio.

Ressalta Fernandes (2008, p. 48) que,

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para ‘modernizá-la’. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente o caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das tecnologias. Da escravidão a colheitadeira controlado por satélite, o processo de exploração e de dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta.

Nesse sentido, com a falta de recursos no campo para o desenvolvimento da agricultura familiar, como meio de subsistência, e o incentivo ao agronegócio com a agricultura voltada a exportação em função do capital. Percebe-se cada vez mais a saída dos jovens do campo em busca de trabalho nas cidades, o que impossibilita a permanência desses na escola, ocasionando uma ruptura em sua formação escolar.

Em virtude da estrutura estatal estar diretamente correlacionada aos interesses do capital, interessa ao Estado um sistema que viabilize o acúmulo de capital, a barganha, o consumismo desenfreado e o incentivo a megaprojetos desenvolvimentistas que atentam ao interesse desse sistema. Ou seja, a chamada modernização conservadora ligada essencialmente à perpetuação do latifúndio (GONÇALVES, 2021).

Nesta configuração, os sujeitos coletivos estão à revelia de um Estado que inviabiliza a efetivação de seus direitos, incitando diversos conflitos políticos e culturais com povos e

comunidades tradicionais que lutam pelo direito constitucional de preservarem seus modos de vida, relacionando-se diretamente à terra que ocupam. Conforme as palavras do autor,

O Estado se torna ineficaz em tornar efetivas suas próprias regulações, pois emerge em cena duas perspectivas antagônicas, uma via que reafirma uma ordem legal que promete a garantia da igualdade social, pelo respeito às múltiplas identidades e sujeitos plurais e outra via que no ímpeto de uma modernização conservadora, pela ganância de uma política neoliberal, atrelada aos megaprojetos e ao latifúndio, e ainda em prol de eficácia economicista que “desestrutura formas de vida e faz da precariedade e vulnerabilidade uma forma de existência que tende a cristalizar como único destino possível” para a maior parcela de indivíduos, especialmente minorias e grupos vulneráveis (ALVAREZ *et. al.*, 2000, p.104).

Assim, existe o paradoxo de um Estado que pelo discurso ‘garante’ direitos, mas que na prática não demonstra real interesse em sua materialização, isso tem sido o principal dissenso que demonstra a falseabilidade de um Estado calcado na neutralidade de ações que vise o bem-estar da população como um todo.

No que diz respeito à educação escolar para os povos quilombolas, é perceptível que um dos avanços ocorreu no âmbito das políticas afirmativas, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as DCNCEEQ no seu Art. 6º, inciso VI, propõe que a escola, e a gestão compartilhada deve “zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012). Dessa forma, é direito dos povos quilombolas receber uma educação escolar diferenciada de acordo com o contexto à qual esteja inserida, cabendo ao poder público assegurar que as instituições de ensino atendam aos princípios estabelecidos pelas diretrizes. A educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido deve ser garantida como um direito (BRASIL, 2012).

Cabe ainda ressaltar, que essa mesma Resolução garantiu o direito dos grupos quilombolas de serem reconhecidos no contexto escolar em sua comunidade ou em qualquer outra escola regular que seja de sua escolha. Nesse sentido, é importante pensar uma escola que atenda às necessidades dos grupos historicamente invisibilizados, a partir de um currículo diversificado, que não exclua o conhecimento científico, mas que busque sua problematização de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos. Conforme destaca o autor,

As instituições escolares quilombolas devem ser construídas das especificidades que valorize os modos de ser das comunidades, seus saberes cosmológicos, suas lutas por justiça, pela vida, mas que, acima de tudo,

assumam um olhar crítico sobre as desigualdades raciais no Brasil, e a construção histórica da pobreza material da população negra e que acima de tudo crie processos educacionais que desnaturalize as condições sociais, que deve ser analisada como uma construção humana, e portanto, passível de transformação (PINHO; PINTO, 2019).

Certamente, construir uma escola quilombola, tal qual se apresenta no plano dos direitos quilombolas estabelecidos na legislação é um grande desafio e que precisa ser assumido com responsabilidade por aqueles que gestam a educação, mas requer antes de tudo uma concepção multicultural/intercultural de educação, pois somente assim as diferentes etnias raciais poderão ser levadas em consideração no contexto escolar (PINHO; PINTO, 2019).

Com base na análise dos PME, com ressalva de apenas dois municípios, com instituições de ensino em territórios quilombolas, ou naquelas que recebem alunos oriundos das comunidades, notadamente, ainda não existe uma preocupação em assegurar o que se encontra estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, à saber, “orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos dos povos e comunidades tradicionais” (BRASIL, 2013), tendo em vista, que os municípios ainda não tem um plano orientador com metas e estratégias que alinhe suas práticas às disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, no sentido de desenvolver um trabalho nas escolas, com práticas pedagógicas voltadas a uma educação que atenda às necessidades dos povos quilombolas de sua respectiva região.

Como dito, nosso objetivo seria fazer uma incursão em escolas de comunidades quilombolas de alguns municípios paraibanos, a fim de analisar a construção do Projeto Político-Pedagógico [PPP], no sentido de perceber se este contempla a valorização da identidade, memórias e saberes da sua respectiva comunidade. Todavia, com o fechamento das escolas em decorrência da pandemia por covid-19 não foi possível realizar o nosso intento.

Contudo, diante do que foi analisado, induz-se que essas escolas estão trabalhando sob as mesmas orientações destinadas as escolas regulares, e comuns das áreas urbanas de seus respectivos municípios, o que acaba por negar um direito das comunidades quilombolas a uma escola que considere suas especificidades históricas, culturais, sociais e políticas. Para tanto, esse processo de educação ofertado não releva no debate as problemáticas das populações negras, além de usurpar o direito dos grupos quilombolas de serem reconhecidos no contexto

escolar de sua comunidade ou em qualquer outra escola regular que seja de sua escolha. O autor argumenta que dentro dessa lógica,

A não construção de uma base curricular diversificada para as escolas quilombolas inviabiliza o protagonismo dos estudantes dessas instituições nos processos político-pedagógicos, haja vista que ainda estão sendo reproduzidas práticas e conteúdos que pouca relação tem com a realidade dos sujeitos quilombolas (PINHO; PINTO, 2019).

Essa medida implica prejuízos humanos, subjetivos à negritude, e ainda promove a reprodução das desigualdades sócio-raciais que hierarquizam os grupos humanos. Ao manter um currículo colonial, impossibilita a superação dos estereótipos, preconceitos e discriminação racial, fazendo com que os grupos negros não desenvolvam um sentimento valorativo de pertença (PINHO; PINTO, 2019).

É fundamental que se compreenda que as instituições escolares quilombolas não podem ser geridas com base nos princípios das escolas regulares comuns, pois essas escolas estão revestidas de uma diversidade que se encontra amparada em instrumentos normativos como a Resolução CPE/CP nº 08/2012 para construção do currículo, calendário e práticas pedagógicas específicas que atendam aos interesses da comunidade escolar em questão.

A Educação Escolar Quilombola deverá seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas. Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, se faz necessário que à materialização de direitos ratificados no plano normativo sejam assegurados pelo ente governamental e que a gestão da educação as quais estejam vinculadas as escolas das comunidades quilombolas ou aquelas que recebem alunos das comunidades, promovam condições necessárias para que a oferta da educação escolar quilombola seja uma realidade não apenas em termos físicos/prediais, mas, sobretudo em suas diferentes dimensões.

Quanto ao PPP das escolas de comunidades quilombolas ou daquelas que recebe alunos dessas comunidades,

Deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afrobrasileira e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (BRASIL, 2012).

Observamos que a construção do PPP das instituições escolares quilombolas devem ser diferenciada, considerando a realidade dos sujeitos que formam sua respectiva comunidade. Nesse sentido, a comunidade quilombola é sujeito dessa construção, pois o PPP das escolas trata-se de um documento que vai caracterizar a realidade diária dos sujeitos envolvidos, posicionando-lhe em direção ao futuro e assegurando-lhe o processo ensino-aprendizado baseado em conteúdos da própria realidade que devem ser problematizados e ressignificados, com base nos princípios científicos para a valorização dos saberes historicamente produzidos pela comunidade em que se situa a escola (PINHO; PINTO, 2019).

Para a construção do PPP concernente à modalidade de ensino da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. No sentido, de identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro (PINHO; PINTO, 2019).

É importante que a construção do PPP das instituições de ensino seja feita de maneira conjunta, democrática, respeitando a realidade da comunidade em que se situa a escola, pois, assim, será possível promover mudanças significativas no currículo escolar oficial, numa tentativa de descolonização do mesmo para afirmação da identidade dos sujeitos quilombolas.

Outra questão importante é que a base curricular para as escolas quilombolas seja diversificada, pois ao contrário, essa inviabilizará o protagonismo dos estudantes nos processos político-pedagógicos, haja vista que as práticas e conteúdos devem dialogar com a realidade dos sujeitos quilombolas.

Contudo, a Educação Escolar Quilombola deverá ir mais além: ao dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (BRASIL, 2012).

Como se pode perceber, a construção do currículo das instituições escolares quilombolas devem ser diferenciada, considerando a realidade dos sujeitos que formam a comunidade escolar e quilombola.

Para tal, faz-se necessário abrir espaços, de fato, para maior participação da comunidade e dos movimentos sociais e construir outras formas de participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e a abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade (BRASIL, 2012).

Dessa forma, é de suma importância que essa modalidade de ensino desenvolva trabalhos pedagógicos relacionados ao fortalecimento da identidade dos sujeitos envolvidos, dialogando com suas especificidades. Assim como aponta as DCNEEQ,

Art. 35 - O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá: [...] promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada nos territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

Sendo a Educação Escolar Quilombola uma modalidade da educação básica, cujos fundamentos podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, é destinada ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas e deve ser garantido pelo poder público e organizado em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais. Todavia, apesar das escolas pertencentes a essa modalidade de ensino ser contemplada com a implementação da educação escolar étnico-racial, e das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/06, é imprescindível o reconhecimento da sua especificidade no processo de ensino-aprendizagem.

Liga-se a esse processo o fato de que em alguns PME à Educação Escolar Quilombola é inserida como modalidade de educação do campo, nesse sentido, nos referidos planos não consta metas e estratégias específicas para o ensino quilombola.

Vale ressaltar que sobre a Educação do Campo, a legislação traz uma compreensão alargada das comunidades rurais, abarcando também os quilombolas, como informa o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe,

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os

assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

Apesar da proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as demais populações que vivem nas áreas rurais, como os indígenas e os povos do campo os quais possibilita formar pontos de intersecção e certas compatibilidades. Faz-se necessário que a modalidade de ensino da Educação Escolar Quilombola seja implementada e resguardadas as suas especificidades, assim como, preservando suas interfaces com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo.

Outro ponto a ser destacado, é o processo de formação para os professores de ensino da Educação Escolar Quilombola, haja vista que muitos docentes residem em área urbana e mantêm pouca ou nenhuma relação com a realidade da comunidade a qual a escola que atua está inserida.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, a efetivação de um processo de formação inicial e continuada é uma responsabilidade dos Sistemas de Ensino e deverá ser garantida como um direito (BRASIL, 2012). Com base nesse dispositivo legal a formação inicial e continuada para os professores(as) das instituições de ensino em territórios quilombolas ou daquelas que recebem alunos dessas comunidades, é um direito e sua materialização deve ser propiciada pelo poder público através dos sistemas de ensino.

Para pensar uma educação escolar quilombola no plano teórico-prático, as DCNEEQ consideram que a formação do professor deve estar pautada nos seguintes pressupostos:

VI - ter como eixos norteadores do currículo:

- a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;
- b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
- c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
- d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
- e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
- f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
- g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;

h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição (BRASIL, 2012).

Os princípios supracitados apontam para a necessidade da construção de teorias e práticas que superem o modelo educacional eurocristão, com um modelo formativo pautado na dinâmica social, tendo em vista, a formação de professores reflexivos, capazes de colocarem-se num constante processo de aprendizagem e reestruturação de sua prática pedagógica (PINHO; PINTO, 2019).

No tocante ao currículo escolar para Educação Escolar Quilombola, o Parecer CNE/CP nº 16/2012, discorre que,

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012).

É possível observar que o currículo escolar para Educação Escolar Quilombola deve ser aberto e contextualizado, e que a proposta curricular incorporará, conhecimentos da cultura local, articulando a troca de saberes ao conhecimento escolar sem hierarquização. Trata-se nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2010), da construção de uma ecologia de saberes, ou seja, na possibilidade de articulação, no currículo, entre conhecimento científico e outras formas de conhecer.

Sobre a Gestão escolar para a Educação Escolar Quilombola, está deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo sistema de ensino brasileiro. As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas, fazendo-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças (BRASIL, 2012).

Outrossim, a gestão escolar deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola na qual a escola está inserida. No

sentido, de desenvolver uma educação inovadora trilhando possíveis caminhos para transformação social, e que os princípios de solidariedade, igualdade e justiça social sejam realidade para todos. Sobre a gestão escolar discorre o autor,

A participação no âmbito escolar é caracterizada pela intervenção das propostas impostas pelos gestores, que pode ser ressaltada e articulada de duas maneiras, a de caráter mais interno, na qual a comunidade escolar e todo o corpo que compõe a instituição possam desenvolver e sugerir prática formativa, que possibilite a autonomia escolar, embasados nos elementos pedagógicos, curricular, organizacional. O outro ponto imposto pelo autor faz referência ao externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, participam de forma integrada com os gestores nos processos de tomada de decisão (LUCK, 2002, p. 66).

Dentre as finalidades da gestão escolar democrática, entende-se que,

A educação escolar quilombola tem como referência os valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades. Portanto, a escola é o espaço onde se efetiva um salutar diálogo entre o conhecimento e a realidade local, assim como a cultura e a luta pelo direito à terra e ao território (ONOFRE, 2014, p. 67).

Diante do exposto, é possível afirmar que uma gestão escolar só poderá intitular-se democrática e participativa, a partir do envolvimento de funcionários, alunos e a comunidade de forma concreta e construtiva nos projetos pedagógicos, nas atividades e ações da instituição, mesmo diante das dificuldades encontradas.

Nesse sentido, para se caracterizar a gestão escolar como democrática e participativa nas escolas que ofertam a Educação Escolar Quilombola faz-se necessário a observação *in loco*, tendo em vista perceber se realmente existe uma interação significativa da comunidade, alunos e funcionários na escola. Todavia, em decorrência da pandemia por covid-19 não foi possível realizarmos o intento.

Diante da análise sobre a Educação Escolar Quilombola, e suas diferentes dimensões, entendemos que os desafios postos a sua materialização são amplos e antagônicos, pois ainda que o reconhecimento da especificidade seja objetivo a partir do Parecer CNE/CP nº 16/2012 que define a criação das DNCEEQ. Ainda são evidentes as inseguranças relativas a essa modalidade de educação, no tocante, ao acesso e a permanência nas instituições escolares localizadas em territórios quilombolas ou naquelas escolas que recebem alunos oriundos dessas comunidades, a falta de infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, a ausência de recursos didáticos apropriados ao ensino de conteúdo específico, a formação docente e a gestão escolar.

Nesse sentido, as perspectivas para o reconhecimento do direito à Educação Escolar Quilombola para as comunidades quilombolas também soa profunda incerteza e insegurança,

devido ao longo processo histórico de supressão de direitos dos povos tradicionais em detrimento dos privilégios da burguesia que vem se reconfigurando a partir das novas estratégias do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para as relações étnico-raciais, no Brasil, tem se configurado como um lugar de tensão, nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1970 do século passado, quando o Movimento Negro Unificado passa a atuar na esfera do Estado Brasileiro, no sentido de construir políticas públicas voltadas a efetivação das garantias sociais, dentre elas, o direito à educação da população afro-brasileira, a qual tem sofrido em decorrência do histórico de negação de direitos sociais frente à omissão do poder público.

Observa-se ainda, que o modelo político neoliberal implantado no Brasil restringe a atuação do papel do Estado enquanto garantidor dos direitos sociais, dentre eles a educação, em detrimento dos interesses do capital. Nesse sentido, o papel da educação deve ter como princípio a formação emancipadora dos sujeitos para o efetivo exercício da cidadania, todavia, diante da conjuntura neoliberal vigente, o modelo educacional segue a lógica dos interesses do capital, em que a formação dos sujeitos visa apenas atender as demandas do mercado de trabalho.

Conforme reza a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 2012). Assim sendo, verificamos também, que a educação escolar quilombola está assegurada na legislação, contudo, ainda temos um longo caminho para tornar real tudo que dispõe a lei, já que a lei por si só não garante a materialização do direito, sem que haja condições necessárias para sua concretude.

Desse modo, nosso trabalho consistiu em responder as seguintes questões problematizadoras: toda a política de direitos específicos para as comunidades quilombolas têm sido garantidos no contexto atual das comunidades existentes? Como tem se dado essa garantia?

Como hipóteses, inicialmente, acreditamos haver um processo gradativo de negação ou restrição de direitos à Educação, em particular, ou sobretudo, para os povos tradicionais que tem um menor poder de incidência política e de influência na elaboração das políticas públicas. Por conseguinte, é que o processo de fechamento de escolas no Estado da Paraíba tem afetado, sobretudo, as escolas rurais e dentre essas tem atingido aquelas que estão presentes em comunidades quilombolas. E, por fim é que a educação escolar quilombola em termos de conteúdo específico e projeto pedagógico não está sendo efetivada nas escolas existentes dentro das comunidades quilombolas, ou naquelas que recebem alunos oriundos das comunidades quilombolas.

Percebemos como grande desafio a influência do modelo político neoliberal implantado no Brasil sobre a restrição ou retirada dos direitos sociais como a grande solução para a retomada do crescimento econômico e superação das crises econômicas, e que tem acentuado

vertiginosamente as desigualdades sociais no país. Tendo em vista, que os povos subalternizados, dentre eles os povos quilombolas ainda se tornam mais vulneráveis frente as políticas negacionistas, logo esses têm pouca ou quase nenhuma representatividade no parlamento, e isso enfrança ainda mais a tomada de decisões e elaboração de ações em defesa de seus direitos.

É possível dizer que em diferentes municípios paraibanos o direito à educação escolar quilombola não é garantido, tendo em vista, a inexistência de escolas, o processo de nucleação, e fechamento de escolas dentro dos territórios quilombolas.

Os dados da pesquisa revelam que das quarenta e quatro (44) comunidades quilombolas da Paraíba, vinte e nove (29) tem escolas dentro de seu território, oito (08) não tem e nunca teve escola dentro do território quilombola, e sete (07) comunidades tinham escolas dentro do seu território, mas fechou.

Outro desafio diz respeito ao poder público que na maioria das vezes não cumpre os requisitos que dispõe a Lei nº 12960/14 para o processo de nucleação das escolas, e posteriormente o seu fechamento. E, ainda profere um discurso promissor quanto ao processo de nucleação, no sentido de garantir melhor infraestrutura, professores capacitados, e transporte escolar para os alunos nucleados. Todavia, essas garantias não se concretizam na prática, pois o intuito principal no processo de nucleação é justamente a contenção de gastos sobre as garantias sociais.

Destarte, verificou-se também a omissão do poder público quanto a efetivação do ensino de conteúdo específico conforme dispõe as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Escolar Quilombola, para as escolas localizadas em territórios quilombolas ou naquelas que recebem alunos oriundos das comunidades quilombolas.

Assim sendo, verificamos através dos Planos Municipais de Educação que o currículo das escolas quilombolas se mantém tal qual o currículo das escolas regulares da sede do município, sem que se leve em consideração a realidade dos sujeitos e suas comunidades. Nesse sentido, ficou evidente que os municípios não têm um plano orientador para desenvolver um trabalho nessas escolas, haja vista, que os planos de educação não fazem menção a nenhuma meta ou estratégia concernente à educação escolar quilombola.

Quanto ao ensino de conteúdo específico, é preciso compreender que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ (2012), trabalhar com povos quilombolas requer uma concepção específica que relacione os conteúdos científicos com a realidade da comunidade, para isso é importante que os municípios paraibanos

através das secretárias de educação de ensino, promovam ações que visem a implantação do ensino de conteúdo específico nas escolas localizadas dentro dos territórios quilombolas ou naquelas que recebem alunos oriundos das comunidades. É de suma importância a formação de profissionais para atender as demandas da comunidade, com observância dos dispositivos descritos nas DCNEEQ (2012), sobre como deve ser o ensino e as práticas pedagógicas voltada para os alunos remanescentes de quilombola.

Ainda segundo a DCNEEQ (2012), a educação deve estar articulada com as demais políticas públicas relacionadas à garantia de direitos dos povos e comunidades tradicionais, como a luta pelo reconhecimento e demarcação das terras quilombolas, a valorização da memória ancestral e da identidade comunitária. Para tanto, a terra e a educação são partes indissociáveis no processo formativo, são condições básicas para existência destas comunidades, com seus sujeitos, e suas dinâmicas sócio culturais nos quilombos rurais.

Com efeito, a Educação Escolar Quilombola que vem sendo divulgada, passa longe ou simplesmente maquia a realidade, focando seu discurso em outros aspectos, como, por exemplo, dar visibilidade a cultura local, nas suas festas e comemorações, querendo, de certo modo, corroborar para enaltecer o modo de vida a qual está posta, conduzindo as crianças e os jovens a conservar na sua cotidianidade a estrutura de miserabilidade como se fosse algo natural, com a qual se deve conviver pacificamente (PINHO; PINTO, 2017).

Diante do exposto, é possível dizer que existem contradições entre as conquistas na legislação educacional brasileira destinada aos povos afrodescendentes e sua materialização conferidos na prática, pois o fato de o direito específico ou discricionário está referendado no arcabouço normativo não garante por si só sua efetivação. Daí a importância da responsabilização do Estado em firmar políticas públicas eficazes, voltadas a assegurar os direitos que foram delineados na Constituição, favorecendo condições necessárias para sua materialização, assim como sua fiscalização, no sentido, não só de reduzir os problemas em curso, mas sim de erradicá-los.

Nesse sentido, como perspectivas espera-se que a materialização do direito à Educação Escolar Quilombola, seja alicerçada num projeto político-social que vá além dos princípios previstos nas políticas educacionais em curso, e que a luta e resistência sejam incessantes em prol da garantia dos direitos sociais, os quais vêm sendo suprimidos, demasiadamente, infringindo o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e aumentando as desigualdades sociais entre os sujeitos.

Com efeito, precípuamente, vislumbrávamos fazer uma incursão nas instituições de ensino da Paraíba localizadas em áreas quilombolas ou naquelas que recebem alunos advindos das comunidades quilombolas, a fim de, percebermos se estas contemplam ou não a educação escolar quilombola, e se caso contemplem, de que forma ela é proposta.

Infelizmente, diante do isolamento social no contexto da pandemia, com o fechamento das atividades presenciais nas escolas, não foi possível fazermos a incursão para um estudo *in loco* junto aos sujeitos das comunidades quilombolas, com o objetivo de analisar o Projeto Político-Pedagógico – PPP, e a gestão escolar. Tendo em vista, fazermos uma análise dialética mais precisa sobre as dimensões que concerne o nosso objeto de estudo.

Instigados pela necessidade de analisar as dimensões concernentes ao nosso objeto de estudo, no tocante ao conteúdo específico e a gestão escolar das escolas em território quilombola ou naquelas que recebem alunos oriundos dessas comunidades, consideramos importante dar continuidade a este estudo, a partir de novas pesquisas, e insistentes investigações que fortaleçam o sentido deste trabalho, tendo em vista, subsidiar os estudiosos da questão, contribuir com a produção do conhecimento científico, e propiciar visibilidade ao reconhecimento do direito à educação escolar quilombola.

REFERÊNCIAS

AACADE - Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro-Descendentes. **Estudo Censitário da População Quilombola da Paraíba**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba/Projeto Cooperar, 2012. Disponível em: <http://quilombosdaparaiba.blogspot.com/2014/12/estudo-censitario-das-comunidades.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

AIRES, Ana Maria Pereira; LEITE, Joana de Almeida Soares. Educação escolar quilombola: ausências e intencionalidades no processo de construção do projeto político pedagógico. *In*: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da. **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador**: contribuições à implementação da lei 10.639/03. João Pessoa: Edidora UFPB, 2018.

ALBUQUERQUE, Wlamyra de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Territórios e territorialidades específicas na Amazônia**: entre a “proteção” e o “protecionismo” [Dossiê]. *In*: Caderno CRH, Salvador, v. 25, n. 64, jan./abr., 2012.

ALVAREZ, Sonia *et al.* **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

AMARAL, Gustavo. Interpretação dos direitos fundamentais e o conflito entre poderes. *In*: TORRES, R.L. (org). **Teoria dos direitos fundamentais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ARAÚJO, Bezerra Eulália; MATOS, Teresa Cristina Furtado. **Lideranças quilombolas na Paraíba**: lutamos, mas queremos vencer! João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Palestra sobre educação básica e os movimentos sociais. *In*: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salette, CASTAGNA, Mônica. **Por uma educação no campo**. v. 02. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Para uma releitura do PNE a partir da diversidade—questões pendentes. *In*: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; DIAS, Lucimar Rosa; TRIGO, Rosa Amália Espejo (org.). **Educação e diversidade**: justiça social, inclusão e direitos humanos. Curitiba: Appris, 2014.

ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para quilombos: terra, educação e saúde. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll ActionAid, 2008, p. 75-110.

BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira (orgs.). **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1994. (Série Biblioteca Palmares, v. 1).

BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

BENEVIDES, Maria Vitória Mesquita. Educação para a Democracia. *In. Lua Nova Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dec. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011. Acesso em: 12 nov. 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar sobre a SECADI**. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-001.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL SEM RACISMO, 2002. Disponível em: <https://pt.org.br/secretarias-e-setoriais/combate-ao-racismo/page/5/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854** - Publicação Original. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2021.

_____. **Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878**. Cria cursos nocturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13845.htm#art2. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 4.887, de 20 de dezembro 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 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial 6/8 da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 02 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. **Diretoria de Educação Ambiental**. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. – 3. ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. **Decreto nº 6.262, 20 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Brasília. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 05 de junho de 2012** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em decorrência do Processo nº 23001.000113/2010-81. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, aprovado em 30 de maio de 2012** – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: jun. 2021.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

_____. **Lei nº 12960, de 27 março de 2014**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 08 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015** – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/plano-nacional-de-implimenta.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CABRAL, João Francisco Pereira. **A diversidade cultural em Lévi-Strauss**. Brasil Escola. 2017. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/filosofia/a-diversidade-cultural-levi-strauss.htm>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CALDART, Roseli Salette. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMPOS, Gabriela Ribeiro de; EISENBACH NETO, Filinto Jorge. **O impacto do neoliberalismo na educação brasileira**. Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjeividade e Educação – SIRSSE. Paraná: Revista Educere, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf Acesso em: 25 jan. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. **Anais do IX ENDIPE**. São Paulo, 1998, p. 178-188.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CARVALHO. Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação escolar quilombola na comunidade baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. (Mestrado). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação História da UFMT, Cuiabá, 2016.

CARRARA, Sérgio; ROHDEN, Fabíola. Projeto gênero e diversidade na escola. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n.136, São Paulo, jan./abr, 2009.

CARRIL. Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2021.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo contemporâneo: educação, família e cultura**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. NASSER, Ana Cristina (Tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CPT NE2. Audiência pública sobre Educação do campo e fechamento de escolas rurais é realizada em Cuité/PB. *In. Comissão Pastoral da Terra Nordeste II*. (2019). Disponível em: <https://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/paraiba/5124-audiencia-publica-sobre-educacao-do-campo-e-fechamento-de-escolas-rurais-e-realizada-em-cuite-pb>. Acesso em: 02 dez. 2019.

Conferência Nacional da Educação Básica (CONAE, 2010). Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

COSTA. Luiz Gustavo Santos. **O sagrado direito da liberdade: escravidão, liberdade e abolicionismo em Ouro Preto e Mariana (1871 a 1888)**. (Dissertação). Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da UFJF, Juiz de Fora, 2008.

COSTA. Candida Soares. Educação das relações étnico-raciais, educação escolar quilombola e educação escolar indígena na educação básica: especificidades e aproximações. **Revista Educação e Fronteiras** (on-line). Dourados-MS, v.9, n.26 p.128-140, agos. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/12773/6113>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional**. III CONAVE. Congresso Nacional de Avaliação em Educação. 2014. Disponível em: <https://sgcd.fc.unesp.br/Home/conave3/maria-de-fatima-cossio.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. *In: ROMÃO, J. (Org.)*. **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/ DF: Ministério da Educação, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

EUFRASIO. Marcelo Alves Pereira. **Políticas públicas de educação para jovens no Brasil**. (Doutorado). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande, agosto de 2013.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. EDUCERE, **XIII Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. *In*. SANTOS, C. A. (org.) **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 39-66. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07).

FERNANDES, I. L. C. Educação do Campo: a trajetória de um processo de mudanças para os povos do campo. Uberlândia: **Revista Ed. Popular**, v.11, n.2, p.58- 69, jul/dez, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2019.

FORTES, Maria Ester. **Relatório antropológico de reconhecimento e delimitação do território da comunidade negra senhor do Bonfim**. João Pessoa, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/27579/14917/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FUNAI. Povos Indígenas no Brasil, 2004. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%ADcias?id=11578>. Acesso em: 10 jul. 2020

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 264-278, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FLEURY, Renato Sêneca. **Missão de professores paulistas**. Educação, São Paulo, v. 35, n. 50-53, p. 183-185, 1946. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FLORES, Elio Chaves. Quilombolas na Paraíba. *In*: BARCELLOS, Lusival Antônio. et al. **Diversidade Paraíba: indígenas, religiões afro-brasileiras, quilombos, ciganos**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2014.

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. **Revista da Fundação João Pinheiro de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: jp.mg.gov.br/bitstream/123456789/2525/1/A%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20quilombola%20no%20estado%20de%20Minas%20Gerais%20como%20prover%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20diversidade%20em%20uma%20Escola%20Quilombola%20da%20rede%20estadual.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADELHA, Regina Maria D`Aquino Fonseca. A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **Revista de História da USP**, n. 120, São Paulo, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18599>. Acesso em: 28 set. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GARCIA, Emerson. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Forense**. Rio de Janeiro, v. 383, p. 83-112, 2006. Disponível em: http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=e6ecb9f7-96dc-4500-8a60-f79b8dc6f517&groupId=10136. Acesso em: 10 abr. 2021.

GARIGHAN, Grégorie. Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano. **Jornal da Universidade – UFRGS (on-line)**, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/#:~:text=Epistemic%C3%ADdio%20%C3%A9%20um%20termo%20criado,assimila das%20pelo%20'saber'%20ocidental>. Acesso em: 02 jul. 2021.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009. Acesso em: 15 jan 2020.

GONÇALVES, Gabriele. **A década de 80 no Brasil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/historia/decada-80.htm>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GOMES, Nilma Gomes. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. **Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (on-line)**, 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens>. Acesso em: 12 jul. 2020.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**, v. 10, n. 18, p. 133, 2020. Doi:10.5007/2175-7984. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em: 10 mai. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Protagonismo dos movimentos sociais por educação do campo e educação básica nas escolas do meio rural**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Editora: Instituto Ludwig von Mises, 2010. Disponível em: <http://www.monergismo.com/textos/livros/hayek-ocaminhodaservidao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Indicações educacionais**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/catalogo-de-escolas-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2019>. Acesso em: 14 ago. 2020.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 76-90, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 10 set. 2020.

JPAGORA. **MP consegue na justiça a anulação do fechamento de escolas rurais de Sumé**, 2020. Disponível em: <https://www.pbagora.com.br/noticia/paraiba/mp-consegue-na-justica-a-anulacao-do-fechamento-de-escolas-rurais-de-sume>. Acesso em: 17 abr. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. v. 23. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. Os Quilombos na Paraíba Colonial e Imperial. *In*: TELLA, Marcos Aurélio Paz. (org.). **Direitos humanos, população afro-paraibana e mulheres negras**. v. II, João Pessoa: NEABI-/ UFPB, 2012.

LUCK, Heloisa. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO. Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico/BA:** indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. (Doutorado). Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGeduC da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, Salvador, 2015.

MACIEL, David. As metamorfoses do neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: governos do PT e hegemonia neoliberal. *In: Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social*. 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364652162_ARQUIVO_Comunicacaooparaanpuh2013.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **População negra e escolarização na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930**. (Mestrado). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **Nem parece que tem quilombola aqui: (In) visibilidade da identidade quilombola no processo formativo da CFR do Território Quilombola de Jambuaçu Pe**. Sérgio Tonetto. (Mestrado) Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Belém, 2014.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universia, 2008.

MATOS, Sidney Tanaka S. Conceitos primeiros de neoliberalismo. **Revista Mediações**, v.13, n.1-2, p. 192-213, Londrina, 2008.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. A conjuntura político-educacional brasileira e o papel do educador. **Revista Democratizar**, v. II, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/index.php/institucional/revistas-faecet/revista-democratizar/category/5-democratizar-v2-n3?download=40:Democratizar%20v2%20n3>. Acesso em: 16 mai. 2021.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

MATUOKA, Ingrid. **A educação quilombola como resistência de suas comunidades e culturas**. Centro de referências em educação integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-quilombola-como-resistencia-de-comunidades-e-culturas/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. Polêmicas sobre a definição do impeachment de Dilma Rousseff como golpe de Estado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 14, nº 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/28759>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (org.). Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Mireile Silva; MOITA, Júlia Francisca Gomes Simões. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemícidio: apontamentos para o debate. **Revista Sociedade, Cultura, Patrimônio**, 2018. Disponível em: http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireile_silva_martins.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000. (Coleção a obra-prima de cada autor).

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Angela Carolina de *et al.* Perfil das Comunidades Quilombolas Paraibanas: Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica e Ecológica para o Desenvolvimento Sustentável Local – ISE. **Anais do Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 2, Congestas, 2014.

MENESES, Maria Paula. Linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos do Moçambique contemporâneo. *In*: Santos, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do Campo”, 2010. Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 05. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640298>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MONTEIRO, Karoline dos Santos. **De quilombo a terra quilombola: CONFLITOS PELA PROPRIEDADE DA TERRA NA CONSTRUÇÃO TERRITORIAL DE GURUGI, PARAÍBA**. (Monografia). Graduação/Bacharelado em Geografia. UFPB: João Pessoa, 2009.

MOURA, Gloria. O direito à diferença. *In*: Kabengele, Munanga. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação**. Tese de Doutorado. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, n. 28, p-56-63. São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 10 mai. 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis- RJ: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. (Mestrado). Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições do movimento negro e indígena para o debate**. São Paulo: Moderna, 2010.

NEVES, Lúcia. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. *In*: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 205-224.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação quilombola**: orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 139-161.

OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. **Movimento social quilombola**. USP, 2007.

OLIVEIRA, M. R. D. Dos programas oficiais para educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais. **Revista Labor**, v. 1, n.1, Fortaleza, 2008.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. PUCRJ, 2013.

OLIVEIRA, Patrícia; Maria Helena. **Congresso promulga reforma da previdência**. Agência Senado, Senado Notícias. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/11/08/congresso-promulga-reforma-da-previdencia-nesta-terca-feira>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ONOFRE, Joelson Alves. **A lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014, 171f. (Mestrado em Educação). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18024/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V.%20Fin al%20Joelson%20A%20Onofre.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18024/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V.%20Final%20Joelson%20A%20Onofre.pdf). Acesso em: 10 mai. 2021.

PARAÍBA. **Estudo Censitário das Comunidades Quilombolas da Paraíba**. Associação Grupo de Apoio aos Assentamentos e Reforma Agrária e Comunidades Afro-Descendentes – AACADE (Contrato nº 34/2012), realizado entre o período de dezembro de 2012 a dezembro de 2013. João Pessoa, 2013. Disponível em: <http://quilombosdaparaiba.blogspot.com/2014/12/estudo-censitario-das-comunidades.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba**. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Dispõe o Plano Estadual de Educação Paraíba. Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação da Paraíba, 2015.

PARAÍBA. **Plano Municipal de Educação de Boa Vista-PB**. Lei nº 4791, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, 2015.

PARAÍBA. **Plano Municipal de Educação de Catolé do Rocha**. Lei nº 1431, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e adota outras providências, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba, Paraná: Secretaria de Educação e Desporto, 2010.

PAULO NETTO, J. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. *In*: LESBAUPIN, Ivo (org.) **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. 3. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 75-89.

PENA, Rodolfo F. Alves. “Fases do capitalismo”. **Brasil Escola**, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/fases-do-capitalismo.htm>. Acesso em: 06 jul. 2021.

PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. *In: Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 21-134.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p.391-419, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/mNLsQj6jyFKcG47ZpNGBHvJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PINHO, Vilma Aparecida de; PINTO, Fábio Coelho. Educação escolar quilombola: uma reflexão no contexto da educação para as relações étnico- raciais. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 30, n. 01, p. 113-129, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/13505-Texto%20do%20artigo-38205-1-10-20200426%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marcelo/Downloads/13505-Texto%20do%20artigo-38205-1-10-20200426%20(1).pdf). Acesso em: 10 mai. 2021.

PORTO, Maria Célia da Silva. Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. *In: Jornada Internacional de Políticas Públicas*. 4. 2009. Maranhão. **Anais eletrônicos**. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão. 2009. Disponível em: ocplayer.com.br/1585066-Estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo-implicacoes-para-as-politicas-sociais-palavras-chave-estado-neoliberalismo.html. Acesso em: 10 abr. 2021.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. *In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, Colección Sur Sur, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMALHO, Lays da Silva. Diversidade cultural na escola. **Revista Diversidade e Educação**, 2015, v.3, n.6, p. 29-36. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6376>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RAMALHOSO, Wellington. Temer, o impopular: o que mudou no país em dois anos e meio de governo. **Revista eletrônica da UOL**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/12/30/temer-o-impopular-o-que-mudou-no-pais-em-dois-anos-de-governo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 10 mai 2021.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Maria do Carmo. Abrangência normativa e efetividade do direito à educação enquanto direito fundamental social. **Revista Rumos do Direito**, 2019. Disponível em: <http://www.unicerp.edu.br/revistas/rumos/01/p72.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSSI, Pedro; MELLO, Guilherme. **Da austeridade ao desmonte: dois anos da maior crise da história**. Le Monde Diplomatique Brasil. 116 ed., 2017. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/da-austeridade-ao-desmonte-dois-anos-da-maior-crise-da-historia/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, edição n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SANTOS, Hélio. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. Observatório da Cidadania, Rio de Janeiro: Ibase, n. 3, 1999.

SANTOS, Patricia. VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. **Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2018. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In: Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2019, p. 21-37.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SILVA, Tomás Tadeu *et al.* **Neoliberalismo, qualidade e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado**. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Florianópolis. Editora: Perspectiva, v. 26, n. 2, 2008. p. 523-550.

SILVA. Sabrina Diamantino. **A influência neoliberal na educação**. (Mestrado). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Jesiel Souza; FERRAZ, José Maria Gusman. Questão fundiária: a terra como necessidade social e econômica para reprodução quilombola. 2011. *In: GeoTextos*, v. 8, n. 1, jul. 2012, (p. 73-96). Disponível em: <https://revistas.ufba.br/index.php/geotextos/article/download/5517/4379>. Acesso em: mai. 2021.

SILVA, Maristela Mendes. **Educação escolar quilombola comunidades quilombolas do território quilombola de vão grande, Barra do Bugres - MT: percepções e significados sobre a E.E José Mariano Bento**. (Mestrado). Dissertação apresentada a Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014.

SILVA. José Romário Araújo da. **Diversidade quilombola e o direito à educação**. (Mestrado). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. 2018.

SIQUEIRA, Eugenia Portela de. **A identidade negra e o currículo escolar:** um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos Marques. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2053--Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo:** por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil**. Texto produzido com base na Conferência de Abertura do Encontro Regional Nordeste da ANPAE, realizado em junho de 2016, na UFRN.

SOUZA, Mariana Barbosa; HOFF, Tuize Silva Rovere. O Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências para a habitação popular. URBE. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**. v. 11, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SOUZA, Marciana de Freitas. **A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual**. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao>. Acesso em: 12 nov. 2020.

VICENTE, Gilmar Felipe. O MST e a luta por políticas de educação e por escola do campo. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas, 2009**. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial.html>. Acesso em: 12 jul 2021.

