

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS (PPGPP)

LARISSA CARVALHO COELHO

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL QUILOMBOLA EM
ITAPECURU-MIRIM/MA:** uma análise a partir da perspectiva das lideranças quilombolas
(2019-2024)

São Luís-MA

2025

LARISSA CARVALHO COELHO

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL QUILOMBOLA EM
ITAPECURU-MIRIM/MA: uma análise a partir da perspectiva das lideranças quilombolas
(2019-2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Maranhão, com a finalidade de obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Ruan Didier Bruzaca

Co-orientador: Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa

São Luís-MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Carvalho Coelho, Larissa.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL QUILOMBOLA EM ITAPECURU-MIRIM/MA : uma análise a partir da perspectiva das lideranças quilombolas 2019-2024 / Larissa Carvalho Coelho. - 2025.

138 p.

Coorientador(a) 1: Yuri Michael Pereira Costa.

Orientador(a): Ruan Didier Bruzaca.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís-ma, 2025.

1. Educação Escolar Quilombola. 2. Reivindicações. 3. Capitalismo. 4. Racismo. 5. Colonialidade. I. Bruzaca, Ruan Didier. II. Pereira Costa, Yuri Michael. III. Título.

LARISSA CARVALHO COELHO

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL QUILOMBOLA EM
ITAPECURU-MIRIM/MA: uma análise a partir da perspectiva das lideranças quilombolas
(2019-2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, da Universidade Federal do Maranhão, com a finalidade de obtenção do título de Mestra em Políticas Públicas.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ruan Didier Bruzaca
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Orientador

Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
Co-orientador

Prof. Dr. Saulo Barros da Costa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Aos quilombolas de Itapecuru-Mirim, em especial a Anacleta Pires da Silva (*in memoriam*), e a todos aqueles que lutam por uma educação emancipadora. Que suas vozes, saberes e lutas sigam inspirando caminhos onde a vida, em sua dignidade plena, seja prioridade para a coletividade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à espiritualidade. À Deus e a todos os guias e mentores espirituais que me acompanham em cada passo dado e me protegem diante dos obstáculos enfrentados.

Aos meus pais e a toda minha família, que trilharam, antes de mim, caminhos que pavimentaram a minha chegada até aqui.

À minha mãe, Maria da Batalha Costa Carvalho, que foi a primeira da família a ocupar o espaço da Universidade, pelas lutas enfrentadas com coragem, que me proporcionaram as condições necessárias para ocupar este espaço. Pela educação baseada em princípios sólidos, feministas e altruístas. Por ser minha fonte de inspiração diária. Pelo apoio incondicional, pela força silenciosa e por todo amor.

Ao meu pai, José Carlos Pinto Coelho, por todo amor demonstrado através do cuidado e dedicação ao meu bem-estar. Pela presença constante nas pequenas e grandes rotinas da vida, pelas caronas diárias ao som das melhores músicas, tornando meus dias mais leves. Pelo exemplo cotidiano de justiça e honestidade em cada escolha.

À minha madrastra, Gilda Cruz, por ter sido fonte imediata de acolhimento e cuidado. Pela generosidade expressa em cada gesto, pela doçura nas palavras e pela bondade que sempre se fez sentir.

Às minhas primas Karol, Bruna, Gabi e Manu, por ocuparem o lugar de irmãs que a vida me deu, preenchendo, com afeto e parceria, os significados da palavra família. A felicidade de cada uma é também minha, e tê-las por perto torna tudo mais bonito.

Aos quilombolas de Itapecuru-Mirim, que me acolheram e me ensinaram enquanto ser humano, estudante e pesquisadora. Em especial, à Anacleta Pires da Silva (in memoriam), pelos ensinamentos que continuam a me inspirar e pelo acolhimento em sua casa. A Joércio Pires da Silva, por toda atenção, disponibilidade e por ter mediado os contatos fundamentais para a elaboração deste trabalho. A Eliane Cardoso dos Santos, Elias Pires Belfort, João Batista Souza Pereira, João Correia dos Santos, Libânio Pires, Luís Carlos Oliveira Ferreira e Maria de Fátima dos Santos de Sousa, pela generosidade de compartilhar parte de seus conhecimentos comigo nas entrevistas realizadas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ruan Didier Bruzaca, pela orientação dedicada desde a graduação em Direito, pelo apoio constante, pelas contribuições teóricas e metodológicas fundamentais à construção deste trabalho, e, sobretudo, por acreditar nas minhas potencialidades e me encorajar a seguir pesquisando com compromisso ético e

político. Sua escuta atenta, disponibilidade e sensibilidade com as lutas populares foram fundamentais para que este percurso fosse possível.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. Yuri Michael Costa, pela leitura cuidadosa, pelas intervenções críticas e pela generosidade intelectual. Sua contribuição enquanto pesquisador e defensor dos direitos dos povos e comunidades tradicionais foi essencial para o amadurecimento das reflexões apresentadas nesta dissertação. Obrigada por caminhar junto neste processo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, pela formação sólida e pelas reflexões críticas proporcionadas ao longo do curso. Em especial, agradeço ao Prof. Guillermo Alfredo Johnson, pelas contribuições oferecidas durante a banca de qualificação do projeto, e à Prof.^a Maria do Socorro Sousa de Araújo, pela condução da disciplina Seminários de Dissertação e pelas importantes considerações enquanto integrante da banca de qualificação. Estendo meus agradecimentos ao Prof. Saulo Barros da Costa, professor externo ao programa, cujas valiosas contribuições em ambas as etapas de qualificação deste trabalho foram fundamentais para seu aprimoramento.

Às minhas amigas e companheiras de turma do mestrado, Daisa Furtado, Layse Campos, Letícia Alaniz, Letícia Azevedo e Fernanda Barroso, pelas trocas de experiências e apoio emocional essencial para o processo de escrita deste trabalho.

Ao NAJUP (Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular) Negro Cosme, ao PET (Programa de Educação Tutorial) Direito e ao GPDNES (Grupo de Pesquisa em Direito, Natureza e Sociedade), grupos que me acolheram e marcaram profundamente minha trajetória acadêmica, despertando em mim o desejo pela pesquisa crítica e pela extensão popular. Em especial, ao professor Helder Machado Passos, por seu cuidado, escuta e incentivo constante, sendo peça fundamental neste processo.

Às amigas e aos amigos da escola e da universidade, que seguem comigo nesta caminhada: Jéssica, Letícia, Nayra, Ana Carla, Isabela, João Lucas, Moacir, Carlos José, Eudes, Cristian, Marcos Vinícius, Andrew Jhonatan. A partilha da vida com vocês é muito importante para mim.

À minha chefe, Defensora Pública Estadual Suellen Weber, pela confiança, apoio às minhas escolhas e compreensão diante dos momentos em que o mestrado e a escrita exigiram tempo e dedicação paralelos ao trabalho de assessora jurídica. Obrigada por também torcer pelas minhas conquistas.

Às minhas amigas da Defensoria Pública do Estado do Maranhão, Adrielle, Marina, Sandy, Cleyd, Dryelle, Nathália, Amanda, Cleciene, Lúcia Vanessa, Larissa Freire,

Vanessa Camapum e Márcia, por compartilharem comigo, além da rotina de trabalho, conversas essenciais sobre a vida, sendo fonte constante de escuta e apoio.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram com palavras, gestos, escutas e presenças ao longo dessa caminhada, deixo aqui minha mais profunda gratidão. Esta dissertação é também fruto de encontros e afetos, e carrega em suas páginas não apenas pesquisa, mas memória, luta e esperança. Que este trabalho possa, de algum modo, devolver ao mundo aquilo que recebi com tanto cuidado: compromisso, sensibilidade e desejo de transformação.

A formação requer o cuidado: o cuidado da busca do conhecimento. Perpassamos por essa formação, apesar dos espaços diferentes: alguns de forma teórica, nós de forma prática, com o pegar e sentir.

Anacleta Pires da Silva

RESUMO

As comunidades quilombolas de Itapecuru-Mirim/MA vivenciam conflitos históricos relacionados ao racismo, à invisibilidade institucional, à disputas territoriais e à negação de seus modos de vida. No campo educacional, essas comunidades vêm reivindicando uma política pública que respeite sua ancestralidade, cultura e autodeterminação. Este estudo respondeu ao problema de pesquisa centralizado na pergunta: em que medida a política pública educacional quilombola em Itapecuru-Mirim atende às reivindicações das lideranças quilombolas? Analisa a política pública educacional escolar quilombola nas comunidades de Itapecuru-Mirim/MA a partir das reivindicações das lideranças quilombolas. Especificamente, discute o histórico, contextos e conquistas da luta das comunidades quilombolas como sujeitas de políticas públicas, com ênfase nas políticas públicas educacionais; compreende quais reivindicações norteiam a luta pela educação escolar quilombola das comunidades de Itapecuru-Mirim/MA; e investiga o cenário da política pública educacional escolar quilombola em Itapecuru-Mirim frente às reivindicações das comunidades. A justificativa reside na urgência de ouvir as vozes quilombolas na formulação e implantação de políticas educacionais, reconhecendo-as como sujeitos políticos que constroem saberes próprios e resistem à colonialidade do saber e do poder. O referencial teórico-metodológico articula o materialismo histórico-dialético marxista à abordagem decolonial, para compreender o capitalismo, a colonialidade e o racismo como sistemas opressores em relação aos modos de vida quilombolas, e destacar a luta pela educação como um ato político de resistência. A pesquisa configurou-se qualitativa, complementada por dados quantitativos. Foram realizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, esta última por meio de entrevistas semiestruturadas com lideranças, professores quilombolas e servidor da SEDUC/MA. Os resultados evidenciam que as três principais reivindicações realizadas pelas lideranças quilombolas de Itapecuru-Mirim são: a valorização da transmissão dos conhecimentos dos anciãos através da oralidade e as práticas culturais das comunidades inseridas no programa e calendário escolar; o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; e a priorização de professores quilombolas das próprias comunidades; e que, apesar de avanços legais conquistados a partir da luta das comunidades quilombolas, as políticas educacionais não atendem de forma suficiente a essas reivindicações, de modo que os quilombolas de Itapecuru-Mirim seguem lutando por educação escolar quilombola ancorada em sua ancestralidade, território e coletividade.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Reivindicações; Capitalismo; Racismo; Colonialidade.

ABSTRACT

The quilombola communities of Itapecuru-Mirim/MA experience historical conflicts related to racism, institutional invisibility, land disputes, and the denial of their ways of life. In the field of education, these communities have been demanding public policies that respect their ancestry, culture, and self-determination. This study focused on the central research question: to what extent does the quilombola educational public policy in Itapecuru-Mirim meet the demands of quilombola leaders? Its general objective was to analyze the quilombola educational public policy in the communities of Itapecuru-Mirim/MA based on the demands of these leaders. The specific objectives were: to discuss the historical trajectory, contexts, and achievements of the struggle of quilombola communities for specific school education in Brazil; to understand which demands guide the struggle for quilombola school education in the communities of Itapecuru-Mirim/MA; and to investigate the scenario of quilombola educational public policy in Itapecuru-Mirim in light of those demands. The study is justified by the urgency of listening to quilombola voices in the formulation of educational policies, recognizing them as political subjects who produce their own knowledge and resist the coloniality of power and knowledge. The theoretical-methodological framework articulates Marxist historical-dialectical materialism with the decolonial approach, to understand capitalism, coloniality, and racism as oppressive systems over quilombola ways of life, and to highlight the struggle for education as a political act of resistance. This is a qualitative research, complemented by quantitative data. The study used bibliographic research, documentary analysis, and fieldwork, the latter through semi-structured interviews with quilombola leaders, quilombola teachers, and a staff member from the Maranhão State Department of Education (SEDUC/MA). The findings show that the three main demands made by quilombola leaders in Itapecuru-Mirim are: the valorization of the transmission of elders' knowledge through oral tradition and the inclusion of community cultural practices in the school program and calendar; the teaching of Afro-Brazilian History and Culture; and the prioritization of quilombola teachers from the communities themselves. Despite legal advances achieved through the struggle of quilombola communities, educational policies have not sufficiently addressed these demands. As such, the quilombolas of Itapecuru-Mirim continue to fight for an education rooted in their ancestry, territory, and collective identity.

Keywords: Quilombola School Education; Demands; Capitalism; Racism; Coloniality.

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

BR – Rodovia Federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

FCP – Fundação Cultural Palmares

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LOA – Lei Orçamentária Anual

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PBQ – Programa Brasil Quilombola

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PPA – Plano Plurianual

PNGTAQ – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola

PPGPP – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

U.E.B. – Unidade de Ensino Básico

UNDB – Centro Universitário Dom Bosco

UNICQUITA – União das Associações de Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Itapecuru-Mirim

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas Públicas para quilombolas no Brasil.....	39
Quadro 2 – Principais políticas públicas educacionais voltadas à promoção da equidade étnico-racial e da educação escolar quilombola no Brasil.....	50
Quadro 3 – Perspectivas sobre a Educação Escolar em Contextos Quilombolas.....	87
Quadro 4 – UEBs Quilombolas.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Curso de formação e vivência de defensores populares de direitos humanos em 2019.....	134
Figura 2 – Entrevista com Eliane Cardoso dos Santos em 2025.....	134
Figura 3 – Banner exposto na parede da casa de Eliane Cardoso dos Santos durante entrevista em 2025.....	135
Figura 4 – Material exposto na mesa da casa de Eliane Cardoso dos Santos durante entrevista em 2025.....	135
Figura 5 – Entrevista no Quilombo Santa Joana em 2025.....	136
Figura 6 – Centro de Educação Quilombola Olegário Bispo da Silva, localizado no Quilombo Santa Joana.....	136
Figura 7 – Sala do Centro de Educação Quilombola Olegário Bispo da Silva, localizado no Quilombo Santa Joana.....	137
Figura 8 – Espaço cultural localizado no Quilombo Santa Joana.....	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 POLÍTICAS PÚBLICAS, QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	22
2.1 Histórico dos quilombolas como sujeitos de políticas públicas.....	22
2.2 As políticas públicas educacionais no Brasil e a inclusão dos quilombolas.....	41
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.....	52
3 OS QUILOMBOS DE ITAPECURU-MIRIM E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA REIVINDICADA.....	62
3.1 A resistência dos quilombos de Itapecuru-Mirim/MA: territórios de saber e memória coletiva.....	62
3.2 A Educação Quilombola inserida na Educação Escolar como reivindicação.....	72
3.3 Quando a educação escolar não é Quilombola: críticas ao ensino escolar opressor, colonizador e racista.....	80
4 A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL ESCOLAR QUILOMBOLA EM ITAPECURU-MIRIM/MA.....	89
4.1 O que é a Educação Escolar Quilombola para o Estado: políticas públicas estaduais e municipais para a educação quilombolas.....	89
4.2 Percepções das lideranças sobre Ensino Quilombola aplicado em Itapecuru-Mirim.....	99
4.3 Por uma educação escolar quilombola que atenda às reivindicações.....	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	132
APÊNDICE B - FOTOGRAFIAS.....	133

1 INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas são compreendidas como grupos étnicos autodeterminados predominantemente constituídos por população negra rural, historicamente subalternizados. Detentoras de valores culturais próprios, muitas vezes em tensão com a lógica hegemônica capitalista, essas comunidades têm se afirmado como protagonistas de intensas lutas pela efetivação de seus direitos (Almeida, 2002). Tais lutas emergem de antagonismos estruturais e conflitos históricos relacionados à terra, ao racismo, à invisibilidade institucional e à negação de seus modos de vida.

De acordo com quilombolas do Quilombo da Fazenda, de Ubatuba/SP, há a necessidade de lutar por direitos étnicos enquanto direitos a diferenças. Explicam que, embora estejam inseridos no capitalismo, nem sempre são as relações de mercado que orientam suas práticas. Como exemplo, a reivindicação pela terra coletiva já demonstra outra noção: “terra para trabalho e não para venda”. Em função dessa diferença, o direito étnico que inclui uma escola que atenda à especificidade é reivindicação. Ressalta-se: “a noção de cidadania nos ajuda a reivindicar direitos, entretanto, sua origem mais urbana pode mascarar nossas reivindicações mais locais e menos generalizantes” (Oliveira; Martins, 2018, p. 155-156).

Dessa forma, compreendo o quilombo como uma expressão viva e atual de organização social, política e territorial, alicerçada na ancestralidade africana, na resistência às múltiplas formas de opressão histórica e na busca por autonomia coletiva. Trata-se de um espaço de afirmação da vida, de preservação e criação cultural, e de construção de alternativas ao modelo dominante de sociedade. O quilombo se configura, assim, como território de saberes, memórias e lutas que persistem no presente.

Nesse sentido, através da luta dos movimentos sociais, sobretudo daquela do movimento quilombola, a Educação Escolar Quilombola tornou-se um importante direito étnico reconhecido pelo Estado, a ser efetivado por meio de políticas públicas executadas pelos entes federativos, ou seja, do que o Estado, enquanto sociedade política, decide no campo escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. De acordo com o art. 59 da Resolução nº 8/2012 CNE/CEB, que instituiu as Diretrizes para Educação Básica Quilombola: “É responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal”.

Apesar das valiosas conquistas no âmbito da formulação de políticas públicas para quilombolas, deve-se considerar que omissões ou ataques a direitos duramente conquistados são recorrentes, tanto no plano legal quanto no material. Sobretudo aos direitos de grupos oprimidos no sistema capitalista, subjugados às vontades daqueles detentores do capital.

Como entende Santos (2021, p. 34), no Brasil, o capitalismo tem o racismo como uma de suas denominações estruturais.

Pessoalmente, atribuo a escolha do objeto desta pesquisa ao vivenciado no Curso de formação e vivência de defensores populares de direitos humanos, realizado em 2019, promovido pela União das Associações de Comunidades Negras Rurais Quilombolas de Itapecuru-Mirim/Maranhão (UNIQUEITA), em parceria com os professores Ruan Didier Bruzaca (UFMA) e Arnaldo Vieira (UNDB). Durante o curso, conduzido pelas lideranças quilombolas do município, a educação quilombola que almejavam era mencionada nas falas com destaque e recorrência. O livro “O Direito Segundo Quilombolas” (2022), organizado por Ruan Didier Bruzaca, Arnaldo Vieira Sousa, Joércio Pires da Silva, compila as narrativas das lideranças quilombolas ministradores do curso.

Ademais, em pesquisa para Trabalho de Conclusão do Curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão, intitulada “Educação Básica Quilombola e a luta de Santa Rosa dos Pretos por Direitos Étnicos: a aplicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 na U.E.B. Quilombola Elvira Pires”, respondi o problema de pesquisa resumido na questão: “em que medida as Diretrizes para Educação Básica Quilombola na Unidade de Ensino Básico Quilombola Elvira Pires se relacionam com as lutas por direitos étnicos do povo do Quilombo de Santa Rosa dos Pretos?”. Obtive como resultado, entre outros, a compreensão de que a necessidade da educação básica quilombola encontra-se na reafirmação e na valorização da identidade da comunidade, alicerce para a luta contra a violência sofrida (Coelho; Bruzaca, 2022).

A interlocução já construída com a comunidade de Santa Rosa dos Pretos, localizada em Itapecuru-Mirim/MA, por conta das experiências anteriores, influenciou a escolha de delimitação espacial da pesquisa em comunidades localizadas no Município de Itapecuru-Mirim/MA. No município, há em torno de 70 comunidades quilombolas associadas à União dos Quilombolas de Itapecuru-Mirim (UNIQUEITA)¹, que enfrentam conflitos raciais, territoriais e socioambientais, causados principalmente por grandes empreendimentos como a estrada de ferro carajás da Vale, linhões de energia elétrica da equatorial, duplicação

¹ Formalizada em 2013, a UNIQUEITA existe desde os anos 1950, atuando como movimento de resistência e luta quilombola no município de Itapecuru-Mirim, localizado a aproximadamente 90 km da capital maranhense. Seu início está na resistência e luta de três descendentes de escravizados (Libânio Pires, Benedito Belfort e Justo Evangelista Conceição), que naquele momento passaram a lutar pelo reconhecimento e titulação como terras quilombolas das terras em que seus antepassados, vindos da Guiné Bissau, foram feitos cativos. Nos anos 1970, a luta quilombola na região de Itapecuru-Mirim começou a ganhar força, organização e capilaridade. A formalização em 2013 surgiu como consequência dessa organização inicial e pela necessidade de articular institucionalmente a resistência em um cenário cada vez mais complexo de luta pela terra. Atualmente, representa os 70 quilombos de Itapecuru-Mirim. (Fundo Brasil, 2019)

da BR 135, que atravessa o território ao meio, além de conflitos com fazendeiros locais, e lutam também por educação escolar quilombola.

A delimitação temporal foi escolhida a partir do primeiro caso que tomei conhecimento de racismo e intolerância religiosa ocorrido no interior de uma escola quilombola, divulgado por meio carta aberta elaborada em 2019 pela Associação dos Produtores Rurais Quilombolas de Santa Rosa dos Pretos, sobre acontecimento na Unidade de Ensino Básico (U.E.B.) Quilombola Elvira Pires, quando alunos tiveram projeto pedagógico que valorizava sua ancestralidade sabotado por funcionários da Prefeitura de Itapecuru-Mirim.

Cabe ressaltar que a educação escolar quilombola deve ser compreendida em sua complexidade e interseccionalidade, articulando dimensões jurídicas, pedagógicas, culturais e políticas que não podem ser dissociadas. No plano jurídico, trata-se de um direito étnico específico, positivado em normas como a Resolução CNE/CEB nº 8/2012 e sustentado por dispositivos constitucionais e infraconstitucionais que reconhecem os quilombolas como sujeitos de direitos diferenciados. No plano pedagógico, diz respeito à construção de práticas educativas que rompam com a lógica colonial do currículo hegemônico, promovendo saberes e epistemologias próprias, enraizadas na ancestralidade e nos modos de vida das comunidades. Em seu aspecto cultural, a educação quilombola se ancora na valorização das tradições, da oralidade, das cosmovisões africanas e afro-brasileiras, compreendendo o território como espaço de memória, identidade e produção de conhecimento. Por fim, enquanto dimensão política, a educação quilombola é expressão de resistência coletiva, de autodeterminação e de enfrentamento às estruturas opressoras do Estado e do capital, sendo fruto das lutas históricas dos movimentos quilombolas.

A partir do exposto, e levando em consideração a pluralidade que envolve comunidades quilombolas, e, conseqüentemente, “educações quilombolas”, que partem de princípios autodeterminados, propus um estudo sobre as reivindicações para essa educação escolar quilombola. Assim, busquei analisar, primeiramente, o contexto das conquistas no âmbito legal e das políticas públicas, para em seguida compreender, independente da legislação, quais princípios as comunidades entendem como norteadores para essa educação, e, finalmente, analisar em que medida esses princípios reivindicados são seguidos.

Portanto, a problematização central desta dissertação de mestrado envolve a análise crítica da implantação da política educacional escolar quilombola no Município de Itapecuru-Mirim e da extensão em que as reivindicações dessas comunidades estão sendo consideradas. Dado o exposto, pretendo responder como problema de pesquisa o

questionamento: em que medida a política pública educacional quilombola em Itapecuru-Mirim atende às reivindicações das lideranças quilombolas?

Nesse ínterim, tive como objetivo geral analisar a política pública educacional escolar quilombola nas comunidades de Itapecuru-Mirim/MA a partir das reivindicações das lideranças quilombolas, e como objetivos específicos: discutir o histórico, contextos e conquistas da luta das comunidades quilombolas como sujeitas de políticas públicas, com ênfase nas políticas públicas educacionais; compreender quais reivindicações norteiam a luta pela educação escolar quilombola das comunidades de Itapecuru-Mirim/MA; e investigar o cenário da política pública educacional escolar quilombola em Itapecuru-Mirim frente às reivindicações das comunidades.

Escolhi o materialismo histórico dialético marxista como metodologia de pesquisa, a partir de uma abordagem decolonial. Isso porque há um antagonismo (ou contradição) entre o Estado, enquanto expressão do capital, e os modos de vida das comunidades quilombolas, bem como seus anseios para uma educação escolar com princípios autodeterminados. A política pública construída com o protagonismo dos sujeitos quilombolas, nesse contexto, atua como mediadora da contradição mencionada.

Essa relação dialética se expressa materialmente na história sob as estruturas de poder do sistema capitalista, da colonialidade² e do racismo. A compreensão dessa totalidade é imprescindível para o estudo das realidades sociais concretas específicas, em sua essência, ultrapassando o entendimento superficial e aparente.

Nesse sentido, assim como Santos (2021, p. 35), parto do entendimento de que o presente objeto de estudo deve ser pensado “no conjunto do capitalismo, de seu movimento, suas contradições e conjunturas históricas, bem como das especificidades territoriais”. Por isso, é importante ressaltar que as estruturas de poder da colonialidade e do racismo são intrínsecas ao sistema capitalista.

A abordagem decolonial tem origem no pensamento crítico latino-americano e caribenho, sendo desenvolvida por autores como Quijano (2000), Mignolo (2007), Walsh (2007; 2009; 2013) e Maldonado-Torres (2007). Esses autores partem da crítica ao colonialismo histórico para demonstrar como, mesmo após os processos de independência, persistem estruturas coloniais de poder, saber e ser.

² Maldonado-Torres (2007, p. 131) conceitua a colonialidade como padrão de poder resultante do colonialismo, que não se limita a um vínculo formal de poder entre dois povos ou nações, mas se expressa na forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si no capitalismo e na ideia de raça.

Segundo Quijano (2000), a colonialidade não se restringe à dominação política e econômica, mas também opera na produção e hierarquização dos saberes, desqualificando os conhecimentos não ocidentais. Walter Dignolo (2007) amplia essa crítica ao falar da "colonialidade do saber", apontando que a modernidade impôs uma epistemologia eurocentrada, em que apenas os saberes produzidos segundo os cânones científicos ocidentais são considerados válidos. Catherine Walsh (2009), por sua vez, introduz a noção de "pedagogias decoloniais", ao enfatizar a importância de práticas educativas baseadas na ancestralidade, na coletividade e na valorização dos saberes produzidos pelas populações racializadas e subalternizadas.

Ou seja, este trabalho concebe a colonialidade como a lógica de dominação que transcende a colonização formal, perpetuando-se nas estruturas de poder, nas epistemologias e nas subjetividades. A colonialidade não apenas desqualifica os saberes não ocidentais, mas opera como mecanismo de naturalização das hierarquias raciais, culturais e econômicas. É, portanto, uma engrenagem central do capitalismo racializado, que tenta submeter os corpos, os territórios e os saberes quilombolas às normas do Estado-nação e do mercado. Assim, enfrentar a colonialidade implica uma disputa profunda pela reexistência: por formas outras de educar, habitar, pensar e viver.

A articulação entre a abordagem decolonial e o materialismo histórico-dialético permite compreender que as contradições presentes na política educacional quilombola em Itapecuru-Mirim não se reduzem à dimensão econômica e institucional do Estado capitalista, mas se enraízam também na colonialidade do poder e do saber que molda a forma como o Estado reconhece, ou nega, os territórios, os saberes e a existência dos povos quilombolas. Assim, reivindicar uma educação quilombola é também desafiar a lógica epistêmica da modernidade colonial, afirmando outras formas de vida, de ensino e de humanidade.

Para a realização deste trabalho, optei por uma abordagem qualitativa, com apoio em alguns dados quantitativos. Adotei o método de procedimento histórico, utilizando as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A etapa de campo foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com sete lideranças quilombolas articuladas à UNICQUITA, dois professores de escolas quilombolas autodeclarados quilombolas, e um servidor da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), responsável pela supervisão das modalidades educacionais.

Nesse contexto, importa mencionar que os convites aos entrevistados quilombolas de Itapecuru-Mirim se deu a partir da mediação de Joécio Pires, também liderança entrevistada, sendo pessoas envolvidas na luta pela educação escolar quilombola: Elias Pires

Belfort, Libânio Pires, Luís Carlos Oliveira Ferreira, Eliane Cardoso dos Santos, João Batista, João Correia, Maria de Fátima. O contato com o professor, também quilombola, mas de localidade do município de Bacabeira, Nathanael Vieira, se deu a partir de mediação do professor do PROETNOS (Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica), Edson Dias. Foram enviadas cartas-convites à SEDUC/MA e à Secretaria Municipal de Educação de Itapecuru-Mirim, mas somente a Secretaria Estadual se dispôs a participar da pesquisa, representada pelo supervisor das modalidades educacionais, Jocenilson Costa. Os roteiros das entrevistas encontram-se anexos. Importa ressaltar que todos os entrevistados foram consultados sobre a forma como gostariam de ser identificados no trabalho e manifestaram concordância com o uso de seus nomes. A decisão de manter, sobretudo, os nomes das lideranças quilombolas busca contribuir com a valorização de suas trajetórias e com a preservação da memória coletiva, reafirmando o protagonismo desses sujeitos nas lutas por direitos étnicos e por uma educação emancipadora.

Com o propósito de responder ao problema de pesquisa proposto e alcançar os objetivos delineados, a primeira seção do desenvolvimento desta dissertação realiza um resgate histórico e analítico das políticas públicas voltadas à população quilombola no Brasil, com ênfase nas políticas educacionais. A partir do reconhecimento da trajetória de resistência dos quilombos e sua ressignificação enquanto sujeitos coletivos de direito, a seção examina o arcabouço normativo e institucional que foi sendo construído, sobretudo após a Constituição Federal de 1988. São discutidos dispositivos como o artigo 68 do ADCT, o Decreto nº 4.887/2003, a Lei nº 10.639/2003, e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, revelando os avanços legais e os entraves materiais, institucionais e ideológicos que marcam a implementação de uma educação escolar efetivamente quilombola no país. Evidencia-se, assim, a persistência de práticas coloniais e racistas no interior do próprio Estado.

A segunda seção volta-se para as comunidades quilombolas de Itapecuru-Mirim/MA, com destaque para as suas lutas, narrativas e reivindicações no campo educacional. São analisadas as falas das lideranças quilombolas, que têm reivindicado uma educação escolar enraizada na ancestralidade, no território e na coletividade. A seção destaca, ainda, as teorias críticas da educação, contrárias à utilização desta como instrumento de opressão, silenciamento e apagamento cultural. Através das vozes dos sujeitos quilombolas, constrói-se uma compreensão da educação reivindicada.

Por fim, a terceira seção investiga a política pública de educação escolar quilombola no município de Itapecuru-Mirim entre os anos de 2019 e 2024. São analisadas as ações estatais, em especial as municipais e estaduais, destinadas à implementação da

educação quilombola, e confrontadas com as percepções das lideranças locais. A partir de entrevistas e análise documental, a seção revela as lacunas, omissões e contradições na aplicação das diretrizes oficiais, bem como os limites das iniciativas institucionais diante da complexidade das demandas quilombolas.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

2.1 Histórico dos quilombolas como sujeitos de políticas públicas

É porque a gente sabe bem como é a política, a política é muito malvada, é muito mal. Então o movimento, a gente, fica sempre de olho nessa situação e a gente espera que os governos tenham essa sensibilidade de colocar mesmo, de aplicar, de fazer valer a lei, porque é muito importante para nós. (Elias Pires Belfort, 08 de abril de 2025)

Elias Pires Belfort, liderança quilombola de Itapecuru-Mirim, integrante da UNICQUITA e morador do Quilombo Santa Rosa dos Pretos, em entrevista concedida, expressa a desconfiança em relação à efetividade das políticas públicas. Sua fala revela que, embora existam leis que reconhecem direitos dos quilombolas, a aplicação concreta dessas normas esbarra frequentemente na negligência do poder público e na ausência de compromisso político. Sua expectativa de que “os governos tenham sensibilidade” reforça a reivindicação por uma atuação estatal que vá além do plano formal das leis e se traduza em ações concretas de reparação e reconhecimento.

Nesse contexto, nesta seção abordo as políticas públicas voltadas para os quilombolas, com ênfase na esfera educacional. Reitero o protagonismo dos quilombolas, não como agentes passivos dessas políticas, mas como sujeitos reivindicantes e participantes delas. Assim, neste primeiro momento, destaco o histórico dos quilombolas como sujeitos de políticas públicas.

Nesse sentido, Sousa (2008, p. 69) conceitua política pública como o campo do conhecimento que busca colocar o “governo em ação”, e/ou analisar essa ação, e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. Nesse ínterim, “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”.

Pode também incorrer nesse processo a pressão popular a fim de moldar essa ação por reivindicações:

É lógico que tal ação vai expressar, também, o próprio processo de constituição desses sujeitos: sindicatos, burocracias, partidos políticos e demais movimentos sociais. Portanto, a ação destes diferentes sujeitos coletivos mediante suas variadas formas de lutas e estratégias é, que vão demarcar o perfil de atuação estatal. (Pereira, 2006, p. 36)

Nesse contexto, a produção de políticas públicas está relacionada com a definição de problemas e essa, por sua vez, origina-se na percepção dos atores sobre problemas públicos e nos interesses em jogo. A definição de problemas, para os autores, também se manifesta no

discurso político, ou produção discursiva, e é empregada para “explicar, descrever, recomendar e, sobretudo, persuadir” (Capella, 2018, p. 20).

Por isso, cabe destacar que, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a produção discursiva sobre os quilombos é concebida em dois momentos distintos: o período anterior a 1888, quando houve a abolição da escravidão; e o período posterior a 1888 até a redemocratização do Brasil em 1987. A interpretação hegemônica no pensamento social brasileiro é a da perda de sentido político, social e econômico do quilombamento com a abolição da escravidão. No entanto, essa visão desconsidera a complexidade de formação, organização e movimentação dos quilombos na geopolítica brasileira contemporânea, permeada pela herança escravocrata histórica de criminalização, discriminação, apagamento e silenciamento (Gomes, 2018, p. 182).

Essa análise revela a necessidade de superarmos uma visão cristalizada e reducionista dos quilombos como fenômeno meramente histórico, e reconhecê-los como sujeitos políticos vivos, que continuam resistindo e reconfigurando seus modos de existência. Como afirma Moura (2001), o quilombo não pode ser reduzido a uma estrutura de fuga passiva, mas deve ser compreendido como forma de contra-organização social ao sistema escravista e, por extensão, ao capitalismo racial contemporâneo.

Remetendo-se ao período do escravismo colonial legitimado pelo Estado, Moura (2001, p. 103) explica que “o quilombo era uma sociedade alternativa ou paralela de trabalho livre encravada no conjunto do escravismo colonial que constituía a sociedade maior e institucionalizada”. O negro escravizado inconformado era seu agente social no ato da fuga, sendo este o primeiro estágio de consciência rebelde que já expressava e refletia um protesto contra a situação em que estava submerso. O segundo estágio era a socialização dessa inconformidade na sua organização com outros fugidos, em uma comunidade estável ou precária. “Era, portanto, a passagem, no nível de consciência, do negro fugido para o do quilombola”, para um ser social com uma visão coletiva da necessidade de negar organizadamente o instituto da escravidão.

Historicamente, o quilombo se constituiu como uma forma de contestação e como espaço de vivência coletiva, configurando-se em expressão de resistência e de reconstrução dos valores sociais e culturais dos escravizados, em todas as regiões onde prevaleceu o sistema latifundiário e escravista. Representava, assim, uma negação concreta à ordem dominante. Assim, os núcleos de ex-escravizados remanipulavam os seus valores culturais ancestrais e a experiência empírica adquirida no trabalho compulsório no sistema de produção agrícola, dando-lhes um novo significado, ou seja, transformando-o em trabalho livre. Houve,

então, a emergência de uma nova organização sociopsicológica que se expressa numa dinâmica oposta àquela do escravizado, com uma reflexão coletiva (Moura, 2001, p. 103).

A substantividade do quilombo expressava-se portanto na negação do sistema: “O quilombo caracterizava-se basicamente pela sua conotação radical, como expressão de radicalidade diante do escravismo”. A radicalidade se impõe como uma exigência da própria lógica da sociedade escravista. Nesse sistema, qualquer tentativa de negação só pode ocorrer de forma absoluta. O escravizado, ao confrontar essa estrutura, é compelido a fazê-lo de maneira total: sua ruptura precisa ser completa, uma passagem abrupta da condição de objeto à de sujeito livre. O escravismo não admite posições intermediárias; não há espaço para transições graduais. Assim, a única forma possível de libertação é a negação integral da ordem escravista, pois apenas essa recusa radical permite ao escravizado afirmar-se como ser humano pleno (Moura, 2001, p. 106).

Após a abolição da escravidão, as comunidades quilombolas foram ressemantizadas. Atualmente, entende-se que se trata de comunidades tradicionais com ancestralidade negra, definidas pelos próprios sujeitos por autorrepresentação e critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade. Consideram-se os procedimentos de classificação determinados pelos autodefinidos quilombolas a partir dos próprios conflitos, “e não necessariamente aqueles que são produto de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes” (Almeida, 2002, p. 68-69).

Ademais, o estilo de vida quilombola não é focado na produção excedentário-econômica, mas sim num estilo de vida mais comunitário. Este modo de vida vai de encontro à sociedade individualista brasileira inserida no modo de produção capitalista. No entanto, “mesmo no contexto desta sociedade capitalista brasileira, algumas políticas públicas focadas para os quilombolas têm sido construídas” (Silva, 2018, p. 116).

Assim, compreendo o quilombo não como um resquício do passado, mas como uma forma contemporânea de organização social, política e territorial, fundamentada na ancestralidade africana, na resistência à opressão histórica e na autonomia coletiva. O quilombo é um espaço de produção de vida, de cultura e de alternativas ao modelo hegemônico de sociedade, constituindo-se como território de saberes, lutas e memórias vivas.

E é no contexto de luta das comunidades quilombolas por liberdade, igualdade e acesso à terra que se chega ao período pré-constituente, a partir da década de 1970, “quando o quilombo passou a ser agenciado pelo movimento social e acadêmico negro como símbolo da

resistência negra contra o racismo” (Gomes, 2018, p. 183). Não apenas um símbolo, o quilombo deve ser identificado como protagonista de luta.

Nesse sentido, Abdias do Nascimento (1980) já enfatizava o quilombo como espaço político de autonomia e resistência cultural. Ao recuperá-lo como categoria de mobilização, os movimentos negros contemporâneos trazem para o centro do debate jurídico e político aquilo que o Estado historicamente marginalizou.

Destaca-se que:

Nesse contexto, uma série de mobilizações, experiências e movimentos de denúncia da realidade de desigualdade racial no Brasil, algumas pautas vão ganhando força e são incorporadas como políticas voltadas à população negra – criminalização do racismo, ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira, ações afirmativas, dentre outras. Não resta dúvidas que a afirmação dos quilombos enquanto sujeitos constitucionais, é resultado da densa disputa que o movimento negro realizou na esfera pública. Todavia, o quilombo não pode ser tomado apenas como símbolo - da resistência negra e de denúncia do racismo no Brasil. É preciso identificá-lo como uma das principais experiências de luta por direitos presentificadas. Por esse ponto de vista, as mobilizações políticas que implicaram em resultados significativos à população negra, no texto constitucional podem ser entendidas como um retorno ao aquilombamento, enquanto orientação política na luta por direitos da população negra. (Gomes, 2018, p. 183)

Antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi instituída a Fundação Cultural Palmares por meio da Lei nº 7.688, de 22 de agosto de 1988, com seu Estatuto posteriormente aprovado pelo Decreto nº 418, de 10 de janeiro de 1992. Com a nova Constituição, importantes avanços no campo dos direitos étnico-raciais foram consolidados, entre eles o artigo 5º, que passou a considerar o racismo como crime inafiançável e imprescritível, estabelecendo um marco jurídico fundamental para seu enfrentamento; e aqui destaque o reconhecimento das comunidades quilombolas como detentoras de direitos específicos e, a partir disso, criaram-se duas novas políticas exclusivas: a política de tombamento de todos os documentos e detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (§ 5º do art. 216º); e a política que obriga o Estado a titular coletivamente os territórios das “comunidades remanescentes de quilombos” (art. 68º dos ADCT). Ademais, a Constituição determinou a proteção da cultura afro-brasileira (§ 1º do art. 215º) e considerou como patrimônio cultural brasileiro as formas específicas de criar, fazer e viver dos povos tradicionais (art. 216º, caput, e inciso II), o que contempla as comunidades quilombolas (BRASIL, 1988).

Nesse íterim, ressalto que a territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força. “Laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum, essencial e inalienável, não obstante disposições

sucessórias porventura existentes” (Almeida, 2008, p. 29). É relevante, assim, entendermos a construção do artigo 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988.

Silva (2018, p. 119) observa que o conceito de quilombo aparece no artigo 68 do ADCT da Constituição num período em que tal conceito era discutido sob perspectivas diversas, culturalistas, marxistas e até mesmo como fenômeno histórico do passado. Primeiramente, segundo os registros, não houve emendas populares para subsidiar a feitura do artigo 68 dos ADCT. No contexto da redemocratização, a instalação da Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 se deu em 1º de fevereiro de 1987 e teve seus trabalhos divididos em oito comissões temáticas que subdividiram cada comissão em três subcomissões. Assim, a construção da política relativa aos negros se deu na Comissão da Ordem Social, na subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias.

Dois meses após a instalação da Assembleia Nacional Constituinte já houve a discussão sobre o tema quilombola, com as propostas do Centro de Estudos Afro-brasileiros (Sugestão nº 2.886, publicada no Diário Oficial de 09 de maio de 1987) e também de Benedita da Silva (Sugestão nº 9.015, publicada no Diário Oficial de 29 de maio de 1987). (Silva, 2018, p. 120)

No anteprojeto elaborado pelo relator da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas com Deficiência e Minorias, o tema quilombola foi inicialmente abordado no artigo 7º, com a seguinte redação: “O Estado garantirá o título de propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes dos Quilombos.” Essa formulação foi encaminhada sem alterações à Comissão da Ordem Social (Silva, 2018, p. 120).

No entanto, ao chegar à referida comissão, o texto sofreu modificações por meio de um substitutivo do relator, passando a ter a seguinte redação: “Fica declarada a propriedade definitiva das terras ocupadas pelas comunidades negras remanescentes dos quilombos, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.” Posteriormente, foi acrescido ao final do texto o seguinte complemento: “Ficam tombadas essas terras bem como todos os documentos referentes à história dos quilombos no Brasil” (Silva, 2018, p. 120).

Na sequência, a Comissão de Sistematização, responsável por consolidar os dispositivos aprovados pelas Comissões Temáticas, organizou o projeto de Constituição, inserindo o artigo relativo aos quilombolas no então artigo 490 do esboço constitucional. Esse momento marcou o auge das controvérsias em torno do reconhecimento do direito territorial das comunidades quilombolas (Silva, 2018, p. 120).

Durante os debates, parlamentares contrários ao artigo 490 alegaram que sua aprovação representaria a introdução de um suposto "apartheid" no ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, que seria uma medida discriminatória. Essa argumentação foi apresentada, por exemplo, pelo deputado Eliel Rodrigues, do estado do Pará (Silva, 2018, p. 120).

Apesar das resistências, a comissão, provavelmente influenciada também pela simbologia do centenário da abolição da escravidão no Brasil, decidiu manter o dispositivo referente ao direito à terra dos quilombolas. Contudo, optou-se por transferi-lo para o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), retirando a parte referente ao tombamento do patrimônio quilombola. Assim, nasceu o atual artigo 68 do ADCT, com a seguinte redação: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”(Silva, 2018, p. 120).

A decisão de deslocar o direito de propriedade quilombola para o ADCT levanta questionamentos importantes. O ADCT é tradicionalmente destinado a normas de transição entre Constituições ou a dispositivos cuja eficácia se esgota após sua implementação. Segundo Leite (2000), essa escolha refletiu o entendimento equivocado de muitos parlamentares, que supunham que os casos de terras quilombolas eram episódios isolados e raros, como o emblemático Quilombo dos Palmares (Silva, 2018, p. 120).

Na mesma direção, Fiabani (2008) observa que predominava entre os constituintes a percepção de que restavam apenas algumas poucas comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, o que tornaria desnecessária a inserção do direito à terra no corpo permanente da Constituição. Essa visão estava ancorada em uma historiografia limitada, que ainda compreendia os quilombos unicamente como agrupamentos de cativos fugitivos. A concepção de quilombos contemporâneos, como comunidades negras articuladas em torno de vínculos territoriais, sociais e culturais, só viria a se consolidar a partir da década de 1990 (Silva, 2018, p. 120).

Cabe destacar, contudo, conforme argumenta Gomes (no prelo), que durante a Assembleia Nacional Constituinte houve a atuação de uma rede política formada por comunidades rurais negras, tendo os territórios negros como ponto de irradiação das reivindicações que viriam a conformar as atuais semânticas dos direitos quilombolas. Essa rede mobilizava memórias quilombolas anteriores ao processo constituinte, o que foi fundamental não apenas para a garantia dos territórios nos contextos locais, mas também para conferir materialidade às premissas jurídicas então defendidas. A territorialidade, nesse sentido, constitui-se como um recurso político emergente desse movimento, voltado a

tensionar o aparato racista que rege a propriedade da terra no Brasil, ainda hoje estruturada majoritariamente a partir da lógica colonial.

É importante destacar, nesse contexto, a luta do movimento negro. Um marco importante na trajetória da Política de Igualdade Racial no Brasil ocorre a partir de 1995, quando este movimento passou a atuar de forma mais incisiva, reivindicando a implementação de políticas públicas voltadas para a igualdade racial. Esse movimento pressionou tanto os governos federais quanto os locais a adotarem posturas concretas diante das desigualdades sociais que afetam a população negra. Em novembro daquele ano, foi realizada em Brasília uma das manifestações públicas mais expressivas do período, intitulada “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que reuniu cerca de 30 mil participantes. Durante o evento, foi entregue ao presidente da República um documento no qual se exigia que o poder público cumprisse seu papel de promover e incentivar a igualdade racial por meio de ações afirmativas e políticas eficazes (Souza, 2007, p. 15).

Seguindo, a ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) pelo governo brasileiro, por meio do Decreto Legislativo nº 143, assinado pelo presidente do Senado Federal, em junho de 2002, foi resultado da força das reivindicações dos movimentos sociais e ressaltando o caráter aplicado do conceito de “terras tradicionalmente ocupadas”, e reconhecendo como critério fundamental os elementos de autoidentificação e reforçando a lógica de atuação dos movimentos sociais orientados principalmente por fatores étnicos e pelo advento de novas identidades coletivas. A assinatura deste compromisso norteou políticas específicas para quilombolas.

Para promover o disposto no art. 68 dos ADCT, primeiramente foi publicado o Decreto nº 3.912/2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, posteriormente revogado expressamente pelo Decreto nº 4.887/2003, publicado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Pereira (2020) realiza uma análise crítica desses dois dispositivos legais, que embora voltados à regulamentação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal, revelam concepções distintas sobre o papel do Estado, a forma de identificação das comunidades e a inserção da dimensão cultural e racial no processo de regularização fundiária.

O Decreto nº 3.912/2001, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso, é descrito como uma norma “tradicional” e “simplificada”, composta por apenas oito artigos. O decreto adota um critério restritivo de reconhecimento dos territórios quilombolas, ao exigir que as terras tenham sido ocupadas por quilombos em 1888 e continuassem sendo ocupadas

em 1988. Tal exigência estabelece um marco temporal excludente que ignora os processos históricos de dispersão e resistência pós-abolição. Ademais, a responsabilidade pelo processo administrativo era atribuída à Fundação Cultural Palmares, subordinada ao Ministério da Cultura, e não havia garantias efetivas de participação das comunidades quilombolas. Nesse contexto, prevalece uma lógica liberal, segundo a qual a proteção estatal depende da solicitação formal da parte interessada (Pereira, 2020, p. 486).

Este Decreto foi objeto de críticas do movimento quilombola:

Primeiramente na forma do Decreto 3.912/2001, do presidente Fernando Henrique Cardoso. O problema com esse decreto era que ele estabelecia um marco temporal para o reconhecimento das comunidades quilombolas.

“Como entrar em um marco temporal se a gente estava na terra, mas não tínhamos o direito de ter o documento dela? Não era permitido dar título e nem regularizar cartorialmente as terras das comunidades quilombolas”, conta Sandra Andrade da coordenação executiva da Conaq. (Cezar, 2023)

Em contraste, o Decreto nº 4.887/2003, instituído no governo Lula, foi construído com a participação das comunidades e por isso representa um marco de inflexão ao adotar uma abordagem mais abrangente, com 25 artigos e ênfase na autodefinição das comunidades quilombolas. De acordo com o artigo 2º do referido decreto, são considerados remanescentes dos quilombos os grupos "segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (BRASIL, 2003). Isso significa reconhecer as comunidades como sujeitos de direitos, em oposição à lógica tutelar anterior.

Além disso, o decreto estabelece uma lógica intervencionista: o processo de reconhecimento pode ser iniciado pelo próprio Estado, por meio do INCRA, ou por qualquer interessado. Garante-se a participação comunitária em todas as fases do procedimento, fortalecendo o aspecto democrático e colaborativo da política pública. Outro ponto de inovação é a inserção explícita do recorte racial, mediante a atuação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o que demonstra o compromisso com a superação do racismo estrutural que marca a trajetória das comunidades quilombolas (Pereira, 2020, p. 487).

Apesar dos avanços representados pelo Decreto nº 4.887/2003, a morosidade na titulação dos territórios quilombolas³ permanece como um dos principais desafios enfrentados

³ Cabe destacar o processo de titulação territorial de comunidades quilombolas que, conforme sistematizado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), inicia-se com a autodefinição da comunidade, acompanhada da Certidão de Autorreconhecimento emitida pela Fundação Cultural Palmares. Na sequência, produz-se o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), contendo dados cartográficos, antropológicos, históricos e socioeconômicos. Após a publicação do RTID, abre-se prazo para contestações. Se aprovado, o presidente do INCRA emite a portaria de reconhecimento que delimita oficialmente o território. Se houver imóveis privados no interior da área, ocorre

pelas comunidades. Essa lentidão tem causas estruturais, políticas e institucionais, e produz consequências diretas sobre os direitos e modos de vida das populações quilombolas (Cezar, 2023).

Entre as causas da morosidade, estão elencadas: a falta de vontade política e omissão estatal; a desestruturação institucional (a atuação do INCRA — órgão responsável pela titulação — tem sido marcada por falta de estrutura, recursos humanos e financeiros, além de constantes cortes orçamentários e instabilidade política, o que afeta diretamente a continuidade dos processos); a judicialização e insegurança jurídica, tendo em vista que a ADI 3.239 tramitou por 15 anos tentando questionar a constitucionalidade do Decreto nº 4.997/2003 e paralisou ou atrasou muitos processos de titulação (e mesmo após a decisão favorável do STF em 2018, o ambiente de insegurança jurídica ainda perdura em alguns setores da administração pública); e o racismo institucional: Segundo representantes quilombolas citados na matéria, há um racismo estrutural e institucional que dificulta o reconhecimento pleno dos direitos dessas comunidades, muitas vezes tratadas como invisíveis pelo Estado (Cezar, 2023).

Não obstante, essa morosidade possui consequências, como a violência e conflitos fundiários, expondo as comunidades a ameaças constantes de grileiros, madeireiros, mineradoras e grandes empreendimentos (sem o título da terra, muitas comunidades enfrentam invasões, intimidações e até expulsões); a insegurança territorial, comprometendo o direito à permanência nos territórios ancestrais e gera insegurança quanto à posse e uso das terras tradicionalmente ocupadas, a dificuldade de acesso a políticas públicas, já que, sem o reconhecimento formal dos territórios, as comunidades quilombolas têm dificuldades para acessar políticas de saúde, educação, agricultura familiar, infraestrutura e fomento à cultura (Cezar, 2023).

Destaco, ainda, que o Decreto nº 4.887/2003 representa um avanço também no campo da patrimonialidade, ao prever que os "documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos" identificados durante o processo de regularização fundiária devem ser comunicados ao IPHAN. Trata-se de uma tentativa de articular o reconhecimento territorial com a preservação da memória e do patrimônio cultural afro-brasileiro, ainda que tal articulação permaneça frágil na prática institucional (Pereira, 2020, p. 487).

desapropriação por interesse social com indenização prévia. A titulação, por fim, se dá por meio de título coletivo imprescritível e indivisível em nome da associação representativa da comunidade, sem custo às famílias, vedada a venda ou penhora do território. (AGÊNCIA GOV/EBC, 2024)

Acerca do disposto no art. 216, §5º, a proteção tem como objeto os bens materiais e imateriais, representados pelas resistências, lutas e negociações do passado, a fim de recuperar a resistência quilombola, silenciada, omitida, esquecida ou ocultada, na construção do mito do Estado-Nação. No entanto, Pereira (2020) identificou que há um silenciamento sobre os processos de tombamento quilombola, referindo-se à falta de ações concretas do Estado para proteger e valorizar os quilombos como patrimônio cultural vivo. A patrimonialização acaba sendo um processo excludente e técnico, que muitas vezes ignora as vozes dos próprios sujeitos quilombolas. O autor verificou que estes não são concluídos e são colocados em zona de “não decisão”⁴.

Um dos pontos centrais do estudo de Pereira (2020) é a distinção entre os dois dispositivos constitucionais: o artigo 216, §5º, que trata da patrimonialidade quilombola, e o artigo 68 do ADCT, que reconhece o direito à terra das comunidades quilombolas contemporâneas. Segundo o autor, essas duas formas de proteção eram frequentemente tratadas pelo Estado de forma binária, ou seja, como se fossem opostas e mutuamente excludentes. No entanto, a Constituição indica que elas devem ser compreendidas de maneira dual, ou seja, como complementares. A patrimonialidade se refere à memória e aos bens históricos dos quilombos, enquanto a contemporaneidade reconhece as comunidades como sujeitos de direitos no presente, com vínculos territoriais e históricos próprios (Pereira, 2020).

A pesquisa mostra que a maioria dos processos de tombamento analisados foi iniciada antes da edição do Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta os procedimentos para a titulação das terras quilombolas. Isso revela que, mesmo após avanços legais, as estruturas institucionais responsáveis por esses processos continuam atuando com base em lógicas anteriores e conservadoras, muitas vezes desconsiderando a própria Constituição de 1988. A pouca participação das comunidades quilombolas nos processos é outro aspecto crítico destacado pelo autor. A patrimonialização, nesse contexto, aparecia como um processo técnico, burocrático e pouco democrático, no qual os saberes e vivências das próprias comunidades não são levados em conta (Pereira, 2020).

O autor também destaca que o modelo tradicional de patrimonialização, baseado no tombamento, favorece uma concepção elitista e eurocêntrica de patrimônio, muitas vezes

⁴ Pereira (2020) apresenta uma análise crítica sobre a forma como o Estado brasileiro, por meio do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), tem conduzido os processos de tombamento dos chamados “sítios com reminiscências históricas dos antigos quilombos”. A pesquisa se baseia na análise documental de 21 processos administrativos e revela que esses processos são, em geral, marcados pela escassez de informações, pela ausência de participação das comunidades quilombolas e pela manutenção de estruturas burocráticas e epistemológicas excludentes. O autor propõe uma reflexão sobre a persistência do racismo institucional e a colonialidade do saber que continuam a moldar as políticas de patrimônio no Brasil.

reduzida à materialidade e à herança luso-brasileira. Isso se contrapõe às formas de vida, práticas culturais e resistências históricas das populações quilombolas, que frequentemente são vistas como “restos” ou “resíduos” dentro da lógica patrimonial moderna. É discutido como a modernidade e suas instituições produzem exclusões sistemáticas de saberes subalternizados, como os saberes afro-brasileiros (Pereira, 2020).

Cumpre atualizar que em 20 de novembro de 2023, dia da consciência negra, o IPHAN assinou Portaria de tombamentos dos quilombos, elaborada com a colaboração dos Ministérios da Cultura, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e da Cidadania,, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e da Fundação Cultural Palmares, submetido a uma consulta pública durante 45 dias, por meio de formulário eletrônico e de reuniões com comunidades quilombolas e entidades representativas dessa população, nas cinco regiões do País. A consulta rendeu 240 contribuições de organizações e indivíduos da sociedade civil – em sua maioria, quilombolas residentes em quilombos:

Em breve, nascentes de igarapé, ruínas de pedras no meio de matas e roçados de ervas medicinais podem figurar na lista de bens tombados brasileiros com a mesma importância de antigos palácios, fortes e casarões para a história do País. Esse é um dos efeitos pretendidos pela Portaria do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) que está publicada no Diário Oficial da União desta segunda-feira, 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, para regulamentar um novo instrumento legal de tombamento de quilombos, com seus territórios, elementos naturais e arquitetônicos, práticas e ritos tradicionais. (AGÊNCIA GOV, 2023)

A nova Portaria do Iphan permite o tombamento tanto de sítios com vestígios de quilombos extintos quanto de locais ocupados por comunidades quilombolas, que preservam a herança ancestral por meio de suas práticas culturais. Publicada no Diário Oficial da União, a portaria, segundo a procuradora Mariana Karam, inaugura “uma nova forma de tombamento, mais direta e objetiva”, dispensando a análise do Conselho Consultivo, já que o bem é reconhecido pela Constituição. O Iphan apenas formaliza o ato, verificando os requisitos e garantindo o direito constitucional (Agência Gov, 2023).

Embora seja um avanço importante, sua implementação ocorreu tardiamente, 35 anos após a previsão constitucional e 20 após o Decreto nº 4.887/2003. Isso revela que, nas práticas patrimoniais e no Direito Administrativo, relações de saber e poder influenciam a definição do patrimônio nacional. Não se trata de uma seleção arbitrária, mas de uma escolha feita por sujeitos sociais que definem o que é relevante proteger. Surge, então, a questão: quem detém esse saber e poder? E até que ponto esses agentes estão dispostos a abrir espaço para reconhecer e incluir outras perspectivas não hegemônicas, o patrimônio dos “outros”? (Dussel, 2014, p. 17)

Quanto às ações afirmativas, percebe-se que as políticas públicas focadas nos quilombolas começaram a ser aplicadas somente a partir dos anos 2000. Focalizo agora a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), o Programa Brasil Quilombola e também da criação da Secretaria Especial de Políticas e Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR) (Silva, 2018, p. 121-122).

De acordo com Arruti (2009, p. 80), entre 1997 e 1999, o Governo Federal destinava apenas três tipos de ações às comunidades quilombolas, todas executadas pela Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura: eventos e seminários temáticos, levantamentos das comunidades e processos de reconhecimento e tombamento. Até a publicação do decreto presidencial de 2003 e a definição do Plano Básico de Quilombos (PBQ), o Ministério da Cultura monopolizava as políticas para quilombos. A partir desse momento, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), vinculada à Presidência da República, passou a articular ações distribuídas entre diversos ministérios. Com o lançamento do PBQ em 2004, o Governo Federal planejou investir R\$1 bilhão nos quilombos até 2010, abrangendo não apenas os objetivos iniciais, mas também o remanejamento de recursos de programas sociais como Bolsa Família, Fome Zero e Luz para Todos.

Assim, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e a Secretaria Especial da Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foram instituídas pelo Decreto nº 4.886/2003, na mesma data da publicação do Decreto nº 4.887/2003. Tais criações representaram uma mudança estruturante no âmbito do governo em termos de resposta às reivindicações do movimento negro.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) era o órgão responsável por prestar assessoramento ao Presidente da República, a fim de coordenar políticas para proteção dos direitos dos indivíduos e grupos raciais e étnicos, principalmente a população negra, além de articular e promover, junto com outros ministérios, iniciativas com o objetivo de mitigar a desigualdade racial (Silva, 2018, p. 121-122).

Ressalto que a SEPPIR, em 2008, passou a ter status de Ministério, mas em outubro de 2015, com as reformas ministeriais, houve a absorção a outras secretarias – das Mulheres e dos Direitos Humanos – formando o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, o que veio a enfraquecer a luta da categoria quilombola. Posteriormente, de 2016 a 2022 a pauta da igualdade racial ficou excluída dos ministérios do governo federal, sendo incluída no Ministério dos Direitos Humanos e, a partir de 2019, no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, sob perspectivas na verdade contrárias aos

interesses dos grupos étnicos vulnerabilizados (Brasil, 2018, n.p.). Em 2023 criou-se o Ministério da Igualdade Racial, que incorporou as funções da SEPPIR, inclusive a coordenação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) baseia-se em três princípios organizativos fundamentais: o princípio da transversalidade, em que há a participação de vários órgãos na execução e gestão das ações para combater as desigualdades raciais; a gestão descentralizada, com a articulação dos entes federativos; e a gestão democrática, em diálogo com a sociedade civil participante da luta quilombola, além do acompanhamento da execução e do controle social das políticas públicas (Silva, 2018, p. 122). Com o objetivo de promover a articulação entre o governo federal, os entes federados e a sociedade civil, foram criados, em 2004, o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2007, p. 26).

Nesse contexto, o CNPIR se destaca como um dos principais instrumentos da gestão democrática da PNPIR. Criado pelo Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003, o Conselho tem como finalidade propor políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, com ênfase na população negra e em outros grupos raciais e étnicos historicamente marginalizados. Entre seus objetivos centrais estão o enfrentamento do racismo e a superação das desigualdades raciais em diversas dimensões — econômica, social, política e cultural (Souza, 2007, p. 18)⁵.

Nesta conjuntura, é relevante o Programa Brasil Quilombola (PBQ), que foi criado em março de 2004, e em continuidade, a publicação do Decreto Federal 6.261/2007, que trata da agenda social no âmbito do Programa. Distribuiu-se as ações de um comitê gestor envolvendo 11 ministérios sob a coordenação da SEPPIR, tendo quatro eixos temáticos: 1) acesso à terra; 2) infraestrutura e qualidade de vida; 3) desenvolvimento local e inclusão produtiva; 4) direitos e cidadania (Souza, 2007, p. 19).

Sob a coordenação da então Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o PBQ foi concebido como parte integrante da Política Nacional

⁵ Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Conselho é atualmente composto por 44 membros, sendo 22 representantes do Poder Público Federal, 19 representantes de entidades da sociedade civil organizada e 3 personalidades notoriamente reconhecidas no âmbito das relações raciais. De acordo com o relatório de gestão da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) referente ao período de 2003 a 2006, o CNPIR realizou sete reuniões em 2004, oito em 2005 e quatro em 2006. Destaca-se, ainda, sua contribuição na organização da 1ª Conferência Nacional da Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR), realizada entre os dias 30 de junho e 2 de julho de 2005, em Brasília, sob o tema “Estado e Sociedade Construindo a Igualdade Racial”. Houve a 2ª CONAPIR em 2009, a 3ª CONAPIR em 2013, a 4ª CONAPIR em 2018 e a 5ª CONAPIR está programada para 2025.

de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), visando articular ações afirmativas e políticas públicas intersetoriais que garantissem os direitos fundamentais dos quilombolas. A estrutura de governança do programa envolvia um Comitê Gestor composto por diversos órgãos do governo federal, incluindo o INCRA/MDA, o MDS, a Fundação Cultural Palmares e a Casa Civil da Presidência da República, o que reforça o caráter transversal e colaborativo da política (Souza, 2007, p. 19).

O objetivo central do PBQ era implementar ações de infraestrutura, serviços públicos e reconhecimento territorial para a melhoria das condições de vida das comunidades quilombolas. As ações estavam orientadas principalmente à titulação coletiva dos territórios, garantia da permanência nas terras, acesso à documentação, moradia adequada, alimentação, saúde e educação. Três diretrizes fundamentais estruturavam o programa: a transversalidade das ações governamentais, o respeito à identidade étnico-cultural dos quilombos e a agilização dos processos de titulação fundiária. A abordagem intersetorial do PBQ visava integrar recursos e competências de diferentes ministérios, estimulando a inserção da pauta quilombola nas diversas esferas da administração pública (Souza, 2007, p. 20).

O processo de elaboração do programa foi precedido pela criação, em 2003, de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), cuja missão era revisar os marcos legais que asseguram os direitos quilombolas estabelecidos pelo artigo 68 do ADCT da Constituição de 1988. O GTI foi responsável por formular os fundamentos normativos do PBQ, culminando na publicação do Decreto nº 4.887/2003, que regulamentou os procedimentos de identificação, reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas, delegando essa competência ao INCRA, com o apoio da SEPPIR e da Fundação Cultural Palmares. Em 2005, a inclusão do PBQ no grupo de metas presidenciais reafirmou sua relevância política e institucional, atribuindo à Casa Civil a responsabilidade pelo acompanhamento das ações no sistema Sigov (Souza, 2007, p. 22).

No plano orçamentário, o PBQ passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Foram incluídas ações específicas sob responsabilidade de diferentes ministérios, com destaque para iniciativas da SEPPIR, como o pagamento de indenizações a ocupantes de terras tituladas, fomento ao desenvolvimento local, capacitação de agentes comunitários e fortalecimento do controle social (Souza, 2007, p. 23).

Entretanto, em que pese a Agenda Social Quilombola (2008–2011), concebida como desdobramento do PBQ, ter previsto a destinação de R\$ 2 bilhões para ações em diversas áreas, incluindo saúde, educação, meio ambiente e assistência social, os entraves políticos, jurídicos e administrativos limitaram os avanços. A política fundiária,

especialmente, passou a ser alvo de ataques por setores conservadores e da bancada ruralista, que questionaram a constitucionalidade do Decreto nº 4.887/2003. Houve tentativas de enfraquecer os mecanismos de reconhecimento das comunidades e de dificultar os critérios para a titulação dos territórios quilombolas, gerando insegurança jurídica e instabilidade institucional (Arruti, 2009).

Nas áreas da educação e da saúde, o texto evidencia que as políticas eram menos estruturadas e careciam de diretrizes específicas voltadas às particularidades das comunidades quilombolas. As ações educacionais, por exemplo, eram limitadas ao repasse de recursos para escolas localizadas em áreas quilombolas, sem garantir, necessariamente, uma educação diferenciada e culturalmente apropriada. A ausência de mecanismos de controle social e monitoramento do uso dos recursos comprometia a eficácia das iniciativas. Ainda assim, surgiram propostas de formação de professores, distribuição de material didático específico e apoio à construção de escolas, já sinalizando uma tendência de busca por um caminho próprio para a educação quilombola (Arruti, 2009).

Na saúde, o padrão de intervenção estava concentrado em ações de saneamento e infraestrutura, muitas vezes vinculadas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Embora existam iniciativas promissoras, como a pesquisa sobre a situação epidemiológica das comunidades quilombolas e a chamada nutricional de 2006, os dados revelaram um cenário alarmante de desigualdade. Altos índices de desnutrição infantil, baixa renda familiar e escasso acesso a saneamento básico demonstram a urgência da ampliação e qualificação das políticas de saúde para essas populações (Arruti, 2009).

Diante do exposto, Arruti (2009, p.79) observa que houve uma mudança de postura do Estado brasileiro diante da questão quilombola: “ela deixa de ser vista como tema exclusivamente cultural, para ser incorporada na larga variedade de políticas de responsabilidade pública”. Destaco que a proposta inicial de formulação do artigo 68 durante os debates da Constituinte evidenciaram a dificuldade de tal incorporação. Como já exposto, a primeira formulação deste artigo foi desmembrada de forma a permitir que a parte relativa ao tombamento dos documentos relativo à história dos quilombos pudesse ser incorporada ao texto permanente da Constituição, no capítulo relativo à cultura, enquanto a parte relativa à questão fundiária era exilada no corpo dos “Dispositivos Transitórios”.

Assim, surgiram políticas formuladas extensivas a políticas universais ou focadas na pobreza, mas com o reconhecimento das consequências históricas produzidas pela escravidão e pela exclusão sistemática dos serviços e recursos disponibilizados pelo Estado. Deve-se observar, entretanto, que existe uma segunda forma de reconhecimento, que não se

limita a admitir a exclusão historicamente imposta pelos grupos politicamente dominantes às demais parcelas da sociedade. Trata-se, mais profundamente, do reconhecimento das formas próprias e distintas de organização social e cultural desses segmentos historicamente marginalizados (Arruti, 2009, p. 83-84).

Nesse contexto, o reconhecimento não pode ser restrito à redistribuição de recursos, embora esta ainda seja necessária. Essa segunda modalidade exige a superação de uma visão que enxerga o outro apenas como carente, subalterno ou dominado, para compreendê-lo em sua alteridade e singularidade. As diferenças envolvidas nesse reconhecimento não estão pré-definidas nem são inerentes aos grupos em questão, mas precisam ser objeto de investigação crítica. Tal abordagem demanda, portanto, não apenas a ampliação das políticas universais, mas a formulação de políticas públicas que sejam, de fato, diferenciadas e sensíveis às especificidades desses grupos (Arruti, 2009, p. 83-84).

Desse modo, o Programa Brasil Quilombola foi estruturado para reunir e coordenar ações de diferentes ministérios, evitando a centralização temática em apenas uma pasta. Seus objetivos contemplavam desde a promoção da agroecologia e a equidade de gênero nas comunidades, até o fortalecimento institucional e o protagonismo quilombola na formulação das políticas. A proposta era promover tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento das especificidades culturais e territoriais dessas comunidades. No entanto, a execução orçamentária do PBQ ficou muito aquém do previsto, o que evidencia os desafios de sua efetivação. A regularização fundiária, por exemplo, apresentou baixos índices de aplicação de recursos e lentidão nos processos de titulação (Arruti, 2009).

Outrossim, cabe destacar que, em 2007, o Decreto nº 6.040 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase na garantia de direitos territoriais, sociais, ambientais, culturais e econômicos, buscando a valorização da identidade dos povos. No artigo 3º, definiu-se “povos e comunidades tradicionais” como grupos que se organizam socialmente de forma própria e que se reconhecem como culturalmente diferenciados, que “ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Brasil, 2007).

Ainda em 2007, o Programa de Aceleração do Crescimento Quilombola (PAC Quilombola) foi lançado com o condão de melhorar o acesso à educação, saúde, infraestrutura, através de edificação de estradas, do abastecimento de água e da regularização fundiária. Sobre o procedimento de certificação das comunidades quilombolas, há a Portaria

98/2007 da Fundação Cultural Palmares, além da Instrução Normativa 57/2009 do INCRA que prevê o procedimento para identificação, delimitação, demarcação, desintrusão e titulação das terras quilombolas. Ademais, a Lei 12.288/2010, que se refere ao Estatuto da Igualdade Racial, também repercute para os quilombolas.

As políticas públicas no âmbito educacional terão maior destaque nos tópicos seguintes. Primeiramente foi promulgada a Lei nº 10.639 em 2002, tornando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana obrigatório nas escolas e sendo assim um marco importante para o reconhecimento da importância dos quilombos na formação da identidade nacional (BRASIL, 2002, n.p.). No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão. Posteriormente, em 2012, foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 8, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, tendo como objetivo garantir o acesso à educação de qualidade para as comunidades quilombolas, respeitando sua cultura, história e identidade, e contribuindo para a superação das desigualdades sociais e raciais no país (BRASIL, 2012, n.p.).

Em 2023, o governo federal, através do Ministério da Igualdade Racial lançou uma série de medidas, entre elas o Programa Aquilomba Brasil, com o intuito de ampliar e fortalecer as ações do PBQ. Este também é um conjunto de medidas intersetoriais voltadas à promoção dos direitos da população quilombola, com ênfase em quatro eixos temáticos: 1) acesso à terra; 2) infraestrutura e qualidade de vida; 3) inclusão produtiva e desenvolvimento local; e 4) direitos e cidadania (Brasil, 2023)⁶.

Um destaque do Programa Aquilomba Brasil foi a publicação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (PNGTAQ), por meio do Decreto nº 11.786/2023, orientado por 5 eixos: 1) integridade territorial, usos, manejo e conservação ambiental; 2) produção sustentável e geração de renda, soberania alimentar e segurança nutricional; 3) ancestralidade, identidade e patrimônio cultural; 4) educação e formação voltadas à gestão territorial e ambiental; e 5) organização social para a gestão territorial e ambiental. Segundo o governo federal, o principal instrumento de implementação desta

⁶ O Programa do Governo Federal possui 24 (vinte e quatro) objetivos específicos com a finalidade de promover medidas intersetoriais para a garantia dos direitos da população quilombola no país. A medida possui como embasamento a busca pelo cumprimento da Convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário, tendo se comprometido em assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos quilombolas, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos dessa população e garantir o respeito pela sua integridade. (Brasil, 2023)

política são os planos de gestão locais, que devem permitir um planejamento além do “desenvolvimento territorial”, mas também dos usos dos recursos naturais dos territórios, “visando garantir a sustentabilidade dos modos de vida, das atividades produtivas e do manejo dos bens ambientais de cada comunidade” (Brasil, 2023b).

Conforme o relatório da política, a PNGTAQ foi construída ao longo de dez anos por meio de um processo coletivo envolvendo a sociedade civil e o governo brasileiro. Sua elaboração contou com seminários e oficinas realizados também nos próprios territórios quilombolas, garantindo a participação de comunidades das cinco regiões do país. Assim, o plano incorporou as demandas e perspectivas dessas comunidades, baseando-se em suas vivências e contextos locais (BRASIL, 2023b, p. 12).

O relatório também destaca os instrumentos complementares da PNGTAQ, como sistemas interoperáveis de dados fundiários, ações de formação voltadas a servidores públicos e membros das comunidades, e estratégias de captação de recursos, incluindo projeto apresentado ao Fundo Amazônia. A política prevê ainda a articulação entre diferentes níveis de governo, sociedade civil, organizações quilombolas e instituições internacionais (Brasil, 2023b, p. 13-14).

Nesse sentido, é importante destacar a análise da diretora de Territórios Quilombolas do Incra, também quilombola, Mônica Borges:

“A gestão territorial e ambiental já existe. Na prática, os territórios já fazem isso. Todo território tem práticas de gestão territorial e ambiental. Então essa política tem um único papel, que é potencializar essas práticas. Tudo que foi pensado na política reflete as práticas ancestrais e territoriais das comunidades”, afirmou a diretora de Territórios Quilombolas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), Mônica Borges.

Borges também destacou a relação da PNGTAQ com a regularização fundiária dessas áreas, que é bastante demorada. “Salvaguardar o território a partir da gestão territorial e ambiental é garantir que, quando a regularização chegar, ainda exista território. A PNGTAQ é essa ferramenta que tem a função de garantir a permanência das pessoas no território, de fortalecer as comunidades. É, sobretudo, permanecer e salvaguardar as vidas daquele território”, finalizou. (Cezar, 2025)⁷

Percebe-se, dessa forma, que há a previsão de uma série de normas, programas e políticas para os quilombolas. Como destaque no quadro a seguir:

Quadro 1 - Políticas Públicas para Quilombolas no Brasil

Ano	Legislação/Política Pública	Descrição
1988	Art. 68 do ADCT (CF/88)	Reconhece o direito à propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das

⁷ Há que se observar, entretanto, um desafio orçamentário. Foram disponibilizados, inicialmente, R\$ 20 milhões (vinte milhões de reais), valor muito abaixo do necessário para a execução da política (Cezar, 2025).

		comunidades dos quilombos.
1988	Lei nº 7.688	Cria a Fundação Cultural Palmares para promover e preservar a cultura afro-brasileira.
1992	Decreto nº 418	Aprova o estatuto da Fundação Cultural Palmares.
2001	Decreto nº 3.912	Regulamenta o art. 68 do ADCT com critério restritivo; posteriormente revogado.
2002	Lei nº 10.639	Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.
2003	Decreto nº 4.887	Revoga o Decreto nº 3.912 e reconhece a autodefinição das comunidades quilombolas.
2003	Decreto nº 4.886	Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e cria a SEPPIR.
2003	Decreto nº 4.885	Cria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR).
2004	Programa Brasil Quilombola (PBQ)	Política intersetorial com foco em terra, infraestrutura, desenvolvimento e cidadania.
2007	Decreto nº 6.040	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
2007	Decreto nº 6.261	Define a Agenda Social Quilombola como parte do PBQ.
2007	PAC Quilombola	Inclui comunidades quilombolas em ações de infraestrutura do Programa de Aceleração do Crescimento.
2009	Instrução Normativa INCRA nº 57	Regulamenta os procedimentos para regularização fundiária de terras quilombolas.
2010	Lei nº 12.288	Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
2012	Resolução CNE/CEB nº 8	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
2023	Programa Aquilomba Brasil	Fortalece e amplia as ações do PBQ com enfoque intersetorial.
2023	Decreto nº 11.786	Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola (PNGTAQ).
2023	Portaria IPHAN (20 de	Regulamenta o tombamento de territórios

	novembro)	quilombolas como patrimônio cultural.
--	-----------	---------------------------------------

Fonte: elaboração própria.

Deve-se ressaltar que tais políticas públicas foram objeto e conquista de luta organizada de comunidades quilombolas, que pautaram suas reivindicações perante o Estado. Aliás, reivindicações ainda são pautadas, seja para fins de aplicação de política já prevista ou efetividade de direito conquistado, seja para a criação de novas ações.

No entanto, a efetivação das políticas públicas se depara com obstáculos, “que tanto são urdidos mecanicamente nos aparatos burocrático-administrativos do Estado, quanto são resultantes de estratégias engendradas seja por interesses que historicamente monopolizaram a terra, seja por interesses de “novos grupos empresariais” interessados na terra e demais recursos naturais”. Apesar dos avanços expostos, não se pode negar a persistência de uma cultura burocrática que reproduz lógicas coloniais e tecnocráticas (Almeida, 2008, p. 40).

Neste tópico busquei discorrer sobre diversas políticas públicas, conquistadas, que contemplam a população quilombola, com breves explicações e análises sobre cada uma delas. Nele, é demonstrada a inserção das comunidades quilombolas como sujeitas de políticas públicas no Brasil. Propositamente, as políticas públicas educacionais serão objeto de destaque nos tópicos seguintes.

2.2 As políticas públicas educacionais no Brasil e a inclusão dos quilombolas

A educação é classificada como um direito fundamental social, nos termos do artigo 6.º da Constituição Federal. As políticas públicas em educação são constituídas por programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição. Um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. O art. 205, que inicia a Seção I, do Capítulo III da Constituição de 1988, dispõe que: “A educação, 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, 1988).⁸

⁸ A carta magna prevê, ainda, os princípios que norteiam o ensino:

Art. 206. 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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

No entanto, a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil revela uma nítida ligação com a formação conservadora e patrimonialista do Estado e da sociedade brasileira. Assim, em um cenário social cujas bases centravam-se em um modelo econômico agroexportador e na mão-de-obra escrava, a preocupação com o direito à educação veio aparecer tardiamente (Santos, 2011).

Essa trajetória contribui para compreender, por exemplo, a tentativa do agronegócio de influenciar os rumos da educação nacional por meio da campanha “De olho no material escolar”, que visa moldar os conteúdos didáticos e curriculares de forma a minimizar ou excluir debates sobre questões socioambientais, como desmatamento, trabalho escravo, concentração fundiária e violência no campo. A coordenação dessa articulação envolve grupos de trabalho responsáveis por produzir dossiês contra materiais considerados críticos, pressionar escolas e editoras, promover palestras em unidades escolares e incentivar visitas a propriedades do agronegócio, com o objetivo de controlar a narrativa curricular e silenciar perspectivas críticas. A iniciativa busca ainda atuar sobre políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação de professores, ampliando sua influência em âmbito nacional e institucional (Geoagrária; GTAgrária, 2021).

Mesmo nos dias atuais, a desigualdade oriunda da segregação educacional permanece presente, representando uma mancha persistente no tecido social brasileiro. Contudo, essa realidade nem sempre resulta em um sentimento de responsabilidade por parte dos legisladores ou demais responsáveis pela formulação, implementação e execução de políticas públicas, como os atores da escola. Com frequência, a culpa pelo fracasso educacional dos alunos das classes menos favorecidas recai sobre os próprios estudantes e suas famílias (Smarjassi; Arzani, 2021).

Essa mácula da desigualdade tem suas raízes na própria configuração histórica do Estado brasileiro no campo das políticas educacionais, uma configuração que remonta ao período imperial e que, a despeito de avanços pontuais no combate às desigualdades, ainda se mantém viva (Smarjassi; Arzani, 2021). Um exemplo claro dessa tentativa de reparação está

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988)

na atuação dos movimentos sociais, como se observa nos artigos 4º e 5º do anteprojeto de Constituição, que propunham uma educação voltada à valorização das diversidades sociais como mecanismo de combate ao racismo e à exclusão⁹.

Vê-se que, ainda em 1986, na Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, como fruto dos encontros que haviam sido realizados pelo Movimento Negro, foi idealizado um anteprojeto da Constituição Federal que explicitou a educação para valorização da diversidade, como instrumento de práticas de respeito para eliminar o racismo e outras formas de discriminação. “Se num primeiro momento houve ampla participação de atores sociais diversos, pouco tempo depois entrou em cena a atuação de grupos ligados aos interesses dos mandatários de plantão, inclusos setores mais conservadores e empresários” (Alencar, 2023, p. 31).

Ainda assim, temos uma proclamação legal e conceitual bastante avançada no que tange ao direito à educação. Do dever de Estado nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (Alencar, 2023, p. 31):

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã [...]. A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado [...]. Além disso, a Constituição Federal de 1988 trouxe o artigo 208, que detalha como esse direito poderá ser exigido/usufruído, reforçando a importância do tema. (Alencar, 2023, p. 32)

Dessa forma, a educação foi reconhecida como um direito público subjetivo. Trata-se de uma relação entre direito e dever que implica aos interessados o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de garantir a efetividade. Nesse sentido, “a Constituição aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar”(Alencar, 2023, p. 32).

O direito à educação, nesta medida, é compreendido muitas vezes como uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de

⁹ Art. 4º - A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e a todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.

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

crescente estima de si ou como instrumento de redução das desigualdades produzidas pela ordem econômica e das discriminações. Para isso, pressupõe-se que a educação não está ligada à ordem que produz desigualdades e ao sistema que produz as discriminações. No entanto, este pressuposto é falso “e talvez por causa disso, desempenha um importante papel justamente na legitimação da ordem econômica que produz as injustiças criticadas”, já que as desigualdades entre as classes sociais, assim como a ocultação dos mecanismos que as originam por meio da educação, são consequências da estrutura econômica capitalista. O Estado responsável por regulamentar, administrar e implementar a educação é o mesmo que regula, direciona (parcialmente por meio do planejamento) e impulsiona (parcialmente através de empresas públicas e investimentos de capital) a ordem econômica (Cunha, 1979, p. 55-60).

Além disso, não basta que a educação seja reconhecida e positivada como direito público subjetivo ou que pareça abarcar a interculturalidade. É necessário que a educação passe a abarcar uma interculturalidade crítica, assim como defende Walsh (2009). Conforme pontua a autora, desde a década de 1990, a diversidade cultural passou a ser uma temática recorrente na América Latina, manifestando-se nas políticas públicas, reformas educacionais e constitucionais, e consolidando-se como um eixo central tanto nas esferas nacionais quanto nos contextos inter e transnacionais. Embora essa visibilidade possa ser atribuída às lutas históricas dos movimentos sociais ancestrais por reconhecimento e direitos, também é possível interpretá-la sob a ótica dos interesses globais relacionados ao poder, ao capital e ao mercado. Por isso, torna-se essencial situar o debate em seu devido contexto e evidenciar sua dimensão política. O ponto-chave para essa análise está na relação histórica entre a noção de “raça” como instrumento de classificação e controle social e o surgimento do capitalismo mundial moderno, colonial e eurocêntrico, que faz parte da formação histórica da América.

Nesse cenário, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo no reconhecimento da diversidade étnica do país. Contudo, ainda persistem fortes marcas históricas de exclusão da população negra no processo de construção e expansão da escolarização no Brasil. Infelizmente, apesar da iniciativa de políticas educacionais que respeitem suas identidades, ainda são muito fortes os traços históricos da exclusão do negro na constituição e na expansão da escolarização do país (Alencar, 2023, p.34).

A partir da década de 1990, a reivindicação de direitos específicos para a população negra consolidou-se como uma pauta recorrente nas lutas sociais, especialmente no debate sobre ações afirmativas. O Movimento Negro intensificou sua atuação em torno do acesso ao ensino superior, por meio da criação de cursos pré-vestibulares para negros e

pessoas de baixa renda, da proposta de universidades voltadas à população negra e da implementação de cotas raciais em instituições públicas e privadas (Almeida; Sanchez, 2016, p. 243).

Como já mencionado, um marco simbólico dessa mobilização foi a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília, com a participação de cerca de dez mil pessoas. Na ocasião, o Movimento Negro entregou ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento que exigia o combate à discriminação racial no sistema educacional, a revisão de livros didáticos e programas escolares, bem como a formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo (Almeida; Sanchez, 2016, p. 243).

No mesmo ano, o Relatório do Desenvolvimento Humano no Brasil evidenciou as profundas desigualdades raciais no campo educacional. Os dados indicavam que a população negra liderava os índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo, além de apresentar desvantagens significativas em relação à população branca no acesso, permanência e conclusão da escolarização (Almeida; Sanchez, 2016, p. 243).

Como resultado das denúncias e pressões do Movimento Negro, ocorreram avanços relevantes. O Programa Nacional do Livro Didático passou a revisar as obras distribuídas às escolas públicas, com o objetivo de eliminar conteúdos discriminatórios contra a população negra. Paralelamente, diversos estados e municípios brasileiros incluíram em suas constituições a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira (Almeida; Sanchez, 2016, p. 243).

Também em 1995, foi criado, por meio de decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, reconhecendo oficialmente, por parte do Estado brasileiro, a existência do racismo. Entre suas finalidades, destacam-se a elaboração de políticas públicas de valorização dos afro-brasileiros, com ênfase na área da educação. As propostas incluíam a produção de materiais didático-pedagógicos sobre relações raciais, a valorização da história e cultura negra, bem como a formação docente para o tratamento do tema na Educação Básica (SISS, 2003) (Almeida; Sanchez, 2016, p. 244).

Nos anos seguintes, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental: em 1997 para os anos iniciais e, em 1998, para os anos finais. Entretanto, críticas apontam que a abordagem da igualdade racial nos PCNs ficou restrita ao Tema Transversal "Pluralidade Cultural", sem integração efetiva aos conteúdos obrigatórios. Essa limitação resultou na ausência de uma crítica ao currículo tradicional,

mantendo a centralidade de saberes e culturas dominantes e negligenciando a valorização equitativa das manifestações culturais afro-brasileiras (Almeida; Sanchez, 2016, p. 244).

Em 2001, o Brasil participou da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul. O evento culminou na elaboração de uma Declaração e de uma Plataforma de Ação que reafirmaram o vínculo entre o direito à educação e o combate à discriminação racial (Almeida; Sanchez, 2016, p. 244).

Como já mencionado no tópico anterior, em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003¹⁰, que determinou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio pertencentes tanto à rede pública, como privada. Esta foi uma conquista muito importante para o movimento negro e quilombola. Seguidamente, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 003/2024).

Em 2006, foi publicado pelo Ministério da Educação um manual de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com uma seção específica sobre Educação Quilombola, além das seções de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, licenciaturas e sugestões de atividades. Como exemplo, o manual traz como sugestão:

Poder-se-ia pensar a concepção de um plano de ação enquanto “ato de criação”, voltando-se para as histórias transmitidas oralmente nas comunidades quilombolas que se constituem redutos onde a ancestralidade “sopra”, através das mais diversas narrativas, os caminhos por onde buscar os meios de manter-se, portar-se e situar-se diante do mundo. (Brasil, 2006)

É importante mencionar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, há uma seção específica para a previsão da Educação Escolar Quilombola. De acordo com o seu artigo 41, a Educação Escolar Quilombola deve ser realizada em unidades educacionais situadas em seus territórios, respeitando a cultura local e exigindo uma pedagogia específica que atenda às características étnico-culturais de cada comunidade, bem como a formação adequada dos professores. Além disso, o funcionamento dessas escolas deve reconhecer e valorizar a diversidade cultural, em consonância com os princípios constitucionais, a base nacional comum e as diretrizes da Educação Básica no Brasil (Brasil, 2010a)

¹⁰ Em 2008, a Lei nº 11.645 incluiu também a história e cultura indígena nos currículos escolares. Ambas formam um marco jurídico fundamental para a construção de uma educação antirracista, plural e democrática.

A Resolução CNE/CEB de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos também incluiu disposições sobre a Educação Escolar Quilombola, bem como sobre a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena¹¹.

Quanto às Diretrizes para Educação Básica Quilombola, estas foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012, após longo processo de construção envolvendo comunidades quilombolas, movimentos sociais e pesquisadores. Conforme me relatou Eliane Cardoso dos Santos, quilombola do Quilombo Moreira e também integrante da UNICQUITA, a construção destas diretrizes passou por audiências públicas realizadas em Itapecuru-Mirim. Sendo um marco importante para a educação quilombola, os fundamentos desta resolução serão objeto de destaque no tópico seguinte.

Cabe mencionar que em 2012 também foi instituída a Lei nº 12.711, Lei de Cotas, que reservou vagas para ingresso nas instituições de ensino superior federais para estudantes pretos, pardos, indígenas que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esta política pública representou um marco de reparação histórica no enfrentamento das desigualdades raciais, sociais e regionais no Brasil.

No ano de 2013, dez anos após a Lei 10.639/2003, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse documento consta que a implementação da Lei nº 10.639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, e que as ações fundamentais para a educação em comunidades quilombolas são a capacitação de gestores locais para atuação nas escolas quilombolas; o mapeamento das condições estruturais e das práticas pedagógicas dessas escolas; a garantia do direito à educação básica, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); e a melhoria da rede física escolar por meio de construção, reforma e ampliação das unidades. O plano também prevê a formação continuada de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos específicos que valorizem o patrimônio cultural quilombola, o fortalecimento da relação entre escola e comunidade e a ampliação da oferta do

¹¹ Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

[...]

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. (Brasil, 2010b)

ensino médio, como estratégia para formar gestores e educadores oriundos das próprias comunidades (Brasil, 2013, p. 60-61).

Essas medidas representam um avanço necessário no reconhecimento das especificidades das comunidades quilombolas ao propor ações que buscam tanto a melhoria das condições estruturais da educação quanto a valorização da identidade e da história quilombola. O apoio à formação de gestores(as) e professores(as), a produção e distribuição de materiais didáticos específicos e o fortalecimento da relação escola-comunidade são essenciais para romper com a estrutura que historicamente invisibiliza essas populações. Além disso, ao mapear práticas pedagógicas e promover a ampliação da oferta de ensino médio e de EJA, busca-se garantir a permanência e o sucesso escolar, respeitando as singularidades culturais e sociais dessas comunidades.

É relevante observar que, dois anos após a implantação da Resolução nº 08/2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), abrangendo o decênio 2014-2024, regulamentado pela Lei nº 13.005/2014. Este instrumento legal estabeleceu diversas políticas públicas voltadas para populações específicas, entre as quais se incluem as comunidades quilombolas. No âmbito do PNE, uma de suas estratégias é assegurar a consideração das necessidades educacionais próprias das populações do campo, indígenas e quilombolas, promovendo a equidade e valorizando a diversidade cultural. Tal diretriz evidencia o compromisso do plano em enfrentar as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, com especial atenção às questões étnico-raciais, e em fomentar políticas de inclusão e justiça social (Brasil, 2014).

Posteriormente, em 2020, foram definidas as Diretrizes Nacionais Operacionais para a Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas, formalizadas por meio do Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro. As diretrizes resultaram de 15 meses de trabalho, entre março de 2019 e junho de 2020. Conforme o referido parecer, a elaboração das diretrizes ocorreu em articulação com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Dmesp), a partir de diálogos que buscaram atender às demandas dos povos remanescentes de quilombos. O documento destaca a necessidade de alinhamento entre o arcabouço legal que garante o direito à Educação Escolar Quilombola e as práticas efetivas de oferta e funcionamento das redes estaduais e municipais de ensino, as quais ainda apresentam discrepâncias em relação aos parâmetros normativos estabelecidos (Brasil, 2020).

Em 2023, no primeiro dia de governo, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva recriou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade

e Inclusão (SECADI). E, pela primeira vez, a secretaria passa a ter, em sua estrutura, uma diretoria que trata exclusivamente da educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola. Em continuidade, a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ) foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 988, de 23 de maio de 2023. Posteriormente, os representantes da comissão foram nomeados pela Portaria nº 1.356, de 14 de julho de 2023. A CONEEQ tem como objetivo formular, acompanhar e avaliar políticas públicas voltadas à educação escolar quilombola, promovendo a equidade e a valorização das identidades culturais dessas comunidades.

Ainda neste ano, a Lei de Cotas foi atualizada e ampliada pela Lei nº 14.723/2023, garantindo um acesso mais equitativo à educação superior e inserindo os estudantes quilombolas como público-alvo da política (Brasil, 2023). A inclusão explícita dos estudantes quilombolas como beneficiários da política de cotas amplia o alcance das ações afirmativas e evidencia a necessidade de considerar as especificidades de grupos que, por séculos, enfrentaram marginalização e negação de direitos básicos, incluindo a educação. Além disso, a nova versão da lei reforça mecanismos de avaliação periódica da política, buscando garantir sua efetividade e possibilitar ajustes que atendam de maneira mais precisa às desigualdades persistentes.

Em maio de 2024, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), por meio da Portaria nº 470. Essa política visa implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola. Até 2027, a PNEERQ prevê um investimento de R\$ 1,5 bilhão, abrangendo sete eixos de atuação: governança; diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003; formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais; material didático e literário; protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional; afirmação das trajetórias negras e quilombolas; e difusão de saberes.

A política propôs a criação de um sistema de metas e monitoramento que assegure a efetiva implementação do artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); formar profissionais da educação, tanto na gestão quanto na docência, para atuarem com competência nas áreas da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Educação Escolar Quilombola (EEQ); induzir a construção de capacidades institucionais nos estados e municípios para que possam desenvolver e manter políticas públicas voltadas à ERER e à EEQ; reconhecer os avanços institucionais que adotam práticas

pedagógicas antirracistas, valorizando iniciativas que enfrentam o racismo no ambiente educacional; a consolidação da Educação Escolar Quilombola conforme previsto na Resolução nº 8/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade; e a implementação de protocolos específicos para a prevenção e o enfrentamento ao racismo nas escolas e nas instituições de educação superior, tanto públicas quanto privadas, garantindo ambientes mais seguros, inclusivos e respeitosos para todos os sujeitos da educação (Brasil, 2024).

Além disso, em setembro de 2024, alinhado à PNEERQ, o MEC criou cinco grupos de trabalho (GTs) na estrutura da Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (Coneerq). Esses GTs têm como objetivo subsidiar a formulação de políticas educacionais voltadas a estudantes quilombolas. Eles possuem caráter consultivo e abordarão temáticas específicas: acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE); educação em tempo integral; regime de colaboração e relações interinstitucionais; currículos e formação docente para a modalidade; e a educação escolar quilombola no contexto da Amazônia Legal (Brasil, 2024).

Diante do exposto, o quadro a seguir apresenta, em ordem cronológica, as principais políticas públicas educacionais voltadas à promoção da equidade étnico-racial e da educação escolar quilombola no Brasil, desde a década de 1980 até os dias atuais. Organizada com base na legislação e em programas institucionais mencionados ao longo do texto, a sistematização busca evidenciar o percurso histórico-normativo dessas ações, destacando os marcos legais, os avanços institucionais e os desafios enfrentados na consolidação do direito à educação para as populações quilombolas.

Quadro 2 - Principais políticas públicas educacionais voltadas à promoção da equidade étnico-racial e da educação escolar quilombola no Brasil.

Ano	Legislação / Política Pública	Descrição
1986	Anteprojeto da Constituição - Convenção Nacional 'O Negro e a Constituinte'	Propôs a educação voltada à valorização das diversidades sociais como mecanismo de combate ao racismo.
1988	Constituição Federal de 1988 - Arts. 6º, 205 e 208	Reconhece a educação como direito fundamental social e detalha obrigações do Estado.
1995	Marcha Zumbi dos Palmares e	Pressão do movimento negro por políticas

	criação do Grupo de Trabalho Interministerial	educacionais antirracistas e reconhecimento oficial do racismo pelo Estado.
1997-1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	Incluem a pluralidade cultural como tema transversal, mas sem integrar efetivamente a igualdade racial no currículo.
2001	Conferência de Durban	Declaração internacional vinculando o direito à educação ao combate à discriminação racial.
2003	Lei nº 10.639/2003	Torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.
2004	Parecer CNE/CP 003/2004 e Resolução CNE/CP 001/2004	Estabelecem diretrizes para a implementação da Lei 10.639/2003.
2006	Manual de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais	Inclui seção específica sobre Educação Quilombola e orientações pedagógicas.
2010	Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Prevê a Educação Escolar Quilombola nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
2010	Resolução CNE/CEB de 14/12/2010	Inclui disposições sobre Educação Quilombola, do Campo e Indígena no Ensino Fundamental.
2012	Resolução CNE/CEB nº 08/2012	Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
2012	Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)	Reserva vagas em instituições federais para estudantes pretos, pardos, indígenas e egressos da escola pública.
2013	Plano Nacional de Implementação das DCNs para ERER	Define ações específicas para comunidades quilombolas na implementação da Lei 10.639/2003.
2014	Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação - PNE)	Prevê ações específicas para populações quilombolas no decênio 2014-2024.
2020	Parecer CNE/CEB nº 8/2020	Define Diretrizes Nacionais Operacionais para a Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

2023	Portarias MEC nº 988 e nº 1356	Instituem e nomeiam membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ).
2023	Lei nº 14.723/2023	Atualiza a Lei de Cotas, incluindo explicitamente os estudantes quilombolas como beneficiários.
2024	Portaria MEC nº 470/2024	Institui a Política Nacional de Equidade, ERER e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).
2024	Grupos de Trabalho da CONEEQ	Criados para subsidiar políticas educacionais quilombolas em diferentes eixos temáticos.

É certo que há uma gama robusta de políticas públicas elaboradas para a educação escolar quilombola. Como já explicitado, no entanto, para que essas medidas sejam efetivas, é fundamental que venham acompanhadas de financiamento adequado, controle social e mecanismos que assegurem a participação ativa das comunidades quilombolas em todas as etapas do processo educativo, evitando que tais propostas se limitem a ações pontuais ou simbólicas.

Neste tópico, apresentei o histórico do direito à educação no Brasil, tomando como marco temporal a construção da Constituição Federal de 1988. Busquei realizar uma análise crítica desse percurso, destacando os avanços e os desafios enfrentados na consolidação desse direito, com enfoque na população negra e quilombola. No tópico seguinte, abordo os fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

[...] eu fui convidada para ser gestora de política de igualdade racial no primeiro ano de governo do presidente Lula, em 2004, e nessa época Itapecuru assinou o termo de adesão com um município com comunidades quilombolas e com o compromisso de trabalhar as políticas públicas para comunidades quilombolas. E em 2011 nós tivemos a oportunidade de receber um comunicado do Conselho Nacional de Educação, e o MEC, que naquela época estava fazendo as escutas territoriais regionais do Brasil para a escolha de [municípios] [...] para sediar esse encontro para lançamento das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola. E eu fiz uma entrevista por telefone mesmo, com o pessoal do Ministério da Educação e do Conselho, e eu consegui convencer eles que Itapecuru poderia sim sediar, pelo

seu processo histórico, pela quantidade de comunidades quilombolas e pela luta do movimento negro. E nós tivemos a oportunidade de receber o Conselho Nacional, receber o Ministério da Educação, muitos pesquisadores, porque foi a nível nacional. Na região Nordeste, Itapecuru sediou esse encontro. Então você vê a granditude do movimento e desse evento aqui, porque tudo começou em Itapecuru. esse início dessa trajetória sobre a questão da educação escolar quilombola. E eles queriam entender o que é, como é que estava se dando, como é que a gente pensava os gestores de educação quilombola nesses territórios quilombolas, nessas comunidades. E aí eles estavam fazendo as escutas, as escutas nos municípios, nas comunidades. (Eliane Cardoso dos Santos, em 15 fev. 2025)

Este tópico aborda a Educação Escolar Quilombola compreendida pelas escolas quilombolas, ou seja, aquelas localizadas em territórios quilombolas, e pelas escolas fora do território que atendem oriundos de territórios quilombolas, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Cabe, assim, compreender o processo de construção dessas diretrizes.

Eliane Cardoso dos Santos é do Quilombo Moreira, localizado em Itapecuru-Mirim, mais conhecida como Eliane Quilombola, devido a sua luta e trajetória de movimento quilombola. Ela também é pedagoga, com especialização em História do Brasil Afrodescendente e Indígena, em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional e em Educação Especial Inclusiva. Sua narrativa, com o destaque para o ano de 2011 marca um momento-chave, no qual a cidade de Itapecuru-Mirim se torna referência nacional ao sediar o encontro para o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O relato evidencia não apenas a articulação e a capacidade política de Eliane em convencer os representantes do MEC e do Conselho Nacional de Educação da relevância de Itapecuru-Mirim, mas também ressalta o protagonismo do município e das comunidades quilombolas locais na construção da política educacional quilombola.

Durante a entrevista, Eliane ainda me relatou que o Quilombo Santa Joana foi uma das comunidades para onde eles levaram os representantes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, no contexto das escutas territoriais para a construção das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Naquela época, segundo Eliane, existia apenas o programa "A Cor da Cultura", que disponibilizava kits educativos às comunidades. No entanto, ao chegarem nas comunidades, a realidade era outra: o material ainda estava guardado, fechado nos sacos, porque a gestão da escola da época não sabia que aqueles materiais deveriam ser utilizados no trabalho pedagógico com as crianças. Ela explicou que a falta de informação e de formação específica fazia com que o material não cumprisse o seu objetivo, sendo apenas armazenado ao invés de ser trabalhado em sala de aula.

Eliane afirmou que "a educação quilombola tem outra dimensão. Tem que ser tratada de outra forma...". Segundo ela, esse momento foi muito importante por ter sido uma

oportunidade de escuta, onde puderam expressar como gostariam que a educação fosse implementada nos territórios quilombolas, respeitando as especificidades culturais, sociais e históricas das comunidades.

Ao serem ouvidos "como gostariam que essa educação fosse implementada", os sujeitos quilombolas reafirmaram o seu direito à participação ativa na construção da política pública e na definição dos rumos da educação em seus territórios. Esse momento de escuta e de valorização dos saberes locais representa uma ruptura com práticas anteriores de imposição de modelos educativos alheios à realidade quilombola e fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola narra que a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural do povo quilombola havia sido invisibilizada ao longo da história da política educacional. Nesse processo de reivindicação e luta, destaca-se o protagonismo da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e de várias outras organizações quilombolas locais, que pressionaram e pressionam o Estado brasileiro pelo atendimento educacional que leve em consideração a realidade quilombola no país (Brasil, 2012, p. 13).

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos, e tornada entidade de representação máxima das comunidades, foi organizada em 1996. Para além dessa organização, é importante reconhecer que o Movimento Negro tem se mobilizado de diversas formas, incluindo ações em que a educação, e, mais especificamente, a Educação Escolar Quilombola, assume papel de destaque. Um exemplo significativo foi a “Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”, realizada em 2005, em Brasília, com o apoio de outras organizações do movimento social. A mobilização ocorreu em dois momentos: no dia 16 de novembro, com foco na desigualdade socioeconômica e na insuficiência de recursos públicos voltados à melhoria das condições de vida da população negra; e no dia 22 de novembro, centrada na exclusão social e na urgência de enfrentamento à violência e ao genocídio da juventude negra. (Brasil, 2012, p. 13)

Tratando-se especialmente das formalidades para construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é importante entender quem foi a comissão responsável pela elaboração: foi composta pelos conselheiros Adeum Hilário Sauer, sociólogo, professor da Universidade Federal do Sul da Bahia e ex-secretário de

educação do estado da Bahia; Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, pedagoga, professora titular da PUC-Goiás; Nilma Lino Gomes, pedagoga, professora da Universidade Federal de Goiás e militante negra, tendo atuado como relatora; Raimundo Moacir Mendes Feitosa, economista e professor da Universidade Federal do Maranhão; e Rita Gomes do Nascimento, Indígena do Povo Potyguara do Ceará, Pedagoga, diretora da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (Flacso), onde coordena o Programa de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Direitos Humanos e Diversidade Étnico-Racial, que atuou na condição de presidente. A comissão contou ainda com a assessoria de Maria da Glória Moura (UnB), pedagoga, professora da Universidade Nacional de Brasília, como consultora e especialista no assunto.

A condução para a formulação das Diretrizes se deu a partir da oitiva de diversos sujeitos em ocasiões como reuniões, seminários e audiências públicas. Durante a realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, os docentes e os gestores quilombolas presentes foram ouvidos sobre as suas principais demandas educacionais e, nesse mesmo evento, foi criada uma comissão quilombola para atuar como assessora da Comissão Especial da Câmara de Educação Básica, composta por quatro representantes quilombolas indicados pela CONAQ: Edicélia Santos, do Quilombo Bom Jesus da Lapa (BA); Laura Maria dos Santos, do Quilombo Campinho da Independência (RJ); Maria Diva Rodrigues e Maria Zélia de Oliveira, ambas do Quilombo Conceição das Crioulas (PE); uma pesquisadora da Educação Escolar Quilombola, Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL); uma representante da SECADI/MEC, Maria Auxiliadora Lopes; e uma representante da SEPPIR/PR, Leonor Araújo; e a Secretaria de Educação Básica do MEC e a Fundação Cultural Palmares, sendo representadas, respectivamente, por Sueli Teixeira Mello e Maria Isabel Rodrigues (Brasil, 2012, p. 4).

Essa comissão constituída, durante o ano de 2011, realizou três audiências públicas para subsidiar a elaboração das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais. O documento “Texto-Referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” foi disponibilizado no site do CNE para subsidiar as audiências, tornando o debate público a fim de receber críticas e sugestões. Desse modo, as audiências públicas realizadas tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” e contaram com a participação de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e outros interessados no tema (Brasil, 2012b).

A primeira audiência pública ocorreu na Cidade de Itapecuru-Mirim, Maranhão, na manhã do dia 5 de agosto de 2011, contando com 368 participantes; a segunda audiência foi realizada na cidade de São Francisco do Conde, Bahia, na manhã do dia 30 de setembro de 2011, e contou com a presença de 433 participantes; por fim, a terceira audiência teve como sede a cidade de Brasília, Distrito Federal, e ocorreu na manhã do dia 7 de novembro de 2011, com 110 participantes presentes (Brasil, 2012b, p. 5).

Ainda durante esse processo de construção e discussão, em maio de 2012, o CNE promoveu uma reunião técnica em sua sede, em Brasília, com a participação de representantes da CADARA, da SECADI/MEC, da Fundação Cultural Palmares, do IPEA, além de quilombolas, pesquisadores e outros convidados. Na ocasião, foi apresentada e discutida a minuta do parecer que daria origem às Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola. O encontro contou com leitura e análise detalhada do documento, em um processo de debate e construção coletiva. No dia seguinte, os participantes também estiveram presentes no seminário “Educação e Relações Étnico-Raciais”, organizado pelo CNE e que reuniu cerca de 260 pessoas (Brasil, 2012b, p. 5).

Em síntese, o texto referência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi construído ao longo de 2011 pela Câmara de Educação Básica (CEB) com o assessoramento de comissão composta por membros da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombola (CONAQ), SECADI, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), SEPPIR, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e Fundação Cultural Palmares (FCP), e por meio das audiências acima citadas.

Dessa maneira, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica Escolar Quilombola foram instituídas pela Resolução CEB/CNE nº 8, de 20 de novembro de 2012. A partir dela, estabeleceu-se que a Educação Escolar Quilombola compreende aquela oferecida nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Decorre que a participação, sobretudo, dos quilombolas na construção da política educacional que reivindicaram foi fundamental para que fosse escrita de forma a contemplar suas realidades específicas. Passo, assim, a analisar os fundamentos da referida resolução. Primeiramente, ficou estabelecido que a Educação Escolar Quilombola na educação básica organiza o ensino ministrado nas instituições educacionais e fundamenta-se, informa-se e alimenta-se da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios

orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, e da territorialidade. Também ficou determinado que esta educação “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Brasil, 2012a, p. 3).

Nesse sentido, Rocha e Nogueira (2024, p. 451) analisam que ao basear a Educação Escolar Quilombola “na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria, conforme a especificidade étnico e cultural de cada comunidade, respeitando a sua história, a territorialidade, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos dos povos tradicionais”, fica evidente uma proposta de giro epistemológico, em termos curriculares, a partir da reorientação da abordagem histórica, tal como orienta a crítica decolonial.

Destaco, ainda, que como princípios que regem as práticas e ações político pedagógicas estão, entre outros: a superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; o respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; e a superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia (Brasil, 2012a, p. 5).

Além de estabelecer os princípios que regem as práticas pedagógicas, a resolução elenca meios pelos quais esses princípios devem ser garantidos. Dentre essas ações, destacam-se a construção de escolas públicas nos territórios quilombolas, com estruturas físicas adequadas ao contexto local e acessíveis, a presença preferencial de professores e gestores quilombolas, além da formação inicial e continuada desses profissionais. Há também a valorização do protagonismo estudantil, a implementação de currículos flexíveis e projetos político-pedagógicos que articulem os saberes escolares e os conhecimentos tradicionais, a gestão democrática com participação ativa das comunidades, e a oferta de alimentação escolar culturalmente apropriada. A inserção da realidade quilombola nos materiais didáticos, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o foco no etnodesenvolvimento e sustentabilidade, o respeito às tradições e patrimônios culturais, bem como a garantia de representação quilombola nos espaços de decisão e a articulação com demais políticas públicas, são também fundamentais para assegurar os princípios dessa modalidade educacional (Brasil, 2012a, p. 6).

Também merecem destaque os artigos 34, 35, 37 e 38 da Resolução, que tratam pontualmente dos currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, estabelecendo diretrizes que exigem o reposicionamento do lugar dos quilombolas, que são

grupos sociais historicamente silenciados nos currículos escolares, e passam a ter visibilidade e protagonismo na construção dos currículos de sua educação¹².

Além disso, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é compreendida como primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social, pois é a expressão da autonomia e identidade escolar. Por isso, além de observar as Diretrizes Curriculares definidas, o PPP deve ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2012a, 12)¹³.

Conforme observam Rocha e Nogueira (2024, p. 556), outro eixo central na elaboração do currículo da Educação Escolar Quilombola é a valorização da territorialidade. “O diálogo acerca do território, ainda que, numa implicação, sobre o conceito do pertencimento, quando compreende que os seus objetos geográficos em si mesmos como membros de uma coletividade na qual os símbolos estão atrelados na abordagem sutil do espaço”. Assim, é de suma importância que o sentimento de pertencimento ao território, como elemento da identidade quilombola, seja considerado na prática educativa. A territorialidade, enquanto eixo da Educação Escolar Quilombola, constitui-se como a base geográfica da existência social e o espaço simbólico no qual a comunidade afirma sua identidade, fortalece o sentimento de pertencimento, constrói sua herança cultural, projeta seu futuro e reivindica justiça social.

¹² 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, 2012a, 13)

¹³ 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.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico. (Brasil, 2012a, 13)

As diretrizes dispõem claramente que a responsabilidade pela implementação da Educação Escolar Quilombola é atribuída ao Estado, conforme previsto no artigo 208 da Constituição Federal, sendo efetivada por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino no regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A União deve definir diretrizes nacionais, coordenar políticas, apoiar técnica, pedagógica e financeiramente os sistemas de ensino, além de promover formação docente e elaborar materiais didáticos específicos (Brasil, 2012a, p. 20).

Os Estados são responsáveis pela oferta do Ensino Médio nas comunidades quilombolas, pela criação de estruturas administrativas especializadas e pela formação de professores, podendo colaborar com os municípios. Os Municípios, por sua vez, devem garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos territórios quilombolas, estruturar instâncias administrativas específicas e assegurar os recursos necessários para o pleno atendimento educacional. Conselhos Estaduais e Municipais de Educação têm o papel de autorizar, regularizar e definir diretrizes curriculares específicas para as escolas quilombolas. Complementarmente, as instituições de Educação Superior podem contribuir por meio de projetos de extensão universitária, e o financiamento dessa modalidade deve considerar a legislação do FUNDEB, garantindo recursos proporcionais às especificidades da Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012a, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica representam um esforço relevante para a valorização das identidades culturais e saberes dos quilombolas, no âmbito da educação básica. Do ponto de vista decolonial, observa-se uma tentativa de deslocamento da monocultura do saber eurocentrado ao reconhecer os saberes ancestrais, os modos de vida comunitários e as línguas originárias. Contudo, essa proposta encontra limites ao ser operacionalizada dentro de um sistema educacional que, mesmo ao dialogar com a interculturalidade, muitas vezes subsume as cosmovisões originárias a uma perspectiva funcional e utilitarista da educação. A interculturalidade ali proposta corre o risco de se tornar "decorativa", sem romper com a colonialidade do saber, do poder e do ser que ainda estruturam o currículo oficial, como se poderá observar na seção seguinte.

Nesta seção, foi visto que a partir de 2003, as lutas históricas dos povos indígenas, negros e quilombolas começaram a ser traduzidas em dispositivos legais que reconhecem a importância da atuação docente na construção de representações positivas dessas populações, tanto em contextos urbanos quanto rurais. Um marco fundamental nesse processo foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e

Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar. Essa medida representou uma das primeiras e mais expressivas ações afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial na educação brasileira, desencadeando, desde então, uma série de políticas públicas voltadas à implementação de unidades escolares em comunidades remanescentes de quilombos.

Essas escolas, por sua vez, devem desenvolver currículos alinhados às especificidades culturais locais, incorporando habilidades e competências compatíveis com a vivência e os saberes das comunidades. O currículo, nesse contexto, não pode ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos, mas como uma expressão da cultura, das lutas e das formas de existência dos grupos sociais. Conforme Ferreira (2014), currículo, cultura e identidade estão intrinsecamente interligados, pois o currículo expressa concepções de vida social pelas quais um grupo luta. Assim, os currículos quilombolas devem refletir modos específicos de existir, perceber e interagir com o mundo, possibilitando o fortalecimento de saberes ancestrais e a criação de novos conhecimentos enraizados na realidade sociocultural local.

No entanto, apesar dos avanços legais, ainda é necessário problematizar o nível de institucionalização das diretrizes nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas. Diversos desafios persistem, especialmente no que se refere à atuação do Estado na formação de professores e no fornecimento de suporte adequado para a implementação efetiva dessas determinações. A efetividade das políticas depende, entre outros fatores, da presença ativa das comunidades nas tomadas de decisão, da valorização de suas experiências e da superação de barreiras estruturais que impedem a transformação das necessidades sociais em políticas públicas eficazes.

Nesse sentido, a perspectiva crítica nos convida a refletir sobre as relações de poder que atravessam a sociedade capitalista e colonial. É preciso analisar a quem interessa a manutenção dos papéis sociais impostos historicamente por meio da colonialidade, como apontam Rocha e Nogueira (2024) ao dialogarem com Moore (2007). A reprodução de hierarquias sociais, epistemológicas e culturais favorece a permanência de estruturas excludentes que dificultam o acesso pleno à cidadania para os grupos subalternizados.

Ainda, conforme Raichelis (1998), o controle social — entendido como elemento essencial para a constituição de um espaço público democrático — depende da participação ativa das classes dominadas nas decisões políticas. No entanto, essa transformação só será possível com a construção de uma nova cultura política democrática, que rompa com os padrões autoritários e excludentes tradicionalmente presentes na política brasileira.

Portanto, embora exista um arcabouço jurídico que ampare as especificidades da educação quilombola, o pleno reconhecimento e a valorização das memórias, culturas e saberes afro-brasileiros demandam o fortalecimento da perspectiva decolonial e intercultural nas práticas pedagógicas. Essa política pública, que se apresenta como ação afirmativa, deve ser entendida como um movimento de reconhecimento e reparação histórica, promovendo uma educação pluriétnica, democrática e enraizada nos territórios, nas resistências e nas epistemologias das comunidades quilombolas.

Nesse ínterim, cabe pontuar o entendimento de Raichelis (1998, p. 47), partindo do pressuposto de que o controle social é elemento central na constituição de espaço público, de uma esfera democrática, é fundamental a presença das classes dominadas no cenário das decisões políticas. No entanto, a maior eficiência na transformação das necessidades sociais em demandas políticas só seria possível a partir da construção de uma “nova cultura política democrática”, afastada de elementos enraizados na tradicional cultura política do país. Ainda há desafios para efetivação da política pública educacional para a escola quilombola.

Passo, dessa forma, para o entendimento do que é a educação escolar quilombola para as lideranças quilombolas de Itapecuru-Mirim/MA. Na seção seguinte, descrevo as principais reivindicações a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os quilombolas. A partir desse entendimento é que respondo o problema de pesquisa deste trabalho.

3 OS QUILOMBOS DE ITAPECURU-MIRIM E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA REIVINDICADA

3.1 A resistência dos quilombos de Itapecuru-Mirim/MA: territórios de saber e memória coletiva

[...] Nós temos uma escola aqui entre quatro paredes, mas a educação quilombola está fora das quatro paredes. Lá pode ter a escolar, agora a [educação] quilombola está aqui. E juntando as duas para você ter educação escolar quilombola, para ser aplicado o conhecimento dos nossos antepassados, dos nossos mais velhos, das pessoas que nos antecederam. Eu sei que ajudaria muito, muito o nosso país, as nossas comunidades, porque o que a gente vê é que o nosso conhecimento do nosso povo mais velho está ficando para trás [...]
(Elias Pires Belfort, 08 de fevereiro de 2025)

Como já abordado, dentre tantas questões envolvendo as comunidades quilombolas, da titulação quilombola à questão socioambiental, a temática da educação quilombola aparece interrelacionada com esse cenário conflituoso. Nesta seção, aprofundo as particularidades deste tema a partir da visão dos quilombolas de Itapecuru-Mirim, como a de Elias Pires Belfort, acima destacada. Mas, antes disso, importa contextualizar a resistência e modos de vida dos quilombolas de Itapecuru-Mirim/MA.

O Maranhão foi um grande polo produtor durante o período da escravidão, especialmente a partir da segunda metade do século XVIII, quando as medidas pombalinas passaram a vigorar na região. Nesse contexto, o estado absorveu um grande contingente de população negra originária da África, que foi submetida à escravidão (Arruti, 2006, p. 89).

Atualmente, o Maranhão figura entre os estados brasileiros com o maior número de comunidades negras rurais reconhecidas ou em processo de reconhecimento como quilombolas. Entretanto, poucas dessas comunidades possuem a titulação de suas terras. O estado-membro também foi pioneiro no movimento de organização dessas comunidades, iniciado em 1986 pelo Centro de Cultura Negra (CCN), realizando diversas visitas ao interior para coletar informações e apoiando a realização do I Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão. Desse encontro resultaram propostas que contribuíram para as discussões da Constituição em elaboração no Congresso Nacional (Arruti, 2006, p. 89).

Neste ínterim está localizado o município de Itapecuru-Mirim, que se tornou oficialmente cidade em 21 de julho de 1870, embora registros de 1768 já indiquem povoamento na área. Banhado pelo Rio Itapecuru, seu nome tem origem tupi-guarani e significa “caminho de pedras miúdas” (Prefeitura de Itapecuru-Mirim, 2006).

Conforme apontam as autoras Pinheiro, Brustolin e Santos (2021, p. 238), o Vale do Itapecuru destacou-se como uma das regiões de maior relevância econômica no Maranhão

durante os períodos colonial e imperial, concentrando extensas fazendas escravistas voltadas à produção de algodão, açúcar e arroz. No contexto de expansão da cultura algodoeira para exportação, observou-se a introdução de expressivos contingentes de africanos escravizados como força de trabalho. A posterior decadência desse modelo agroexportador, associada a processos complexos de territorialização negra, contribuiu para a conformação da significativa presença quilombola na região. Essa historicidade é preservada nas memórias dos anciãos locais, cujos relatos vinculam seus ancestrais às atividades desenvolvidas em antigas propriedades escravistas, como as pertencentes aos “Belfort”.

Segundo o Censo demográfico de 2022, Itapecuru-Mirim é o segundo município do Maranhão e o sexto do Brasil em número de quilombolas, com 14.511 pessoas autodeclaradas. O censo identificou 107 localidades quilombolas, definidas como aglomerados permanentes de habitantes quilombolas relacionados a uma comunidade, com pelo menos 15 pessoas autodeclaradas e cujos domicílios estejam a no máximo 200 metros de distância uns dos outros (IBGE, 2022). Conforme levantamento de comunidades quilombolas do Ministério do Desenvolvimento Social, são 84 comunidades quilombolas em Itapecuru-Mirim, e conforme dados da Fundação Palmares, até 2022, foram certificadas 50 comunidades.

Considerando essa conjuntura, a União das Associações de Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Município de Itapecuru-Mirim (Unicquita) foi formalizada em 2013, mas sua atuação remonta aos anos 1950, quando surgiu como movimento de resistência quilombola. Destacam-se três lideranças precursoras desse movimento: Libânio Pires, Benedito Belfort e Justo Evangelista Conceição, que reivindicaram o reconhecimento e a titulação das terras ocupadas por seus antepassados, originários da Guiné-Bissau. Nos anos 1970, esse movimento ganhou força, organização e abrangência territorial. A formalização da Unicquita em 2013 foi resultado desse processo de organização e da necessidade de articular institucionalmente a resistência frente ao crescente desafio da luta pela terra. Atualmente, a Unicquita representa 70 quilombos do município (Fundo Brasil, 2019).

A necessidade de organização coletiva por parte das comunidades quilombolas emerge dos inúmeros conflitos vivenciados e da urgência de resistir às diversas formas de opressão. Entre os principais desafios enfrentados estão as degradações socioambientais causadas por grandes empreendimentos econômicos em seus territórios, os conflitos com fazendeiros, a ausência de políticas públicas voltadas à efetivação de direitos e o racismo estrutural que permeia tais disputas e outras dimensões da vida social. Conforme analisa Bruzaca (2021, p. 41-45), nos conflitos socioambientais, como os relacionados à duplicação

da Estrada de Ferro Carajás¹⁴ e às decisões judiciais sobre os territórios quilombolas em Itapecuru-Mirim, observa-se uma concepção de desenvolvimento restrita, centrada no crescimento econômico. Tal visão, ainda que eventualmente combine argumentos sociais e econômicos, tende a homogeneizar os sujeitos e apagar suas especificidades. Como consequência, são promovidas práticas de degradação ambiental e violação de direitos fundamentais, entre os quais se destacam o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, à saúde, ao território e à preservação cultural dos povos e comunidades tradicionais quilombolas.

Identifico, assim, que a identidade cultural quilombola é intrínseca à própria existência dessas comunidades. Contudo, é preciso reconhecer a presença de identidades no plural, uma vez que há diferenças entre os diversos quilombos, inclusive entre aqueles localizados em um mesmo município ou em um mesmo território quilombola. Essa pluralidade identitária reflete a diversidade histórica, cultural e territorial das comunidades. Em entrevista concedida a Bruzaca (2020, p. 45), Anacleta Pires da Silva, liderança do Quilombo Santa Rosa dos Pretos, reforça essa ideia ao afirmar que “nada é pronto e acabado”. Ao refletir sobre os conceitos de quilombo, território quilombola e comunidade quilombola, Anacleta enfatiza que tais noções são construções históricas em constante elaboração, passíveis de ressignificação, de acordo com os contextos e lutas vividas.

Nesse sentido, as identidades quilombolas estão diretamente relacionadas à política de educação escolar quilombola, que deve, necessariamente, considerar os modos de vida e as particularidades socioculturais desses sujeitos coletivos. Uma educação que desrespeita ou ignora tais dimensões pode assumir um caráter violento, ao impor epistemologias e práticas pedagógicas incompatíveis com a realidade e os valores das comunidades. Assim, torna-se indispensável que as políticas públicas educacionais direcionadas aos quilombolas sejam construídas a partir do reconhecimento da diversidade interna desses grupos e orientadas pelo diálogo com seus saberes e formas próprias de organização. É com base nessa perspectiva que passo a discutir, a seguir, como a educação quilombola é compreendida e reivindicada pelas lideranças quilombolas de Itapecuru-Mirim/MA.

Neste cenário, passo a destacar as implicações em diálogo com as lutas, a ancestralidade, as resistências, a religiosidade, a organização comunitária, entre outros aspectos. As narrativas das lideranças norteiam a análise. Como destacado na epígrafe desta seção, Elias Pires Belfort enfatiza a importância do conhecimento transmitido pelos anciãos

¹⁴ Grandes empreendimentos econômicos.

da comunidade, repassado por meio da oralidade e das práticas culturais realizadas fora das paredes da escola, que, em geral, não se encontra registrado por meio da linguagem escrita. Este conhecimento representa a Educação Quilombola que ele deseja ver incorporada ao contexto escolar. Para ele, é da junção entre a Educação Quilombola e a Educação Escolar que se constitui a Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, a liderança quilombola Gilvânia Maria da Silva¹⁵ (2021, p.74) corrobora que a Educação Quilombola “bebe”, se sustenta e se inspira no fazer quilombola e nos saberes: “Os chás, as rezas, as parteiras, as formas das mulheres se organizarem, as produções e o fazer viver quilombola, tudo isso é educativo e chamamos de Educação Quilombola”. A relação desse saber a partir da estrutura do Estado é a Educação Escolar Quilombola. No entanto, muitas vezes o Estado chega para anular esses conhecimentos.

Em 2019, quando estive em Santa Rosa dos Pretos pela primeira vez, na ocasião do Curso de formação e vivência de defensores populares de direitos humanos, nós, estudantes do curso de Direito da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e da UNDB (Unidade de Ensino Superior Dom Bosco) fomos recebidos e acolhidos por Anacleto Pires (*in memoriam*), importante liderança quilombola que faleceu no dia 17 de setembro de 2024, conhecida por sua força na luta coletiva pela vida e por seu abraço acolhedor. Em uma das suas falas Anacleto relacionou o conhecimento transmitido pela oralidade à resistência e luta pela vida, destacando o sentido:

Sobre a vida, Anacleto enfatizou que é necessário refletir sobre as intenções e a prática, compreender “por que estamos e para quê estamos” e que o conhecimento passado pela oralidade reflete que “se estamos, é porque antes esteve alguém, e estamos porque depois terá alguém”. Essas reflexões trazem a motivação da resistência da comunidade, que tem noções de vida e felicidade muito diferentes do que o sistema homogeneizador desenvolvimentista, capitalista e colonizador tenta impor. (Guimarães; Coelho; Bruzaca, 2020, n.p.)

Esse conhecimento citado é Educação Quilombola. Destaco, ainda, que para além dos momentos de formação nos quais as lideranças conduziam falas sobre suas lutas, visões de mundo, críticas ao direito posto e à educação formal aplicada, fui tocada pela experiência imersiva na cultura daquela comunidade. Em artigo que publiquei em coautoria com Guimarães e Bruzaca (2020), relatei uma experiência marcante vivida durante a programação cultural em Itapecuru-Mirim, quando membros do Tambor de Santa Rosa dos Pretos se apresentaram em um arraial da cidade. No retorno, ainda dentro do ônibus, os tocadores

¹⁵ Gilvânia Maria da Silva é liderança nacional na luta pela Educação Quilombola, tendo sido a primeira mestra quilombola formada pela Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Educação, com o tema Educação como processo de luta política: a experiência da “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição de Crioulas.

seguiram cantando sem interrupção até chegarmos à comunidade. Esse momento evidenciou a força que a comunidade retira de suas manifestações culturais, por meio das quais resistem. Além dos momentos do curso na Escola Quilombola Elvira Pires, presenciar o toque de tambor no ônibus, o terecô e a dança do coco permitiu compreender a importância dessas expressões na luta pela preservação das tradições e afirmação da identidade quilombola. Também destaco a fala de Seu Elias, que nos disse que havíamos “ouvido e entendido o toque dos tambores de Santa Rosa” e que, a partir dali, estaríamos comprometidos com a defesa daquela terra (Guimarães; Coelho; Bruzaca, 2020, n.p.).

Nesse contexto, a luta por educação quilombola é marcada pelo pluralismo, pela cosmovisão quilombola e pela contra-colonização. Ou seja, é importante ressaltar a pluralidade das comunidades quilombolas e a heterogeneidade das práticas culturais em diferentes quilombos para que não se incorra em generalizações. Há, entretanto, singularidades predominantes no que Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo¹⁶ chama de cosmovisão dos contra-colonizadores.

Cosmovisão é a maneira subjetiva de perceber e entender o mundo, especialmente as relações humanas e os papéis dos indivíduos e o seu próprio na sociedade, assim como as respostas a questões filosóficas básicas, como a finalidade da existência humana (Dicio, 2025). É relevante abordar esse aspecto, a partir do entendimento que a Educação Quilombola reproduz a cosmovisão da comunidade.

O mencionado pensador quilombola compreende por colonização “todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra”. E compreende por contra colonização “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Santos, 2015, p. 47-48).

A partir desse pensamento, tem-se que quilombolas, enquanto povos ou comunidades tradicionais, com valores culturais diversos, específicos, vítimas de processos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação, lutadores por direitos humanos, lutam sobretudo pela inclusão das suas dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais.

¹⁶ Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo (1959–2023), foi um dos mais importantes intelectuais quilombolas do Brasil contemporâneo. Nascido no Vale do Rio Berlengas, Piauí, e criado no quilombo Saco-Curtume, ele foi o primeiro de sua família a ter acesso à alfabetização formal, tornando-se um elo entre a cultura oral de sua comunidade e os discursos acadêmicos e políticos.

Nesse sentido, Antonio Bispo dos Santos (2015, p. 20) compreende a cosmovisão dos colonizadores como monoteísta e as dos contra colonizadores como politeísta, considerando a religiosidade como fator preponderante no processo de colonização. Assim, aborda as diferenças e a interlocução entre as cosmovisões opostas, opondo a extração dos recursos naturais à expropriação desses mesmos recursos. Dessa forma, a cosmovisão politeísta, ou seja, dos contra colonizadores, é confluyente com a natureza, e dela extrai as matérias necessárias para a sobrevivência. Já a cosmovisão monoteísta e linear dos colonizadores busca a expropriação e o lucro, que consiste no objetivo capitalista.

Nesse ínterim, faz-se ligação com a descrição da expropriação na obra marxiana, realizada a partir de medidas que visavam privar o campesinato de seu único meio de subsistência, forçando-os a vender sua força de trabalho e integrar-se ao processo de acumulação (Marx, 1984, p. 275). Harvey (2003, p. 121) atualiza:

Estão aí a mercadificação e a privatização da terra e a expulsão violenta de populações camponesas; a conversão de várias formas de direitos de propriedade (comum, coletiva, do Estado etc.) em direitos exclusivos de propriedade privada; a supressão dos direitos dos camponeses às terras comuns [partilhadas]; a mercadificação da força de trabalho e a supressão de formas alternativas (autóctones) de produção e de consumo; processos coloniais, neocoloniais e imperiais de apropriação de ativos (inclusive de recursos naturais); a monetização da troca e a taxação, particularmente da terra; o comércio de escravos; e a usura, a dívida nacional e em última análise o sistema de crédito como meios radicais de acumulação primitiva.

É relevante notar a distinção entre os métodos de expropriação no decorrer dos séculos, podendo ser promulgados por meio da legislação, por diversas formas de violência, e não somente através da remoção dos trabalhadores de suas terras, mas também por violações ambientais e culturais. Inclusive, a diferenciação cultural entre as cosmovisões colonizadoras e contra colonizadora é uma questão central.

De acordo com Nêgo Bispo, as expressões culturais dos povos eurocristãos monoteístas tipicamente seguem uma estrutura hierárquica, com regras estabelecidas de antemão, um número limitado de participantes organizados por critérios como sexo, idade e habilidade. Estes são frequentemente divididos em equipes ou times, com uma abordagem que parte do coletivo para o indivíduo, no qual o talento individual muitas vezes é mais valorizado do que o trabalho em equipe. Essas manifestações são marcadas por uma competição constante, realizada em espaços definidos e supervisionadas por juízes, diante de espectadores que participam por meio de vaías e/ou aplausos (Santos, 2015, p. 41).

Enquanto isso, as celebrações culturais dos “povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas”, geralmente, ocorrem em arranjos circulares, no qual participam indivíduos de

ambos os sexos, de diversas idades e em número ilimitado. Essas atividades são guiadas por princípios filosóficos comunitários que representam verdadeiras lições de vida. Nesses eventos, ao invés de juízes, são as mestras e os mestres que lideram as atividades. Os espectadores não apenas assistem, mas têm a oportunidade de participar de várias maneiras. No final, a celebração em si é a grande vencedora, pois é desenvolvida de maneira integrada, indo do individual para o coletivo. Cada ação e atividade realizada por cada pessoa é uma expressão das tradições de vida e sabedoria da comunidade (Santos, 2015, p. 41).

Assim, ao observar as estruturas organizacionais e os princípios que regem essas diferentes modalidades, torna-se evidente que as celebrações de origem colonial abordam o coletivo de forma segmentada, enquanto as manifestações contra coloniais integram o indivíduo de maneira mais holística (Santos, 2015, p. 42).

Nesse contexto, de geração em geração, principalmente através da oralidade, os conhecimentos tradicionais são repassados, formando a base de entendimentos sobre a vida, sentidos e significados nas comunidades quilombolas. Joercio Pires, liderança quilombola de Santa Rosa dos Pretos, em entrevista concedida no dia 19 de fevereiro de 2025, narrou essa relação do seguinte modo:

Sou de uma geração, ali dos anos 90, começo de 90, e na relação com a escola, eu costumo dizer que foi uma relação boa. Minha mãe era professora, então desde muito cedo eu, enfim, teve esse exemplo dentro de casa e ela era uma pessoa que defendia muito a educação. E aí, isso, de certa forma, reverberou minha própria educação. **Mas eu acho que é importante colocar que para além dessa educação formal da escola, a educação de fato se deu na vivência do território. E aí essa educação na vivência do território parte das próprias brincadeiras. Enquanto criança, a gente sempre teve um processo muito forte de coletividade, de estar junto, né, e aí é importante colocar que a gente, enquanto criança também, nos espaços que não estava na escola, a gente acompanhava, né, eram os avós, os tios, os pais, as mães, o trabalho na roça, né, e aquele trabalho na roça, pensando a partir do quilombo, né, a partir da visão do território, não é algo ruim, né? É algo que te formaria enquanto cidadão mesmo, né?** De ter, enfim, uma profissão de saber manusear a terra, de saber plantar uma verdura, um legume, de, enfim, produzir para se alimentar, né? E a roça, ela é parte fundamental na criação do território, né? Do quilombo, na manutenção da vida. E aí, acho que teve essa sessão muito grande também de eu acompanhar esse processo nas roças, do meu avô, que fazia bastante, né? E aí, a educação no território, né? Ela surge muito a partir dessa vivência. E aí uma outra questão que eu sempre destaco muito foi de ouvir o mais velho. Eu era aquele menino que sempre, enfim, seis, dezoito horas da tarde, sete horas, quando o pessoal vinha da roça, que sentava, tinha o costume de sentar nas portas da casa e ficarem conversando. Eu sempre estava ali escutando eles conversarem. Isso eu costumo dizer que foi muito forte para mim, porque muitas das coisas que eu sei, sobretudo sobre o território, como que se deu a historicidade do lugar onde a gente mora, passa daí, dessa escuta com os mais velhos. Isso foi fundamental para essa educação, para esse entendimento quanto a pessoa, quanto ao território também. [grifo nosso]¹⁷

¹⁷ Conheci Joércio, mais conhecido por seu apelido “Leleco”, em 2019, na ocasião do curso imersivo já mencionado e, desde então, ele se tornou um dos principais interlocutores das minhas pesquisas. Ele é filho de Anacleto Pires e Libânio Pires, importantes lideranças das lutas quilombolas. Além da formação no quilombo,

A entrevista concedida ratifica o que foi dito em outras entrevistas concedidas por outras lideranças e evidencia uma perspectiva ampla e integradora da educação, que vai além dos limites da escola formal e se insere na experiência vivida dentro do território quilombola. A formação educacional de Leleco é fortemente influenciada por dois eixos complementares: a educação formal, reforçada pela presença materna como educadora e pela valorização da escola; e a educação comunitária, enraizada nas práticas do território, na coletividade e na transmissão oral do conhecimento.

Observo que a experiência de aprendizado no contexto do quilombo demonstra como a educação se manifesta nas vivências cotidianas, nas interações intergeracionais e nas práticas produtivas, como o trabalho na roça. Esse aprendizado prático e cultural, que envolve o cultivo da terra, pensando a partir do quilombo, como ressaltado por Joércio em entrevista, destaca a relevância dos saberes tradicionais para a constituição da identidade individual e coletiva.

Outro ponto central é o papel da oralidade na transmissão do conhecimento, característica essencial das comunidades quilombolas e de muitas sociedades tradicionais. A escuta dos mais velhos configura-se como um processo educativo fundamental, permitindo a perpetuação da memória e da historicidade do território. A partir de suas memórias da infância relatadas na entrevista, Joércio Pires reforça a importância do pertencimento e do reconhecimento das raízes culturais como elementos estruturantes da formação do indivíduo.

Dessa forma, o relato de Joércio ressalta uma concepção de educação que extrapola os métodos convencionais e se ancora em um saber comunitário e ancestral, essencial para a construção de identidade e para a valorização das culturas tradicionais, especialmente no contexto dos quilombos.

Noto, ainda, que a defesa da natureza e a religiosidade são fatores importantes da Educação Quilombola em Itapecuru-Mirim. Com cuidado para não incorrer em generalizações, os quilombolas de Itapecuru-Mirim podem ser pertencentes a várias religiões ou nenhuma. Mas, aqui, destaco o Tambor de Mina como parte relevante da religiosidade das comunidades, a partir da leitura da obra “Terra de encantados: a luta pela permanência no

destacada no relato, Joércio construiu uma formação acadêmica sendo, atualmente, mestre em Cartografia Social e Política da Amazônia, pela Universidade Estadual do Maranhão, graduado em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Maranhão e pesquisador colaborador do Grupo de Estudos: Desenvolvimento, Modernidade e Meio Ambiente (GEDMMA).

território quilombola de Santa Rosa dos Pretos (Itapecuru-Mirim/MA)”, de autoria de Anacleto Pires da Silva, aqui já citada, e Dayanne da Silva Santos (2020).

O Tambor de Mina é uma religião de matriz africana surgida no Maranhão no século XIX. Para as autoras, “Mina é acima de tudo mistério/encantaria” e não há a pretensão de revelar os mistérios/ segredos referentes ao culto do Tambor de Mina, porque não os sabem. Utilizam, para tanto, a noção de encantaria de Ferretti (2000, p. 108), segundo a qual as encantarias são concebidas como mundos situados no fundo das águas, dentro das árvores, ou abaixo da terra. É o lugar onde habitam as entidades (voduns, gentis, caboclos e outros) (Silva; Santos, 2020, p. 48).

Conforme Libânio Pires, em entrevista concedida em novembro de 2017 a Anacleto Pires e Dayanne Santos, “quando se corta uma árvore é mesmo como se estivesse cortando um de nós”. Desse modo, a relação pessoa e encantados aparece como uma relação de coproteção que nos permite entender que se as pessoas deixarem de proteger o território elas não conseguirão ter proteção para o seu próprio corpo (Silva; Santos, 2020, p. 181). As autoras acrescentam:

O corpo quilombola e o corpo da terra estão intrinsecamente vinculados pelos encantados, porque são nas matas, árvores, folhas, águas, igarapés, rios, poços que eles estão e são. São nos tambores, nos cantos, nas doutrinas, nas festas, nas trocas, no cuidado/proteção das/os filhas/filhos, mães/pai de santo com seus guias que eles se manifestam. Porque segundo seu Libânio, “o homem é natural, ele só existe na e da natureza” (Silva; Santos, 2020, p. 181).

Dessa forma, as referidas autoras entendem que a encantaria é também um espaço de reivindicação de uma identidade negra e de direitos, bem como é lugar de encontros, trocas e aprendizagem. É um lugar onde é possível resistir: “o território quilombola é regado com sangue dos antepassados que também resistiram a um sistema escravista, às torturas e às chibatas. A possibilidade de existir e de resistir está na terra com os encantados. As vozes aqui são sempre múltiplas e encantadas” (Silva; Santos, 2020, p. 183).

No atual contexto,

Os relatos das/os filhas/os de santo, dos encantados/caboclos/pajés e da mãe de santo chamam atenção para prejuízos sociais, físicos e cosmopolíticos: o assoreamento dos igarapés, a derrubada das palmeiras e das mangueiras, a possível derrubada do pé de pequi, os atropelamentos e mortes na rodovia BR 134 e na ferrovia, a diminuição das roças para instalação dos linhões de energia, fazendas e a imposição de viver sob um tempo de incertezas e espera diante do avanço dos projetos oficiais de desenvolvimento (Silva; Santos, 2020, p. 48-49).

Nesse ínterim, ressalto a importância da luta por direitos étnicos na Educação Quilombola, já que a luta é aspecto que configura a identidade dessas comunidades, por uma questão de necessidade frente às opressões impostas na vigência do sistema capitalista,

colonialista e racista. São exemplos das violações aos Quilombos de Itapecuru-Mirim-MA os conflitos com fazendeiros, a construção da BR-135, que atravessa os territórios, a instalação de linhas de energia elétrica da Eletronorte, a presença da Estrada de Ferro Carajás, operada pela Vale S/A, e da ferrovia administrada pela Transnordestina. Além das infraestruturas que impactam o território, a comunidade também enfrenta casos de racismo e intolerância religiosa, inclusive dentro de escolas localizadas na área quilombola.

Diante da necessidade de organização para o enfrentamento de tais “mazelas”¹⁸, o engajamento na luta é também repassado de geração em geração, para a defesa da vida, da natureza e dos seus direitos. Em reunião dos territórios Quilombolas de Monge Belo e de Santa Rosa Pretos com o INCRA em 2024 sobre o processo de titularização, da qual participei enquanto ouvinte, diante da presença de várias gerações de lideranças, seu Libânio Pires, ancião de Santa Rosa dos Pretos mencionou o início da autodeclaração enquanto quilombola e da luta pelo território. Ali, também estavam presentes seus netos, Joércio Pires e Zica Pires, filhos de Anacleto Pires. Todos são lideranças importantes da sua comunidade.

Sobre isso, Joércio relatou o processo muito grande de grilagem de terra, no qual foram construídas várias fazendas dentro desse território, que foi um dos motivos para que pessoas mais velhas começassem a lutar pela permanência no lugar. Uma dessas lideranças que inicia a luta é o seu avô, o Libânio Pires. Segundo Joércio, seu Libânio começou a luta ali com quatorze, dezesseis anos e, em continuidade, a sua mãe, Anacleto, se envolveu na luta também com os dezesseis anos. Ele, que já nasceu numa família de luta pelo território, muito cedo também já entrou nesse processo de luta:

[...] Eu lembro que, acho que ali oito anos, mais ou menos, mamãe ensinava num programa chamado Bebê Educar. Daí ela, tipo, saía do território Santa Rosa dos Pretos para o território Monge Belo, que era basicamente uns cinco, sete quilômetros, né, a gente ia de bicicleta mesmo no período chuvoso, né, e isso fez parte da educação da gente, que ela ia pra ali pra aquela comunidade pra formar também liderança, fazer com que essa liderança pudesse ler, escrever, tirar seus documentos. E a gente ali... eu vim naquele processo, fui aprendendo, fui tendo essa educação e aí já [me] inserindo também nesse processo de luta pela defesa dos territórios. Eu lembro que desde os meus quatorze, treze, doze anos, eu já acompanhava as reuniões que se faziam no centro comunitário da associação do território. E aí isso fez com que muito cedo também eu comesse a andar... lembro que com quatorze anos eu fiz minha primeira viagem, que foi com o encontro de comunidades negras rurais quilombolas no Goiás, no Calunga, e aí ali já peguei o primeiro microfone, já fiz uma primeira fala. E aí a gente já está nesse processo de luta. E aí essa educação com a mãe, com o avô, com essas lideranças mais velhas foi essa base, esse alicerce para a gente estar nesse processo de luta. Hoje eu fiz a graduação, fiz o mestrado. Eu lembro que na banca de mestrado vai entrar, de seleção do mestrado, um professor lê o projeto e diz, ah, esse projeto está muito militante, então como que você vai fazer isso dentro da academia? E aí eu falo para ele, “não, é tipo, esse processo de eu estar na academia é, sobretudo, para fortalecer a militância, para fortalecer a luta do território”. se não for pra isso eu não quero

¹⁸ Termo frequentemente utilizado por Anacleto Pires para definir as opressões enfrentadas.

estar na academia, então acho que uma fala dessa já contestando esse professor é muito a partir dessa educação que tenho já desde a base, desde os oito anos, de estar acompanhando minha mãe, de estar acompanhando meu avô, de estar em reuniões, então a gente já tinha esse pensamento e aí todo esse processo. (Joércio Pires, em entrevista concedida no dia 19 de fevereiro de 2025)

Um dos principais aspectos destacados é a transmissão geracional do ativismo, que se manifesta na formação política desde a infância. Assim, a memória oral e a educação são elementos centrais dessa transmissão, demonstrando como a socialização política ocorre no interior das famílias nas comunidades quilombolas. O relato mostra que a educação e a luta estão profundamente interligadas. Além disso, indica a possibilidade de a educação formal ser um meio de fortalecimento dessa luta, o que demonstra a importância da reivindicação pela Educação Escolar Quilombola.

Observo que a Educação Escolar Quilombola, conforme reivindicada pelas lideranças e comunidades de Itapecuru-Mirim, representa mais do que um direito assegurado em políticas públicas: é expressão de um modo de existir e resistir diante das opressões históricas impostas pelo colonialismo, pelo racismo estrutural e pelo capitalismo. As narrativas de Elias, Anacleto, Joércio e tantas outras vozes quilombolas evidenciam que a educação não se restringe ao espaço escolar formal, mas se constrói na oralidade, no território, nas práticas espirituais, na roça, no tambor e na luta cotidiana por dignidade e memória.

Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola é, ao mesmo tempo, um instrumento de formação e uma ferramenta de transformação, que articula saberes tradicionais, práticas pedagógicas próprias e processos de luta, reafirmando o direito inalienável das comunidades quilombolas de educar-se a partir de suas próprias referências e em defesa de seus territórios e modos de vida. Por isso, no tópico seguinte, busco entender especificamente quais são as principais reivindicações das lideranças quilombolas de Itapecuru-Mirim para a Educação Escolar Quilombola.

3.2 A Educação Quilombola inserida na Educação Escolar como reivindicação

[...] Vale enfatizar que este território é um dos que vem resistindo a diversas formas de opressão, negação e violação de seus direitos. Ainda assim, não desiste de lutar por uma educação de qualidade. Isso porque acreditamos que é possível criar práticas novas para contribuir no processo de aprendizagem do sujeito para que este seja capaz de entender e compreender a sua historicidade e sua identidade, respeitando sua ancestralidade na afirmação de suas potências, e resistindo aos desafios do seu cotidiano, criando seu próprio mundo.

(Trecho do Ofício nº 05/2018 da Associação dos Produtores Rurais Quilombolas de Santa Rosa dos Pretos)

O trecho foi retirado de ofício encaminhado à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e expressa, com sensibilidade e força política, o espírito de resistência das comunidades quilombolas diante das múltiplas formas de negação, opressão e violação de direitos. A defesa da criação de novas práticas pedagógicas, ancoradas na compreensão da historicidade e das especificidades culturais dos sujeitos, demonstra que essas comunidades sabem exatamente qual educação reivindicam. É com base nessa compreensão que, neste tópico, passo a abordar tais reivindicações.

O direito à educação de qualidade é amplamente discutido e reivindicado em diversos contextos. Não à toa, é um direito fundamental previsto no artigo 205 da Constituição Federal, que dispõe que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998). Mas, além de levantarmos questões sobre a efetividade desse direito, podemos questionar o que significa “o pleno desenvolvimento da pessoa” ou mesmo para qual “exercício de cidadania” e “qualificação do trabalho” a educação formal vigente prepara os estudantes.

Essas questões ganham contornos ainda mais complexos quando situadas no contexto das comunidades quilombolas. Nessa realidade, torna-se urgente problematizar de que forma a educação hegemônica tem respondido às demandas específicas desses povos. Muitas vezes alicerçada em uma lógica eurocentrada, colonial e assimilacionista, a educação formal desconsidera as especificidades históricas, culturais e territoriais das comunidades quilombolas, relegando seus saberes ancestrais e modos de vida a uma posição de subalternidade ou invisibilidade.

Como já mencionado, as dificuldades vivenciadas e enfrentadas nos quilombos são influenciadas pelo capitalismo camuflado como desenvolvimento. Nesse contexto, uma má qualificação oferecida pelo sistema educacional gera mão de obra barata para trabalhos de subordinação. Por isso, é importante rediscutir “educação” para ampliação, inclusão e restituição de tecidos sociais seriamente danificados pelo Estado (Silva; Santos, 2020, p. 45).

Nesse sentido, Quilombolas do Quilombo da Fazenda, de Ubatuba/SP ressaltam que não precisam ir à escola para adquirir cultura, porém querem ir a escola para ampliar conhecimento e poder de luta:

Porém, o fato de dizermos que não precisamos frequentar a escola para adquirirmos cultura e que nossa cultura não é inferior a cultura das pessoas que vão à escola, não quer dizer que não queremos ir à escola e aprender tudo o que a escola pode nos ensinar. **Queremos ampliar nossos horizontes e também sabemos que num mundo dominado pela cultura escrita, aprender as ferramentas para utilizá-la é condição para não permanecermos na condição de subordinação, exclusão e marginalização, em que viveram nossos antepassados. É preciso reconhecer, portanto, que o conhecimento amplia nosso poder de decisão e de luta. Por**

exemplo, as lutas pelo reconhecimento de terras quilombolas exigiram ferramentas próprias à cultura escrita, sem as quais talvez não tivéssemos ainda conquistado o reconhecimento de nossas terras, mesmo sendo quilombolas. [grifo nosso] (Oliveira; Martins, p. 161)

Como já explicado, nem sempre são as relações de mercado que orientam as práticas quilombolas. Em função dessa diferença, uma escola que atenda à especificidade é reivindicação. Ressalta-se a partir da vivência de comunidades quilombolas que: “a noção de cidadania nos ajuda a reivindicar direitos, entretanto, sua origem mais urbana pode mascarar nossas reivindicações mais locais e menos generalizantes” (Oliveira; Martins, 2018, p. 155-156).

Hoje, a legislação vigente assegura o direito formalmente instituído à educação escolar quilombola. As Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas, e a Resolução CNE/CEB nº 08/2012, que institui as Diretrizes para a Educação Básica Quilombola, além de outras disposições legais, representam um avanço para as reivindicações quilombolas, como será discutido na segunda seção. Adianto que todas as lideranças entrevistadas apontaram a aplicação na íntegra dessas disposições legais como reivindicação. Neste tópico, entretanto, enfoco a percepção de educação escolar quilombola dos quilombolas interlocutores desta pesquisa para o parâmetro de análise da implementação da política pública educacional quilombola, seguindo a abordagem metodológica escolhida.

Como está destacado na fala de Elias, no início da seção, a educação escolar reivindicada pelos quilombolas inclui a educação quilombola que acontece fora das escolas. Luís Carlos Oliveira Ferreira, liderança da UNICQUITA, quilombola do Quilombo Santa Helena, localizado em Itaperuçu-Mirim, em entrevista realizada no dia 8 de fevereiro de 2025, afirma que a educação escolar quilombola é aquilo que vem falar da história da ancestralidade, cultura, culinária da comunidade, dos benzimentos e remédios naturais que tem na comunidade:

[...] isso aí que eu entendo como é a educação escolar que é quilombola, que é uma educação que não está escrita em um livro, ela não ficou escrita nos livros. Ela é falada pelos nossos ancestrais. São histórias contadas de vida dos nossos ancestrais, o que eles passaram para poder sobreviver e para a gente poder chegar a essa geração que estamos até hoje. [...] (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 8 fev. 2025)

Em razão da relevância do conhecimento passado através da oralidade pelos ancestrais, Luís Carlos Oliveira Ferreira atenta que, para ele, o mais importante era que dentro da base curricular e das diretrizes ficasse especificado o dia da semana que anciões da comunidade pudessem ir na escola para contar a sua história para as crianças. Ele explicou que agora já existe alguns livros e cartilhas que foram feitas pelas comunidades, por

pesquisadores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mas ainda são poucas e que tem muitas que não tem registros escritos, “só a história contada e só alguns anciãos das comunidades que sabem contar essa história para as crianças”. O receio é de que essa história, que ainda não está escrita em livros, seja perdida no tempo e esquecida.

Outra questão importante para Luís Carlos Oliveira Ferreira, conforme relatado na entrevista, é a cultura das comunidades expressadas nas festas e festejos religiosos. Ele defende que, assim como fazem parte do calendário das comunidades, esses eventos deveriam fazer parte do calendário escolar: “Tem, às vezes, tem o Festejo de Tambor de Mina, tem Festa do Divino, tem o Tambor de Crioula. [...] Ali na escola, às vezes, tem algumas poucas que fazem parte do calendário” (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 8 fev. 2025). Joércio reiterou:

[...] quando eu falei que ia para a roça, sentava com os anciões... então, isso é um processo de educação que precisa ir para a escola, que seria a educação escolar quilombola. E aí ela acontece num terreiro, ela acontece numa festa do Divino Espírito Santo, ela acontece num tambor de crioula. (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025)

Quando entrevistada para minha pesquisa do trabalho de conclusão do curso em Direito, Maria Dalva Pires, uma anciã do Quilombo Santa Rosa dos Pretos, afirmou não ter tido escola, que em sua época não havia escola para preto, mas fez considerações sobre o que deseja para a escola quilombola que seus netos frequentam (Coelho; Bruzaca. 2021, n.p.):

Minha filha, nossa educação quilombola, desde o começo, eu queria que as diretoras, as professoras, botassem nossas crianças como uma pessoa mais educada na escola. Disse pra nossos filhos, pra nossos netos, que nós aqui depende da matriz africana. Que botasse eles pra respeitar os Encantados, porque que nós não anda só no mundo. Que botasse em primeiro lugar para respeitar Deus e Nossa Senhora. Que botasse as crianças pra respeitar os Santos de Guarda que nós temos no Quilombo. Chamasse as pessoas da comunidade pra ensinar as crianças. Aqui, por exemplo, eu ensino as minhas netas, e os outros?

[...] Eu queria que as professoras, que o prefeito, na hora de formar o quadro dele, passasse e sentasse com a comunidade. [...] Minha filha, eu tenho um neto que vai fazer três anos, ele vai completar agora em junho. Se tu visse ele dançando capoeira... você não diz. E o prefeito não me chama um professor de capoeira pra dar aula na escola. [...] Eu queria uma pessoa que ensinasse, porque hoje a criança não aprende só você lendo pra ele e mandando ele escrever, a criança também tem que ter o tempo. Vamo ensinar a cultura pra essa criança? Vamo ensinar pra essa criança como é que se toca uma caixa? Mas isso nunca se teve na escola. (Maria Dalva Pires, 14 mai. 2021)

Os relatos de Luís Carlos e Maria Dalva Pires evidenciam o ideal de valorização da cultura e do conhecimento tradicional nas escolas quilombolas, destacando a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a oralidade, as práticas culturais e as religiosidades de matriz africana como partes fundamentais da formação dos estudantes quilombolas.

A preocupação expressada por Luís Carlos e compartilhada por outros entrevistados, como Elias Pires, sobre a preservação da história das comunidades quilombolas reflete uma reivindicação central para a educação escolar quilombola: a valorização do conhecimento dos mais velhos e da oralidade como método de transmissão do saber. Ademais, dona Dalva e Luís enfatizam a importância da cultura quilombola na formação das novas gerações, defendendo a presença das festividades religiosas elementos como a capoeira, o tambor de crioula e os saberes comunitários dentro do currículo escolar¹⁹.

Mais um critério destacado pelos entrevistados para a educação quilombola é a inserção de professores quilombolas das comunidades na escola. João Batista, do quilombo Santa Joana, liderança da UNICQUITA e pai de santo, expressa, assim como os demais entrevistados, a importância dos professores quilombolas, como pessoas formadas no quilombo, além da formação acadêmica. Como indivíduos enraizados na cultura, nos valores e nas tradições da comunidade, esses educadores devem fortalecer a identidade cultural dos alunos e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais representativo e acolhedor, além de terem espaço para exercer sua profissão dentro de sua comunidade. Assim, também, a autonomia da escola quilombola é melhor exercida.

Acontece que a interferência de pessoas que desconhecem a realidade e a cultura das comunidades na educação escolar quilombola pode ser violenta. Em Santa Rosa dos Pretos houve denúncia de caso de racismo amplamente divulgado no ano de 2019. Trata-se de acusação de crime de racismo e intolerância religiosa cometido por dois funcionários da prefeitura de Itapecuru-Mirim que exercem cargos administrativos respectivamente na Unidade de Ensino Básico (U.E.B.) Quilombola Elvira Pires; e no CRAS (Centro de Referência em Assistência Social) Quilombola Santa Rosa dos Pretos. Foi relatado que ambos utilizaram de seus cargos e poder de influência sobre moradores do território para, “por meio de calúnias, notícias falsas e incitação ao ódio religioso, impedir a realização de uma semana artístico-pedagógica promovida na escola Elvira Pires por jovens do coletivo Agentes Agroflorestais Quilombolas (AAQ)”, que pretendia envolver alunos e professores em discussão sobre temas relativos à história de África, da cultura afro-brasileira, da ancestralidade, dos costumes, cultura e dos modos de vida do quilombo.

Antes desse fato, a Associação dos Produtores Rurais Quilombolas de Santa Rosa dos Pretos já fazia denúncias e reivindicava melhorias ao Estado do Maranhão e ao Município

¹⁹ É importante reiterar que as práticas culturais quilombolas são diversas. As manifestações citadas pelos interlocutores referem-se à realidade das suas comunidades, não sendo necessariamente encontradas em outras comunidades quilombolas.

de Itapecuru-Mirim acerca da educação escolar oferecida. Em ofício nº 05/2018, endereçado ao então Secretário Estadual de Educação, Felipe Costa Camarão, a associação denunciou “violação e negação de direitos quilombolas na contratação de corpo docente e administrativo do Centro de Educação Básica Quilombola Rafaela Pires” e exigiu contratação de corpo docente e administrativo formado exclusivamente por quilombolas para o referido centro de educação, com fundamento nos seus direitos legalmente reconhecidos.

Ainda sobre a importância de o educador reconhecer os conhecimentos das comunidades, Joércio exemplifica:

E aí, com isso eu retrato mais uma vez a figura da minha mãe, e ela tinha um exemplo muito interessante de um menino chamado Guilherme. Ele sentava na sala de aula e ficava batendo na cadeira e aí todo dia a professora chegava e achava esse menino batendo na cadeira, tirava ele da sala de aula e mandava ele pra secretaria e aí outro dia vinha pra aula, Guilherme tava batendo na cadeira, ela tirava ele da sala de aula e mandava pra secretaria. E hoje o Guilherme é um mestre de tambor, né? Jovem ali com 17, tantos anos. Um mestre de tambor, né? Então, por que que essa professora não explorou essa potencialidade do Guilherme a partir do tambor? E que não havia um mestre de tambor que dava uma aula ali na escola? E aí isso também ia garantir que o Guilherme, a permanência do Guilherme na escola, né? E aí ela não tem essa... enfim, por não ter essa vivência, por não ter essa educação escolar quilombola, por não se, enfim, buscar formação nesse sentido, né? Ela não via essa potencialidade que o Guilherme tinha, né?

[...] quando o tambor está esquentando, ali tem uma criança em cima do tambor aprendendo a bater. Ali tem um mestre de tambor ensinando um verso para uma criança. A criança está escutando, está vendo, né? Como que se dança, como que o pé movimenta, como que se canta. A criança está envolvida ali no meio. Então esse envolvimento com o território, com os fazeres do território é a educação quilombola que de fato acontece, tem acontecido fora da escola. O desafio é fazer com que a escola garanta isso. (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025)

Esse relato é profundamente simbólico e demonstra a relevância do reconhecimento e a valorização dos saberes e práticas culturais das comunidades tradicionais como parte legítima do processo educativo. O exemplo de Guilherme, um jovem que foi repetidamente excluído da sala de aula por expressar uma habilidade de um ofício da sua cultura, a prática do tambor de crioula, e que mais tarde se tornou mestre nesse ofício, ilustra de forma clara como o sistema escolar convencional muitas vezes falha em perceber e acolher as múltiplas inteligências e talentos que emergem dos territórios quilombolas.

A atitude da professora, ainda que talvez bem-intencionada, revela um tipo de olhar colonizado e descontextualizado, que enxerga apenas a “indisciplina” sem reconhecer a expressão cultural e o potencial criativo que estavam se manifestando ali. Isso expõe a urgência de uma formação docente que vá além dos conteúdos curriculares e que seja sensível às dinâmicas culturais, às linguagens, aos ritmos e às formas de aprender próprias de cada comunidade.

Quando Joécio fala do tambor "esquentando" e da criança aprendendo com o mestre, ele está descrevendo um processo pedagógico riquíssimo que ocorre fora da escola, mas que deveria ser acolhido dentro dela, uma aprendizagem que envolve o corpo, o som, a oralidade, a coletividade e a ancestralidade. Essa, para os entrevistados, é a essência da educação escolar quilombola: ela parte do território e dos saberes do povo, valorizando práticas que historicamente foram marginalizadas ou invisibilizadas pelo currículo oficial.

O caso de Guilherme nos mostra que reconhecer o saber que advém dos territórios quilombolas é não só um ato pedagógico, mas também um ato de justiça e resistência. Portanto, o desafio colocado por Joécio (fazer com que a escola reconheça, garanta e fortaleça esses saberes) é também um chamado para repensar a função social da escola: será que ela está a serviço da vida e da cultura dos estudantes ou ainda serve como instrumento de apagamento e controle?

Ainda, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, é frequentemente citado pelos entrevistados como necessário, fazendo referência à Lei 10.639/2003. Ocorre que, para além dos conhecimentos e tradições, notadamente afro-brasileiros de cada comunidade, é necessário reconhecer a centralidade da história afro-brasileira na formação da sociedade nacional e produção de conhecimento a partir das epistemologias negras e quilombolas. Como destacado por Eliane Cardoso Santos:

A educação escolar quilombola, a Lei 10.639, porque a lei para ser implementada, eu acredito na minha concepção, que ela tem que ser trabalhada com todas as disciplinas, algumas de forma direta, outras de forma transversal, mas que ela possa acontecer no chão da escola com todos, porque os alunos são quilombolas. E o que a gente entende? Que a educação escolar quilombola, de fato, está para ser dentro do quilombo, onde tem a escola, mas os alunos que precisam sair dessa escola e ir para outras escolas fora do território, também precisam ser trabalhado a Lei 10.639, porque também é uma educação quilombola. Por quê? Porque os nossos alunos estão indo para lá. Então, a escola que recebe aluno quilombola, precisa ser trabalhada o currículo escolar.

Eliane revela uma compreensão profunda e politicamente situada sobre o alcance e a efetivação da Educação Escolar Quilombola e da Lei nº 10.639/2003. A liderança quilombola reconhece que a aplicação dessa legislação não deve se restringir a eventos pontuais ou a disciplinas isoladas, mas sim ser integrada de maneira transversal e interdisciplinar ao conjunto do currículo escolar. Ao defender que a educação quilombola precisa “acontecer no chão da escola com todos”, afirma-se a centralidade dos sujeitos quilombolas no processo educativo e a urgência de um currículo que respeite e reflita suas histórias, culturas e vivências cotidianas.

Outro ponto importante trazido pela entrevista de Eliane é a crítica à ideia de que a Educação Escolar Quilombola deve estar circunscrita apenas às escolas localizadas dentro

dos territórios quilombolas. A liderança destaca que os estudantes quilombolas que frequentam escolas fora do território também devem ter assegurado o direito a uma educação que contemple sua identidade e pertencimento. Isso reforça que a política pública voltada à educação quilombola precisa ser compreendida não apenas como uma política de lugar, mas também como uma política de sujeito, ou seja, deve acompanhar o estudante onde ele estiver.

Portanto, Eliane expõe um desafio recorrente no campo da efetivação dos direitos educacionais: a necessidade de garantir que a Lei nº 10.639/2003 não seja tratada como um apêndice curricular, mas como um fundamento transversal de uma educação antirracista e decolonial. Ao mesmo tempo, denuncia a omissão das escolas que recebem estudantes quilombolas e não adaptam seus currículos, ignorando os marcos legais e a realidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Observo, diante do apresentado, que as reivindicações manifestadas pelos quilombolas interlocutores desta pesquisa, sendo a maioria deles representantes da UNICQUITA, preocupam-se com a identificação e representatividade para os estudantes quilombolas e vislumbram a necessidade de uma educação de qualidade antirracista que valorize as tradições e saberes ancestrais.

A partir dessa preocupação exposta e de todo o relatado, percebo que três dos principais parâmetros para que os quilombolas de Itapecuru-Mirim compreendam existir uma educação escolar de fato quilombola são: a) a valorização da transmissão dos conhecimentos dos anciãos através da oralidade e as práticas culturais das comunidades inseridas no programa e calendário escolar; b) o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; c) e a priorização de professores quilombolas das próprias comunidades. Assim, esses parâmetros serão o foco da análise deste trabalho.

Essas três dimensões configuram elementos centrais para a construção de uma Educação Escolar Quilombola enraizada nos saberes ancestrais e na luta histórica dos quilombolas por justiça social, territorial e epistêmica. Trata-se de reivindicações que atravessam a relação entre território, memória, política e conhecimento. Em outras palavras, essas reivindicações expressam um ideal pedagógico emancipador, fundamentado na dignidade dos povos quilombolas e na recusa de um modelo educacional homogeneizador e descolado da realidade desses sujeitos.

Ao mesmo tempo, a defesa da inserção dos saberes tradicionais nos currículos escolares não é uma tentativa de retorno ao passado, mas uma proposta de reinvenção do presente a partir da valorização das memórias, das cosmologias e dos modos de vida quilombolas. Essa ideia político-pedagógica é profundamente decolonial, pois confronta as

estruturas hegemônicas de produção do saber e propõe novos horizontes educativos construídos a partir da experiência, do território e da ancestralidade. Trata-se, portanto, de um processo educativo que se ancora em epistemologias próprias e que resiste à tentativa de silenciamento promovida pelo colonialismo, pelo racismo estrutural e pelas práticas pedagógicas descontextualizadas.

Diante de tais reivindicações, é possível fazer uma análise crítica e ampla do sistema educacional, com base em teorias sociais e da educação que conversam com os anseios dos quilombolas, revelando os sistemas injustos e as disputas de poder nos quais está inserida a educação escolar. É o que faço no tópico seguinte para finalizar a seção.

3.3 Quando a educação escolar não é Quilombola: críticas ao ensino escolar opressor, colonizador e racista

O que a gente quer é que mais e mais pessoas do quilombo, do território, possam ingressar numa universidade, possam ter escolhas, que não seja só entre muitas aspas aqui pegar uma fala que uma professora falou no território que não seja só para formar peão mas que seja para formar sujeitos pensantes e que possam construir suas próprias vidas acho que é isso, sejam construtores uma perspectiva emancipadora. (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025)

Joércio Pires sintetiza, em seu depoimento, o horizonte maior das reivindicações quilombolas: o direito de acesso à escolha, à possibilidade de construção emancipadora dos próprios caminhos. Trata-se de defender uma educação que forme sujeitos críticos, conscientes e capazes de protagonizar suas vidas e suas histórias, não mais reduzidos à lógica da subalternização. Como pontua, o objetivo é sujeitos pensantes, comprometidos com uma perspectiva de emancipação coletiva. No entanto, como apontam diversos pensadores latino-americanos, ainda predomina nas estruturas educacionais um modelo escolar opressor, colonizador e racista, que dificulta ou nega a realização desse projeto. É sobre essas perspectivas críticas que aprofundo neste tópico.

Como já brevemente explicitado na primeira seção, a Colonialidade do Saber nos revela que para além das consequências de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos dificulta a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Porto-Gonçalves, 2020, p. 3). Em suma,

Ao instaurar uma hierarquia racial de identidades sociais — brancos, mestiços, indígenas e negros — apagando assim as diferenças culturais destes últimos, ao subsumi-los em identidades comuns e negativas de “índios” e “negros”, a colonialidade do poder contribuiu de maneira fundamental para a configuração do capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas as formas de

controle da subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento sob sua hegemonia ocidental. (Walsh, 2007, p. 38, tradução nossa)

Esse trecho evidencia uma crítica central à lógica da colonialidade do poder. A imposição de identidades genéricas como "índio" e "negro", esta última agora ressignificada, apagou as especificidades culturais e históricas desses povos, negando-lhes agência e humanidade própria. Esse apagamento não foi apenas simbólico, mas tem efeitos concretos na exclusão social, na negação de direitos e no controle de saberes.

Ao fazer isso, a colonialidade do poder naturalizou uma hierarquia racial que justifica e sustenta a concentração de riqueza, e a dominação cultural. O Ocidente se coloca como centro legítimo da produção de conhecimento, do desenvolvimento e da civilização, enquanto os povos racializados são considerados atrasados, exóticos ou carentes de razão científica. Isso cria uma ordem global que, embora formalmente descolonizada, continua estruturalmente colonial.

Dessa forma, a colonialidade, o racismo e o capitalismo também estão inseridos na educação de modo a perpetuar opressões. Assim, essa crítica nos convida a questionar as epistemologias que sustentam os currículos escolares, as instituições e as políticas públicas. O tema da educação como ferramenta de libertação, de enfrentamento, de luta frente às opressões não é pertinente somente aos quilombolas, mas a todos os grupos oprimidos ou a todos aqueles que almejam mudanças para uma vida melhor. Nesse sentido, as teorias críticas da educação desempenham um papel fundamental, pois questionam as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e propõem práticas pedagógicas que promovem a emancipação dos sujeitos.

Sader (2005, p. 6) reitera que a educação poderia ser uma alavanca essencial para a emancipação humana, mas tornou-se instrumento da sociedade capitalista para fornecer os conhecimentos necessários à maquinaria produtiva e gerar um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, sendo uma peça do processo de acumulação do capital e de manutenção de um consenso que reproduz o injusto sistema de classes: “Para que serve o sistema educacional - mais ainda, quando público-, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (Sader, 2005, p. 7).

Do mesmo modo, Mészáros (2005, p. 11) aponta que hoje os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Por isso, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a

correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas funções de mudança.

Os autores apresentam o entendimento de que o capitalismo, sistema de classes desigual e opressor, se apropriou da educação como ferramenta de sua reprodução. Fala-se, dessa forma, de uma educação que não é emancipatória. Mészáros (2005), nesse ínterim, destaca essa ligação ao criticar reformas educacionais que ocorrem apenas dentro dos limites impostos pelo sistema vigente, ou seja, sem questionar suas bases estruturais. Segundo ele, quando a sociedade não valoriza a transformação do próprio modo de reprodução social, as reformas educacionais acabam se restringindo aos ajustes superficiais. Essas mudanças limitadas servem apenas para corrigir pequenos problemas da ordem existente, sem alterar suas estruturas fundamentais. Assim, as regras gerais que garantem a reprodução do sistema continuam intactas, permitindo apenas margens para lidar com conflitos de interesses dentro do próprio sistema. Vejamos:

Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (Mészáros, 2005, p. 11-12)

Essa lógica se aplica ao racismo e a colonialidade, como intrínsecos ao capitalismo. Se a escola continuar inserida em um sistema que naturaliza e reproduz o racismo e as opressões, qualquer tentativa de mudança será limitada a pequenas adaptações que não desafiam a lógica estrutural desse sistema. Por isso, a luta é interligada.

Ademais, conforme Mészáros (2005, p. 16-17), a educação institucionalizada, para legitimar os interesses dominantes, como se não houvesse alternativa à gestão da sociedade, tanto na forma “internalizada”, através dos indivíduos devidamente “educados”, tanto através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. “A própria História teve de ser totalmente adulterada, e de fato frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito”.

Ora, é perceptível a imposição dessa dominação estrutural quando falamos dos quilombolas, do apagamento histórico que sofreram, da história europeia contada como mais importante, da história do negro vinculada e restringida ao sofrimento oriundo da

escravização. Esse processo de invisibilização não se dá apenas na ausência de narrativas afrocentradas nos currículos escolares, mas também na negação das contribuições culturais, intelectuais e sociais dos povos quilombolas e africanos para a formação da identidade brasileira. Além disso, essa marginalização reforça estereótipos racistas e impede que as novas gerações negras e quilombolas tenham referências positivas de sua própria ancestralidade, limitando sua autoafirmação e seu direito à memória. A imposição de uma visão eurocêntrica da história, que exalta a colonização e silencia as lutas de resistência negra, não é um acaso, mas um projeto intencional que busca desigualdades perpétuas e mantém grupos historicamente oprimidos em uma posição de subalternidade.

Destaco o pensamento paulofreireano, na defesa de que a visão educacional não pode deixar de ser crítica à opressão real em que vivem as pessoas e, ao mesmo tempo, uma expressão de sua luta pela liberdade. Nesse sentido, “a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. Assim, sujeitos vitimados por opressões podem encontrar nesta concepção educacional crítica um complemento para as lutas que protagonizam (Freire, 1967, p. 8).

Freire (1959, p. 8) aponta para a necessidade de o processo educativo ser relacionado organicamente com o contexto social a que se aplica, através de um conhecimento crítico da realidade. Segundo ele, todo planejamento educacional tem de responder às marcas e valores da sociedade e, assim, o processo educativo pode funcionar, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Seja preservando determinadas formas de cultura, seja interferindo no processo histórico, instrumentalmente.

Nilma Lino Gomes (1997, p. 17) destaca que há razões profundas para que a reflexão e a prática pedagógica não se desvinculem da articulação entre relações raciais e educação. A autora observou que nos últimos anos anteriores a 1997, houve uma crescente preocupação de parte dos teóricos da educação em incorporar outras categorias de análise, como classe social, trabalho, gênero e cultura, capazes de explicitar, com maior profundidade, a complexidade das relações que se estabelecem no interior da escola e na sociedade brasileira.

Nesse sentido, conforme Walsh (2007, p. 33), para se pensar uma virada decolonial no campo do conhecimento e da educação, é necessário considerar com seriedade tanto as contribuições quanto as implicações das histórias locais e das epistemologias historicamente negadas, marginalizadas e subalternizadas. Isso implica também estabelecer conexões dialógicas entre esses saberes e as formas hegemônicas de conhecimento. Mais do que isso, é preciso assumir uma postura política e ética diante de nossas próprias práticas,

lugares de enunciação e intervenções possíveis, visando construir consciências políticas, metodologias descolonizadoras e pedagogias críticas. Confrontar a hegemonia do pensamento ocidental demanda, ainda, a exposição e o enfrentamento das nossas subjetividades e práticas pedagógicas.

Então, quando se considera que a educação é afirmação da liberdade, reconhece-se o fato da opressão e a luta pela libertação (Freire, 1967, p. 6). Então, para responder aos desafios sociais cabe optar entre a conformidade e a transformação. Cabe fazer a opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Diante das mazelas, a escolha de Freire (1967, p. 8) se traduz na ideia de que “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se”. Afere-se, que para a existência dos quilombolas, a educação deve também ser libertadora.

Conforme Silva e Santos (2020, p. 45), a educação vigente continua a reproduzir um sistema antigo de violências estruturais que, ao longo dos anos, não apenas se perpetuam, mas também se adaptam e se fortalecem dentro das relações sociais. Esse ciclo de reprodução da opressão reflete-se na realidade brasileira, onde o estado clínico da sociedade é marcado por uma extrema vulnerabilidade social. Esse diagnóstico não é acidental, mas parte fundamental da manutenção do *status quo*, que necessita da marginalização de determinados grupos para garantir a continuidade das desigualdades e da exploração.

Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que, quando aceitamos o racismo em nossas relações cotidianas, um racismo ainda disseminado em muitas escolas e amplamente reforçado pelas grandes mídias, que cria hierarquias que inferiorizam pessoas por serem e viverem de maneira diferente dos padrões impostos pelo capitalismo, o tecido comunitário é fragmentado e contribuímos para a naturalização das violências (Silva; Santos, 2020, p. 45).

Essa normalização, por sua vez, compromete a capacidade de resistência coletiva, enfraquecendo movimentos de massa capazes de confrontar o racismo estrutural. Quanto mais dispersos e divididos os indivíduos estão, mais a estrutura colonial se reafirma em seu *modus operandi*, demonstrando sua eficácia em moldar subjetividades que, muitas vezes, agem em cumplicidade com o sistema opressor, mesmo quando são diretamente afetadas por ele (Silva; Santos, 2020, p. 45).

O fato é que as particularidades que mantêm a supremacia branca, o racismo, o sexismo e o imperialismo distorcem a educação de modo que ela deixou de ser uma prática da liberdade. Há um clamor pela diversidade cultural e seu reconhecimento, com modos de conhecimento diversos, e pela desconstrução das antigas epistemologias (hooks, 2017, p. 45):

Quando todos começaram a falar sobre diversidade cultural, isso nos entusiasmou. Para nós que estávamos à margem (pessoas de cor, gente da classe trabalhadora, gays, lésbicas e por aí afora) e sempre tivéramos sentimentos ambivalentes sobre nossa presença numa instituição onde o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, era emocionante pensar que a visão de justiça e democracia que estava no próprio âmago do movimento pelos direitos civis iria se realizar na academia. Até que enfim havia a possibilidade de uma comunidade de aprendizado, um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmaram que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder. Por fim iríamos nos livrar da negação coletiva da academia e reconhecer que a educação que quase todos nós havíamos recebido e estávamos transmitindo não era e nunca é politicamente neutra. [...] (hooks, 2017, p. 45-46)

Acontece que, embora o multiculturalismo seja um tema em destaque na sociedade e na educação, ainda há poucas discussões sobre como transformar a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo. Para que o respeito à diversidade social e cultural se reflita no ensino, é necessário modificar as práticas pedagógicas tradicionais, pois muitos professores foram formados dentro de um modelo que privilegia uma única norma de pensamento e experiência, apresentada como universal. Esse modelo é reproduzido no ensino, levando educadores a temerem a perda de controle quando confrontados com abordagens múltiplas e referências diversas (hooks, 2017, p. 51).

Nesse sentido, com base em Chandra Mohanty, bell hooks (2017, p. 30) defende que a resistência se manifesta na interação crítica com discursos e representações dominantes, bem como na construção ativa de espaços que desafiam essas normas tanto no campo analítico quanto no cultural. Além disso, resgatar e se apropriar de conhecimentos historicamente marginalizados é um caminho essencial para recuperar narrativas alternativas. No entanto, para que as instituições educacionais passem por uma transformação profunda, esses saberes não devem ser apenas reconhecidos academicamente, mas também incorporados pedagogicamente como parte de uma estratégia e prática.

Por isso, Silva (2021, p. 75-76) apresenta o desafio de "fazer com que a escola se veja como um lugar de produção do racismo e violência e mudar de lugar, para que passe a ser um espaço da construção, da vivência do antirracismo e da luta contra as violências". A escola só poderá cumprir seu papel social de forma justa e democrática se for capaz de se reconhecer como parte do problema para, então, tornar-se parte ativa da solução.

No entanto, Gramsci (1957, p. 121) argumentou que não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual, que todo homem, fora do trabalho, desenvolve alguma atividade intelectual, sendo um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade. O ser humano partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e assim contribui para mudar ou manter a concepção do mundo.

Nesse sentido, Mészáros (2005, p. 50) corrobora que a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” (pode não ser apenas uma ou outras, mas ambas, simultaneamente) de uma dada concepção de mundo que, conseqüentemente atrasará ou adiantará uma mudança social relevante. Isso depende do momento e da intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos. Desse modo, trata-se de um processo coletivo inevitável que não pode ser expropriado definitivamente, ou seja, as concepções de mundo não são modificadas ao bel prazer de políticos e educadores elitistas e o domínio da educação institucional formal não é do capital para sempre:

Por maior que seja, nenhuma manipulação vinda de cima pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos - constituída por incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos objetivamente irreconciliáveis, independentemente de quanto os indivíduos possam estar conscientes dos antagonismos estruturais subjacentes - num dispositivo homogêneo e uniforme, que funcione como um promotor permanente da lógica do capital [...] (Mészáros, 2005, p. 51)

Dessa forma, a história não é uma força externa e imutável, ela é moldada por ações coletivas e pela disputa entre diferentes visões de mundo. A luta pela educação escolar quilombola representa justamente um combate contra a hegemonia do sistema educacional tradicional, que historicamente negligencia os saberes, culturas e realidades das comunidades quilombolas.

Como já abordado, a educação escolar quilombola surge como uma demanda coletiva dessas comunidades, buscando romper com a homogeneização imposta pela lógica do capital e pelo racismo estrutural. Seu objetivo não é apenas incluir os quilombolas no sistema educacional vigente, mas sim transformar a educação, incorporando suas histórias, epistemologias e modos de vida, em um movimento de resistência contra a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica e elitista.

Nessa relação, a educação escolar quilombola é compreendida como um direito étnico e, ao mesmo tempo, uma prática pedagógica contra-hegemônica. Como direito, está normativamente assegurada por instrumentos como a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, e fundamenta-se no reconhecimento das especificidades socioculturais, territoriais e identitárias das comunidades quilombolas. Como prática, expressa um projeto educativo que valoriza os saberes ancestrais, a oralidade, o território e a coletividade, sendo construída com a participação das comunidades. Trata-se de uma educação voltada à autonomia dos sujeitos quilombolas, que confronta a lógica do epistemicídio.

Já educação escolar não quilombola (ou educação hegemônica), nesse contexto, refere-se à forma de ensino ofertada historicamente pelo Estado ou por instituições escolares às populações negras e quilombolas sem diálogo com seus modos de vida, identidades e territórios. Essa modalidade reproduz currículos eurocentrados, silencia as histórias e culturas negras, e impõe um modelo escolar distante da realidade das comunidades. É nesse sentido que ela é compreendida como instrumento de dominação cultural e reprodução da colonialidade do saber.

Quando isso ocorre, a educação se torna opressora: aquela prática pedagógica que nega a autonomia, a escuta e a dialogicidade, tratando os estudantes como objetos passivos do processo educativo. Essa educação impõe conteúdos de forma vertical, sem considerar os contextos de vida dos sujeitos, e atua como instrumento de manutenção da desigualdade e da alienação. Quando aplicada a contextos quilombolas, reforça os efeitos da colonialidade, apagando os saberes locais e impondo a lógica ocidental de conhecimento. Pensadores como Freire (1959; 1967) e hooks (2017) enfatizam a necessidade de uma educação dialógica, que valorize o conhecimento dos oprimidos e fomente a consciência crítica, permitindo que indivíduos e comunidades se tornem agentes de transformação social. Conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Perspectivas sobre a Educação Escolar em Contextos Quilombolas

Educação Escolar Quilombola	Educação Escolar Não Quilombola (Hegemônica)	Educação Opressora
- Direito étnico assegurado por instrumentos normativos como a Resolução CNE/CEB nº 8/2012. - Prática pedagógica construída com a participação da comunidade. - Valoriza saberes ancestrais, oralidade, território e coletividade. - Propõe uma educação voltada à autonomia e resistência ao epistemicídio.	- Ensino historicamente imposto pelo Estado sem diálogo com as especificidades quilombolas. - Reproduz currículos eurocentrados e ignora identidades e modos de vida locais. - Silencia saberes negros e impõe modelo escolar excludente.	- Prática pedagógica vertical, sem escuta nem valorização do contexto dos estudantes. - Reforça desigualdades e alienação. - Apaga saberes locais e impõe a lógica ocidental. - Contraposta por Freire (1959; 1967) e hooks (2017), que defendem uma educação dialógica e crítica.

	- Atua como instrumento de dominação cultural e colonialidade do saber.	
--	---	--

Fonte: elaboração própria.

Retoma-se a análise de autores como Gramsci (2007) e Mészáros (2005) sobre como a educação pode funcionar tanto como um instrumento de manutenção da hegemonia das classes dominantes quanto como uma ferramenta de resistência e emancipação. Inspirada nessas perspectivas, a pedagogia crítica busca desnaturalizar as desigualdades sociais, revelando como o sistema educacional reflete e reproduz as relações de poder da sociedade capitalista. Assim, neste tópico, abordo essas teorias que, ao propor uma educação libertadora e coletiva, dialogam com as lutas dos quilombolas e de outros grupos oprimidos, oferecendo caminhos para a transformação estrutural da sociedade por meio da conscientização e da ação política.

Mészáros (2005) enfatiza que, por mais que as elites tentam controlar a educação para reproduzir a ordem vigente, a luta por uma educação libertadora e plural não pode ser expropriada definitivamente. O avanço da educação escolar quilombola no Brasil – por meio da formulação de diretrizes específicas, da luta por políticas públicas e do fortalecimento da identidade quilombola, assim como as dificuldades na implementação das políticas, exemplifica essa disputa entre forças que buscam manter o status quo e aqueles que lutam por mudanças estruturais.

Com base nessas reflexões e nas vozes das lideranças quilombolas de Itapecuru-Mirim, torna-se evidente que a Educação Escolar Quilombola não é uma concessão estatal, mas uma conquista em permanente construção, alimentada por lutas concretas e pelo compromisso coletivo com a vida, a memória e o futuro das comunidades. Na seção seguinte, a partir da análise crítica das políticas públicas voltadas à educação quilombola no município de Itapecuru-Mirim, será possível observar em que medida tais reivindicações vêm sendo atendidas pelos entes responsáveis.

4 A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL ESCOLAR QUILOMBOLA EM ITAPECURU-MIRIM/MA

4.1 O que é a Educação Escolar Quilombola para o Estado: políticas públicas estaduais e municipais para a educação quilombolas

Nesta seção, parto para a análise sobre o atendimento das principais reivindicações para a educação escolar quilombola das lideranças quilombolas de Itapecuru-Mirim pelo Estado do Maranhão e Município de Itapecuru-Mirim. Nesse contexto, rememoro as três principais reivindicações que são o foco da análise deste trabalho, identificadas a partir do campo nas comunidades quilombolas: a) a valorização da transmissão dos conhecimentos dos anciãos através da oralidade e as práticas culturais das comunidades inseridas no programa e calendário escolar; b) o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; c) e a priorização de professores quilombolas das próprias comunidades.

Destaca-se que tais demandas não se originam de um vazio institucional, mas emergem como resposta histórica à negligência do Estado em assegurar uma educação coerente com a realidade dos povos quilombolas. Assim, essas reivindicações representam não apenas um apelo por inclusão, mas também uma reinterpretação crítica do papel da escola na formação identitária e política dos sujeitos quilombolas.

Em que pese a educação escolar quilombola deva ser aplicada em toda escola em que estiver aluno quilombola matriculado, destaco as escolas reconhecidas enquanto escolas quilombolas. Em Itapecuru-Mirim, há 9 escolas estaduais, dentre as quais 4 são quilombolas: Centro de Educação Quilombola Olegário Bispo da Silva, localizado no Quilombo Santa Joana; Centro de Educação Quilombola Professor Newton Neves - Anexo V - Magnificat, localizado no Quilombo Barriguda; Centro de Educação Quilombola Rafaela Pires, localizado no Quilombo Santa Rosa dos Pretos; e Centro de Educação Quilombola Rosemary Medeiros Muniz da Silva, localizado no Quilombo Tingidor.

Quanto às Unidades de Ensino Básico municipais inseridas na zona rural e em territórios quilombolas de Itapecuru-Mirim, conforme a Lei Municipal nº 1683/2024, são 38 UEBs Quilombolas e 23 UEBs do Campo. Observa-se a relação na tabela abaixo:

Quadro 4 - UEBs Quilombolas

Nº	Nome da UEB Quilombola	Quilombo
1	UEB Quilombola Maria dos Remédios	Tingidor
2	UEB Quilombola Damiana Aguiar	Tingidor
3	UEB Quilombola Antônio Paulo de Carvalho	Tingidor

4	UEB Quilombola Proteção de Maria	Cachoeira
5	UEB Quilombola José Francisco de Carvalho	Picos 1
6	UEB Quilombola Olímpio Pires Belfort	Picos 2
7	UEB Quilombola Elvira Pires	Santa Rosa
8	UEB Quilombola Cônego Albino Campos	São Francisco
9	UEB Quilombola Américo Nunes Belfort	Boa Vista
10	UEB Quilombola Santa Luzia	Jaibara dos Nogueiras
11	UEB Quilombola Nossa Senhora do Carmo	Flexeira
12	UEB Quilombola Santo Antônio	Companhia dos Bogéas
13	UEB Quilombola Augusto Conegundes Costa	Santo Antônio dos Gundes
14	UEB Quilombola São Sebastião	Santa Joana
15	UEB Quilombola Newton Romão de Lima	Alto da Esperança
16	UEB Quilombola José Carlos Gomes Rodrigues	Brasilina
17	UEB Quilombola São Domingos	Dois Mil
18	UEB Quilombola Santa Luzia	Curupati
19	UEB Quilombola Nossa Senhora do Rosário	Fandango
20	UEB Quilombola São Sebastião	Filipa
21	UEB Quilombola Santo Antônio	Juçara
22	UEB Quilombola São Benedito	Mata de São Benedito
23	UEB Quilombola Santa Terezinha	Mato Alagado
24	UEB Quilombola Nunes Freire	Monge Belo I
25	UEB Quilombola Bom Jesus	Monge Belo II
26	UEB Quilombola José Carlos Gomes Rodrigues	Monte Alegre
27	UEB Quilombola Bento Nogueira	Oiteiro dos Nogueiras
28	UEB Quilombola Leonel Amorim	Pau Nascido
29	UEB Quilombola Professora Maria do Carmo Correia	São José dos Matos
30	UEB Quilombola Nossa Senhora das Graças	Sumauma
31	UEB Quilombola Nossa Senhora da Conceição	Pedras
32	UEB Quilombola Bento Nascimento Mendes	Monte Cristo
33	UEB Quilombola Bento Nascimento	Dom Quer dos Oliveira
34	UEB Quilombola Maria do Rosário	Barriguda
35	UEB Quilombola Manoel Amélio	Terra Preta
36	UEB Quilombola Tiradentes	Mata do Ipiranga
37	UEB Quilombola Santa Helena	Santa Helena
38	UEB Quilombola José Carlos Gomes Rodrigues	Monte Alegre

Fonte: elaboração própria.

Neste tópico, abordo a perspectiva do Estado do Maranhão e do Município de Itapecuru-Mirim sobre esta modalidade de educação e as políticas públicas que têm sido implantadas. Por isso, procurei realizar entrevistas semiestruturadas com representantes do Estado do Maranhão e do Município de Itapecuru-Mirim. No entanto, apenas o Estado do Maranhão atendeu ao pedido de entrevista, sendo realizada no dia 16 de abril de 2025 com o professor Jocenilson Costa, supervisor de Modalidades e Diversidades Educacionais da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC). Utilizo, ademais, análise de documentos e notícias jornalísticas.

Segundo o Professor Jocenilson Costa, a rede estadual de ensino compreende a educação escolar quilombola para além de uma modalidade: “Ela se caracteriza como uma forma de existir de um povo. Um povo que tem uma relevância imensurável na constituição do nosso país”. Ele defende que a secretaria estadual tem feito esforços para a efetividade da educação escolar quilombola:

E desse modo a secretaria tem procurado, tem buscado se aproximar o máximo possível das particularidades que permeiam essa modalidade de ensino, isso enquanto modalidade, porque a gente precisa falar do ensino na perspectiva da educação escolar quilombola enquanto legislação que assegura direitos, mas a gente também precisa falar de educação escolar quilombola como demarcação de um modo de existir, de uma cultura de transmissão de saberes e porque não dizer um lugar de resistência, um lugar de existir dessas comunidades dessas pessoas e que nesse sentido elas carecem de uma assistência específica “interculturalizada”, digamos assim. Então, a SEDUC vê a educação escolar quilombola nessa perspectiva, uma perspectiva intercultural, uma perspectiva de saberes tradicionais alinhados aos saberes formais que o currículo exige, que nós ofertamos e que na sua condução, na sua ciência, tem buscado fazer essa oferta de forma qualificada. (Jocenilson Costa, 16 de abril de 2025)

Nesse sentido, é de suma importância a compreensão da relação entre a educação escolar quilombola e a existência e resistência de populações por parte do Estado. Josenilson aponta para um esforço institucional da SEDUC-MA em reconhecer a educação quilombola como uma prática pedagógica que vai além do cumprimento da legislação: trata-se do reconhecimento de uma epistemologia própria, vinculada aos modos de vida, saberes e formas de resistência das comunidades quilombolas. Essa perspectiva indica um avanço importante na abordagem da educação escolar quilombola, ao considerar sua dimensão intercultural e o papel fundamental das tradições orais, culturais e territoriais na formação de sujeitos quilombolas. No entanto, é necessário analisar como essa concepção se materializa na prática das políticas públicas, especialmente nas escolas quilombolas de Itapecuru-Mirim, à luz das reivindicações feitas pelas lideranças locais.

A fala do entrevistado sugere que a Secretaria Estadual de Educação tem assumido uma postura mais sensível e dialógica frente às demandas quilombolas, buscando construir pontes entre o saber tradicional e a exigência de conteúdos curriculares da educação básica. Essa articulação precisa ser compreendida como necessária em um processo permanente de escuta e reconstrução, pois, mesmo com avanços, como veremos, persistem desafios relacionados à formação docente, à adequação de materiais didáticos e à infraestrutura escolar, entre outros.

Indagado sobre os avanços das políticas públicas estaduais nessa modalidade, Jocenilson apontou, em primeiro lugar, o reconhecimento formal das escolas quilombolas por meio de normativas específicas. A constituição legal dessas instituições como escolas quilombolas, a partir de decretos estaduais, representa um marco significativo na valorização e demarcação identitária desses espaços educativos:

Então, esse é um avanço, as escolas serem reconhecidas por meio de decreto, porque se nós buscarmos na história da rede estadual de ensino do Maranhão. Até 2015, as nossas escolas quilombolas apenas estavam nos quilombos, não eram reconhecidas como tais. Hoje também, nessa mesma direção do reconhecimento, enquanto forma de avanço, nós temos aí as escolas com os nomes das pessoas que têm representatividade nas comunidades, nas comunidades quilombolas. Então, as escolas, elas são reconhecidas como escolas quilombolas em decreto, têm seus cursos reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, para que ela possa emitir certificação para os seus estudantes. Esse aqui também é um ponto que a gente traz como destaque, porque até nesse mesmo período que eu citei anteriormente, que é 2015, a maioria, até 2016... vamos trazer um pouco mais para perto, [20]16, 17, 18, as escolas quilombolas, elas emitiam a documentação dos estudantes, a vida escolar do estudante era emitida por uma escola comum, não quilombola. Então, era uma forma de apagamento desse sujeito [...] Uma forma de apagamento da história desse sujeito [...] Então, até esse período, os estudantes estudavam na escola que estava no quilombo, uma escola eminentemente quilombola, e, ao sair, a documentação do estudante era emitida por outra escola. (Jocenilson Costa, 16 de abril de 2025).

Essa mudança legal evidencia um processo de reparação simbólica e administrativa, cujo impacto vai além da burocracia: trata-se de reconhecer o pertencimento e a identidade do sujeito quilombola também nos registros oficiais. Esse reconhecimento implica a valorização da história comunitária, das lideranças locais e da autonomia territorial, elementos muitas vezes invisibilizados nas práticas escolares tradicionais.

Jocenilson aborda a regularização institucional e pedagógica dessas escolas. Além disso, destaca que houve importantes avanços no campo curricular. A rede estadual do Maranhão passou a adotar um currículo específico para as escolas quilombolas, construído em diálogo com movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado, e com base na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Essas reformas curriculares não são apenas ações técnicas, mas devem refletir um compromisso político e pedagógico com a superação do racismo estrutural. Como já abordado, ao inserir os saberes afro-brasileiros e indígenas como centrais na formação escolar, o currículo deixa de ser um instrumento de assimilação cultural para se tornar espaço de disputa por narrativas, memórias e futuros.

Segundo Jocenilson, essas temáticas passaram a ser debatidas e incorporadas de forma mais aprofundada no cotidiano escolar quilombola, reforçando a valorização dos saberes tradicionais e a promoção de uma educação antirracista:

Então, a gente já tem hoje um caderno de modalidades educacionais que versa sobre essa diversidade do ensino e que marca esse lugar da escola quilombola, apresentando o seu currículo, apresentando a sua proposta pedagógica, apresentando também as práticas pedagógicas que são realizadas em rede para o ensino médio e tantas outras questões inerentes ao ensino e aprendizagem da nossa rede, dos estudantes quilombolas. (Jocenilson Costa, 16 de abril de 2025)

O caderno de orientações pedagógicas para modalidades e diversidades educacionais, citado na entrevista, foi elaborado pela SEDUC em 2023 e é destinado aos gestores escolares e equipes pedagógicas dos centros de educação escolar quilombola, educação escolar indígena, educação do campo e educação de jovens e adultos. Nele, está expresso que “o contexto das lutas dos quilombolas por uma educação diferenciada não se encontra à parte da luta pelo território, pelo contrário, para as populações tradicionais, falar de território é falar de educação” e é abordada a necessidade de se fundamentar a educação escolar quilombola num processo de construção coletiva, pensado pelos sujeitos e não apenas para os sujeitos (Maranhão, 2023, p. 14).

Entre as diretrizes presentes no caderno orientador da Educação Escolar Quilombola, destaca-se a valorização da contribuição dos educadores e educadoras que já atuam nesta modalidade de ensino, como sujeitos fundamentais na construção de novas propostas pedagógicas voltadas às comunidades quilombolas. Sua atuação é central para a formulação de mecanismos de aprendizagem que considerem as especificidades culturais, sociais e históricas dessas comunidades (Maranhão, 2023, p. 14).

Além disso, o documento reforça que a construção curricular não deve se restringir ao planejamento técnico, mas precisa incorporar os repertórios comunitários, as festas tradicionais, os rituais de ancestralidade e as narrativas orais como elementos estruturantes da prática pedagógica. Nesse sentido, a escola deve funcionar como espaço de valorização da memória coletiva e do fortalecimento dos vínculos identitários, articulando o cotidiano escolar às práticas socioculturais locais (Maranhão, 2023, p. 14).

Nesse sentido, a proposta pedagógica deve estar ancorada em processos que favoreçam o reconhecimento da diversidade étnico-racial, consolidando políticas e ações que combatam o racismo na educação, contribuam para a superação do fracasso escolar e enfrentem as distorções idade-série que ainda marcam a trajetória de muitos estudantes quilombolas (Maranhão, 2023, p. 14).

Com o intuito de contribuir com a organização e o fortalecimento da prática docente, o caderno elencou princípios orientadores para o desenvolvimento dos componentes curriculares específicos dessa modalidade. O ponto de partida deve contemplar: conhecimento teórico sobre a literatura que fundamenta os componentes curriculares da Educação Escolar Quilombola; compreensão da importância da formação e da autoformação continuada sobre os temas que envolvem a educação quilombola; familiaridade com os marcos legais e documentos normativos que asseguram a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares (Maranhão, 2023, p. 16).

A abordagem do caderno, ao enfatizar a autoformação dos educadores, também revela um entendimento mais ampliado do papel docente. Os professores quilombolas não são apenas mediadores de conteúdos, mas sujeitos políticos e intelectuais da comunidade, cuja trajetória pessoal se entrelaça à luta por uma educação libertadora. Isso exige uma política de formação que reconheça saberes ancestrais como fontes legítimas de conhecimento e promova espaços permanentes de diálogo entre a academia, os movimentos sociais e os territórios.

No documento está expressa, ainda, a recomendação de que os componentes curriculares sejam preferencialmente ministrados por professores efetivos ou contratados, pertencentes às próprias comunidades quilombolas, a fim de garantir o protagonismo e a valorização dos saberes locais. A prática pedagógica, por sua vez, deve priorizar: metodologias participativas que valorizem rodas de conversa e promovam a escuta ativa dos estudantes; estratégias que incentivem a pesquisa local, com ênfase na escuta e no registro da história e memória da comunidade por meio da escrita de narrativas; o tratamento didático do repertório cultural africano e afro-brasileiro, incorporando os valores civilizatórios que estruturam essa matriz cultural, tais como: energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ancestralidade, cooperatividade, ludicidade, religiosidade e memória. Ademais, o ensino de história, cultura e literatura africana, afro-brasileira e indígena está inserido no caderno como um tópico em todas as modalidades, como um componente curricular a ser mapeado, preferencialmente, por professores da área de Humanas ou Linguagens, com disponibilização dos conteúdos em quadro para cada série (Maranhão, 2023, p. 16).

Entre as políticas elencadas pelo servidor da Secretaria Estadual de Educação, cumpre ressaltar também as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola, anteriores ao Caderno primeiramente mencionado:

Outro [ponto], também se tratando de implementação do ensino quilombola na rede, é a resolução 189 de 2020, que é uma resolução, que é uma diretriz, que trata sobre a qualidade da educação escolar quilombola na rede estadual de ensino de Maranhão. Então, esse documento, ele é um documento que nos orienta, que nos conduz para implementar a política da educação escolar quilombola para que ela seja efetiva, para que ela seja eficaz e que ela garanta equidade, inclusão e justiça social nesses espaços, como preconiza as leis nacionais, a LDB e tantas outras. Então, esse documento é um documento normativo, ele é próprio do Estado do Maranhão, para além dele nós temos referenciais curriculares que iluminam o currículo da nossa rede e esses documentos é que vai dando esses moldes para as políticas que são adotadas na rede estadual de ensino de Maranhão. São avanços como esse que a gente traz.

Segundo os dados da cartilha dessas Diretrizes, a elaboração delas se deu motivada pelo ocorrido em Brasília durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, que realizou debate sobre a “diversidade” no campo da política educacional e resultou na inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB nº 07/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Maranhão, 2020).

Ainda conforme a cartilha, a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola no Maranhão constituiu-se em um processo extenso, fundamentado em grupos de estudos e escutas públicas. Em 7 de agosto de 2019, por meio da Portaria nº 029/2019 GP/CEE, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MA) instituiu a Comissão responsável pela elaboração das referidas diretrizes. A Comissão iniciou seus trabalhos delineando uma estratégia de atuação, baseada na análise de experiências de outros estados brasileiros e em documentos normativos contemporâneos pertinentes à temática (Maranhão, 2020).

Entre maio e setembro de 2020, teve início um processo de escutas públicas online, que contou com a participação de dirigentes de entidades do movimento negro e do controle social, lideranças comunitárias, representantes de escolas quilombolas, federações, fóruns e do Ministério Público. Essa iniciativa teve como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à implementação da Educação Escolar Quilombola, de modo que ela dialogasse com as realidades socioculturais e políticas das comunidades e do movimento quilombola. Além disso, visava regulamentar essa modalidade de ensino no âmbito estadual, observando as diretrizes curriculares da Educação Básica e, simultaneamente, assegurando as especificidades das vivências, histórias e territorialidades quilombolas (Maranhão, 2020).

O resultado desse processo culminou na elaboração da Resolução nº 189/2020 CEE/MA e no Parecer nº 212/2020 CEE/MA, que instituem oficialmente as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Qualidade da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no Maranhão. Com a finalização do documento, o Conselho Estadual de Educação homologou o texto, convocando a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA) e a Secretaria Extraordinária de Igualdade Racial para a efetiva implementação da normativa nos sistemas de ensino. Entre as ações previstas estão a promoção de formação continuada para gestores, docentes, estudantes da Educação Básica, bem como para conselhos de direitos e demais organizações sociais envolvidas (Maranhão, 2020).

A expectativa é de que segmentos da sociedade civil e do poder público assumam o compromisso de efetivar tais diretrizes, considerando aspectos centrais da realidade quilombola. Entre eles, destacam-se: a concepção de quilombo enquanto território, as lutas históricas das comunidades quilombolas, suas relações com o trabalho, a cultura e a ancestralidade africana, os avanços e desafios jurídicos na efetivação dos direitos quilombolas e, de modo especial, o papel da educação escolar quilombola como expressão da resistência, identidade e autonomia desses povos (Maranhão, 2020).

Quanto à visão do Município de Itapecuru-Mirim, como acima relatado, não foi possível aferir por meio de entrevista com servidores públicos do executivo. Utiliza-se, assim, a busca de informações no sítio eletrônico da prefeitura e os relatos dos quilombolas. Nesse ínterim, encontrei uma única notícia vinculada à Secretaria Municipal de Educação que trata da educação escolar quilombola.

Data de 7 de agosto de 2023, a notícia informa que as Secretarias Municipais de Educação e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial promoveram uma reunião com lideranças do movimento negro, com o objetivo de discutir a implementação da educação quilombola no município. Informa, ainda, que, na ocasião, foram definidos instrumentos para a realização de escutas nos territórios quilombolas acerca dessa modalidade de ensino, considerando que os espaços, o currículo e as práticas pedagógicas devem estar alicerçados no reconhecimento e na valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, destacando sua memória, sua relação com a terra e o trabalho, suas formas de organização coletiva, seus conhecimentos e saberes, bem como o respeito às suas matrizes culturais (Itapecuru-Mirim, 2023, n.p.).

Foi encontrada, ainda, a matéria vinculada somente à Secretaria de Políticas de Promoção à Igualdade Racial, onde foi destacada a reunião realizada em 22 de março de 2023 entre o Secretário Municipal de Políticas de Promoção à Igualdade Racial, Joel Marques, e a

Diretora do campus de Itapecuru Mirim da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), Thalita Serra. Segundo consta na notícia, o encontro ressaltou a relevância da presença universitária em áreas quilombolas, discutindo a oferta de programas como o Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica (Proetnos)²⁰, voltado à formação e qualificação de professores quilombolas e indígenas, e o fortalecimento de parcerias institucionais para a formação continuada desses docentes, além da proposta de publicação de obras que registrem a trajetória das comunidades tradicionais (Freitas, 2023).

Em dezembro de 2024, foi publicada a Portaria n.º 803/2024/GP, datada de 18 de dezembro, que institui oficialmente o Comitê Municipal de Educação do Campo e Quilombola Anacleto Pires, no município de Itapecuru-Mirim. Trata-se de uma instância colegiada de natureza técnica, composta por representantes do poder público, de entidades da sociedade civil e de movimentos sociais vinculados à educação do campo e quilombola (Prefeitura Municipal de Itapecuru-Mirim, 2024).

O Comitê surge como uma estratégia de mobilização e articulação institucional voltada à consolidação das políticas públicas voltadas à educação de populações tradicionais e rurais. Possui caráter propositivo, consultivo, de assessoramento e de acompanhamento das ações implementadas no território municipal. Entre suas finalidades, conforme previsto na própria portaria, destacam-se: a) o fortalecimento e debate contínuo sobre políticas públicas voltadas à educação do campo e quilombola; b) a elaboração de diretrizes específicas que atendam às singularidades dessas populações; c) o monitoramento da execução de programas e projetos educacionais; d) o incentivo à participação efetiva das comunidades nas decisões escolares; e) a promoção da articulação entre os diferentes níveis de governo e instituições parceiras; f) a realização de diagnósticos que permitam compreender a realidade educacional das comunidades atendidas; g) a proposição de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino; h) o acompanhamento da execução orçamentária destinada à educação do campo e quilombola; i) a articulação com instituições para a oferta de serviços e programas integrados; j) e a garantia da valorização das manifestações culturais e religiosas das comunidades envolvidas (Prefeitura Municipal de Itapecuru-Mirim, 2024).

No mesmo mês, foi aprovada a Lei nº 1.683/2024, de 27 de dezembro de 2024, que representa outro marco normativo significativo no processo de consolidação das políticas públicas voltadas à educação do campo e quilombola no município de Itapecuru-Mirim. A

²⁰ O Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica – Proetnos tem como finalidade principal a formação e qualificação de indígenas e quilombolas no Maranhão, por meio de cursos de Licenciatura específicos e diferenciados, voltados à atuação em escolas localizadas em seus próprios territórios (Universidade Estadual do Maranhão, 2023).

referida legislação altera a nomenclatura oficial das unidades básicas de ensino de educação infantil e do ensino fundamental localizadas em territórios do campo e quilombolas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, para incluir as palavras “Quilombola” ou “do Campo” nas Unidades de Ensino Básico (Unidade de Ensino Básico Quilombola e Unidade de Ensino Básico do Campo) (Prefeitura Municipal de Itapecuru-Mirim, 2024).

A partir dessas informações, observa-se que, apesar da grande quantidade de Comunidades Quilombolas em Itapecuru-Mirim e de a maioria das escolas quilombolas dentro dos territórios serem municipais, as iniciativas para a implantação da Educação Escolar Quilombola por parte do município ainda são incipientes e tardias, concentrando-se em ações que, embora representem avanços no reconhecimento das demandas das comunidades tradicionais, carecem de efetivação concreta em termos de políticas públicas estruturadas. Tais ações ainda não se traduzem em um plano sistemático de implementação curricular ou formação docente contínua, por exemplo.

Considerando o que foi exposto até aqui, no campo institucional-formal, é possível afirmar que o Estado do Maranhão apresenta avanços na formulação de políticas públicas voltadas à educação escolar quilombola, com destaque para o reconhecimento legal das escolas, o fortalecimento da gestão comunitária, a elaboração de currículos específicos e a valorização dos saberes tradicionais nas legislações. O que não necessariamente reflete a realidade no campo material, conforme se verá no tópico seguinte.

Em contrapartida, mesmo nesse campo institucional-formal, o município de Itapecuru-Mirim ainda se mostra em estágio inicial nesse processo. Enquanto a atuação estadual demonstra um esforço articulado, ainda que com desafios, para institucionalizar a modalidade de forma intercultural e antirracista, a realidade municipal revela que a educação escolar quilombola sequer foi implantada. A ausência de respostas a solicitações de entrevista e a escassez de ações efetivas indicam que, apesar do reconhecimento da existência das comunidades e de alguns gestos institucionais pontuais, ainda carece de um compromisso consolidado do poder público municipal com a efetivação de uma educação escolar quilombola fundamentada em diretrizes legais, pedagógicas e territoriais específicas.

Dessa forma, a disparidade entre os níveis estadual e municipal reflete a urgência de uma maior articulação entre as esferas de governo, bem como o fortalecimento do protagonismo das comunidades na construção de uma política educacional quilombola que seja, de fato, transformadora, emancipatória e enraizada nos territórios. Cabe frisar que o Município é, em regra, responsável pelo ensino infantil e fundamental, enquanto o Estado é responsável pelo ensino médio. Entretanto, no Plano Estadual de Educação, a Meta 1

estabelece como objetivo a ampliação da oferta da Educação Infantil, com a previsão de atender, em cinco anos, 40% da população de 0 a 3 anos e 60% da população de 4 a 5 anos, e, em dez anos, alcançar 50% e 100% dessas faixas etárias, respectivamente. Essa meta contempla diretrizes específicas voltadas à inclusão de populações historicamente marginalizadas, com destaque para os povos quilombolas (Maranhão, 2014).

Entre as estratégias previstas para o cumprimento da meta, estavam previstas a oferta de Educação Infantil nas comunidades indígenas, do campo e quilombolas, respeitando o regime de colaboração com os municípios e condicionando a ação ao interesse dessas comunidades; a realização de concurso público para professores voltados às populações do campo, incluindo explicitamente educadores quilombolas, com formação específica e intercultural; e o apoio às Secretarias Municipais de Educação na elaboração e implementação de propostas curriculares para a Educação Infantil que respeitem a diversidade étnico-racial, incluindo explicitamente as culturas quilombolas (Maranhão, 2014).

De todo modo, tanto na esfera Estadual, quanto na Municipal, a aplicação das políticas públicas, especialmente nas escolas quilombolas de Itapecuru-Mirim, precisa ser analisada à luz da percepção e das reivindicações feitas pelas lideranças locais. O tópico seguinte enfoca esta parte da análise.

4.2 Percepções das lideranças sobre Ensino Quilombola aplicado em Itapecuru-Mirim

E dentro desse contexto, dentro desse processo todo, eu em 78, 74, 76, 78, eu fui o professor daqui, que justamente é na escola que chamava Mobral. Eu fui o primeiro professor de dentro de nosso quilômetro, que justamente é que nasceu da resistência, a educação da resistência à educação do Mobral, que a gente alfabetizou nesse companheiro, ou seja, a metade dos nossos companheiros, e justamente ele teve a década de sair também um pouco, né? O meu pai também me botou para a cidade para me estudar um pouco. Então, essa educação começou daí. E essa educação veio se evoluindo, se evoluindo, se evoluindo. E quando chegou pela década de 90, que foi a educação que se evoluiu mais um pouco, foi onde nasceu o nosso conflito dentro do nosso território. E justamente onde eu também dei conta do processo. Eu também não, me botaram na frente do processo. E nesse processo nós criamos o que ele falou, esse prédio que nós temos hoje, que justamente é Estado e Município. (João Correa dos Santos, em 18 de fevereiro de 2025)

João Correa dos Santos, quilombola do Quilombo Santa Joana, afirma ter sido o primeiro professor de sua região. Ele narra brevemente o processo de educação nascido da resistência, que tem como resultado conquistas no âmbito da educação escolar quilombola. O prédio onde funciona o Centro de Educação Quilombola Olegário Bispo da Silva, escola estadual e a Unidade de Ensino Básico Quilombola São Sebastião, escola municipal, segundo ele, foi criado nesse processo. Neste tópico, analiso a aplicação da Educação Escolar

Quilombola a partir da realidade observada e relatada por lideranças e professores quilombolas.

Cumpre destacar, ainda, que neste trabalho não foi possível analisar minuciosamente como se dá a educação quilombola em cada uma das escolas municipais e estaduais localizadas em Itapecuru-Mirim ou em todos os Quilombos do município. Limito a análise com base nas entrevistas realizadas através da pesquisa de campo e dados encontrados por meio da pesquisa bibliográfica e documental, sempre tomando como foco central as reivindicações e impressões dos quilombolas interlocutores desta pesquisa.

A partir das entrevistas com as lideranças quilombolas e professores, é possível observar outros aspectos sobre os caminhos percorridos e os entraves enfrentados na luta pela efetivação da educação escolar quilombola no município. As narrativas revelam tanto os avanços normativos alcançados quanto as lacunas entre a legislação e sua aplicação concreta nas comunidades. Passamos, assim, para esta parte da análise.

Elias Pires Belfort, liderança quilombola de Itapecuru-Mirim, morador de Santa Rosa dos Pretos, e membro atuante da UNICQUITA, já apresentado na primeira seção, em 8 de fevereiro de 2025, mencionou a participação da UNICQUITA, em parceria com a Open Society e a Caô, de um processo formativo em 2017, que resultou na elaboração de uma nota técnica recomendando que prefeitos dos 217 municípios maranhenses criassem leis municipais específicas para a educação quilombola. A partir desse processo, Itapecuru-Mirim avançou na institucionalização da pauta: “nós temos a lei, nós temos a coordenação escolar quilombola dentro da Secretaria”. No entanto, ele denuncia que a aplicação da legislação foi limitada: “eles tentaram aplicar... a gestão passada... tentaram aplicar essa lei em cinco escolas, que o movimento, nós, discordamos”. Para o movimento quilombola, a lei deve ser abrangente no âmbito do município: “se implanta uma lei, então a medida tem que ser aplicada em todas as escolas, que são 51” (Elias Pires Belfort, 08 de fevereiro de 2025).

Os dados apresentados por Elias divergem dos dados oficiais do Município e Estado e denotam uma precariedade estrutural: “nós só temos 31 escolas [...] funcionando”, indicando que 20 escolas quilombolas não estão em atividade. A expectativa é de que a legislação impulse não apenas a formalização da educação quilombola, mas sua efetiva implementação nas unidades escolares (Elias Pires Belfort, 08 de fevereiro de 2025).

Outro ponto central em sua fala é a exclusão de docentes quilombolas dos quadros do magistério municipal. Ele afirma: “nós precisamos ter o nosso corpo docente, do nosso quilombola, porque a gente tem muitos professores e professoras que estão aí esperando uma chance e não conseguem entrar no município”. A ausência de mecanismos de inserção desses

profissionais, mesmo diante de uma legislação específica, revela a persistência de barreiras institucionais e políticas à valorização da formação quilombola (Elias Pires Belfort, 08 de fevereiro de 2025).

No que diz respeito às escolas estaduais, Elias cita o caso da Escola Rafaela Pires, classificada como quilombola, mas cuja condição ainda é meramente simbólica: “essa escola estadual também é quilombola, né, mas até hoje a gente espera que o Estado melhore. [...] Nós ainda não temos o corpo docente da escola, como ela deve ser, que ela é uma escola mãe. Nós ainda não temos o PPP da escola”. Nesse sentido, ele denuncia que a educação escolar quilombola no âmbito estadual permanece “no papel”, sem as condições reais de funcionamento adequadas às especificidades da comunidade (Elias Pires Belfort, 08 de fevereiro de 2025).

Apesar das dificuldades, Elias reitera o papel fundamental do movimento quilombola na cobrança e na organização social: “sempre fomos bem organizados em cobrar nossos direitos [...] porque a gente precisa que essa educação venha de fato ser aplicada”. Ele reconhece o potencial transformador da educação quilombola, especialmente na formação de sujeitos conscientes, engajados e capazes de contribuir com seus territórios: “nós vamos ter muitos professores com a capacidade de repassar esse conhecimento [...] vão estudar, vão se formar e depois vão seguir” (Elias Pires Belfort, 08 de fevereiro de 2025).

Elias também destaca os avanços na inserção da população quilombola no ensino superior, com ênfase na Universidade Federal do Maranhão (UFMA): “a gente via a dificuldade que era para se entrar na Universidade Federal. Hoje não. O movimento conseguiu quebrar esse gargalo e hoje tem muitos quilombolas, muitos negros e negras estudando na Universidade Federal”. Para ele, essa conquista é fruto direto da luta organizada e da construção coletiva (Elias Pires Belfort, 08 de fevereiro de 2025).

A entrevista com Luís Carlos, já mencionado morador da comunidade quilombola de Santa Helena e liderança atuante no território Mãe de Belo, também no dia 08 de fevereiro de 2023, oferece um retrato direto das lacunas existentes entre a formalização da educação escolar quilombola e sua efetiva implementação nas escolas de Itapecuru-Mirim. Sua fala denuncia tanto a fragilidade estrutural e institucional quanto a ausência de conteúdos e práticas culturais das comunidades no cotidiano escolar (Luís Carlos Oliveira Pereira, 08 de fevereiro de 2025).

Logo no início, ele destaca que a educação escolar quilombola “não está funcionando 100% como a gente queria que ela funcionasse, mas tá começando um pouco”. Refere-se especialmente às escolas estaduais existentes no município, apontando que “lá só

tem uma copeira, alguns professores contratados”, sem o quadro efetivo necessário ao pleno funcionamento dessas unidades. A falta de estabilidade nos vínculos docentes compromete a continuidade e a identidade do projeto pedagógico nas escolas que deveriam operar como quilombolas. Como explica: “são alguns professores que vão contratados, que vão ministrar as aulas” (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 08 de fevereiro de 2025).

Luís expressa também a ausência de diálogo sistemático entre a escola e a comunidade, sobretudo com as gerações mais velhas, que guardam a história local. Quando ele reivindica que a educação quilombola deve incluir, de forma concreta, a oralidade ancestral em sala de aula: “[se] a escola recebesse pelo menos uns anciãos da comunidade, aqueles mais antigos, pelo menos uma vez por semana, para falar da realidade da comunidade, da história da comunidade para aqueles alunos”, ele alerta para o risco de apagamento da memória coletiva das comunidades caso não haja ações educativas voltadas à valorização do pertencimento territorial e denuncia que a maioria das escolas não têm essa prática (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 08 de fevereiro de 2025).

Em relação às estratégias de reivindicação, ele relembra que reivindicaram e reivindicam a aplicação da legislação nacional já existente desde 2011, e o processo de luta local pela institucionalização municipal da educação quilombola. Informa que, após mobilizações, foi aprovada em Itapecuru a lei municipal para a educação escolar quilombola e do campo, porém, para sua efetivação, ainda faltam as diretrizes curriculares que precisam ser aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação. A ausência dessas diretrizes inviabiliza a implementação real da proposta nas escolas, conforme afirma: “faltava ser criada as diretrizes para o Conselho poder aprovar [...] para poder ser implementado efetivamente nas escolas”(Luís Carlos Oliveira Ferreira, 08 de fevereiro de 2025).

Na relação com o estado, ele relata que o movimento vem dialogando com a Secretaria Estadual de Educação (Seduc), inclusive com reuniões online, cobrando ações práticas: “a gente queria que, pelo menos essas que já estão registradas como quilombolas do Estado, a educação fosse efetivada plenamente como deveria ser”. No entanto, as condições continuam precárias: “só está lá uma copeira, alguns professores, e aí tem delas que ainda não têm nem o seu PPP, ainda não têm sua base curricular implementada” (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 08 de fevereiro de 2025).

Sobre a realidade específica de Santa Helena, Luís explica que os alunos da comunidade já chegaram a estudar localmente, em uma sala de aula provisória que funcionava numa casa alugada, mas essa estrutura foi desativada: “uns oito anos atrás tinha uma sala de aula [...] aí depois eles tiraram essa sala de aula”, afirmou Luís. Desde então, os estudantes

são obrigados a se deslocar para outras comunidades: “do quinto ano para frente eles vão para Picos e Entroncamento”, com o auxílio de transporte escolar, uma prática que, embora necessária, representa deslocamento territorial e simbólico dos estudantes quilombolas (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 08 de fevereiro de 2025).

Luís apresenta ainda que os festejos tradicionais das comunidades, em regra, não integram o calendário escolar e as práticas pedagógicas: “tem o festejo de tambor de mina, tem festa de divino, tem o tambor de crioula [...] que fosse também trabalhada essa questão dentro da sala de aula”. Aponta que “poucas [escolas] fazem parte do calendário” cultural local, evidenciando um distanciamento entre a escola e os elementos fundantes da cultura quilombola. Para ele, inserir essas expressões culturais no planejamento pedagógico não é um gesto de celebração apenas, mas um componente essencial da educação quilombola (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 08 de fevereiro de 2025).

Como exemplo positivo, Luís Carlos Oliveira Ferreira contou que no Quilombo Juçara, próximo à Santa Helena, já existe uma aplicação mais próxima do ideal da educação escolar quilombola, que recebe anciãos da comunidade para ensinar aos alunos os seus conhecimentos tradicionais, através da oralidade. Trata-se da UEB Quilombola Santo Antônio. Ele ressalta que não é “100%”, mas já está mais próxima desse ideal (Luís Carlos Oliveira Ferreira, 08 de fevereiro de 2025).

Em 15 de fevereiro de 2025, a entrevista com Eliane Cardoso Santos, também liderança da UNICQUITA, quilombola do Quilombo Moreira, em Itapecuru-Mirim, revela um panorama crítico e profundamente engajado da realidade da educação escolar quilombola no Maranhão, especialmente no município de Itapecuru. Ao longo do depoimento, Eliane apresenta, com clareza e firmeza, os desafios estruturais, históricos e políticos enfrentados pelas comunidades quilombolas em sua luta por uma educação que respeite as especificidades territoriais, culturais e identitárias dos povos negros tradicionais (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025).

A entrevistada inicia sua análise resgatando o marco legal da educação escolar quilombola, destacando que, apesar da existência da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, sua efetiva implementação ainda é limitada e desigual. Ela observa que a atuação do município ainda é tímida, restringindo-se a “projetos pedagógicos pontuais”, como o 20 de novembro e o 13 de maio (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025).

Para Eliane, a efetiva aplicação da Lei 10.639 deve perpassar todo o currículo escolar, de forma transversal e integrada: “a lei tem que ser trabalhada com todas as

disciplinas, algumas de forma direta, outras de forma transversal, mas que ela possa acontecer no chão da escola com todos, porque os alunos são quilombolas.” Ela denuncia a ausência de políticas estruturantes e de formação continuada para os professores, afirmando que “o máximo que a gente vê por aí é um recorte... mas, na verdade, o currículo mesmo a gente não tem” (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025).

Ao refletir sobre a especificidade dos territórios quilombolas, Eliane afirma que é necessário conhecer as particularidades locais para produzir um currículo coerente com a realidade das comunidades. “Itapecuru é diferente de Presidente Vargas, diferente de Nina Rodrigues, porque Itapecuru é um território com quase 100 comunidades quilombolas certificadas, autodeclaradas”, defende. Ela enfatiza que a riqueza cultural local — como o tambor de crioula, os festejos religiosos e os cultos afro-brasileiros — deve ser central na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025).

Nesse contexto, o papel do movimento quilombola na fiscalização e articulação política também é destacado. Segundo Eliane, “quem faz controle social, nós temos essa visão. Porque nós fazemos o acompanhamento e cobramos isso.” Em 2024, por exemplo, foi sancionado o projeto de lei municipal sobre educação escolar quilombola e do campo, fruto de mobilizações que, embora ainda pendente de implementação, já contaram com três escutas territoriais (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025):

A nossa luta hoje é para a implementação desses projetos de lei. Implementar um projeto desse, nós tivemos a oportunidade de contribuir com... as escutas, porque é necessário fazer as escutas territoriais no mínimo, cinco escutas. Foi defasado, mas aconteceu três. E é justamente isso que nós trazemos para eles. Nós precisamos produzir o material para implementar essa lei. Nós precisamos levar em consideração a BNCC, a Lei 10.639, a Lei Nacional 9.394, que é a primeira, mas nós precisamos trazer para a nossa realidade o que nós temos dentro do nosso território. Vamos adequar essas leis no ato de implementar com material. Quem vai fornecer esse material para nós? Quem vai ser a editora ou que vai produzir esse material? Nós precisamos conversar com eles. Nós temos muito material produzido Santa Rosa dos Pretos, Santa Joana, Monge Belo, Moreira. Agora nós estamos fechando o mapa do Moreira. Vão fazer o lançamento do nosso processo histórico. Então a gente precisa conhecer essas histórias. O que nós temos dentro desses territórios? que nós podemos trazer por material didático. Nós temos alunos, meninos e meninas que não conhecem a nossa história, porque o que é imposto dentro das salas de aula são histórias do tempo que eles quiseram produzir, do tempo que eles dizem que os negros são escravos. E nós sabemos que nós fomos trazidos, escravizados e trazidos para o Brasil, não vemos porque quisemos. Então isso tem que ser desmistificado dentro da escola. E a gente precisa contar a nossa história para esses alunos que estão lá, no chão dessa escola, para eles poderem multiplicar e fortalecer o nosso processo histórico, a nossa cultura. E dizer, ó, aqui nós estamos hoje, mas quem deu sua vida por esse pedaço de terra? Isso precisa estar no livro. Isso precisa ser propagado dos nossos anciões para os mais novos. E como que nós podemos fixar isso? Através de material de dados. A gente consegue fazer isso. (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025)

A entrevistada denuncia, assim, o descaso com o material didático específico para as escolas quilombolas. Ao indagar: “Nós precisamos produzir o material para implementar essa lei... quem vai fornecer esse material para nós?”, Eliane enfatiza a importância de se produzir material didático que respeite e incorpore as realidades locais, alinhando-se às legislações vigentes como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Lei 10.639/03 (que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana) e a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esse material precisa ser produzido de forma colaborativa, considerando as histórias e saberes dos territórios — histórias muitas vezes invisibilizadas ou distorcidas nas escolas, que tendem a reproduzir narrativas coloniais e simplistas sobre a escravidão.

A precariedade das escolas quilombolas é outro ponto recorrente. Eliane relata que muitas funcionam sem documentação completa, sem PPPs e com quadros reduzidos: “o diretor era o merendeiro, era o copeiro, era o vigia, era o secretário”. Mesmo com avanços, como decretos estaduais e processos de formação, ela alerta que muitas escolas ainda não estão plenamente regularizadas. “Você fez a certidão de nascimento, entregou, mas não fez o registro”, compara (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025).

Além disso, a liderança quilombola denuncia as consequências da má gestão pública, como o fechamento de escolas, a ausência de transporte escolar e a desconsideração da legislação vigente. “Existem muitas consequências de má gestão... o aluno para de estudar em novembro, dezembro... o menino fica como evadido porque não tem transporte escolar”, afirma, citando a ineficiência da articulação entre município e estado. Ela destaca também a precariedade na valorização dos profissionais quilombolas: “Se eu tenho profissionais formados dentro do meu território quilombola, o poder público tem que respeitar.” (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025).

Observamos, dessa forma, que, apesar de avanços legais e formativos, essas instituições ainda enfrentam problemas de regularização que comprometem sua efetividade e qualidade educacional. Ademais, a má gestão pública, evidenciada pelo fechamento de escolas, ausência de transporte escolar e falta de articulação entre esferas municipais e estaduais, contribui para o abandono escolar e a vulnerabilidade dos estudantes quilombolas.

No caso específico do Quilombo Moreira, Eliane narra o abandono da única escola existente, que chegou a ter 40% da construção finalizada com recursos federais, mas foi abandonada por motivações políticas. “Essa mesma gestão tira nossos alunos da escola... a mãe se desespera”, lamenta. O movimento local hoje luta pela retomada da obra, pela

reabertura das escolas fechadas, cerca de 20, segundo ela, e pela rematrícula dos alunos em suas comunidades de origem (Eliane Cardoso Santos, 15 de fevereiro de 2025).

Em alinhamento com o já exposto, entrevista realizada com Joercio Pires reforça que a efetivação da educação escolar quilombola ainda representa um desafio significativo no contexto local. O entrevistado inicia sua fala reconhecendo que, embora existam normativas legais desde 2010 voltadas à implementação da educação escolar quilombola, estas não se concretizaram, até o presente momento, na prática pedagógica cotidiana das escolas localizadas nos territórios quilombolas do município (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025).

Ele confirma o relatado por Elias Pires, Luís Carlos Oliveira Ferreira e Eliane Cardoso ao afirmar que as escolas oficialmente reconhecidas como quilombolas em Itapecuru-Mirim não operam efetivamente sob os princípios da educação escolar quilombola. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dessas escolas, conforme relatado por Joercio, são meras reproduções do modelo educacional urbano hegemônico, baseados nos parâmetros da sede municipal, desconsiderando as especificidades socioculturais dos territórios quilombolas. Tal realidade revela um processo de silenciamento e apagamento das práticas educativas próprias das comunidades negras rurais (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025).

A ausência de ações pedagógicas que valorizem os saberes ancestrais, a religiosidade de matriz africana e a oralidade comunitária é apontada como uma das principais causas da ineficácia da política educacional quilombola no município. O entrevistado exemplifica essa negligência com o caso de Santa Rosa dos Pretos, onde, em 2017, dez moradores concluíram o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), mas, mesmo com formação superior, nenhum deles foi efetivado como docente nas escolas do território. Muitos seguem exercendo funções diversas, como operadores de serviços diversos (OSDs) ou auxiliares de cozinha, o que evidencia a invisibilização da formação intelectual e da identidade quilombola desses sujeitos (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025).

Joercio também destaca que, embora tenha havido a aprovação recente da lei municipal voltada à educação do campo e à educação escolar quilombola, elaborada com a participação do movimento negro e de coletivos locais, o processo de implementação da referida legislação se mostra contraditório. Como exemplo, critica-se a nomeação de um coordenador da educação quilombola vindo de São Luís, desconsiderando a existência de mais de 80 comunidades quilombolas no próprio município e a qualificação de sujeitos locais aptos a assumir tal função. Essa escolha, segundo o entrevistado, representa mais um episódio

de desvalorização e exclusão da participação quilombola nos espaços de decisão institucional (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025).

Além disso, Joercio denuncia a forma como os processos seletivos municipais para contratação de professores têm operado. De acordo com ele, mesmo quando moradores dos quilombos se inscrevem nos seletivos, enfrentam obstáculos estruturais e simbólicos que dificultam sua aprovação. Relata que, nos últimos dias, emitiu mais de dez declarações de residência para candidatos quilombolas participarem de um processo seletivo, mas manifesta preocupação com a transparência e com os critérios adotados. Observa que tais seletivos acabam favorecendo professores da sede, com mais anos de serviço, e não garantem prioridade aos educadores quilombolas, conforme previsto em legislação específica (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025).

A liderança argumenta que seria fundamental a criação de concursos ou seletivos específicos que assegurassem a inserção de professores oriundos das comunidades quilombolas, respeitando o princípio do pertencimento étnico-territorial. No entanto, essa previsão legal não tem sido cumprida no município. Como resultado, a realidade ainda vigente é de uma educação pensada e conduzida por "mentes e corpos brancos", conforme expressa o próprio Joercio, o que reafirma o distanciamento entre a legislação e a efetividade da política pública nos territórios (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025).

Dessa forma, as entrevistas com Joercio Pires, Eliane Cardoso, Luís Carlos e Elias Pires evidenciam as contradições entre os avanços legais e o cotidiano educacional nas comunidades quilombolas de Itapecuru-Mirim. Sua análise denuncia o racismo estrutural presente nas decisões institucionais, a omissão do poder público municipal na promoção de uma educação específica e a ausência de políticas afirmativas eficazes. A partir de sua fala, constata-se que a educação escolar quilombola no município permanece como uma demanda histórica, que segue sendo sistematicamente negligenciada, mesmo diante dos esforços e lutas empreendidas pelas organizações quilombolas locais (Joércio Pires, 19 de fevereiro de 2025).

Apesar das dificuldades enfrentadas em diversos territórios quilombolas de Itapecuru-Mirim, registrei também as experiências dos moradores do Quilombo Santa Joana, situado no Território Quilombola Santa Maria dos Pretos, que evidenciam avanços concretos na consolidação da educação escolar quilombola, ainda que pontuais e situadas. João Batista, liderança quilombola e religiosa, destacou que a conquista da escola no território é resultado de uma luta coletiva de décadas. João relembra que, mesmo diante do descaso dos gestores municipais, as lideranças do território continuaram mobilizadas: “não adiantava montar coisa, adiantava agora uma escola de qualidade para nós alfabetizar e ensinar o nosso povo.” Assim,

foi conquistada uma escola que hoje oferta da educação infantil ao ensino médio, embora com muitos desafios, entre eles, disputas por cargos de gestão e a permanência de profissionais sem vínculo com o território. Ele celebra as vitórias recentes, como a conquista de direção por mulheres quilombolas formadas dentro da própria comunidade, incluindo sua filha e sobrinha: “Mas graças a Deus, fez pedagogia, se formou, fez pós, fez tudo. E hoje está aí, professora” (João Batista, 15 de fevereiro de 2025).

Nesse mesmo sentido, a fala de João Corrêa, irmão de João Batista e também liderança do território quilombola de Santa Joana, revela uma perspectiva marcada pelo reconhecimento de conquistas obtidas nas últimas décadas, sobretudo em termos de acesso à educação e valorização da identidade quilombola. Segundo João Corrêa, a construção de uma unidade escolar que funciona por meio da colaboração entre o Estado e o Município, a qual atende à comunidade e permite a inserção de professores oriundos do próprio território, foi um marco importante. O entrevistado expressa contentamento ao as suas sobrinhas atuam como docentes, uma na rede estadual e outra na municipal, sendo que uma delas exerce, inclusive, a função de gestora escolar, o que sinaliza uma mudança relevante no protagonismo quilombola na condução da educação dentro do território (João Corrêa, 15 de fevereiro de 2025).

No entanto, cumpre destacar que essa inserção das professoras quilombolas foi conquistada através da luta. A sobrinha de João Batista e de João Corrêa, professora quilombola Maria de Fátima, do território de Santa Maria dos Pretos, residente na comunidade Santa Joana, já foi professora da educação infantil e hoje é professora do ensino fundamental. Ela compartilha uma trajetória de resistência marcada por lutas para acessar e permanecer no sistema educacional como profissional da educação. Inicialmente atuando na educação infantil do município, Maria de Fátima enfrentou uma série de seletivos para o ingresso no magistério estadual, em um processo que ela descreve como excludente e moroso, no qual sua matrícula efetiva só foi conquistada após anos de insistência e pressão coletiva. Essa vivência revela as barreiras institucionais enfrentadas por profissionais quilombolas para acessar os espaços formais de ensino, mesmo quando legalmente habilitados (Maria de Fátima, 15 de fevereiro de 2025).

Maria de Fátima compreende sua inserção na escola como continuidade de uma luta ancestral, da qual ela é resultado, mas também agente. Ao afirmar que os mais velhos são os “verdadeiros historiadores”, a professora reconhece que o processo de construção da educação quilombola é intergeracional, sendo transmitido pelas experiências e memórias dos

mais velhos e ressignificado pelas novas gerações, que agora ingressam nas universidades e ocupam os espaços escolares:

Como eles vêm falando aqui, nós somos o futuro que eles estão vendo. O resultado da luta que eles vinham fazendo e permanece, como eu te falo agora aqui, que eles ainda querem ver muitos processos ainda do nosso, da nossa geração. E eles vão ver, porque nós também estamos vendo que o resultado do que eles estão falando, a resposta deles aqui, que nós, como agora a nova etapa da luta dele que nós também estamos dando início, é tudo verdade. (Maria de Fátima, 15 de fevereiro de 2025)

Sua crítica à abordagem pedagógica tradicional é contundente. Maria de Fátima rejeita as narrativas que perpetuam imagens de sofrimento, subjugação e passividade dos negros nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, sobretudo no ensino infantil. Segundo ela, é preciso deslocar o foco da dor para a afirmação de identidades, histórias e conhecimentos quilombolas, centrando-se na potência e não na vitimização. A professora reivindica o direito de ensinar a partir da sua vivência e da identidade racial de suas crianças, buscando construir um currículo vivo, ancorado no pertencimento e na autoidentificação desde os primeiros anos escolares (Maria de Fátima, 15 de fevereiro de 2025).

Além disso, a docente aponta com clareza a presença do racismo estrutural nas relações institucionais. Relata episódios de rejeição, olhares de desprezo e tratamento diferenciado dentro da escola, inclusive por parte de outros profissionais da educação. Sua atuação se destaca justamente por confrontar essas violências simbólicas e institucionais. Ao afirmar que “sou professora e sou quilombola, sou verdadeira”, ela demarca um espaço de legitimidade que não se curva às estruturas coloniais da escola, mas que tensiona e transforma os significados da docência:

Porque é quilombola, quer ser professor quilombola. Ser professor quilombola é uma coisa, ser quilombola é outra. Se eu sou professora e sou quilombola do lugar, a raiz nós é que sabemos da verdadeira história da raiz até agora eles lá já são os verdadeiros professores vem, vem, vem, até onde eu estou aqui eu vou dar continuidade do processo que eles já vêm trazendo eu tenho que me aperfeiçoar dentro dessa área mais ainda, porque eu sou do lugar para minhas crianças e eu sou professora deles então eu tenho que levar para a sala de aula e contar a verdadeira história para eles e ensinar eles a ser resistente assim, como eles são, e agora chegou em mim que eu também sou muito resistente. É uma palavra que dentro da minha alma, a minha palavra-chave é essa. A gente não deve ser medroso. Olha no olho de que ele encarar. A pessoa verdadeira, ele não baixa a visão. Né? E não tem medo de morrer, ele não tem medo de falar a verdade. E assim, eu vim trazendo toda essa resistência comigo porque eles aqui são minha resistência. (Maria de Fátima, 15 de fevereiro de 2025)

Sua crítica também recai sobre a presença de professores não quilombolas que, segundo ela, ocupam espaços nas escolas quilombolas sem compreender as especificidades culturais, políticas e pedagógicas desses territórios. Diante disso, Maria de Fátima defende que as escolas quilombolas devem ser ocupadas por profissionais que, além da formação

acadêmica, tenham pertencimento ao território e compromisso político com a luta quilombola. Ela diferencia entre “ser professor quilombola” e “ser quilombola-professor”, destacando que é a vivência territorial e identitária que qualifica de forma mais profunda o trabalho pedagógico nesses espaços.

Também entrevistei outro professor e quilombola, Natanael Vieira. Ele relatou que em 2024 atuava na comunidade de Bacabal, em Anajatuba e na comunidade de Santa Rosa dos Pretos, em Itapecuru-Mirim, na Escola Elvira Pires, com a disciplina de língua portuguesa. E neste ano, ele está lecionando na comunidade de Picos 2, as disciplinas inglês, artes, aprofundamento e identidade protagonista.

Para Natanael, a educação quilombola é, antes de tudo, um processo de fortalecimento identitário. Como ele afirma, “eu vejo que, acima de tudo, é fazer com que os alunos se reconheçam como quilombolas, saibam dos seus direitos e deveres [...] saber respeitar a sua cultura, saber identificar essa cultura”. Tal perspectiva indica que a educação quilombola vai além da mera inserção de conteúdos afro-brasileiros no currículo; ela implica uma reconstrução do sujeito negro enquanto agente histórico, dotado de saberes e pertencimento. O professor reconhece os marcos legais como importantes (como a Lei 10.639/2003), mas denuncia sua inefetividade prática: “são vários documentos que estão aí, que foram feitos, só que não são aplicados. E por mais que sejam aplicados, na maioria das vezes não há efetividade” (Natanael Vieira, 09 de fevereiro de 2025).

Quando perguntado sobre os desafios na sua prática docente, um ponto levantado com veemência por Natanael diz respeito à estrutura curricular. Segundo ele, “hoje, o currículo utilizado, ele é o mesmo que é utilizado em qualquer escola”, o que significa que a escola quilombola ainda opera com bases curriculares hegemônicas, alheias à realidade e aos saberes dos territórios. Como ele afirma, “como que o aluno vai se reconhecer, vai se ver dentro daquele [livro didático]?” Essa crítica dialoga com o conceito de currículo oculto e colonizador, que silencia epistemologias não eurocêtricas e exclui narrativas negras da construção do conhecimento (Natanael Vieira, 09 de fevereiro de 2025).

Além das questões estruturais, Natanael destacou, assim como os demais entrevistados, a ausência de políticas públicas específicas, que garantam, por exemplo, vagas nos concursos para docentes quilombolas formados nos cursos de licenciatura diferenciada, como o Proetnos. Sua formação na licenciatura em educação quilombola da UEMA, no âmbito do Proetnos, marca uma inflexão em sua trajetória profissional e política. Ele relata que o curso representou uma transformação, pois permitiu a aproximação entre os saberes acadêmicos e os saberes do território: “os professores fazem com que o saber formalizado se

aproxime com o nosso saber. Então, não é um conhecimento distante” (Natanael Vieira, 09 de fevereiro de 2025).

Ademais, Natanael evidenciou tensões com o campo religioso, especialmente com o crescimento de interpretações evangélicas fundamentalistas que rejeitam práticas culturais negras. “Há uma certa dificuldade de conversar com os alunos evangélicos sobre educação quilombola. Eles pensam que buscar esse entendimento vai modificar a criança deles”, relata. Essa rejeição aos elementos das religiões de matriz africana como a Umbanda ou o Tambor de Mina revela formas de intolerância religiosa institucionalizada, ainda que não assumidas como tal (Natanael Vieira, 09 de fevereiro de 2025).

Essas tensões fazem rememorar o caso de racismo e intolerância religiosa na Escola em Santa Rosa dos Pretos ocorrido em 2019 por parte de dois servidores da Prefeitura de Itapecuru-Mirim, com atuação em funções administrativas na Unidade de Ensino Básico (U.E.B.) Quilombola Elvira Pires e no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) Quilombola Santa Rosa dos Pretos. Segundo o documento, os denunciados utilizaram suas posições de poder para influenciar negativamente os moradores do território, lançando calúnias, disseminando informações falsas e incitando o ódio religioso com o objetivo de impedir a realização de uma semana artístico-pedagógica organizada na escola Elvira Pires. A atividade, idealizada por jovens do coletivo Agentes Agroflorestais Quilombolas (AAQ), tinha como propósito promover o diálogo entre alunos e professores sobre temas como a história da África, a cultura afro-brasileira, a ancestralidade, os costumes e os modos de vida do povo quilombola.

Os relatos apresentados refletem o que autores como Gomes e Jesus (2012) apontam como o “hiato entre o reconhecimento legal e a implementação concreta da educação para as relações étnico-raciais”. Essa lacuna contribui para a ausência de representatividade dos estudantes quilombolas nos materiais escolares, bem como para a dificuldade de afirmação identitária desses sujeitos dentro do espaço escolar.

Apesar dos avanços das normativas, as principais reivindicações dos quilombolas, resumidas na valorização da transmissão dos conhecimentos dos anciãos através da oralidade e as práticas culturais das comunidades inseridas no programa e calendário escolar; no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; e na priorização de professores quilombolas das próprias comunidades, não são completamente atendidas. Ainda há um longo caminho a ser trilhado em busca do ideal da educação escolar quilombola aplicado na prática.

Os relatos reforçam que a efetivação da educação escolar quilombola não se resume à existência de uma ou mais leis, mas depende de ações concretas do Estado e do

município para garantir infraestrutura adequada, valorização dos saberes locais e a integração entre escola e comunidade. No tópico seguinte, finalizarei a análise refletindo de forma mais enfática as estruturas envolvidas e perspectivas para o atendimento das reivindicações feitas.

4.3 Por uma educação escolar quilombola que atenda às reivindicações

Mas o que a gente espera da educação é isso. Porque é o governo, é eles é quem gesta o nosso dinheiro, é ele é quem faz a distribuição de nossos recursos. Então, se eles investirem na educação e de fato querem uma educação escolar quilombola funcionando, eles podem sim fazer tudo, porque eles sabem que sem um capital não se consegue. Fazer formação de professor, botar a escola para funcionar, ter a escola de qualidade, de qualidade mesmo é a escola que a gente almeja, que a gente espera. (Elias Pires Belfort, 28 de junho de 2025)

Como se viu no tópico anterior, as políticas públicas para a educação escolar quilombola não atendem de forma suficiente às principais reivindicações dos quilombolas de Itapecuru-Mirim. O relato de seu Elias demonstra a expectativa sobre a política pública educacional quilombola, como responsabilidade do Estado. Para ele, o Estado precisa de vontade, pois já detém o capital necessário para investir na educação. Aliás, a verba necessária para a manutenção de uma Escola Quilombola é maior que a das escolas públicas convencionais, tendo em vista o lanche diferenciado e salários mais altos de professores.

Em geral, os relatos dos quilombolas de Itapecuru-Mirim corroboram com Miranda (2012), no sentido de que é possível compreender como a implementação da Educação Escolar Quilombola rompeu com os estereótipos sociais da população negra na sociedade e no sistema educacional. Porém, apesar de sua existência e regulamentação, ainda se encontra em situação adversa, uma vez que ainda não há escolas em todas as comunidades quilombolas, e, quando há, as condições são precárias. A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação, no entanto, é preciso refletir sobre os obstáculos que impedem que esse direito se efetive de fato.

Seu Libânio Pires, liderança anciã de Santa Rosa dos Pretos, em entrevista concedida no dia 08 de março de 2025, afirmou que o conhecimento dos quilombolas é escondido pelo racismo:

É um racismo que tem lá em cima no poder, através de deputados federais, senadores, governo, também o próprio presidente da república, esse pessoal, ou mesmo o doutor juiz direito, o promotor de justiça, tudo se esconde essas coisas. e tem muitos quilombolas que não sabem onde é que está sendo escondido o direito deles na justiça e aí tem que ser esclarecido, o quilombola tem que ser esclarecido que ele tem o direito de ser um promotor. (Libânio Pires, 08 de março de 2024)

Neste tópico abordo, por fim, as perspectivas para a aplicação efetiva dessa política pública, tendo em vista a contradição entre o Estado, enquanto reprodutor do capital, da colonialidade e do racismo, e a política pública enquanto mediadora das reivindicações emancipadoras das lideranças quilombolas.

Conforme Telles (1998, p. 38), o sentido político dos direitos sociais está nos conflitos pelos quais as diferenças de classe, de gênero, etnia, raça ou origem se metamorfoseiam nas figuras políticas da alteridade - “sujeitos que se fazem ver e reconhecer nos direitos reivindicados, se pronunciam sobre o justo e o injusto e, nesses termos, re-elaboram suas condições de existência como questões que dizem respeito às regras da vida em sociedade”. Nesse sentido, diferente da interpretação atualmente predominante, que tende a reduzir as lutas por direitos a simples reivindicações de interesses corporativos, é possível reconhecer que, ao redor dos diversos sujeitos que demandam direitos, abrem-se novas possibilidades. Essas possibilidades, construídas a partir das singularidades de cada grupo, não se limitam a suas particularidades, pois a luta por reconhecimento e conquista de direitos está vinculada à criação de novas formas de convivência democrática e civilidade. Em outras palavras, trata-se de um processo contínuo e desafiador de negociação das regras que orientam a vida em sociedade (Telles, 1998, p. 38)

É inegável a importância do protagonismo dos movimentos sociais para a transformação da realidade que buscam. Percebe-se, entretanto, conforme elabora Sousa (2008, p. 66), que, no decorrer dos anos 80, após a redemocratização, os movimentos sociais no Brasil passaram, no plano da atuação das análises, da fase do otimismo para a perplexidade e, depois, para a descrença. De todo modo, é a partir do movimento crítico da sociedade que se traçam os horizontes para a transformação.

Como já abordado, a questão quilombola repercute em uma luta contrária à hegemonia capitalista existente. Cabe aqui trazer o conceito de hegemonia de Gramsci, que se refere diretamente a sua noção de Estado de forma ampliada: sociedade política e sociedade civil. A hegemonia forma-se com a supremacia de determinado grupo ou classe social e sua liderança moral e intelectual na sociedade civil: a sociedade pode ser analisada a partir de dois grandes planos superestruturais: a sociedade civil, que compreende os organismos geralmente classificados como privados e onde o grupo dominante exerce sua hegemonia, e a sociedade política ou Estado, espaço de domínio direto e comando jurídico. Ambos os planos cumprem funções organizativas e conectivas no exercício do poder (Gramsci, 2007, p. 21).

Nesse contexto, o Estado é visto como uma entidade que pertence a um grupo específico, cujo propósito é criar as condições ideais para o crescimento máximo desse grupo.

No entanto, esse crescimento é descrito como impulsionador de uma expansão universal, envolvendo o desenvolvimento de todas as energias "nacionais", ou seja, o grupo dominante está diretamente ligado aos interesses gerais dos grupos subalternos. A vida estatal é concebida como um processo contínuo de formação e superação de equilíbrios instáveis dentro dos limites da lei, que envolvem os interesses do grupo dominante prevalecendo, mas apenas até certo ponto, e não exclusivamente em termos de interesse econômico e corporativo (Gramsci, 2007, p. 42).

Nesse sentido, a hegemonia, em sua interação com o Estado, torna-se mais intrincada à medida que se transforma em um domínio ideológico e se estabelece por meio da criação de perspectivas compartilhadas com as classes em competição, que gradualmente se aprofundam na construção de uma identidade burguesa unificada, refletida em seus valores, convicções religiosas e visão de mundo. Esse processo se consolida em um avanço civilizatório, justificando, assim, a importância de uma reforma moral e intelectual na sociedade, como defendida por Gramsci (2007).

Assim sendo, destaca-se o pensamento de Luckesi (1985, p. 49), que destaca o conhecimento como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo: “temos como pressupostos básicos que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na relação com a realidade”. Tozoni-Reis (2010, p. 114), porém, adverte:

Lembremos que, assim como o conhecimento pode ser libertador, ele pode ser opressor. Isto é, o conhecimento não é neutro. **Se o conhecimento é um construto humano, se ele é histórico e social, ele pode estar a serviço da libertação dos sujeitos ou a serviço de sua opressão, de seu controle.** Somente quando o conhecimento atua de acordo com as necessidades e vontades de todos os sujeitos envolvidos em seu processo ele é libertador. Quando o conhecimento atua a serviço de determinados grupos com o objetivo de defender seus interesses em detrimento dos interesses dos outros ele é um instrumento de controle, de opressão. O conhecimento, portanto, é uma forma teórico-prática de compreensão do mundo, dos homens e das coisas, um instrumento para o entendimento das relações dos sujeitos entre si e deles com o ambiente em que vivem, em variadas, múltiplas e detalhadas dimensões. [grifo nosso]

De modo geral, necessita-se de uma educação libertadora que emancipe os sujeitos oprimidos da hegemonia capitalista. Mas, quando se trata de comunidades quilombolas, a pauta se torna ainda mais sensível considerando que seus modos e práticas, por mais que inseridos no sistema, são contrários aos princípios capitalistas.

E é por isso que, embora os marcos legais e reconhecimentos formais-institucionais representem avanços, suas aplicações esbarram em diversas barreiras estruturais e ideológicas. O desafio de exercer um currículo que não se matenha atrelado a

uma lógica colonizadora e fragmentadora, que silencia os sujeitos quilombolas e seus conhecimentos, por exemplo, é muito relevante. Em determinado momento da entrevista, Jocenilson Costa pontuou que os estudantes quilombolas concorrem para ingresso no ensino superior respondendo a provas cujo conteúdo é unificado e não se pode deixá-los sem aprender tais conteúdos. Como aponta Gomes (2012), para que haja uma educação realmente comprometida com os direitos quilombolas, é necessário romper com a lógica da "inclusão pelo conteúdo" e avançar para uma "educação do pertencimento", que reconheça os quilombolas como sujeitos plenos de direito e de saber.

A lógica capitalista, individualista e produtivista, que estrutura as diretrizes educacionais hegemônicas, é muitas vezes incompatível com a visão coletiva, ancestral e comunitária dos povos quilombolas. Como pontuado anteriormente por Silva (2018), o estilo de vida quilombola não está pautado pela produção econômica excedente, mas por um viver coletivo. Essa tensão entre os princípios da educação oficial e a organização cultural quilombola precisa ser objeto constante de crítica e reestruturação. A escola, nesse contexto, deve assumir uma função contra-hegemônica, ao promover uma nova pedagogia da resistência enraizada nos territórios.

Por isso, mais do que garantir o acesso físico à escola, é necessário garantir o direito a uma escola quilombola, ou seja, uma escola que seja expressão viva do território, que atue como agente de fortalecimento da identidade étnico-racial, da oralidade, da memória ancestral e da organização política das comunidades. Como afirma Oliveira (2019), uma escola que não se reconhece como parte do quilombo, que não atua em diálogo com as lideranças e que não compreende a centralidade da terra e da ancestralidade para a formação dos sujeitos, perde seu sentido político-pedagógico.

Conforme Walsh (1998, p. 04), ainda há a incorporação das diferenças, pelo capitalismo global, ao mesmo tempo em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo:

Neste sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se transformam em uma nova estratégia de dominação que ofusca e, ao mesmo tempo, mantém a diferença colonial por meio da retórica discursiva do multiculturalismo e de sua ferramenta conceitual da interculturalidade "funcional", entendida de forma integracionista. Essa retórica e essa ferramenta não visam à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas sim ao controle do conflito étnico e à preservação da estabilidade social, com o objetivo de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberal) de acumulação capitalista, agora promovendo a "inclusão" dos grupos historicamente excluídos dentro dele. (Walsh, 1998, tradução nossa).

A chamada interculturalidade funcional é compreendida aqui como uma ferramenta que, longe de transformar as estruturas coloniais e capitalistas de exclusão, serve para incorporar a diferença sem transformá-la, ou seja, neutraliza e esvazia a diferença de seu significado político e emancipador. Ao incluir os sujeitos historicamente marginalizados, como povos indígenas, quilombolas, negros e comunidades tradicionais, apenas como "representações culturais" dentro de um sistema que permanece hegemônico, o Estado e seus aparatos educativos evitam enfrentar os conflitos estruturais que essas populações vivenciam.

Importa ressaltar que isso não acontece de forma planejada e deliberada por agentes do Estado, são mecanismos inseridos no sistema como um todo onde o Estado é reproduzidor do capital, do colonialismo e racismo, como opressões intrinsecamente ligadas. Então, em vez de promover mudanças profundas que desestabilizem a ordem racial, social e epistêmica vigente, essa retórica de diversidade e inclusão atua como uma tecnologia de gestão da diferença. Ela busca manter a estabilidade social necessária à reprodução do capital, administrando o conflito étnico sem alterar a lógica da exploração, da desigualdade e da colonialidade do poder.

Essa crítica nos convida a refletir sobre os limites do multiculturalismo liberal e da interculturalidade sem radicalidade política. É preciso distinguir entre uma interculturalidade crítica e decolonial, que se articula com lutas por autonomia, territorialidade, saberes ancestrais e justiça histórica, e uma interculturalidade funcional, que opera dentro do sistema apenas como estratégia de governabilidade. No campo da educação, por exemplo, isso significa que não basta inserir conteúdos sobre culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos, é necessário transformar as estruturas pedagógicas, epistemológicas e institucionais que sustentam o racismo estrutural e a colonialidade do saber, para além das escolas quilombolas ou de outras modalidades educacionais específicas.

Em resumo, o reconhecimento da diversidade, quando desprovido de compromisso político real com a redistribuição de poder, pode se tornar uma forma sofisticada de manter a exclusão, agora disfarçada de inclusão. A crítica marxista propõe a ruptura com o capital e a crítica decolonial propõe, ao contrário, uma transformação profunda das relações de saber e poder, que parta da escuta, da legitimidade dos saberes outros e da criação de mundos fora da lógica do capital e da colonialidade.

Portanto, apesar dos marcos legais e institucionais avançados, a Educação Escolar Quilombola ainda exige vigilância crítica e luta ativa, o que está sendo feito, conforme relatado pelas lideranças quilombolas. A luta dos quilombolas é ampla e reivindica direitos em várias frentes, com o enfrentamento das desigualdades históricas, a descolonização dos

currículos, a valorização dos saberes originários e a consolidação de uma escola que seja, ao mesmo tempo, quilombo, território e horizonte de liberdade.

A educação escolar quilombola é um direito humano e, conforme argumenta Douzinas (2009, p. 372), os direitos humanos não se ajustam facilmente aos sistemas legais nacionais e internacionais. Embora sejam incorporados ao discurso jurídico e subordinados às normas legais, isso frequentemente os coloca em desacordo com a própria ideia de justiça. Ainda assim, permanecem como emblemas de uma justiça porvir, representando a ligação entre o indivíduo e o Estado, bem como a noção de universalidade. A tensão existente entre a rigidez normativa do direito e a indeterminação dos direitos humanos é, simultaneamente, de ordem estrutural e moral. Não se trata de conceitos que possam ser facilmente delimitados ou classificados, pois sua natureza é essencialmente contestadora, voltada para a exposição das injustiças. A salvaguarda desses direitos exige políticas que não aprisionem identidades ou estabeleçam fronteiras fixas, ao passo que o direito deve reconhecer a singularidade de cada sujeito, sem apagar sua transcendência em relação ao universal. Nesse sentido, quando os pragmatistas proclamam o fim da ideologia, da história ou da utopia, Douzinas observa que, na verdade, decretam o fim dos direitos humanos, mesmo acreditando que celebram sua vitória. “O fim dos direitos humanos chega quando eles perdem seu fim utópico” (Douzinas, 2009, p. 384).

Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Nego Bispo, segundo a qual a existência se revela mais simples quando não está submetida à lógica do artifício e da síntese, se referindo aos modos de vida impostos pela racionalidade ocidental moderna, que busca controlar, simplificar e homogeneizar a existência por meio da técnica, da ciência e da produção sistematizada do conhecimento. Assim, ele nos convida, inclusive àqueles que sempre se colocaram como opositores, a compartilhar os desejos, sonhos e possibilidades, materiais e imateriais, de emancipação humana na diversidade, reconhecendo a capacidade de universalizar a vida por meio de escolhas singulares, propondo uma filosofia da diferença, da escolha e da diversidade, onde a vida não deve ser moldada por estruturas prontas e artificiais, mas sim vivida a partir de processos orgânicos, comunitários e autônomos, enraizados na ancestralidade, na espiritualidade e na experiência concreta das pessoas em seus territórios (Santos, 2015, p. 100-101).

Dessa forma, compreende-se que as lutas dos quilombolas, incluída a da educação escolar quilombola, é uma luta essencialmente radical, pelo teor das reivindicações antagônicas ao que é hegemônico no sistema a que estamos submetidos e no qual os quilombolas são historicamente postos em lugar de subalternização. A valorização da

transmissão dos conhecimentos dos anciãos quilombolas através da oralidade, a inserção práticas culturais das comunidades inseridas no programa e calendário escolar; o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, com o protagonismo de professores quilombolas, são medidas que, se concretizadas, têm o potencial de promover rupturas importantes com opressões recorrentes, que muitas são promovidas pelo próprio Estado.

O mesmo Estado que tem a responsabilidade de formular e implementar políticas públicas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas é, paradoxalmente, aquele que também autoriza e promove grandes empreendimentos em seus territórios, frequentemente em convivência com a flexibilização das leis de licenciamento ambiental e com o desrespeito aos direitos territoriais desses povos. Essa contradição estrutural evidencia limites da atuação estatal, uma vez que o reconhecimento formal da educação escolar quilombola convive com práticas que violam a autonomia, a ancestralidade e a integridade territorial das comunidades. Por isso, a efetivação plena dessa política encontra obstáculos profundos, não apenas de ordem técnica ou administrativa, mas também de natureza política e histórica.

Apesar desse cenário, é interessante a observação das experiências bem sucedidas na efetivação da Educação Escolar Quilombola enquanto política pública que demanda uma reestruturação nas formas de pensar a gestão escolar, o currículo e os vínculos entre escola e território. A experiência da Comunidade Quilombola de Castainho, em Garanhuns (PE), analisada por Dantas (2023), oferece contribuições que auxiliam na formulação de proposições comprometidas com os princípios da interculturalidade crítica, da justiça social e do protagonismo comunitário.

Uma das principais contribuições dessa experiência, assim como o reivindicado pelos quilombolas de Itapecuru-Mirim, é a concepção de gestão escolar como processo coletivo, enraizado no território e atravessado pelos saberes da comunidade. Conforme aponta Dantas (2023, p. 191), a gestão escolar em Castainho não se estrutura de forma isolada, mas sim em diálogo permanente com os sujeitos do território, especialmente com a associação comunitária, as lideranças quilombolas e as famílias. Esse modelo rompe com a lógica verticalizada e técnica da gestão tradicional e assume um caráter político e participativo. A escola passa, então, de um espaço “na” comunidade para uma instituição “da” comunidade.

Destaco, no entanto, que assim como lutam os quilombolas das comunidades de Itapecuru-Mirim, as lideranças comunitárias de Castainho lutaram e fizeram diversas articulações para a implantação da política pública da educação para as relações étnico-raciais no seu território. Dantas (2023, p. 193) menciona, por exemplo, a Comissão de Educação da

Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, através da qual a comunidade de Castainho moveu a secretária de educação do município e seus assessores para o debate nacional que estava discutindo sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 em Brasília.

Nesse contexto, a participação das lideranças quilombolas nos conselhos escolares, nas reuniões pedagógicas e nas decisões sobre o projeto político-pedagógico é central. Tal articulação possibilita que o currículo e as práticas escolares reflitam os valores, os modos de vida e as aspirações da comunidade. Como destaca a autora, o envolvimento ativo da associação comunitária garantiu conquistas como a implantação da escola no território, a formação de professores em serviço e o reconhecimento de que o currículo deve dialogar com os saberes tradicionais (Dantas, 2023, p. 193-194).

Outro aspecto fundamental reiteradamente reivindicado pelos quilombolas de Itapecuru-Mirim é o reconhecimento da comunidade como espaço educativo. A escola não é o único lugar de produção do saber: os quintais, as roças, os terreiros e os rituais são também lócus de aprendizagem. Em Castainho, a partir desse protagonismo de gestão da comunidade, a escola ampliou efetivamente sua concepção pedagógica, valorizando a oralidade, a ancestralidade e os processos formativos comunitários. Dantas (2023, p. 197) destaca que essa compreensão amplia a função da escola para além da reprodução de conteúdos, transformando-a em espaço de resistência e afirmação identitária.

Além disso, como já abordado, a efetivação da Educação Escolar Quilombola necessariamente demanda a valorização dos educadores quilombolas. Em Castainho, a presença de professores oriundos da comunidade se revelou essencial para o enraizamento da escola no território (Dantas, 2023, p. 194). Como abordado por Maria de Fátima na entrevista concedida, esses docentes trazem consigo não apenas uma formação acadêmica, mas também um pertencimento cultural que lhes permite mediar, com sensibilidade, os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais.

De todo modo, as perspectivas para uma política educacional quilombola ideal residem no enfrentamento que as próprias comunidades fazem. Não há caminho possível sem o protagonismo das construções que elas fazem mesmo diante das omissões e violências institucionais. As articulações devem persistir, bem como quaisquer formas de mobilização que tornem as escolas “das” comunidades, integrando múltiplos saberes, pessoas e práticas, com concepção e prática de gestão, currículo e comunidade como dimensões interligadas, que devem florescer juntas para construir uma educação emancipadora, antirracista e comprometida com a emancipação de opressões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar criticamente a política pública educacional escolar quilombola no município de Itapecuru-Mirim/MA, no período de 2019 a 2024, a partir da perspectiva das lideranças quilombolas locais. Partindo do entendimento de que a Educação Escolar Quilombola é expressão de um direito étnico, fruto das lutas históricas dos povos quilombolas, o trabalho procurou investigar em que medida tal política tem sido capaz de atender as reivindicações das próprias comunidades.

A escolha metodológica pelo materialismo histórico-dialético, articulada à abordagem decolonial, permitiu compreender que a luta por uma educação escolar quilombola não pode ser dissociada das contradições estruturais entre o Estado, enquanto expressão do capital, e os modos de vida dos povos tradicionais negros. Compreender a educação quilombola sob esse viés implicou reconhecer o embate entre a racionalidade hegemônica ocidental, capitalista e colonial, e os projetos coletivos ancestrais, comunitários e autônomos que conformam os territórios quilombolas.

A pesquisa compreende a Educação Escolar Quilombola em sua totalidade complexa e profundamente interseccional, atravessando e articulando múltiplas dimensões (jurídica, pedagógica, cultural e política) que se entrelaçam e se constituem mutuamente. Essa concepção integral exige que se vá além de uma compreensão reducionista que a limite ao espaço escolar ou à mera adaptação curricular. Trata-se, na verdade, de um projeto educativo fundamentado no reconhecimento das especificidades dos povos quilombolas enquanto sujeitos coletivos de direito, com história, território, cosmovisão e modos próprios de produzir e compartilhar saberes.

Na dimensão jurídica, a Educação Escolar Quilombola configura-se como um direito étnico específico, inscrito no arcabouço normativo brasileiro por meio de instrumentos como a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e respaldada por dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, como o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que reconhece os direitos territoriais das comunidades quilombolas. Essas normativas atribuem ao Estado a responsabilidade de garantir uma educação que respeite e promova a diversidade étnico-racial, reconhecendo os quilombolas como sujeitos de direitos diferenciados, cujas demandas não podem ser subsumidas às generalizações das políticas educacionais hegemônicas.

Sob o ponto de vista pedagógico, a educação quilombola implica a elaboração de práticas educativas que subvertam a lógica eurocêntrica e monocultural do currículo

tradicional, propondo uma pedagogia contra-hegemônica, pautada na valorização de saberes ancestrais, experiências coletivas e conhecimentos locais. Isso significa reconhecer e legitimar outras epistemologias (afro-brasileiras, populares e comunitárias) como centrais no processo de ensino-aprendizagem. O fazer pedagógico em contextos quilombolas deve, portanto, estar alinhado aos modos de vida da comunidade, respeitando suas temporalidades, oralidades, espiritualidades e práticas cotidianas, como formas legítimas de produção e transmissão de conhecimento.

Na dimensão cultural, a Educação Escolar Quilombola está profundamente enraizada na valorização da ancestralidade, da oralidade e das cosmovisões que estruturam os modos de ser e viver das comunidades. O território não é apenas espaço geográfico, mas lugar simbólico de memória, identidade e pertencimento, onde se constroem práticas culturais vivas que resistem à imposição da cultura dominante. Assim, promover uma educação culturalmente referenciada significa reconhecer os quilombos como centros de saberes próprios, onde tradições, rituais, festas, línguas, músicas e formas de organização comunitária constituem conteúdos e práticas educativas essenciais.

Por fim, a dimensão política da Educação Escolar Quilombola expressa-se como instrumento de resistência, luta e afirmação. Trata-se de um processo educativo inseparável da autodeterminação das comunidades e do enfrentamento às múltiplas formas de opressão estrutural (racismo, colonialismo, capitalismo) que historicamente buscaram apagar e subalternizar os sujeitos quilombolas. É, portanto, uma educação forjada na luta, fruto da mobilização dos movimentos quilombolas e da ação política das comunidades, que não se limitam a reivindicar o direito de estudar, mas o direito de existir com dignidade, de educar seus filhos e filhas a partir de seus próprios valores e de projetar futuros ancorados na coletividade, na solidariedade e na justiça social.

Assim, compreender a Educação Escolar Quilombola é reconhecer que ela não se reduz a uma política compensatória ou multiculturalista. Ela é, na essência, um projeto contra-hegemônico de resistência, que desafia as estruturas opressoras e propõe outros paradigmas de sociedade, baseados na valorização da diferença, na pluralidade epistêmica e no protagonismo das comunidades negras tradicionais.

A primeira seção foi dedicada a uma análise histórica das políticas públicas voltadas à população quilombola no Brasil, com ênfase nas políticas educacionais. Demonstrou-se que, embora avanços normativos tenham sido conquistados, como o artigo 68 do ADCT, o Decreto nº 4.887/2003 e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, a efetivação material desses direitos enfrenta entraves estruturais relacionados à omissão do Estado, à

burocratização excessiva, à morosidade administrativa e ao racismo institucional. Identificou-se que a trajetória de construção dessas políticas é marcada, por um lado, pela luta e resistência dos movimentos quilombolas e, por outro, pela constante tentativa de captura institucional de suas pautas. A análise permitiu perceber que o reconhecimento formal de direitos, apesar de fundamental, não garante sua efetividade, principalmente quando não há a mediação real com os sujeitos históricos que os reivindicam.

Na segunda seção, a pesquisa voltou-se à realidade das comunidades quilombolas de Itapecuru-Mirim, em especial àquelas associadas à UNIQUITA, para apreender, por meio das vozes de suas lideranças, quais são os sentidos atribuídos à Educação Escolar Quilombola. Nessa seção, foi possível construir uma compreensão a partir de dentro, por meio das falas de mulheres e homens quilombolas que reivindicam uma escola comprometida com a ancestralidade, com a memória e com o território. As entrevistas revelaram que a educação escolar quilombola, para essas comunidades, deve ser instrumento de afirmação identitária, fortalecimento político e valorização de saberes locais. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se críticas contundentes à estrutura escolar vigente, que, na maior parte das vezes, reproduz uma lógica pedagógica colonizadora, excludente e descontextualizada das realidades quilombolas. Essa seção explicitou a potência epistêmica das comunidades, que, ao reivindicarem uma escola quilombola, reivindicam também o direito de produzir e transmitir seus próprios saberes e definiu três reivindicações principais para a análise: a valorização da transmissão dos conhecimentos dos anciãos através da oralidade e as práticas culturais das comunidades inseridas no programa e calendário escolar; o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; e a priorização de professores quilombolas das próprias comunidades.

A terceira seção aprofundou a análise das políticas públicas voltadas à educação escolar quilombola no município de Itapecuru-Mirim, formuladas e implantadas pelo estado do Maranhão e pelo município de Itapecuru-Mirim. A partir da análise documental e das entrevistas com lideranças e representantes institucionais, constatou-se que há um hiato significativo entre as diretrizes estabelecidas em normas legais e sua aplicação efetiva nas escolas quilombolas localizadas no município.

Embora o Estado tenha apresentado avanços no que tange ao reconhecimento formal da educação escolar quilombola, com a elaboração de diretriz e orientações para a qualidade dessa modalidade educacional, enquanto o Município ainda se mostra sem muitos avanços, as ações implementadas, tanto no plano estadual quanto no municipal, revelam-se insuficientes e fragmentadas, limitando-se a aspectos formais ou pontuais, sem corresponder às exigências de uma política educacional de caráter emancipatório e culturalmente situada.

A ausência de professores efetivos, a precarização da infraestrutura, a invisibilidade curricular das histórias e culturas negras e a falta de participação das comunidades na gestão escolar foram apontadas como entraves concretos à implementação da educação escolar quilombola. A pesquisa também revelou que a educação ofertada muitas vezes não é reconhecida como quilombola pelas próprias comunidades, pois não dialoga com seus projetos de futuro, suas memórias ou modos de viver.

Ao longo da pesquisa, foram relatados casos onde a educação escolar quilombola aplicada está próxima do ideal reivindicado, mas ficou evidente que, de modo geral, a política pública educacional escolar quilombola em Itapecuru-Mirim está longe de atender às reivindicações das lideranças quilombolas. Ainda que a existência de normativas e programas específicos represente um avanço inegável, a não efetivação desses instrumentos denuncia a persistência de um modelo de Estado que negligencia os direitos de populações historicamente subalternizadas. Ao não incorporar as vozes, os saberes e os projetos das comunidades, a política educacional vigente acaba por reproduzir a lógica assimilacionista e epistemicida, incompatível com uma proposta verdadeiramente quilombola de educação.

A pesquisa também evidencia que a luta pela educação escolar quilombola está profundamente imbricada à luta pela terra, pela identidade e pela preservação dos modos de vida ancestrais. A escola é entendida como um território de disputa simbólica e política, no qual se travam embates entre o projeto de mundo das comunidades quilombolas e o modelo escolar padronizado imposto pelo Estado. A partir das falas das lideranças entrevistadas, reconhece-se a existência de uma pedagogia viva, forjada na oralidade, nas práticas comunitárias e na relação indissociável entre educação e território.

Nesse sentido, defendo que a educação escolar quilombola só pode ser efetiva quando pensada a partir dos próprios quilombolas, em diálogo com seus territórios, saberes e ancestralidades. Isso exige uma ruptura com os modelos universalizantes e coloniais de política pública, e a construção de processos participativos, que reconheçam os sujeitos coletivos quilombolas como protagonistas permanentes da política educacional que lhes diz respeito. A experiência de Itapecuru-Mirim, com todas as suas limitações, também aponta caminhos e resistências. As falas das lideranças entrevistadas demonstram que, mesmo diante das omissões do Estado, há uma pedagogia viva em curso nos quilombos, ancorada na oralidade, na memória e na luta cotidiana pela dignidade.

Assim, as reivindicações por uma educação escolar quilombola em Itapecuru-Mirim extrapolam o campo educacional, articulando-se à luta por território, reconhecimento, justiça e autonomia. A escola quilombola, para essas comunidades, não é

apenas um espaço de ensino formal, mas um território simbólico de afirmação política, resistência histórica e produção de outros futuros possíveis. Reafirma-se, assim, que reconhecer essas reivindicações é reconhecer a legitimidade de projetos outros de sociedade, que se contrapõem à lógica neoliberal, racista e colonial que ainda estrutura o Estado brasileiro.

Por fim, cabe destacar que o compromisso com uma política pública educacional quilombola exige, para além de normativas e programas, o reconhecimento efetivo das comunidades como sujeitos de direito e de saber. Implica reconfigurar as práticas institucionais e promover uma escuta ativa, sensível e comprometida com a reparação histórica. A partir desta pesquisa, espera-se contribuir para essa escuta, oferecendo subsídios para o fortalecimento da luta por uma educação que seja, de fato, quilombola: ancestral, libertadora e coletiva.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA GOV. *Iphan assina Portaria de Tombamento dos Quilombos no Dia da Consciência Negra*. Brasília: Agência Gov, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/iphan-assina-portaria-de-tombamento-dos-quilombos-no-dia-da-consciencia-negra-1>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- ALENCAR, Kátia do Perpétuo Socorro Viana Santos de. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em Alcântara – Maranhão: análise do acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas públicas em Alcântara*. 2023. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: Eliane Cantarino O'Dwyer (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ARRUTI, José Maurício. Políticas Públicas para Quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. *Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll ActionAid, 2009.
- ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução da educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação* [Online], v. 12, n. 23. 27 abril 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/3454/7619>>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Anteprojeto de Constituição: errata*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, [1987?]. (Volume 220).
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024*. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ. *Diário Oficial da União: seção 1 – Extra B*, Brasília, DF, ed. 92-B, p. 1, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Promoção da Igualdade Racial. *Relatório de Gestão 2003-2006*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racia, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 16/2012*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 05 jun. 2012. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 16/2012*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 05 jun. 2012b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-380t-exto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02. fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. *Cartilha Aquilomba Brasil: políticas públicas para quilombolas*. Brasília: Ministério da Igualdade Racial, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/Aquilomba-Brasil/cartilha-aquilomba-brasil-site.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. *Relatório da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Quilombola – PNGTAQ*. Brasília: MIR, 2023b. Disponível em: [arquivo em PDF]. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *GTs irão subsidiar a educação escolar quilombola*. Brasília, DF: MEC, 16 set. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/gts-irao-subsidiar-a-educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério Público Federal. *Manual de atuação: reconhecimento de direitos territoriais de comunidades quilombolas*. Brasília: MPF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mda/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais/repositorio-de-marcos-regulatorios-de-regularizacao-fundiaria-de-povos-e-comunidades-tradicionais/federais/mpf/mpf-2018_manual-de-atuacao-quilombolas.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2022: resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9209-censo-demografico.html>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRUZACA, Ruan Didier. *Quilombos, judiciário e desenvolvimento: Santa Rosa dos Pretos contra Vale no Maranhão*, São Luís: EDUFMA, 2021.

CEZAR, Ester. Comitê da Política de Gestão Territorial Quilombola toma posse com mais de R\$ 20 milhões previstos para ações em 2024. *Instituto Socioambiental*, 25 fev. 2025.

Disponível em:

<https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/comite-da-politica-de-gestao-territorial-quilombola-toma-posse-com-mais-de>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CEZAR, Ester. Decreto que regulamenta titulação de quilombos no Brasil completa 20 anos. *Instituto Socioambiental*, 20 nov. 2023. Disponível em:

<https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/decreto-que-regulamenta-titulacao-d-e-quilombos-no-brasil-completa-20-anos>. Acesso em: 18 abr. 2025.

COELHO, Larissa Carvalho; BRUZACA, Ruan Didier. Educação básica quilombola e a luta de Santa Rosa dos pretos por direitos étnicos: a aplicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 na U.E.B. Quilombola Elvira Pires. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas* [Recurso Eletrônico], Bebedouro, SP, v.10, n.1, jan./abr. 2022. Disponível em:

<https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/44838>. Acesso em: 04 ago. 2022.

COSMOVISÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2025.

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cosmovisao/>> Acesso em: 15 jul. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. Participação da comunidade quilombola de Castainho na gestão educacional escolar em seu território. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru, v. 6, n. 22, p. 174–206, ed. esp., 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.32359/debin2023.v6.n22.p174-206>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DOUZINAS, Costas. *O fim dos direitos humanos*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FANON, Frantz. *Os Condenados da terra*. Editora Ulisseia: Lisboa, 1965.

FREITAS, José. Sec. de Igualdade Racial se reúne com Diretora da UEMA Campus Itapecuru Mirim. *Portal da Prefeitura Municipal de Itapecuru-Mirim*, 23 mar. 2023. Disponível em:

<https://www.itapecurumirim.ma.gov.br/informa/1757>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife, 1959. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes da Universidade do Recife.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra LTDA, 1967.

GEOAGRÁRIA; GTAGRÁRIA. Agronegócio quer ditar os rumos da educação brasileira. *Brasil de Fato*, 10 maio 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/10/artigo-agronegocio-quer-ditar-os-rumos-da-educacao-brasileira/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. *A contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro*. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 19–33, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GOMES, Rodrigo Portela. Aquilombar a propriedade senhorial: a agência das comunidades negras rurais na ANC1987/1988. *Revista Direito e Práxis*, [s.l.], no prelo.

GOMES, Rodrigo Portela. *Quilombos, constitucionalismo e racismo: famílias negras na luta pela propriedade em Barro Vermelho e Contente no Piauí*. 2018. 233 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 a. v. 3.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Revista Etnográfica*, v 4, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf Acesso em: 16abr. 2024.

LUCKESI, C.C. *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 17ed, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARANHÃO. *Resolução CEE/MA nº 189/2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Qualidade da Quilombola na Educação Básica no Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão. São Luís: CEE, 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARANHÃO. *Caderno de orientações pedagógicas para modalidades e diversidades educacionais: 2023*. São Luís: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SEDUC, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Silvana de Oliveira. *Educação escolar quilombola: práticas pedagógicas e relações etnicorraciais*. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. In: MOURA, Clóvis (Org.). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. Maceió: Edufal, 2001. p. 103–115.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

OLIVEIRA, Tamara Fresia Mantovani de. MARTINS, Cynthia Carvalho. *Escola quilombola: revisitando tradições culturais do quilombo da Fazenda na Toca da Mãe do Ouro*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018.

PINHEIRO, Carla Cristina Barros; BRUSTOLIN, Cíndia; SANTOS, Dayanne da Silva. *Quem te disse que o negro nasceu pra ser escravo?* Memórias de liberdade, narrativas de autonomia nos caminhos de mato e a formação de um grande território negro na região de Itapecuru-Mirim/MA. Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, v. 4, n. 11, 18 Nov 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17567>. Acesso em: 10 jul 2025.

PORTO-GONÇALVES, Alfredo Saad. *Colonialidade, capitalismo e democracia: desafios para a emancipação na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020.

PEREIRA, Paulo Fernando Soares. ***Os quilombos e o silêncio patrimonial: o que falam os processos de tombamento dos antigos quilombos?** *Revista do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa*, UNESP/Assis, v. 16, n. 2, p. 469-501, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPECURU-MIRIM. Portaria nº 803, de 18 de dezembro de 2024. Institui o Comitê Municipal de Educação do Campo e Quilombola “Anacleto Pires”. *Diário Oficial do Município de Itapecuru-Mirim*, Itapecuru-Mirim, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://www.itapecurumirim.ma.gov.br/diariooficial.php?id=954>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPECURU-MIRIM. Lei nº 1.683, de 27 de dezembro de 2024. Altera a nomenclatura de identificação das unidades básicas de ensino de educação

infantil e ensino fundamental localizadas em território do campo e quilombola, no sistema municipal de ensino de Itapecuru-Mirim/MA, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Itapecuru-Mirim*, Itapecuru-Mirim, n. 876, p. 1, 27 dez. 2024. Disponível em: <https://www.itapecurumirim.ma.gov.br/diariooficial.php?id=961>. Acesso em: 3 jul. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAICHELIS, Raquel. *Esfera pública e conselhos de assistência social*. Caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 1998 (Capítulo I: Os caminhos da publicização, p. 45-120).

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos, modos e significados*. Brasília, 2015.

SANTOS, Kátia Silva. *Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13.

SANTOS, Rosenverck Estrela. *Da emancipação negra à emancipação humana: política de promoção da “igualdade racial” e superação do racismo*. 2021. 223 f. Tese Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3473>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Anacleto Pires da. SANTOS, Dayanne da Silva. *Terra de Encantados: a luta pela permanência no território quilombola de Santa Rosa dos Pretos (Itapecuru-Mirim/MA)*. São Paulo-Porto Alegre: Hucitec Editora, 2020.

SILVA, André Ricardo Fonsêca da. Políticas públicas para comunidades quilombolas: uma luta em construção. *Revista de Ciências Sociais*, nº 48, Janeiro/junho de 2018, p. 115-128.

SILVA, Gilvânia Maria da. Educação e direitos territoriais quilombolas. In: *Educação Quilombola: territorialidades, saberes e lutas por direitos*. Org.: SILVA, Gilvânia Maria da. SILVA, Romero Antônio de Almeida. DEALDINA, Selma dos Santos. ROCHA, Vanessa Gonçalves. São Paulo: Jandaíra, 2021.

SOUSA, Celina. *Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas*. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.) *Políticas Públicas no Brasil*, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008, p. 65-86.

SOUZA, Renata Aparecida de. *Política nacional de promoção da igualdade racial em comunidades remanescentes de quilombos: o caso da saúde em Belo Horizonte*. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal do que se trata?. *Revista USP*, [S. l.], n. 37, p. 34-45, 1998. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i37p34-45. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27023>. Acesso em: 10 out. 2023.

TOZONI-REIS, Marlia Freitas de Campos. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. 2010. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/249322714/A-Pesquisa-e-A-Producao-de-Conhecimentos-Texto>. Acesso em: 02 fev. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. *Educação Online*, Rio de Janeiro, Brasil, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 25 abr. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 19, n. 48, p. 25-35, maio/ago. 2007.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Perguntas às lideranças quilombolas:

1. Você é de qual Quilombo?
2. O que você entende por educação escolar quilombola?
3. Como se deu sua educação e formação no quilombo, fora da escola?
- 3.1 Como se deu sua formação para a luta?
4. Você estudou ou tem algum familiar que estuda na Escola quilombola?
5. Como está a educação escolar quilombola atualmente?
6. O que falta para que seja uma educação escolar ideal?
7. A sua comunidade tem reivindicado melhorias para a educação escolar quilombola? De que forma?

Perguntas ao agentes do Estado do Maranhão e Município de Itapecuru-Mirim:

1. O que é a educação escolar quilombola para o Estado do Maranhão/ Município de Itapecuru-Mirim?
2. Quais foram os principais avanços da educação escolar quilombola nos últimos anos?
3. Quais são os parâmetros utilizados para uma avaliação dessa política pública?
4. Vocês entendem que a educação escolar quilombola implantada atualmente atende aos interesses das comunidades? De que forma?
5. Quais reivindicações vocês já receberam pelas comunidades de Itapecuru-Mirim e como elas foram analisadas ou atendidas?
6. Quais são as principais dificuldades na implantação dessa política pública?

Perguntas aos Professores das UEBs Quilombolas:

1. Você leciona em qual unidade de ensino básico quilombola? Quais disciplinas?
2. Você leciona em outras escolas?
3. Você se autodeclara pertencente a algum grupo minoritário ou comunidade tradicional?
4. O que é a educação quilombola para você? O que difere de outras educações?

5. Como é o cotidiano na unidade de ensino básico quilombola?

6. Quais são as principais dificuldades no exercício da sua profissão na UEB Quilombola?

7. Se/ de que forma a Educação Escolar Quilombola implantada nessa escola atende aos interesses daquela comunidade?

APÊNDICE B - FOTOGRAFIAS



Figura 1 - Curso de formação e vivência de defensores populares de direitos humanos em 2019.
Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 2 - Entrevista com Eliane Cardoso dos Santos em 2025.
Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 3 - Banner exposto na parede da casa de Eliane Cardoso dos Santos durante entrevista em 2025.
Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 4 - Material exposto na mesa da casa de Eliane Cardoso dos Santos durante entrevista em 2025.
Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 5 - Entrevista no Quilombo Santa Joana em 2025.
Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 6 - Centro de Educação Quilombola Olegário Bispo da Silva, localizado no Quilombo Santa Joana.
Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 7 - Sala do Centro de Educação Quilombola Olegário Bispo da Silva, localizado no Quilombo Santa Joana.

Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 8 - Espaço cultural localizado no Quilombo Santa Joana.

Fonte: acervo pessoal da autora.