



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL- PPGEMP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA COSTA E SILVA

**RAÍZES CULTURAIS, RUMOS EDUCACIONAIS: UM OLHAR QUILOMBOLA
SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA EM GOIÁS.**

BRASÍLIA/DF

2023

FLÁVIA COSTA E SILVA

**RAÍZES CULTURAIS, RUMOS EDUCACIONAIS: UM OLHAR QUILOMBOLA
SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA EM GOIÁS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação modalidade profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Processos Formativos e Profissionalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos.

BRASÍLIA/DF

2023

FLÁVIA COSTA E SILVA

**RAÍZES CULTURAIS, RUMOS EDUCACIONAIS: UM OLHAR QUILOMBOLA
SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA EM GOIÁS.**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Brasília – PPGEMP/UnB, para a obtenção do título de Mestre, aprovada em 20 de Dezembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) e em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da Universidade de Brasília
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Givânia Maria da Silva

Coordenação Nacional das Comunidades Rurais Quilombolas – CONAQ
Membra do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB/UnB
Avaliadora externa

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Sul da Bahia.
Avaliadora externa

Prof.^o Dr.^o Rodrigo Matos de Souza

Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) e em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da Universidade de Brasília
Avaliador suplente

BRASÍLIA/DF

2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida, por ser minha fortaleza nos momentos de tristeza e alegria, por nunca ter deixado faltar a fé e a esperança.

Aos meus ancestrais, que são símbolos de resistência e sabedoria, a minha profunda gratidão. Se não fosse por eles, não estaria aqui hoje, dando continuidade à luta por um mundo mais justo.

À comunidade Quilombo Mesquita, um lugar tão especial que não apenas abriga minha família, mas também é o berço onde absorvo os valores, fortaleço minha identidade e aprendo com a sabedoria dos mais velhos.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos, agradeço pelos diálogos ricos e pelo aprendizado, conduzindo juntamente comigo os desafios deste percurso acadêmico com sua experiência e sabedoria.

À minha família, meu bem mais precioso!

Ao meu esposo, Alan, que me acompanhou nessa jornada, sempre me motivando, comemorando comigo as vitórias e apoiando nos momentos difíceis. À minha amada filha, Eduarda, e ao meu amado filho, Joaquim Bernardo, que tornam meus dias mais alegres e descontraídos em meio a tantos desafios. Amo-os infinitamente!

À minha amada mãe, Antônia Aparecida, e ao meu querido pai, Osvaldo, que sempre me motivaram a seguir nos estudos. Sinto-me acolhida e amada com a preocupação e carinho que a senhora e o senhor dedicaram e dedicam a mim. É uma benção tê-los ao meu lado.

À minha querida irmã, Fernanda, que tenho profundo amor e admiração, meu cunhado Cláuder e as princesas Maria Helena e Olívia que enchem meu coração de alegria.

Aos amigos e amigas que sempre me apoiaram para que eu conseguisse chegar ao final desta etapa acadêmica, compartilhando dos momentos fáceis e difíceis na minha vida, e nessa trajetória incentivaram-me a não desistir.

À Secretaria de Estado de Educação do DF que, por meio da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), me concedeu afastamento remunerado para conclusão do curso. Certamente, esse afastamento contribuiu significativamente para que eu conseguisse realizar o sonho de fazer o mestrado.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de aprender e compartilhar saberes ao longo dessa caminhada do mestrado, em especial à banca que me acompanhou na qualificação e defesa da dissertação: Profa. Dra. Givânia Silva, Profa. Dra. Maria do Carmo Rebouças, Prof. Dr. Rodrigo. As contribuições de vocês foram fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa. Meu muito obrigada!

Enfim, expresso minha profunda gratidão a todos/as que, de alguma forma, contribuíram para esta jornada acadêmica. Cada palavra de apoio, gesto de carinho e ensinamentos foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e acadêmico. Este momento é resultado de um esforço coletivo, e encerro esta etapa com o coração repleto de gratidão e alegria. Que esta mesma união e apoio continuem a guiar nossos caminhos no futuro. Obrigada a todos/as que fizeram parte desta significativa trajetória.

RESUMO

A pesquisa tem como foco a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) em escolas quilombolas e que atendem estudantes quilombolas fora do seu território. Para tanto, define como objetivo geral analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do estado de Goiás. Quanto aos objetivos específicos, este estudo buscou: I - Identificar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são abordadas nas pesquisas que investigaram a educação escolar quilombola no período de 2012 a 2021. II - Mapear os planos e programas desenvolvidos pela rede estadual de educação de Goiás e pelos municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante voltados para escolas quilombolas e que atendem estudantes quilombolas. III - Analisar as possíveis conexões entre os planos e programas encontrados nas redes estadual e municipais de educação de Goiás com os princípios e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo adotou o Estado da Arte e análise documental como caminhos metodológicos. Os resultados da pesquisa evidenciam que os documentos disponíveis na Secretaria Estadual e nas secretarias de educação dos municípios estudados não contemplam de maneira adequada às necessidades das escolas quanto à implementação de uma educação escolar quilombola conforme estabelecido nas DCNEEQ, limitando-se a ações pontuais. O Plano Estadual de Educação (PEE) do estado de Goiás para o decênio 2014-2024 apresenta metas e estratégias amplas para a educação em comunidades quilombolas, sem referência explícita às diretrizes curriculares nacionais para essas comunidades, o que também foi observado nos planos municipais (2015-2015) de Iaciara e Cavalcante. Embora o Plano Municipal de Educação (PME) de Cidade Ocidental inclua estratégias mais específicas para a educação escolar quilombola, o relatório de monitoramento e avaliação realizado em 2019 revelou a ausência de organização e investimento por parte do município para a concretização dessas estratégias. O estado da arte revelou que a implementação das diretrizes para a educação escolar quilombola enfrenta desafios, como a falta de medidas efetivas por parte do Estado, infraestrutura inadequada das escolas quilombolas, tanto com relação ao espaço físico quanto às necessidades pedagógicas, curriculares específicas e de formação insuficiente dos professores, especialmente aqueles que não pertencem à comunidade e desconhecem seu contexto histórico, social, econômico e cultural. Nesse sentido a referida pesquisa reflete sobre esses aspectos e aponta algumas possibilidades de superação.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais, educação escolar quilombola; currículo; quilombos em Goiás.

ABSTRACT

The research focuses on the implementation of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education (DCNEEQ) in quilombola schools and those serving quilombola students outside their territory. Therefore, it defines as a general objective to analyze the implementation of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education in the early years of elementary education from the state of Goiás. As for the specific objectives, this study sought to: I - Identify how the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education are addressed in research that investigated quilombola school education from 2012 to 2022. II - Map the plans and programs developed by the state education network of Goiás and the municipalities of Cidade Ocidental, Iaciara, and Cavalcante aimed at quilombola schools and serving quilombola students. III - Analyze the possible connections between the plans and programs found in the state and municipal education networks of Goiás with the principles and guidelines of the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education. Using a qualitative approach, the study adopted the State of the Art and documentary analysis as methodological paths. The research results show that the documents available in the State Secretariat and the education departments of the studied municipalities do not adequately address the needs of schools regarding the implementation of quilombola school education as established in the DCNEEQ, limiting themselves to specific actions. The State Education Plan (PEE) of the state of Goiás for the decade 2014-2024 presents broad goals and strategies for education in quilombola communities, with no explicit reference to the national curricular guidelines for these communities, which was also observed in the municipal plans (2015-2015) of Iaciara and Cavalcante. Although the Municipal Education Plan (PME) of Cidade Ocidental includes more specific strategies for quilombola school education, the monitoring and evaluation report conducted in 2019 revealed the absence of organization and investment by the municipality to implement these strategies. The state of the art reveals that the implementation of guidelines for quilombola school education faces challenges, such as the lack of effective measures by the State, inadequate infrastructure of quilombola schools, both in terms of physical space and specific pedagogical, curricular needs, and insufficient training of teachers, especially those who do not belong to the community and are unfamiliar with its historical, social, economic, and cultural context. In this sense, the mentioned research reflects on these aspects and points out some possibilities for overcoming them.

Keywords: National Curricular Guidelines, Quilombola school education; curriculum; quilombos in Goiás.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras
CONAQ	Rurais Quilombolas
CTP	Comissão Técnica Permanente
	Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no Distrito
CVN/SBB	Federal e Entorno
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar
DCNEEQ	Quilombola
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPU	Defensoria Pública da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e
Fundeb	de Valorização dos Profissionais da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFAM	Instituto Federal do Amazonas

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
INEP	Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e
LGBT	Transgêneros
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MPT	Ministério Público do Trabalho
NAD	Núcleo de Atendimento Diagnóstico
PCD	Pessoas com Deficiência
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OVG	Organização dos Voluntários de Goiás
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Planos Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEB	Plano Nacional de Educação Básica
PNEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PNER	Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais
PNPI	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Política de Promoção da Igualdade Racial
PPPI	Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC-GO	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Goiás
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção de Políticas da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILAB	
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVEM	Universidade do Vale do Mucuri
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
Minha origem, minha história	13
INTRODUÇÃO	21
1 CAPÍTULO 1 - TECENDO PERCURSOS METODOLÓGICOS	29
1.1 Desvelando os caminhos da pesquisa	29
2 CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.	36
3 CAPÍTULO 3 - A HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA REVERBERAÇÃO NA SOCIEDADE HODIERNA	59
3.1 A luta da população negra pelo direito à educação no Brasil	59
3.2 Trajetórias de transgressão à imposição colonial	62
4 CAPÍTULO 4 - A BUSCA POR UM CURRÍCULO QUILOMBOLADO	66
5 CAPÍTULO 5 - O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE OS QUILOMBOS NO BRASIL E EM GOIÁS?	77
5.1 Quilombos no Brasil.....	77
5.2 Educações escolar quilombola no contexto brasileiro.....	81
5.3 Quilombos e Educação Escolar Quilombola em Goiás	83
5.3.1 Secretarias de Estado da Educação em Goiás - SEDUC - GO	86
5.3.2 Relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação/PEE... ..	88
5.4 Municípios de Goiás.....	91
5.4.1 Cidade Ocidental	92
5.4.2 Iaciara	102
5.4.3 Cavalcante	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
PRODUTO TÉCNICO	113

REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A - QUADRO DAS PESQUISAS MAPEADAS NO ESTADO DA ARTE.....	141
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	152

MEMORIAL

Minha origem, minha história.

Quando nós falamos tagarelando, e escrevemos mal ortografado;
Quando nós cantamos desafinando, e dançamos descompassado;
Quando nós pintamos borrando, e desenhamos enviesado...
Não é porque estamos errando, é porque não fomos colonizados.

Nêgo Bispo

Sou quilombola e trago em mim a essência da força e resistência ancestral do meu povo. Minha comunidade, Quilombo Mesquita, possui uma história de 278 anos e está localizada na área rural de Cidade Ocidental – GO, a cerca de 45 km de Brasília. Apesar da proximidade com a capital, a falta de efetivação de políticas públicas nos deixa vulneráveis as invasões em nosso território, à destruição do nosso ecossistema, desvalorização da nossa história e do nosso modo de vida.

No final da década de 70, meus pais tiveram que deixar Mesquita em busca de trabalho, educação e melhores condições de saúde na cidade mais próxima. Mudaram-se, então, para Luziânia, mas nunca perderam o vínculo com suas origens e tradições quilombolas. Participavam e participam ativamente das festas e atividades da comunidade, mantendo vivas as tradições familiares.

Morando em Luziânia, tivemos uma vida simples, mas repleta de amor e afeto. Minha mãe trabalhava como doméstica e cozinheira, enquanto meu pai era segurança. Nossa vida era dividida entre a cidade e as idas regulares ao Quilombo Mesquita. Meus pais dedicaram a vida a trabalhar para dar a nós (filhas), condições para continuarmos estudando e nos formar para ter um trabalho que nos oferecesse melhores condições de vida. Lembro-me da minha mãe trabalhando durante a semana como diarista e em alguns finais de semana em um restaurante sem ter descanso.

Guardo lembranças reconfortantes das visitas à comunidade. Íamos quase toda de semana em uma Kombi, conhecida como "A Kombi do seu Dorfim", um senhor sorridente e carismático que era o proprietário e motorista do veículo, único transporte coletivo disponível na época para a comunidade. A

viagem não era muito confortável, mas era divertida. Nós, ainda crianças, nos distraíamos com a paisagem e as histórias contadas pelos adultos. Era uma verdadeira aventura!

Minha família era muito religiosa e participava fervorosamente das atividades da igreja. Meu avô, todos os anos, oferecia sua casa para o pouso de folia do Divino Espírito Santo e para a Festa de Nossa Senhora da Abadia, eventos tradicionais que envolvem muitas famílias da comunidade e acontecem até hoje nos meses de maio e agosto respectivamente. Esses eventos exigem uma organização muito antecipada da família na preparação para receber os foliões e convidados, uma vez que todas as despesas e preparos dos alimentos são oferecidos pelos anfitriões e sua família. Os foliões chegam a cavalo e com as bandeiras, onde dão início ao cantório, as rezas e logo após, jantam. No dia seguinte é servido o café da manhã para que os foliões possam em seguida fazer o “giro”. Logo, retornam para o almoço e fazem a cerimônia de despedida. São dois dias de festa, onde os rituais religiosos são seguidos com muito rigor. Até hoje mantemos a tradição na nossa família de oferecer o pouso de folia em nossas casas.

Tenho lembranças marcantes das noites passadas no Quilombo. Na casa do meu avô, a família se reunia ao redor do fogão a lenha para colocar os assuntos em dia. Era uma forma de manter a proximidade e fortalecer os laços familiares. A família era grande, como era comum na época. Meus avós tiveram nove filhos: três mulheres e seis homens. Infelizmente, minha avó faleceu antes que eu a conhecesse. À luz de lamparinas e lampiões, contavam-se histórias, causos e relembavam momentos do passado.

Na época da colheita, as famílias se reuniam em mutirão para fazer farinha, goma (também conhecido como polvilho), torrar e moer café, e tudo que era produzido era compartilhado entre as famílias. Nós, crianças e adolescentes também participávamos ajudando de acordo com nossa idade e aproveitávamos para brincar nos quintais das chácaras. Tomávamos banhos nos córregos e tínhamos água das minas em abundância escorrendo nos quintais das casas. As histórias e vivências nas atividades da comunidade carregavam um rico arcabouço cultural e me ensinavam sobre a cultura e história do nosso povo. Esse vínculo com o quilombo fortaleceu minha identidade e meu sentimento de pertencimento.

As narrativas dos mais velhos revelavam as características identitárias da comunidade. O surgimento da comunidade a partir de três mulheres era uma história que nossos mais velhos contavam. Esse relato foi posteriormente documentado por Manoel Barbosa Neres em sua pesquisa de mestrado, que resultou no livro "Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência". Neste livro, o autor registra que "a tradição oral faz menção a três escravizadas, herdeiras das terras da família portuguesa Mesquita." (Neres, 2016, p. 32). Esse livro é extremamente significativo para todos nós, quilombolas de Mesquita.

Conhecer melhor minhas raízes por meio da reconstrução histórica trazida por Neres (2016) foi fundamental para o fortalecimento da minha identidade quilombola. Saber da origem da comunidade me fez compreender que tenho uma importante missão na luta pela preservação dos conhecimentos ancestrais do meu povo e garantia dos direitos que nos foram negados.

O vínculo afetivo com a comunidade é uma base de fortaleza para mim. É o lugar onde encontro aconchego, paz e reconexão com minha essência e existência. O território para nós quilombolas, é muito mais que um pedaço de chão ou apenas um espaço físico, mas representa a base de nossa existência como quilombolas. É onde nossos antepassados resistiram e resistem às violências e opressões, onde nossas tradições são preservadas e onde construímos um senso de comunidade e união que transcende gerações. O território é nossa ligação com a terra e com nossa herança cultural.

Ainda criança, quando ia para a comunidade com os meus pais outra coisa que me chamava à atenção era que quase todos os moradores da comunidade eram nossos parentes (primos, tios, etc.). Na época tinha dificuldade de entender esse parentesco tão extenso. Depois de algum tempo compreendi que as famílias quilombolas muitas vezes são estendidas, ou seja, há reconhecimento e vínculo não apenas com os parentes de primeiro grau, mas também os de segundo grau, terceiro grau e assim por diante. A noção de família vai além do núcleo, é muito mais ampliada.

Outra coisa que era bastante peculiar na comunidade é que o território não tinha uma delimitação com muros e grades como na cidade. No máximo tinha uma cerca de arame para não deixar os animais entrarem em outros quintais. As famílias buscavam manter-se morando próximas e existia uma coletividade, partilha e comunhão entre os quilombolas e até hoje muitos

quilombolas mantêm esse modo de vida. No entanto, observa-se que atualmente tem havido transformações nessa estrutura com a presença de não quilombolas no território de Mesquita.

Fora da comunidade, vivenciei situações de preconceito e discriminação, sendo tratada em alguns momentos com inferioridade por ser negra, por não me vestir com roupas da moda e por fazer parte da comunidade Mesquita. Muitas vezes, referiam-se ao povo de Mesquita de forma pejorativa "misquiteiros", como se pertencer a essa comunidade fosse algo negativo, inferior.

Segundo Neres (2015), o nome da comunidade frequentemente foi associado a outras denominações nos registros históricos dos cartórios de Luziânia - GO, como Fazenda Mesquita, Fazenda Mesquita dos Crioulos, Fazenda Mesquita dos Pretos e Tapera do Mesquita, o que segundo o autor, essas associações refletem a carga histórica de preconceitos e a resistência de alguns moradores em concordar com a oficialização da comunidade como Quilombo.

Soares (2008) afirma que poucas pessoas se declaram moradoras de um Quilombo, pois é um processo doloroso encontrar os fragmentos de uma identidade desgastada e costurá-los para obter reconhecimento. Assumir uma identidade histórica estigmatizada não é simples, especialmente para crianças e adolescentes como era meu caso na época. Em determinados momentos, tentei me modificar na tentativa de me encaixar em um padrão socialmente aceito. Levei décadas para entender que o conflito de identidade que vivi era resultado da violência do racismo, que me forçava a negar minha verdadeira essência.

Estudei em escolas públicas desde a educação básica e decidi fazer o magistério no ensino médio. Foi nesse período que descobri minha verdadeira paixão por ser professora. Ficava admirada com a postura e habilidades de alguns dos meus professores, o que me inspirou a embarcar nesta nobre profissão. Ao concluir o curso de magistério aos 17 anos, meu grande desejo era começar a trabalhar em uma escola e colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos. Foi nessa época que fui aprovada no concurso público para ser professora no município de Luziânia. Deixei então minha profissão de manicure, na qual me dediquei por alguns anos, para seguir minha

vocação como educadora. Essa experiência foi desafiadora! Na prática em sala de aula, pude perceber o quão grandiosa é essa profissão, mas também o quanto é complexa e cheia de desafios. As escolas enfrentavam diversos problemas, desde a falta de recursos materiais e de profissionais até a nossa precária formação, o que dificultava a conexão entre teoria e prática.

Para compreender os desafios do ensino e aprender a lidar com eles, busquei uma formação de nível superior. Tentei ingressar na universidade pública, mas a concorrência era alta. Apesar de sonhar em ser aluna da Universidade de Brasília (UnB), não fui aprovada no vestibular após algumas tentativas. Naquela época, as universidades públicas não eram acessíveis para estudantes negros, pobres e oriundos de escolas públicas. Então, decidi fazer o vestibular em uma faculdade privada e iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade Integrada do Planalto Central - FIPLAC, em Cidade Ocidental, Goiás.

No segundo semestre do curso, consegui uma bolsa pela Organização dos Voluntários de Goiás (OVG), já que meu salário não era suficiente para cobrir as despesas com mensalidade, transporte, alimentação, entre outras coisas. Para continuar recebendo a bolsa, era necessário cumprir alguns requisitos, incluindo dedicar oito horas semanais de trabalho voluntário em uma instituição governamental ou não governamental. Nesse contexto, eu trabalhava 40h semanais, fazia o curso de pedagogia à noite e aos sábados dedicava 8h de trabalho para garantir a bolsa de estudos. Não foi fácil!

Em busca de aperfeiçoamento, também fiz algumas especializações em Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia, com o objetivo de me capacitar para lidar com a inclusão educacional de pessoas com deficiência (PCD). Era angustiante perceber a quantidade de crianças que enfrentavam dificuldades em aprender devido a alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Nesse período, fui convidada a integrar a equipe de professores itinerantes da Secretaria de Educação de Luziânia, onde atuei como professora itinerante generalista e na formação de professores. Logo, eu assumi o cargo de coordenadora pedagógica junto à equipe e pude contribuir com a criação do Núcleo de Atendimento Diagnóstico (NAD), composto por uma equipe multidisciplinar de psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais,

fonoaudiólogos e neuropediatras. O NAD atendiam os estudantes da rede pública municipal que eram encaminhados pelas escolas para avaliação.

Em 2009, fui aprovada em um concurso para professora de Atividades (ensino fundamental dos anos iniciais) no Distrito Federal. Inicialmente, fui lotada em uma escola no Recanto das Emas e, após alguns meses, consegui transferência para a região administrativa de Santa Maria, onde trabalho até hoje.

Durante minha trajetória nas escolas em que trabalhei, pude observar que, além das dificuldades no trabalho com alunos com deficiência, as pessoas não tinham conhecimento sobre as comunidades quilombolas existentes no Brasil e principalmente não sabiam da existência de um quilombo tão próximo do Distrito Federal (Quilombo Mesquita) e que há registros de que muitos quilombolas dessa comunidade foram os primeiros trabalhadores na construção da Capital do Brasil. Quando eu mencionava o meu pertencimento a essa comunidade, as pessoas ficavam surpresas e curiosas para entender como é a vida lá.

Naquela época (2012), às discussões sobre a aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas estavam cada vez mais presentes, no entanto, as ações efetivas nas escolas ocorriam apenas de forma esporádica. Isso ficava evidente na falta de reconhecimento sobre o Quilombo Mesquita e na ausência de um trabalho estruturado nas escolas para promover uma educação antirracista, o que indicava que a legislação não estava sendo cumprida.

A ausência de um trabalho integrado com a prática pedagógica diária na sala de aula permite a manutenção de comportamentos discriminatórios e racistas entre os estudantes. Além disso, os professores enfrentam dificuldades em lidar adequadamente com esses comportamentos e também limitações para analisar criticamente os materiais, livros didáticos utilizados e inclusive avaliar sua prática pedagógica, resultando na reprodução equivocada e estereotipada da história da população negra.

A nossa formação, enquanto professor (a), na época não nos preparava para uma educação antirracista. Durante minha formação no ensino médio e graduação, por exemplo, não tive disciplinas que abordassem as relações

étnico-raciais. Percebe-se que o conhecimento sobre esse tema foi e ainda é buscado de forma individual e muitas vezes com recursos próprios, como aconteceu comigo e outros colegas que conheci ao longo dos anos.

Existem ainda, profissionais que demonstram indiferença em relação a essa temática, alegando a falta de tempo devido à quantidade de conteúdos a serem abordados, como se uma educação antirracista fosse algo à parte e não pudesse estar relacionada, interconectada aos conteúdos.

A partir dessas percepções, senti-me desafiada a aprofundar meus conhecimentos sobre a temática e contribuir de forma mais profunda na construção de uma educação antirracista. Então, comecei a ler, participar de palestras e cursos sobre o assunto. Dentre essas atividades, destaco a participação em uma palestra proferida pelo professor e pesquisador Adeir Ferreira Alves, realizada na escola onde eu trabalhava em Santa Maria- DF. Durante essa palestra, o professor apresentou sua pesquisa de mestrado realizada em 2019, intitulada "Organização social no Quilombo Mesquita: trabalho, solidariedade e atuação das mulheres". Ouvir o professor Adeir discorrer sobre sua pesquisa no Quilombo Mesquita foi o ponto de partida motivacional que faltava para que eu finalmente colocasse em prática um desejo que alimentava há anos que era de fazer o mestrado, mas que ainda carecia de um direcionamento claro.

Nesse contexto, comecei a estudar, elaborar meu projeto de pesquisa e finalmente conquistei a oportunidade de ingressar no mestrado na UnB, concretizando assim um sonho muito almejado. Decidi direcionar minha pesquisa para a Educação Escolar Quilombola, pois acredito que essa abordagem proporciona um aprofundamento dos conhecimentos necessários para efetivar ações em prol de uma educação mais inclusiva tanto em minha comunidade quanto nas escolas onde atuo no Distrito Federal. Essa escolha reflete meu compromisso na luta por uma educação antirracista, buscando contribuir para uma transformação significativa na sociedade.

Com imensa satisfação, percebo hoje que ao longo dessa jornada de aprendizado, inúmeras experiências enriquecedoras desdobraram-se em relação ao meu engajamento em projetos ligados à educação quilombola e antirracista. Destaco, em particular, minha participação como membro do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, que me possibilitou ser indicado a

integrar a Comissão Nacional de Educação Escolar Quilombola (CONEEQ) como membro titular representante da Região Centro-Oeste. Essa Comissão foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em junho de 2023 para contribuir com o monitoramento e assessoramento das políticas públicas para a educação dos estudantes quilombolas. Dessa forma, almejo que este mestrado e as diversas capacitações que tenho buscado possam aprimorar substancialmente minhas atividades e responsabilidades assumidas nesse contexto.

INTRODUÇÃO

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social, sendo um meio poderoso para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, a valorização das culturas e identidades étnicas torna-se essencial para promover uma educação inclusiva e respeitosa com a diversidade presente em nosso país. Uma das expressões mais significativas desse movimento é a Educação Escolar Quilombola.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) foi definida como uma modalidade de ensino da Educação Básica por deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e posteriormente pelo Parecer CNE/CEB de 07/2010. Essa modalidade deve ser oferecida em escolas localizadas em territórios quilombolas ou em estabelecimentos de ensino situados fora das comunidades, mas que atendam estudantes quilombolas. Para sistematizar essa modalidade educacional, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), por meio da Resolução CNE/CEB Nº. 8 de 20 de novembro de 2012.

O documento de referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2011) foi construído com o propósito de orientar a comissão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no processo de criação dessas diretrizes, conforme estabelecido pela Portaria CNE/CEB nº 5/2010.

O texto enfatiza a importância histórica da luta das comunidades quilombolas, lideradas pelo movimento quilombola e negro, ressaltando o papel significativo desempenhado pela CONAQ e outras organizações locais na busca pelo reconhecimento da realidade da educação quilombola. O protagonismo do movimento negro, evidenciado em eventos como a "Marcha Zumbi dos Palmares" e a fundação da CONAQ em 1996, destaca a trajetória dessas comunidades na luta contra o racismo e na promoção de direitos. O documento também sublinha a participação ativa do movimento negro e quilombola na Conferência Mundial contra o Racismo em Durban (2001) e destaca marcos institucionais significativos, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (2003) e da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (2004). O processo de mobilização, exemplificado pela "Marcha Zumbi + 10" em 2005 e pelas conferências nacionais de políticas de promoção da igualdade racial, evidencia a persistente busca por políticas educacionais que levem em consideração as especificidades da população negra, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

O documento de referência destaca ainda a importância de políticas e práticas que promovam o bem de todos, sem preconceitos, de acordo com os princípios constitucionais. Reconhece avanços na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), como a inclusão do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. As dificuldades na oferta de uma educação digna para comunidades quilombolas são destacadas como demandas dos movimentos sociais e responsabilidades do poder público.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) debateu a diversidade, reconhecendo as expressões diversas no campo educacional. O Eixo VI da CONAE abordou demandas para uma educação igualitária, reconhecendo a importância da educação das relações étnico-raciais, da educação indígena, quilombola, do campo, do gênero e da diversidade sexual como elementos constitutivos do direito à educação.

Para promover a participação democrática na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi conduzido seminários nacionais e regionais, além de audiências públicas realizadas no Maranhão, na Bahia e em Brasília durante o segundo semestre de 2011. O propósito desses eventos foi estabelecer, em conjunto com as comunidades quilombolas, os fundamentos essenciais para a construção das Diretrizes. Esse diálogo abordou especificamente a gestão pública relacionada às demandas da Educação Quilombola, englobando aspectos como avaliação escolar, alimentação, transporte, infraestrutura escolar, condições de trabalho docente, abordagens pedagógicas, e financiamento (Brasil, 2011).

No que se refere à demanda por uma política de Educação Escolar Quilombola, conforme apontado por Soares (2012) merece destaque a "Carta de Princípios da Educação Escolar Quilombola", produzida em 2008 pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco. Esta carta, elaborada a partir de extensas consultas às comunidades quilombolas do

Estado e de encontros de educadores quilombolas nos anos de 2007 e 2008, compreende 15 itens que abrangem as 89 reivindicações para uma educação escolar almejada pelos próprios quilombolas, intitulada "Educação Escolar que Queremos".

Essa carta reflete os anseios de pais e educadores que vivenciam diariamente as barreiras impostas às suas comunidades, trazendo reivindicações na busca por um futuro melhor para suas crianças.

Nossa história é nossa riqueza, e é crucial que nossos filhos e netos a conheçam. Não tivemos a oportunidade de estudar, por isso queremos que nossos filhos se tornem mestres para nos ensinar e ajudar, buscando o mesmo objetivo.

Desejamos uma escola na qual nós, pais, possamos expressar nossas opiniões. Queremos estar envolvidos de perto na educação de nossos filhos, para que eles não se esqueçam de nossas origens e identidade. (2008, p. 9)

Assim, essa carta se torna uma das referências para a elaboração das DCNEEQ que é o principal instrumento normativo que visa orientar as práticas pedagógicas e curriculares para a promoção de uma educação escolar quilombola que busca garantir uma educação que valorize e respeite a cultura, a história e as especificidades das comunidades quilombolas. Elas destacam a necessidade de uma abordagem intercultural, que dialogue com os conhecimentos tradicionais, promovendo o resgate e a valorização das tradições quilombolas, ao mesmo tempo em que dialoga com os conhecimentos científicos e a realidade contemporânea.

Essas diretrizes foram criadas para atender à população quilombola, tanto rural quanto urbana, garantindo aos estudantes o direito de se apropriarem também dos conhecimentos produzidos secularmente por seus ancestrais de modo a reconhecer, valorizar e garantir a perpetuação desses saberes. (Brasil, 2012)

Esses conhecimentos foram transmitidos de geração em geração por meio da oralidade, da observação e da participação dos indivíduos nas atividades familiares e comunitárias, contribuindo para fortalecer a identidade individual e coletiva. Carvalho e Lelis (2014) destacam que a ciência negligencia o potencial inovador dos conhecimentos tradicionais ao não considerá-los como matéria-prima para avanços científicos, ou mesmo como um conjunto de crenças desprovido de valor científico.

As DCNEEQ, em seu parágrafo 1º define que as instituições de ensino devem fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (Brasil, 2012)

A finalidade dessas diretrizes é orientar a elaboração dos currículos das escolas quilombolas e que atendem estudantes quilombolas em diferentes etapas e modalidades educacionais, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na modalidade à distância (Brasil, 2012).

A implementação das diretrizes curriculares quilombolas envolve o trabalho integrado entre União, Estados, Municípios e gestão educacional, visando à formação de professores, oferta de materiais didáticos específicos, apoio pedagógico, reformulação do projeto político-pedagógico da escola, do currículo e programa de merenda adequada aos hábitos alimentares da comunidade, entre outros aspectos.

Nesse sentido, a educação escolar quilombola possui especificidades que precisam ser reconhecidas pelas escolas e integradas ao currículo, para promover um diálogo entre os diferentes saberes existentes e contemplar a realidade na qual os estudantes estão inseridos.

De acordo com Santos e Lima (2020), a práxis curricular é permeada pela influência da sociedade moderna e, mesmo após mais de 130 anos do fim da escravidão, não é possível visualizar, em um futuro próximo, sinais de ruptura com a estrutura de poder secular responsável pelas desigualdades sociais. Diante dessa reflexão, a presente pesquisa se torna necessária e urgente no contexto do diálogo sobre a criação de estratégias para a implementação dessa legislação que, apesar de representar uma conquista histórica para a população quilombola, observa-se que há problemas no que tange a concretização desta no fazer pedagógico das escolas.

As diretrizes para a educação escolar quilombola buscam romper com a herança colonial que tem contribuído para a manutenção de um sistema racista e discriminatório na sociedade. Nesse sentido, a implementação dessa legislação nas escolas que atendem estudantes quilombolas, seja em seus territórios ou fora deles, torna-se crucial.

Neste contexto, o documento de referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) enfatiza a importância de incorporar e dialogar com os conhecimentos da realidade local das comunidades quilombolas. A articulação entre o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra, o território e a sustentabilidade socioambiental das comunidades devem ser consideradas como eixo principal. É fundamental que todas as disciplinas dialoguem de forma transdisciplinar, proporcionando uma vivência sócio histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídas a partir da vivência quilombola (Brasil, 2011).

Para essa pesquisa escolhemos como campo de pesquisa o Estado de Goiás por duas motivações complementares. A primeira está ligada ao meu vínculo com o Estado, uma vez que nasci em Luziânia, situada no interior do estado de Goiás e tenho ancestralidade no Quilombo Mesquita – também localizado neste estado. A segunda motivação decorre dos resultados do Estado da Arte que revelou que na região Centro-Oeste foram encontradas poucas pesquisas sobre as políticas de educação escolar quilombola, como veremos adiante.

De acordo com a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), o Estado de Goiás possui 82 comunidades quilombolas certificadas e não certificadas e, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2021) 73 escolas quilombolas no estado. De acordo com esses dados, observa-se que quase 10 dessas comunidades não possuem escolas em seus territórios, o que configura um descumprimento do parágrafo I, do artigo 8º da Resolução nº 8 de 2012, que estabelece como um dos seus princípios a construção de escolas públicas em territórios quilombolas pelo poder público, sem excluir a atuação de ONGs e outras instituições comunitárias. Essa ausência de escolas na comunidade levam os estudantes a percorrerem longas distâncias em transportes públicos

muitas vezes precários e a ter um ensino cada vez mais deslocado de seu contexto.

Diante dessa realidade, é necessário estar atentos se os direitos a uma educação escolar quilombola estão sendo garantidos aos estudantes que estão matriculados nas escolas da comunidade e também para aqueles que precisam se deslocar para estudar fora, uma vez que as diretrizes preveem que esse é um direito de todo o estudante quilombola. Assim, é importante dispensar uma atenção especial às demandas educacionais dos estudantes quilombolas, buscando garantir o acesso igualitário, valorização da história, cultura e uma educação de qualidade que promova a inclusão e fortalecimento da identidade desses estudantes.

Neste contexto, surgem algumas questões que orientam a presente pesquisa: como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estão sendo implementadas no estado de Goiás? Quais planos e programas o estado de Goiás e os municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante têm adotado para efetivar as DCNEEQ? Como os planos e programas encontrados nas redes estadual e municipais de educação de Goiás se conectam com os princípios e orientações das DCNEEQ ?

Com o propósito de buscar respostas para tais indagações, essa pesquisa traçou como objetivo geral analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do estado de Goiás.

Os objetivos específicos são os seguintes: I - Identificar como as DCNEEQ são abordadas nas pesquisas que investigaram a educação escolar quilombola no período de 2012 a 2021; II - Mapear os planos e programas desenvolvidos pela rede estadual de educação de Goiás e pelos municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante voltados para escolas quilombolas que atendem estudantes quilombolas. III - Analisar as possíveis conexões entre os planos e programas encontrados nas redes estadual e municipais de educação de Goiás com os princípios e orientações das DCNEEQ.

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos. O capítulo 1, intitulado "Tecendo percursos metodológicos", aborda o percurso investigativo, o conjunto de instrumentos, a coleta de dados e os caminhos para análise dos resultados.

No capítulo 2, denominado "Estado da arte: um panorama das pesquisas acadêmicas sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola", realizou-se um levantamento das pesquisas acadêmicas produzidas entre 2012 a 2021 que tiveram como objeto de pesquisa a educação escolar quilombola com foco nas DCNEEC.

No capítulo 3 intitulado "A história da população negra na educação brasileira e suas reverberações na sociedade hodierna" promovemos uma reflexão sobre a exclusão da população negra na educação brasileira e a relação desse contexto histórico com o racismo estrutural presente na sociedade contemporânea e, quanto esse racismo perverso tem contribuído para um processo de marginalização e exclusão da população negra, negando-lhe direitos básicos que são garantidos a todos, sem distinção pela Constituição Federal de 1988.

No capítulo 4, "A busca por um Currículo Aquilombado" buscou-se compreender os caminhos para uma educação contracolonial por meio da reestruturação de um currículo que possibilite a formação integral dos estudantes quilombolas e não quilombolas, ou seja, um currículo que reconheça a importância de contemplar os diferentes saberes num diálogo mútuo e contínuo. Assim, reconhece-se que a escola tem papel fundamental na formação e no fortalecimento da identidade dos estudantes, conscientizando-os sobre o seu papel como agentes capazes de transformar a sociedade.

No capítulo 5, intitulado "O que os dados revelam sobre os quilombos no Brasil e em Goiás?", conduzimos uma reflexão sobre como a educação escolar quilombola é apresentada nos documentos oficiais nacionais, bem como sobre os planos e programas elaborados pelos sistemas de ensino estadual e municipais de Goiás. Em seguida apresentamos nossas considerações finais.

É relevância salientar que o produto técnico resultante desta pesquisa consiste em um relatório destinado ao Coletivo Nacional de Educação da CONAQ. Este relatório visa contribuir com informações acerca do perfil dos membros desse Coletivo, atendendo a uma demanda inicial desta pesquisa, na qual o Coletivo ainda não dispunha dessas informações.

As comunidades quilombolas no Brasil buscam continuamente a garantia de seus direitos. A luta é constante na tentativa de conquistar a propriedade de suas terras e direitos básicos como saúde, educação e

melhores condições de vida. Nesse contexto, é importante conhecer as iniciativas implementadas pelas redes de ensino do Estado de Goiás e pelos municípios selecionados na tentativa de identificar tanto as conquistas quanto as barreiras ainda presentes após dez anos da aprovação das diretrizes. O quadro 1 apresenta uma síntese das questões da pesquisa e dos objetivos.

Quadro 1 - Síntese da pesquisa sobre a implementação das DCNEEQ no estado de Goiás

QUADRO SÍNTESE	
TEMA	OBJETO
Raízes culturais, rumos educacionais: Um olhar quilombola sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	Implementação das DCNEEQ no Estado de Goiás.
QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
Como as DCNEEQ estão sendo implementadas no estado de Goiás?	Analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do estado de Goiás.
QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Como as pesquisas científicas têm evidenciado as ações que contribuem ou não para a efetivação da educação escolar quilombola?	Identificar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola são abordadas nas pesquisas que investigaram a educação escolar quilombola no período de 2012 a 2021.
Quais planos e programas o estado de Goiás e os municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante têm adotado para efetivar as DCNEEQ?	Mapear os planos e programas desenvolvidos pela rede estadual de educação de Goiás e pelos municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante voltados para escolas quilombolas e que atendem estudantes quilombolas.
Como os planos e programas encontrados nas redes estadual e municipais de educação de Goiás se conectam com os princípios e diretrizes estabelecidos nas DCNEEQ ?	Analisar as possíveis conexões entre os planos e programas encontrados nas redes estadual e municipais de educação de Goiás com os princípios e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Fonte: Adaptado de Santos (2015)

CAPÍTULO 1

TECENDO PERCURSOS METODOLÓGICOS

Segundo Minayo (2011), a metodologia representa o percurso do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, é um conjunto simultâneo dos métodos, das técnicas e da criatividade do pesquisador que contempla suas experiências, capacidade pessoal e sensibilidade. A autora afirma ainda que, a metodologia e a teoria precisam caminhar juntas e que a ênfase nas técnicas pode induzir a um formalismo exacerbado e o seu desprezo pode levar a um empirismo utópico e especulações abstratas.

Nesse contexto, a metodologia definida para atender aos objetivos propostos e da natureza das questões aqui levantadas, adotou a abordagem qualitativa, pois este tipo de abordagem reúne a possibilidade de utilizar técnicas diversas que permite ao pesquisador interpretar os variados elementos que serão captados. Minayo (2001, p. 21) esclarece que a pesquisa qualitativa é aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, ou seja, um conjunto de fenômenos próprios do ser humano que é também concebido como parte da realidade social.

Desse modo, os métodos de coleta de dados desta pesquisa buscaram delinear um percurso para que fosse possível analisar os planos e programas da Secretaria Estadual e dos municípios de Cidade Ocidental, Cavalcante e Iaciara para a implementação das DCNEEQ nas escolas que atendem estudantes quilombolas nos anos iniciais do ensino fundamental, visando compreender o contexto atual e identificar desafios, avanços e boas práticas nesse processo de adequação curricular.

1.1 Desvelando os caminhos da pesquisa

Inicialmente, foi realizado o “estado da arte” que, de acordo com Romanowski (2006), pode significar uma importante contribuição na construção do campo teórico de uma área do conhecimento, pois buscam identificar as contribuições mais significativas para a construção da teoria e prática

pedagógica, apontando as restrições sobre o campo da pesquisa, suas lacunas e experiências inovadoras, lançando luz aos problemas e as alternativas possíveis para sua solução.

Romanowski (2006) complementa, afirmando que os objetivos desse tipo de pesquisa favorecem:

Compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (p.39)

O estado da arte foi dividido em três etapas - planejamento, mapeamento/seleção das produções científicas e análise das pesquisas - nas quais foi possível identificar e confrontar dados para uma organização sistematizada das informações e reflexões sobre os resultados obtidos. A partir do estado da arte foi possível atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que pretendeu identificar como as DCNEEQ são abordadas nas pesquisas que investigaram a educação escolar quilombola, tendo como foco as DCNEEQ, no período de 2012 a 2021, indicando as dificuldades sobre o campo de pesquisa, suas lacunas e experiências inovadoras, lançando luz não somente aos problemas, mas as alternativas encontradas para sua solução.

A análise documental, nesta pesquisa também desempenhou um papel fundamental, uma vez que possibilitou o mapeamento de documentos nacionais relacionados à regulamentação da educação escolar quilombola, bem como análise planos e projetos das redes estadual e municipais do estado de Goiás voltados para escolas que atendem estudantes quilombolas nos anos iniciais do ensino fundamental e que tem como propósito contribuir para a efetiva implementação das diretrizes da educação escolar quilombola.

Para realizar essa análise, iniciamos com uma busca por meio dos sites de órgãos governamentais e não governamentais como: Ministério da Educação (MEC); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas (CONAQ), Secretaria de Estado de Educação do Estado do Goiás (SEDUC-GO); Conselho Estadual de Educação; Secretaria de

Igualdade Racial de Goiás, bem como nos sites das Secretarias de educação dos Municípios de Cidade Ocidental-Go, Cavalcante e Iaciara.

A escolha desses três municípios para a pesquisa aconteceu após minha participação na I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola organizada pela CONAQ em parceria com Instituições de Ensino Superior como a UnB, ocorrida nos dias 3 e 4 de dezembro de 2020, onde foi realizado um rico diálogo sobre a educação quilombola em diferentes regiões do país. Após esse evento, tornei-me integrante do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, por indicação de Givânia Maria da Silva, co-fundadora e coordenadora geral da CONAQ, a quem tive o prazer de conhecer e conversar, mesmo que virtualmente, e passei a admirar por sua história de vida e trabalho em prol das comunidades quilombolas, especialmente na área da educação.

A CONAQ foi criada em 12 de maio de 1996, em Bom Jesus da Lapa, após o I Encontro Nacional de Quilombos. É uma organização que representa e promove os interesses das comunidades quilombolas no Brasil e atua na defesa dos direitos das comunidades quilombolas, no reconhecimento e titulação de territórios quilombolas, na garantia de acesso a políticas públicas, na valorização da cultura e identidade quilombola, além de buscar promover a articulação e mobilização das comunidades quilombolas em âmbito nacional. (Conaq, 2021)

Como membro do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ pude perceber que este abrange representantes de professores/as, pesquisadores/as e lideranças quilombolas de todas as regiões do Brasil. Dessa forma, identifiquei que seria possível selecionar, por meio desse Coletivo, os municípios nos quais seriam realizadas a análise documental. Nesse contexto, foi aplicado um questionário utilizando o Google Forms para conhecer o perfil desses participantes, uma vez que a Coordenação do Coletivo não tinha esses dados. O questionário elaborado foi divulgado em colaboração com a CONAQ nos dois grupos de WhatsApp que totalizavam 326 membros até a data de encerramento do questionário em 07 de dezembro de 2022.

É relevante destacar que, inicialmente, obtivemos 46 respostas após o primeiro envio do questionário para os grupos. Uma semana depois, optamos por enviá-lo por meio de lista de transmissão para um maior alcance, o que

resultou em 58 respostas. Diante da baixa taxa de resposta, foi necessário adotar uma abordagem mais direta e individualizada na qual enviei um texto personalizado para cada integrante do coletivo esclarecendo o quão importante era sua colaboração com a pesquisa. Essa estratégia se mostrou eficaz, resultando em um total de 165 respostas obtidas.

Por meio da análise dos dados desse questionário, foi possível identificar que no Coletivo de Educação havia quatro representantes do Estado de Goiás: três professores (as) e uma liderança quilombola oriundos (as) de comunidades quilombolas localizados nos municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante. Diante disso, ficou definido que esses municípios seriam o *locus* da pesquisa.

Nesse contexto, iniciamos o mapeamento dos planos e programas voltados para a educação escolar quilombola a nível nacional, estadual (Goiás) e municipais (Cidade Ocidental, Cavalcante e Iaciara) e posterior análise dos documentos encontrados.

Para alcançar o objetivo específico de “analisar as possíveis conexões entre os planos e programas encontrados nas redes estadual e municipais de educação de Goiás com os princípios e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” utilizou-se a análise documental que, como prática metodológica é apresentada por Guba e Lincoln (1981), como um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos.

No processo de análise documental, foram aplicadas a classificação e categorização dos documentos, com especial atenção para a forma como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) foram abordadas nos mesmos. Posteriormente, cada objetivo, meta ou estratégia foi analisado, destacando lacunas e necessidades para uma compreensão mais abrangente e crítica.

Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009) ressaltam a importância fundamental de considerar o contexto histórico de produção do documento, assim como o universo sócio-político do autor e do público-alvo, independentemente da época em que o texto foi elaborado. A análise documental, nesse contexto,

deve abranger todas essas dimensões para uma compreensão ampla e contextualizada.

A busca realizada no site do Ministério da educação (MEC), no dia 13 de abril de 2023 encontramos:

- Programa Aquilomba Brasil instituído pelo Decreto nº 11.447 de 21 de março de 2023 - esse novo programa engloba várias ações interdisciplinares para promover os direitos das comunidades quilombolas, focando em quatro áreas principais: acesso a terra, melhoria da infraestrutura e qualidade de vida, inclusão produtiva e desenvolvimento local, além de direitos à educação e cidadania.
- Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) instituído pelo Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, e pela Portaria nº 86, de 01/02/2013. - suas principais ações escola na terra, PDDE campo, PDDE água, construção, ampliação e reforma de escolas, luz para todos na escola, PNLD/Campo, inclusão digital. Abrange ainda ações de formação inicial e continuada de professores, distribuição de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura em todas as etapas e modalidades de ensino da educação do campo.
- Política de material didático para a Educação Escolar Indígena e Quilombola - visa criar materiais didáticos específicos para educação indígena e quilombola, com capacitação de professores. Também adapta recursos para turmas multisseriadas, melhorando a educação e evitando fechamento de escolas.
- Construção, ampliação e reforma de escolas - essa ação oferece apoio técnico e financeiro a entidades locais para melhorar escolas, atendendo a comunidades rurais, indígenas, quilombolas e tradicionais. Inclui atividades educacionais variadas e busca atender às necessidades específicas dessas comunidades.
- Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE - Consiste no repasse suplementar de recursos financeiros federais para o atendimento de estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica nas redes municipal, distrital, estadual e federal e nas entidades qualificadas como filantrópicas ou por elas mantidas. Para os estudantes

matriculados em escolas quilombolas e indígenas há um repasse suplementar devido à vulnerabilidade enfrentada pelas comunidades.

- PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola - o objetivo é destinar recursos financeiros para escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas em áreas rurais, incluindo as zonas rural, indígena e quilombola. Esses recursos visam melhorar a infraestrutura para atividades educativas, buscando aprimorar a qualidade do ensino.

No site da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ) no dia 13 de abril de 2023 encontramos o Programa Escola Nacional de Formação de Meninas Quilombolas por um ensino de qualidade - o projeto que conta com apoio do Fundo Malala visa capacitar estudantes quilombolas para defenderem uma educação de qualidade e seus direitos. A formação aborda desigualdades educacionais, história quilombola, gênero, raça, território e combate ao racismo. Com a formação pretende-se fortalecer o protagonismo das meninas quilombolas na preservação cultural, luta pelo território e educação. Embora a CONAQ tenha realizado outras ações e programas como a formação de professores quilombolas em 2022 e já está na sua segunda edição em 2023 e a I Jornada Virtual Quilombola em 2022, esses não constavam no site, portanto não foram incluídos.

No site da Secretaria de Educação do Estado de Goiás na mesma data encontramos o Plano Estadual de Educação, bem como os relatórios de avaliação e monitoramento deste plano que traz orientações aos municípios no que diz respeito à responsabilidade com a educação escolar quilombola.

Nos sites dos municípios (Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante) no dia 14 de abril de 2023, encontramos os Planos Municipais de Educação. No município de Cidade Ocidental, além do PME foram encontrados ainda o relatório de monitoramento, Projeto Político Municipal de Educação que também foram selecionados para análise.

A elaboração dos PMEs deve envolver a participação da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, representantes da sociedade civil, como professores, estudantes, pais de alunos, e membros dos conselhos municipais de educação, além de outros atores envolvidos no contexto educacional do município. A participação desses diferentes atores é fundamental para

promover a construção coletiva das metas e estratégias que serão estabelecidas no PME.

CAPÍTULO 2

ESTADO DA ARTE: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.

Considerando que as DCNEEQ, aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB de 20 de novembro de 2012, completaram em novembro de 2022 uma década desde sua aprovação, pretendeu-se por meio desse estado da arte mapear e analisar artigos, teses e dissertações, no período de 2012 a 2021¹ que tiveram como objeto de pesquisa a educação escolar quilombola. Para isso, definimos como recorte para a pesquisa analisar as produções acadêmicas que tiveram como foco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A motivação para este estudo partiu da seguinte questão: Como as pesquisas científicas têm evidenciado as ações que contribuem ou não para a efetivação da educação escolar quilombola?

O balanço das pesquisas realizadas nesse período serviu de suporte para uma análise de como vem ocorrendo a implementação dessas diretrizes nas escolas quilombolas e que atendem estudantes quilombolas podendo, por meio, desse mapeamento identificar avanços e as dificuldades que ainda existem para que de fato essas escolas possam vivenciar um currículo que contemple a história e cultura de seu povo e assegurar aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas variadas formas de produção, de modo a contribuir para o reconhecimento, valorização e continuidade desses saberes. (Brasil, 2012)

O Estado da Arte possibilita não apenas fazer um mapeamento descritivo, uma mera revisão de um determinado estudo ou mesmo não se constitui em uma simples etapa exploratória da pesquisa (Dos Santos *et al*, 2020), mas pode apontar caminhos e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas que estão sendo abordados nas pesquisas contribuindo para a organização e análise de um campo específico que se deseja investigar. (Romanowski; Ens, 2006). Os autores esclarecem ainda que para ser considerado um estado da arte a pesquisa precisa compreender uma ampla

¹As pesquisas de 2022 não foram incluídas no Estado da arte porque o mapeamento teve início no final de 2021 e conclusão no primeiro semestre de 2022 .

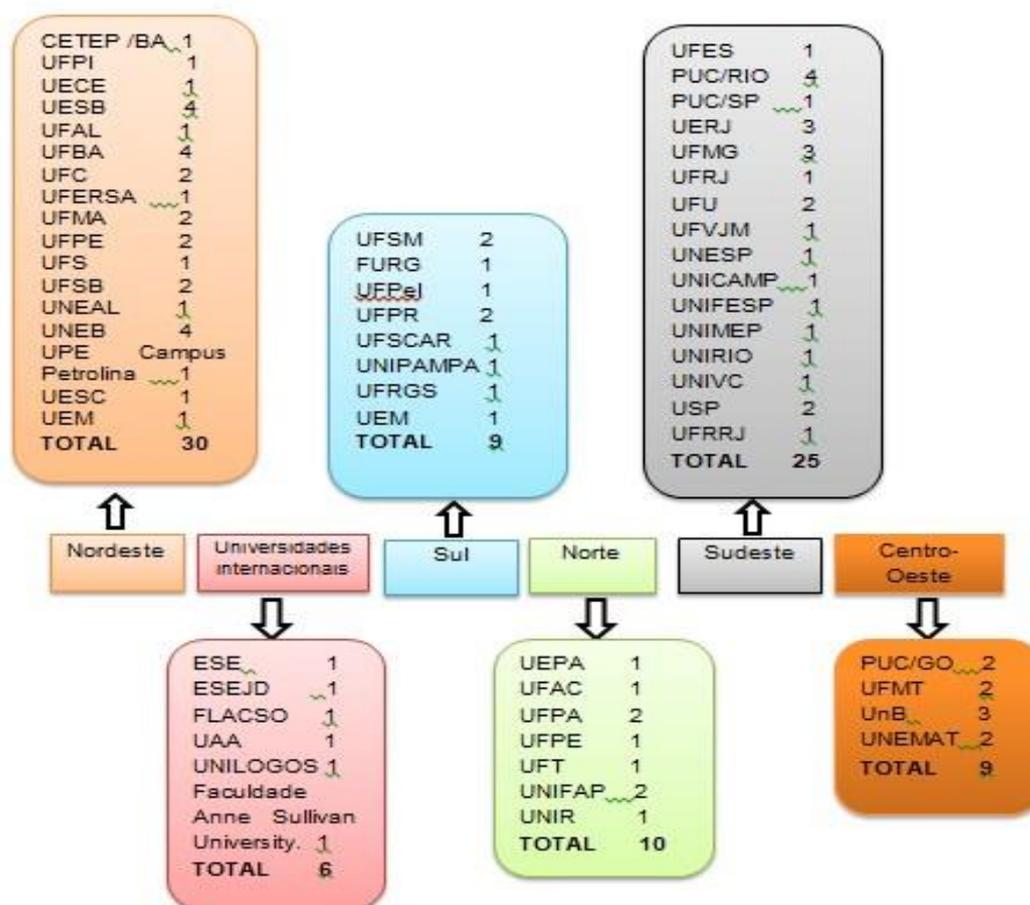
(BDTD), onde foram encontrados 2 pesquisas, na Scientific Electronic Library Online (SciELO) não encontramos resultados, no Catálogo de Teses e Dissertações, acessados através do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontramos 2 pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma busca no Google Acadêmico, onde encontramos 990 pesquisas. Ao todo, foram identificados 994 trabalhos.

Utilizamos o “*parsifal*” que é uma ferramenta online desenvolvida para apoiar pesquisadores na realização de revisões sistemáticas de literatura, no nosso caso, apoiou a realização do estado da arte. Essa ferramenta oferece aos pesquisadores uma plataforma eficiente e acessível para organizar, analisar e sintetizar uma vasta quantidade de informações sobre as pesquisas encontradas. Dessa forma, baixamos as pesquisas nessa ferramenta que fez automaticamente a verificação das pesquisas duplicadas, restando 962.

Ao realizar a primeira análise com base nos títulos e palavras-chave, constatou-se que, das 962 pesquisas, apenas 235 atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos na fase de planejamento. A segunda análise envolveu a leitura dos resumos e, em alguns casos, das introduções (quando não havia resumo disponível), o que resultou na seleção final de um total de 92 pesquisas. A terceira e última etapa consistiu na análise de cada trabalho, com o objetivo de extrair informações que possibilitassem responder à pergunta deste estado da arte. Essas informações foram organizadas em uma tabela no Excel e os arquivos em PDF de cada pesquisa foram salvos em uma pasta no Word para consulta posterior.

Das 92 pesquisas selecionadas, 59 são artigos científicos, 27 são dissertações e 6 são teses de doutorado. Inicialmente, organizamos as pesquisas de acordo com as regiões brasileiras e instituições de ensino, o que nos permitiu observar quais regiões e instituições de ensino superior estão conduzindo estudos sobre essa temática. Foi necessário adicionar um campo extra para as pesquisas realizadas em universidades estrangeiras, pois um número significativo de trabalhos se enquadra nessa categoria. No entanto, é importante ressaltar que, embora sejam pesquisas realizadas em instituições de ensino superior estrangeiras, o lócus da pesquisa ocorreu em território brasileiro, conforme apresentado posteriormente.

Figura 1 - Instituições de Ensino Superior por região brasileira



Fonte: Elaborada pela autora

É importante ressaltar que 3 pesquisas foram excluídas da figura acima por não constar a Instituição de Ensino Superior a qual estavam vinculadas. No entanto, foram selecionadas e analisadas por atenderem aos critérios de inclusão. São elas: 1) "A educação escolar quilombola no Estado de São Paulo: novas diretrizes" de Renato Ubirajara dos Santos Botão e Silvine Aparecida da Silva Queiroz Norte; 2) "Educação escolar em comunidades quilombolas no Vale do Rio Guaporé: uma análise a partir do Referencial Curricular de Rondônia, Brasil" de Roger dos Santos Lima, *et al.*; 3) "Educação escolar quilombola no censo da educação básica" de Tatiana Dias Silva.

Na figura acima, pode-se observar que a região Nordeste concentra o maior número de pesquisas, totalizando 29. Dentre essas, 16 foram realizadas em universidades da Bahia, como UNEB, CETEP, UESB, UESC, UFBA e UFSB, representando mais de 50% do total. Em segundo lugar, encontra-se a

região Sudeste, com 11 pesquisas concentradas em instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, como PUC, UERJ, UFRJ, UNIRIO e UFRRJ. O estado de São Paulo segue em seguida, com 7 pesquisas realizadas na PUC, UNESP, UNICAMP, UNIFESP, UNIMEP e USP. Minas Gerais apresenta um número significativo de 6 pesquisas, conduzidas pela UFMG, UFU e UFVJM. Uma pesquisa bibliográfica realizada por Noronha (2013) entre os anos de 2009 e 2012, utilizando o banco de teses e dissertações da CAPES, revelou também que as regiões Nordeste e Sudeste lideram em número de trabalhos sobre educação escolar quilombola nesse período².

Na região Sul, foram encontradas 10 pesquisas, sendo 6 delas realizadas por universidades do Rio Grande do Sul, como UFSM, FURG, UFPel, UNIPAMPA e UFRGS. No Paraná, foram encontradas 3 pesquisas: UFPR e UEM. Já no estado de Santa Catarina, apenas 1 pesquisa foi identificada.

As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam menor número de pesquisas nesse campo, com 10 e 9 respectivamente. Na região Norte, as pesquisas estão distribuídas em seis dos sete estados, com uma pequena concentração no Pará, onde foram identificadas 3 pesquisas em instituições como UFPA e UEPA. A região Centro-Oeste conta com 9 trabalhos, sendo 4 deles realizados em Mato Grosso, na UFMT e UNEMAT, enquanto a Universidade de Brasília contribui com 3 trabalhos e a PUC/GO com 2.

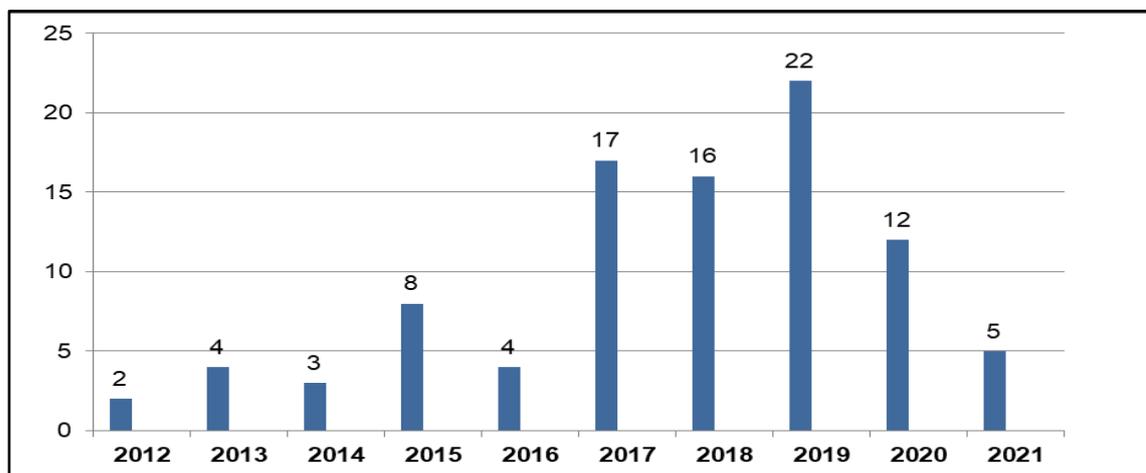
Destaca-se a pesquisa de Nascimento e Silva (2021) intitulada "O estado da arte das pesquisas em educação escolar quilombola no Brasil entre os anos de 2015 e 2020", que objetiva apresentar um panorama das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação no Brasil entre 2015 e 2020, tendo como objeto de pesquisa a educação escolar quilombola. Os autores revelam uma realidade diferente para a região Centro-Oeste. Das 75 pesquisas encontradas por eles, 20 foram realizadas nessa região, colocando-a como a segunda maior em número de pesquisas no país. Embora ambas as pesquisas, a de Nascimento e Silva (2021) e a presente pesquisa, abordam a educação

² As regiões nordeste e sudeste têm a maior proporção de pessoas autodeclaradas pretas, com 11,4% e 9,6% respectivamente segundo informações do IBGE (2022). O Censo (2020) revela que essas regiões possuem ainda o maior número de comunidades quilombolas: Nordeste (810), Sudeste (514).

escolar quilombola, seus recortes são diferentes. Enquanto a pesquisa de Nascimento e Silva (2021) adota como foco investigar quais pesquisas adotou o referencial teórico-metodológico afro centrado, a presente pesquisa tem como foco a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Um mapeamento anterior realizado por Noronha (2013), no período de 2009 a 2012 (antes da aprovação das diretrizes para a educação quilombola), constatou que apenas 2 pesquisas abordaram especificamente as políticas para a educação escolar quilombola no Brasil. Comparando com a presente pesquisa, que mapeou o período de 2012 a 2021 (após aprovação das DCNEEQ) pode-se perceber um aumento no número de pesquisas. Isso evidencia que as políticas públicas podem ter contribuição para ampliar os debates e a produção de pesquisas nas universidades do país, possibilitando identificar avanços e desafios na efetivação dessas legislações.

Figura 2 - Quantidade de publicações por ano



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico acima se observa um aumento a partir de 2017, atingindo o pico de 22 pesquisas em 2019. A queda registrada nos anos de 2020 e 2021 coincidiu com a pandemia do vírus SARS-CoV-2, que causou a COVID-19 e afetou o mundo.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia da COVID-19, tornando-se necessário adotar medidas preventivas em todo o mundo para evitar a disseminação do vírus, como o uso de máscaras, álcool em gel e o distanciamento social. Nesse contexto, muitos

locais propícios à aglomeração de pessoas foram interditados devido a decretos locais emitidos pelos Estados.

Arruda (2020) destaca que a escola é um ambiente com maior probabilidade de contaminação em larga escala pelo novo coronavírus, devido ao seu caráter social, que envolve interações e deslocamentos de indivíduos de diferentes faixas etárias. Por essa razão, as escolas foram uns dos últimos locais a reabrir nos países que conseguiram controlar minimamente a taxa de contaminação do vírus.

Nesse contexto, também se encontram as universidades públicas, que enfrentaram a falta de soluções eficientes para o controle da crise sanitária em curto prazo e começaram a adotar o trabalho remoto, mesmo sem orientação ou suporte adequado do Ministério da Educação (MEC). Somente cinco meses após a suspensão das aulas presenciais, o MEC propôs um programa que fornece dados de internet aos estudantes de baixa renda das universidades e institutos federais, apresentado como uma solução para os problemas de conectividade desses estudantes (Teles *et al.*, 2021).

Segundo uma pesquisa divulgada pela Fundação Abrinq em 26 de outubro de 2021, as escolas e universidades permaneceram fechadas por uma média de 287 dias letivos em 2020.

De acordo com Castioni, *et al* (2021):

As instituições de ensino superior segundo o Portal de Acompanhamento da Covid-19, do Ministério de Educação (MEC), em 15 de julho de 2020, das 69 universidades federais, 53 haviam interrompido as aulas de graduação, dez estavam realizando atividades remotas e fazendo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e outras seis realizavam atividades parciais (Brasil, 2020). Com relação às aulas na pós-graduação, 29 de universidades federais estavam com atividades suspensas, 23 com atividades mediadas por TICs, dezesseis com atividades parciais e uma relatava atividades normais.(Castioni, et al, 2021, p.7)

Garcia *et al.* (2021) e Leite *et al.* (2020), em suas pesquisas que buscaram analisar os impactos acadêmicos ocasionados pela pandemia da Covid-19 na vida dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, identificaram que durante esse período os programas e os estudantes tiveram que realizar adaptações significativas nas atividades programadas. Entre essas adaptações, destacam-se alterações no calendário acadêmico e modificações

nos métodos e instrumentos de pesquisa, devido à impossibilidade de realizar a coleta de dados em campo.

Nascimento e Silva (2021) também observaram essas oscilações no número de pesquisas sobre educação escolar quilombola no período de 2019 e 2020. Os autores levantam a hipótese de que isso seja reflexo do desmonte do governo da época em relação à educação, especialmente às universidades, por não valorizarem a ciência.

Sabemos que é notório o descrédito dado à ciência pelo atual governo federal e, mais especificamente, a desvalorização das ciências humanas. Há cerca de 2 anos, um movimento de intelectuais de todo o mundo mobilizou a assinatura de um manifesto contra o corte de verbas nas ciências humanas no Brasil. No documento, os signatários citam diretamente o presidente Jair Bolsonaro, que havia dado a declaração de que o Ministério da Educação estudava descentralizar os investimentos nos cursos de Filosofia e Sociologia (ciências humanas em geral), uma vez que o objetivo do governo seria focar em áreas que “geram retorno imediato ao contribuinte, como veterinária, engenharia e medicina. (Nascimento e Silva, 2021, p. 10; 11)

Consoante ao exposto, concordamos que tanto a pandemia quanto o descaso do governo foram fatores que impactaram as produções acadêmicas nesse período, causando reduções significativas no quantitativo de pesquisas. Acreditamos ainda que nos próximos anos será um período propício para dar continuidade a esse levantamento como forma de avaliar o andamento das pesquisas nesse campo. Estamos em um novo cenário brasileiro, no qual vivenciamos um controle maior da pandemia com a vacina, o que possibilitou o retorno das atividades presenciais, bem como mudanças no campo político com o retorno de um governo que acredita e incentiva as pesquisas científicas.

A análise das pesquisas mapeadas neste estado da arte foi realizada tendo como base a abordagem temporal. Nesse sentido, buscou-se verificar o que os resultados revelavam no sentido de evidenciar as perspectivas para efetivação das DCNEEQ e os caminhos percorridos para alcançar uma educação que atenda não somente ao que prevê o currículo comum, mas também como esse currículo dialoga com os saberes produzidos na comunidade quilombola, de modo que o ensino e a aprendizagem se tornem mais reais e significativos.

No ano de 2012, foram encontradas duas pesquisas. O primeiro é um artigo intitulado "Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências" da autora Shirley Aparecida de Miranda, publicado pela Revista Brasileira de Educação. A segunda pesquisa é a dissertação "Educação como processo de luta política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas" de autoria de Givânia Maria da Silva.

No trabalho de Miranda (2012), a autora problematiza a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas públicas, buscando analisar as condições existentes para sua efetivação. Essa pesquisa foi realizada no estado de Minas Gerais e adotou como métodos a pesquisa documental e bibliográfica. Já a dissertação de Silva (2012), que adotou como método o estudo de caso qualitativo, buscou analisar a proposta de educação da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas e identificar como ela contribui com as DCNEEQ.

Os resultados das duas pesquisas revelaram que são muitos os desafios para a implementação da modalidade de educação quilombola, entre eles, o que mais tem se tornado barreira para que essas comunidades saiam dos piores indicadores educacionais é a falta de ação do poder público. Silva (2012) afirma que a ausência de integração entre as três instâncias do governo (federal, estadual e municipal) compromete a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Miranda (2012) esclarece que os desafios existentes para a implantação da educação escolar quilombola deveriam ser alvo da ação do poder público. No entanto, além de não atuar nessas questões, observa-se desconhecimento sobre a identidade das comunidades enquanto remanescentes de quilombos, classificando-as erroneamente como comunidades rurais. O não reconhecimento das comunidades quilombolas como tal, além de privá-las dos direitos garantidos pelas políticas específicas para essa comunidade, contribui para que os quilombolas permaneçam à margem da sociedade.

No ano de 2013, foram encontradas 4 pesquisas. O primeiro artigo, intitulado "As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais" é de autoria de Adelmir Fiabani. O segundo artigo, "Panorama da educação quilombola no

Brasil", foi escrito por Larchert e Oliveira. Ambos os trabalhos realizaram pesquisa documental e bibliográfica sobre as políticas públicas educacionais para a educação escolar quilombola. A terceira pesquisa, intitulada "Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional" é uma dissertação de Suely Noronha de Oliveira. A quarta pesquisa é a tese de Tânia Amara Vilela Gonçalves, com o título: "TORNAR-SE QUILOMBOLA: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ)". Ambos os trabalhos foram realizados na PUC-Rio e são pesquisas qualitativas que adotaram como método a pesquisa de campo e análise documental.

Noronha (2013) traz uma reflexão sobre o surgimento dessa nova modalidade de educação no Brasil, destacando como aconteceram as audiências públicas e a participação ativa dos movimentos sociais e da população quilombola de diversos Estados, incluindo a Bahia, o que resultou na elaboração e aprovação das DCNEEQ. Em nível estadual, a autora pontua que na Bahia os debates sobre essa modalidade de educação começaram antes da movimentação nacional, no entanto, por problemas de gestão, não conseguiram concluir a construção do texto de base legal na época.

A pesquisa de Gonçalves (2013) tem como objetivo "analisar como a educação escolar quilombola vem sendo constituída na mediação entre Estado, o movimento quilombola, os pesquisadores, a escola de Santana e a Secretaria Municipal de Educação de Quatis/RJ" (p.7). A autora assevera que a educação quilombola, por ser um campo novo, ainda há muito a ser explorado. A escola investigada é vista pelos seus agentes como o "Coração da comunidade", sendo ela a única presença concreta do poder público, o que revela que as ações do Estado e do município não se fazem presentes na escola para que esta possa efetivar um projeto pedagógico em conformidade com a história e cultura da comunidade.

Em 2014, foram encontrados 3 trabalhos, sendo 2 artigos: "Quilombo Campinho da Independência: o protagonismo e a resistência de uma comunidade negra e rural na luta por uma educação diferenciada", da autora Edileia de Carvalho Souza Alves, e, "A educação escolar quilombola no Estado de São Paulo: novas diretrizes", dos autores Renato Ubirajara Botão e Silvane Aparecida da Silva Queiroz Norte. O terceiro trabalho é uma dissertação de

Silvia Maria de Souza Figueiredo, com o título: "Educação e preservação cultural: o papel da escola em comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro".

O artigo de Alves (2014) realizou a coleta de dados no período entre 2012 e 2019, por meio de pesquisa etnográfica realizada no mestrado e doutorado. Os resultados da pesquisa apontam que os projetos desenvolvidos pela comunidade em parceria com a SME (Secretaria Municipal de Educação) e o Instituto de Educação Angra dos Reis contribuíram para estreitar os laços entre a escola e a comunidade, reduzir conflitos e promover uma maior compreensão do papel de cada um nesse processo. A reorientação curricular, que está em processo, demonstra avanços, mas também retrocessos causados, segundo a autora, por burocracias e resistências.

O trabalho de Botão e Norte (2014) aborda o debate em âmbito nacional e estadual (São Paulo) sobre as políticas públicas para a educação escolar quilombola, destacando a criação do Núcleo de Inclusão Educacional da Secretaria Estadual de Educação, responsável pela educação escolar quilombola. Essa parceria entre o Núcleo de Inclusão, a escola e a comunidade representa um passo importante para a implementação das DCNEEQ, uma vez que as ações foram pensadas e executadas coletivamente.

A pesquisa de Figueiredo (2014) definiu como *lócus* de pesquisa quatro comunidades quilombolas do Rio de Janeiro: Quatis, Paraty, Cabo Frio e Valença. O objetivo da pesquisa foi verificar o impacto das escolas de educação básica na preservação dos elementos culturais quilombolas que sustentam a constituição desses grupos. Os resultados apontam que a existência da legislação contribuiu para ampliar os debates sobre a educação escolar quilombola, no entanto, ainda há uma discrepância entre a realidade das escolas e os objetivos da legislação.

No ano de 2015, foram encontrados 8 trabalhos, representando um aumento de cem por cento no número de pesquisas em relação ao ano anterior, e em alguns anos, ainda mais. Dentre essas pesquisas, 5 são artigos e 3 são dissertações. Essas pesquisas abordam diversos aspectos da educação escolar quilombola, explorando temáticas como a valorização da tradição africana, a prática docente, o diálogo entre escolas e comunidades quilombolas, o currículo escolar histórico-cultural, a (não) presença no censo

da educação básica, as pedagogias quilombolas na construção curricular e a perspectiva identitária. As diferentes abordagens metodológicas utilizadas permitem uma análise abrangente e aprofundada desse campo de estudo.

Os resultados das pesquisas, de maneira geral, alertam para a necessidade de mudanças nos currículos das escolas, pois ainda reproduzem fortemente conhecimentos coloniais e eurocêntricos, negando a interlocução com os saberes locais. Campo (2015) esclarece que a luta do movimento negro possibilitou a conquista de escolas em territórios quilombolas da região amazônica. No entanto, é necessário lutar por um currículo histórico-cultural que promova uma educação baseada nos saberes do povo quilombola.

As pesquisas também revelam a falta de colaboração do poder público na efetivação da educação escolar quilombola (EEQ), o que leva alguns professores a desenvolverem projetos isolados nas escolas, uma vez que não há engajamento coletivo.

Na pesquisa de Silva (2015), que apresentou um breve perfil da EEQ com base no censo de 2012, destaca-se a ausência de informações mais específicas dessa população, o que traz limitações na análise. Por exemplo, é difícil identificar e acompanhar os estudantes quilombolas matriculados em escolas fora da comunidade, uma vez que nem todas as etapas de ensino são oferecidas na comunidade e os estudantes precisam ser transferidos. Nesses casos, é difícil saber se esses estudantes estão tendo o direito de aprender sobre a história e cultura de seu povo. A autora também observou divergências nos registros do censo escolar e nas informações do governo federal sobre formação de professores e distribuição e uso de material didático específico.

A pesquisadora Givânia Maria da Silva (2012) ressalta a necessidade de mudanças no mecanismo de coleta de dados usado pelos órgãos oficiais para identificar homens e mulheres quilombolas, uma vez que são categorizados junto a vários povos que vivem no campo, sem especificar se são quilombolas ou não. A autora considera essencial o levantamento desses dados porque orientam a implementação e avaliação das políticas públicas voltadas para a comunidade quilombola.

Em 2016, foram encontradas 4 pesquisas, sendo 2 artigos e 2 dissertações. O artigo de Américo e Padilha, intitulado "Implementação das diretrizes curriculares para a educação quilombola no Vale do Ribeira", teve

como foco a comunidade quilombola nessa região de São Paulo. Eles apontam que "há um acúmulo de desvantagem no processo histórico da formação das famílias quilombolas do Vale do Ribeira, atrelado à história da população negra brasileira" (p. 102). Segundo os autores, o processo de escolarização da comunidade ocorreu tardiamente e de forma precária.

Rocha e Silva (2016), em sua pesquisa bibliográfica e documental no estado de Alagoas, afirmam que, apesar da responsabilidade assumida pelo Estado Brasileiro com o compromisso da agenda das Conferências Mundiais para Todos em 2001, o estado de Alagoas não vem cumprindo seu papel na educação da população afrodescendente das 64 comunidades quilombolas existentes no estado. Nas pesquisas realizadas por Carvalho (2016) e Melo (2016), os resultados também revelaram a fragilidade da implementação das políticas públicas para a educação escolar quilombola pelo poder público.

(...) a Educação Escolar Quilombola vem ganhando espaço no cenário das políticas públicas. Embora ainda enfrente muitos desafios para ser implementada no chão da escola. No caso do território quilombola Vão Grande, ainda hoje, a comunidade sofre as consequências do descaso e da marginalização, simbolizados na intrafegabilidade das estradas, na ausência de manutenção das pontes, nas dificuldades de acesso à Escola, nas más condições do transporte escolar, no desrespeito com os profissionais da educação, representado nas más condições de trabalho fatores que, inúmeras vezes, impedem a realização das aulas. (Carvalho, 2016, p.15)

Melo (2016), ao investigar como o direito à diferença na Educação Infantil se expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012) e mapear as condições do atendimento educacional público para as crianças quilombolas em Minas Gerais após o FUNDEB (2006), constatou dificuldade, assim como Silva (2015), em quantificar o percentual de crianças da população do campo e quilombola na educação infantil devido às limitações nos dados do censo demográfico e censo educacional. Outro ponto evidenciado refere-se ao acesso restrito a uma educação infantil de qualidade para as crianças quilombolas, especialmente as de zero a três anos de idade, bem como a precariedade das condições de infraestrutura e a insuficiência de investimentos do Estado para a melhoria da qualidade de vida dessa população.

É possível observar que as pesquisas revelam a necessidade de esforços contínuos para a efetivação dessa nova modalidade de ensino. O descaso do poder público em relação à educação das pessoas que vivem em áreas rurais é ainda mais preocupante quando se trata da infraestrutura das escolas e das dificuldades de deslocamento tanto dos estudantes quanto dos profissionais da educação, além do acesso à internet e outros recursos que inviabilizam a formação dos docentes.

No ano de 2017 foram encontradas 16 pesquisas. A maioria delas é artigos (10), seguida por dissertações (5) e apenas uma tese de doutorado³. A abordagem metodológica adotada pela maioria dos pesquisadores foi à pesquisa empírica, envolvendo estudos de campo, etnográficos e de caso. Apenas três pesquisas utilizaram a abordagem bibliográfica e documental como procedimento metodológico.

De modo geral, considerando os procedimentos metodológicos utilizados e os objetivos estabelecidos para cada pesquisa, é perceptível que os estudos tiveram como foco investigar se e como a educação escolar quilombola dialoga com o processo histórico, político e cultural das comunidades selecionadas como objeto de estudo, bem como o papel dos envolvidos nesse processo, seja na instituição escolar, na comunidade e/ou no poder público, para a implementação das políticas educacionais.

Na pesquisa de Lisângela Kati do Nascimento, foi identificada a existência de lacunas na organização de uma proposta pedagógica que dialoga com o território nas escolas das comunidades quilombolas na região do Vale do Ribeira, em São Paulo. Essas lacunas têm contribuído para o funcionamento precário das escolas e a evasão escolar. Além disso, a falta de formação adequada dos professores e a não efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola também foram apontadas como desafios a serem enfrentados.

No estudo de Maroum e Carvalho (2017), foram analisadas e comparadas duas experiências de educação quilombola, destacando as relações entre escola e comunidade. Embora haja pontos em comum entre as comunidades estudadas, como o processo de formação quilombola, cada uma apresenta suas particularidades. Os autores defendem a importância de uma

³ Tabela com as informações sobre as pesquisas encontram-se no apêndice.

proposta de educação quilombola que leve em consideração essa pluralidade, a fim de romper com a lógica ocidental, monocultural e branca ainda presente nas escolas.

Shirley Pimentel de Souza (2017) realizou uma pesquisa de campo na comunidade quilombola de Barreiro Grande, na Bahia, e refletiu sobre o sistema educacional próprio dessa comunidade. Esse sistema ocorre de maneira informal, mas com intencionalidade educativa, buscando preservar o modo de vida e a visão de mundo quilombola.

"Ao ensinar o tempo de plantar e de colher cada produto agrícola, como ordenhar o gado ou ainda, como tocar a caixa do samba de roda, as famílias quilombolas estão realizando experiências formativas daqueles sujeitos e estão, portanto, sendo também sujeitos curriculares". (p. 15)

A autora destaca que o currículo escolar quilombola é um espaço de construção de identidades e ressalta a importância de romper com modelos educacionais descontextualizados da realidade e cultura local.

Campos e Gallinari (2017) complementam essa reflexão, argumentando que a educação quilombola precisa adotar condições estruturais e pedagógicas alinhadas com as Diretrizes Curriculares Quilombolas. Isso permitiria uma educação mais eficiente e relevante para o povo quilombola, contribuindo para o empoderamento das crianças e jovens e para a melhoria das condições de vida e ensino na comunidade.

As pesquisas de Oliveira *et al.* (2017), Silva (2017) e Brasileiro (2017) identificaram que a proposta de educação quilombola está distante do que é estabelecido pela legislação. Há um descompasso entre o que a escola deveria ser e como ela se apresenta, com uma valorização limitada dos saberes e cultura locais. Esses estudos ressaltam a necessidade de adaptações curriculares e de envolver os alunos na elaboração e condução de projetos, além de superar a predominância do pensamento e cultura eurocêntrica nas escolas.

As pesquisas mapeadas no ano de 2018 totalizam 16 trabalhos, dos quais 9 são artigos, 6 são dissertações e 1 é uma tese.⁴ As pesquisas realizadas por Oliveira, N. B.; Silva, A. M. da; Oliveira, J. R. de; Cardoso, T. S.

⁴ Tabela com as informações sobre as pesquisas encontram-se no apêndice.

e Miranda, S. A. (2018), indicam que a educação quilombola é um direito assegurado pela legislação, porém ainda não foi completamente efetivada. Os resultados apontam para a existência de ações pontuais e fragmentadas que não estão em conformidade com a realidade local.

O estudo de Machado *et al.* (2018) revela preocupação em relação ao ensino quilombola no estado do Pará, onde a pesquisa foi realizada. O estado apresentou o maior número de matrículas nessa modalidade nos anos de 2016/2017, porém houve uma redução significativa e uma queda na qualidade do ensino. Além disso, a região enfrenta o fechamento arbitrário de escolas.

A revisão de literatura proposta por Gonçalves e Forde (2018) destaca que as comunidades remanescentes dos antigos quilombos são parte integrante do patrimônio cultural brasileiro. Isso implica na responsabilidade do Estado em promover políticas públicas específicas para a proteção e preservação dessas comunidades.

Domingues (2018) também expressa sua indignação com as contradições presentes na educação amazônica e esclarece que:

Nesta parte do Brasil, professores são obrigados a cumprir as determinações de um currículo branco e voltado ao eixo Sul-Sudeste brasileiro. Crianças que somente experimentam duas sensações térmicas (calor durante todo o ano, porém, com um inverno e um verão) participam de festas temáticas nas escolas sobre a chegada da primavera ou do outono, leem contos austríacos, e as crianças quilombolas precisam conviver em uma sala de aula cheia de representações do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, de Monteiro Lobato, um autor que hoje pode ser considerado racista da literatura brasileira, e aprendem a ler com frases do tipo “Ivo viu a Uva” (SÁ, 2016), sobre um solo em que uva não germina. (p. 2)

O autor menciona que os problemas encontrados inviabilizam a implementação de um ensino diferenciado nas escolas quilombolas. Isso se deve principalmente à adoção de um currículo padronizado, à ausência de materiais didáticos contextualizados e à falta de prioridade na contratação de profissionais quilombolas. Além disso, há a ausência da agrobiodiversidade na merenda escolar, o que descumpr o que é determinado pelo parágrafo I do artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e pelo artigo 14 da Lei nº 11.947/2009, que estabelece que 30% da alimentação escolar devem ser provenientes da agricultura familiar das comunidades tradicionais.

Diante desse contexto de ausências e negações a uma educação escolar quilombola de qualidade, Cardoso (2018) observa o desejo dos professores e da direção em conhecer mais sobre os saberes locais e integrá-los ao projeto político-pedagógico e aos processos de ensino-aprendizagem. Conclui-se que as práticas sociais locais, combinadas com os conhecimentos disciplinares formais, potencializam o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa e problematizadora.

Diversos autores, como dos Reis (2018), Gonçalves e Forde (2018) e Batista *et al.* (2018), discutem a importância de repensar o currículo, as ações da escola e o papel do Estado na concretização das políticas públicas.

Na atualidade, as comunidades remanescentes dos antigos quilombos integram o patrimônio cultural brasileiro, cabendo ao Estado promover políticas públicas específicas voltadas à sua proteção e preservação. A educação escolar destinada aos povos quilombolas constitui-se uma das dimensões que requerem atuação do estado brasileiro de modo a garantir fortalecimento e preservação desse patrimônio. (Forde e Gonçalves, 2018, p. 7)

Esses autores destacam a necessidade de um currículo que inclua os conhecimentos afro-brasileiros como parte integrante da cultura nacional e uma abordagem pedagógica que valorize as experiências, saberes, cosmovisões e tradições das comunidades quilombolas.

O maior número de pesquisas mapeadas foi encontrado no ano de 2019⁵. Das 22 pesquisas encontradas, 15 são artigos científicos, 6 são dissertações e apenas 1 é uma tese. O método de pesquisa predominante foi a pesquisa de campo, com suas variações, como etnografia, estudo de caso e pesquisa-ação. Acredita-se que a escolha desse método de pesquisa ocorreu devido à possibilidade de uma maior aproximação com o objeto de estudo. Brandão (2007) afirma que a pesquisa de campo possui uma dimensão intensa de subjetividade, sendo uma vivência que estabelece a produção de conhecimento.

As pesquisas realizadas neste ano evidenciaram a importância da conquista de políticas públicas para a população negra e quilombola, especialmente no que diz respeito à educação e ao território, como pode ser confirmado pelos trabalhos de Santos *et al.* (2019), Ribeiro e Silva (2019), Leite

⁵ Tabela com informações sobre as pesquisas encontram-se no apêndice.

(2019), Mascarenhas e Silva (2019), Custódio (2019) e Gonçalves e Forde (2019). As pesquisas destacam que as políticas públicas contribuem para fortalecer as comunidades quilombolas e conquistar direitos antes não reconhecidos, embora ainda de forma gradual.

Nessa seara, Franco (2019), ao abordar a efetivação das DCNEEQ nas comunidades quilombolas de São Domingos, em Paracatu/MG, concluiu que as legislações para a educação escolar quilombola contribuem para o empoderamento da população quilombola. Tanto que algumas iniciativas foram realizadas pelas próprias comunidades, outras por professores, para que sua cultura e história não fossem apagadas, como pode ser identificado nos trabalhos de Moraes *et al.* (2019), Bicalho e Rodrigues (2019) e Oliveira (2019).

No entanto, é importante ressaltar que a legislação ainda não está sendo cumprida como deveria o que compromete a qualidade de ensino e o direito ao território de muitas comunidades. Custódio (2018) assevera que, se as políticas públicas forem implementadas e avaliadas continuamente, podem trazer resultados significativos na redução das desigualdades sociais, no combate à pobreza e na visibilidade dos principais problemas enfrentados pela população.

O poder público possui uma grande parcela de responsabilidade na viabilização de ações para a efetivação das políticas públicas. No entanto, o que temos observado nos últimos anos é um grande descaso, o que tem dificultado o avanço das comunidades quilombolas em termos de equidade social, econômica e educacional. Souza (2019) evidenciou que, embora exista uma quantidade significativa de escolas quilombolas no Pará, observa-se a falta de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e materiais, além da ausência de contemplação dos aspectos sociais e culturais da comunidade na escola.

Custódio e Foster (2019), que se propuseram a analisar os materiais didáticos da Educação Escolar Quilombola (EEQ) da educação básica produzidos pelos sistemas estaduais de ensino do país, apontam que os materiais encontrados apresentam uma discussão vaga e restrita sobre a conceituação de quilombo, cultura, tradições, mundo do trabalho, terra e território. Além disso, eles constataram uma abordagem superficial sobre a historiografia do negro no Brasil. Isso revela, segundo os autores, que os

sistemas de ensino estaduais atendem parcialmente os princípios de uma EEQ de qualidade sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2004 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) de 2012.

Os autores também identificaram a completa ausência de materiais didáticos da EEQ em vários estados, como Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, e até mesmo em regiões, como é o caso da região Norte e Sudeste.

Na pesquisa de Moreira e Rosa (2019) no Paraná e de Oliveira (2019) na comunidade Kalunga III, no estado de Goiás, foi constatado que, apesar das barreiras, as escolas conseguiram, por meio de uma gestão democrática e participativa, integrar os saberes ao currículo. A Secretaria de Educação de Goiás contribuiu com ações para uma proposta de educação que se aproximasse da realidade da comunidade quilombola de Kalunga III, destacando a importância de ampliar essas ações. Essas iniciativas demonstram que quando os sistemas de ensino conhecem a realidade das comunidades quilombolas e se envolvem em ações conjuntas, é possível oferecer um ensino e aprendizagem de qualidade para os estudantes.

Das 12 pesquisas encontradas no ano de 2020, 9 são artigos, 2 são dissertações e apenas 1 é uma tese.⁶ Um ponto comum destacado pelos autores é a falta de comprometimento dos estados e municípios em implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ nas comunidades quilombolas.

Entre as dificuldades enfrentadas, destaca-se a falta de preparação dos docentes para atuarem em escolas quilombolas, a carência de material didático-pedagógico específico, a precariedade da infraestrutura escolar e o apoio técnico e pedagógico insuficiente. Além disso, o currículo adotado não aborda devidamente as particularidades culturais e históricas das comunidades quilombolas.

Silva (2020) esclarece que a pesquisa realizada no Norte e Nordeste evidenciou a ausência dos estados e municípios na "normatização da

⁶ Tabela com informações sobre as pesquisas encontram-se no apêndice.

educação escolar quilombola". De acordo com a autora, houve estados, como Pernambuco, que elaboraram as diretrizes, mas estas ainda não foram aprovadas e não se sabe o motivo real. Em Salgueiro-PE, ocorreu uma situação semelhante, apesar de ter sido o primeiro estado no Brasil a criar o cargo de professor quilombola em sua rede de ensino e elaborar as diretrizes municipais para a EEQ, estas ainda não haviam sido publicadas até o final da pesquisa.

No município de Ocoró e no estado da Bahia, foram encontradas ações consolidadas para a EEQ, como a elaboração e aprovação das diretrizes municipais. No entanto, ao observar os municípios da Bahia, percebe-se que estes não conseguem colocar em prática tais ações.

É importante ressaltar que neste ano foram encontradas pesquisas que evidenciaram iniciativas de sucesso nas escolas quilombolas. Por exemplo, os docentes da comunidade quilombola de Grotão/TO, apesar da falta de apoio do município, buscaram alternativas próprias para que sua prática pedagógica contemplasse a história e cultura da comunidade (Lima e Souza, 2020). O projeto Afro-indígena Pomerano da comunidade quilombola de Pelotas/RS buscou trabalhar a história e cultura das três etnias (Ávila, 2020). Na pesquisa de Sales e Filho, observou-se que a escola quilombola em Vão Grande, Barra do Bugres-MT, vem se organizando para integrar os saberes escolares com os saberes tradicionais da comunidade, ao possibilitar momentos em que a comunidade vai até a escola para ensinar sua história, cultura e memória aos alunos e profissionais da educação. Outro ponto positivo citado pelos autores refere-se às adaptações feitas no calendário escolar para contemplar as festas culturais e religiosas das comunidades.

Apesar dessas experiências positivas, o estado tem se mostrado omissos na normatização da EEQ. Alguns estados elaboraram diretrizes, como Pernambuco, porém, estas ainda não foram aprovadas. Em Salgueiro-PE, embora tenha sido o primeiro estado a criar o cargo de professor quilombola e elaborar diretrizes municipais para a EEQ, estas ainda não foram publicadas até o final da pesquisa.

Como exemplo de sucesso, Silva (2020) cita-se a proposta pedagógica de Conceição das Crioulas, que desde a década de 90 trabalha com uma concepção de educação diferenciada. Outros projetos e experiências

desenvolvidos em escolas e organizações comunitárias revelam que é possível concretizar a EEQ, e a ausência de atuação do estado torna-se um complicador, pois não há suporte técnico e financeiro necessário, indo contra o artigo 57 das DCNEEQ, que afirma que a EEQ será efetivada em regime de colaboração entre as diferentes redes de ensino, provendo recursos financeiros, técnico-pedagógicos e materiais para o pleno desenvolvimento das escolas que atendem estudantes quilombolas.

Finalizamos este capítulo analisando as pesquisas realizadas no ano de 2021. Observou-se uma redução no número de pesquisas em comparação a anos anteriores, sendo quatro artigos e uma tese. Houve também uma mudança no método de pesquisa, com predominância de estudos bibliográficos e de estado da arte, possivelmente devido ao distanciamento social imposto pela pandemia.

As pesquisas de Santos, Eugênio e Santos (2021), foram realizadas em comunidades quilombolas do Nordeste. A tese de Santos abordou o patrimônio cultural de três comunidades quilombolas do Ceará e a utilização desse patrimônio na educação escolar quilombola. A autora ressalta a importância da história e cultura quilombola, além de destacar os problemas enfrentados, como a falta de infraestrutura adequada por parte do Estado. A formação dos professores, a mudança nos projetos político-pedagógicos e a transformação das práticas educativas também foram mencionadas.

É relevante destacar que a autora aponta para as dificuldades enfrentadas pelas famílias que necessitam matricular seus filhos em escolas localizadas fora da comunidade, uma vez que não há, na própria comunidade, todas as etapas da educação básica disponíveis.

Eugênio e Santos, em seu artigo, buscaram identificar as políticas para a educação escolar quilombola propostas pelo município de Presidente Tancredo Neves, na Bahia. Ao analisarem documentos como o Plano Municipal de Educação, Plano de Ação de 2019, DCNEEQ e o Projeto Político-Pedagógico da escola quilombola do Núcleo IV, eles observaram problemas estruturais, currículos e práticas pedagógicas que não promoviam a interlocução com a realidade das comunidades quilombolas. A atuação da Secretaria de Educação Municipal, que buscava apoio pedagógico de uma empresa privada, foi destacada como um distanciamento da vivência quilombola.

Cunha e Miranda (2021) analisaram o exercício da docência em escolas quilombolas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ. Concluíram que os docentes que possuíam maior vínculo com a comunidade e com os estudantes desenvolviam práticas pedagógicas mais próximas ao território. A pedagogia engajada de Bell Hooks foi mencionada como uma abordagem que busca compartilhar experiências de vida entre professores e alunos.

A pesquisa de Dias *et al.* (2021), apresentou um panorama das pesquisas sobre educação quilombola no período de 2015 a 2020, adotando uma perspectiva afro centrada. Entre os inúmeros apontamentos trazidos pelas autoras destaca-se a oscilação no número de pesquisas de 2018 a 2020, saindo de 15 pesquisas em 2018 para apenas 2 em 2020. Elas também ressaltam que a educação escolar quilombola não é mais objeto direto das pesquisas, mas aparece indiretamente em produções sobre educação em direitos humanos (UFAM) e educação do campo (UnB). Diante disso, as autoras chamam a atenção para a importância de manter o campo de investigação ativo e aprofundar os debates sobre a educação escolar quilombola também na universidade pública, que tem um papel muito importante nesse processo.

Em suma, as pesquisas em geral revelam que os problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas quanto à implementação das DCNEEQ têm sido principalmente causados pela ausência de medidas adequadas por parte dos gestores estaduais e municipais para promover o acesso, a permanência e a qualidade da educação para essas comunidades. Isso inclui a falta de investimentos na infraestrutura de escolas quilombolas, formação de professores para atender a essas comunidades, elaboração de currículo e materiais didáticos e pedagógicos adequados à realidade quilombola, entre outros aspectos.

Poucas pesquisas investigaram a situação dos estudantes quilombolas que precisam deixar suas comunidades para continuar seus estudos. No entanto, aquelas que abordaram esse contexto revelaram uma preocupante ausência de dados sobre esse grupo, uma vez que não há identificação nos documentos de matrícula das escolas nem nos dados do censo. Isso se torna um problema grave, pois a falta desses dados impossibilita o monitoramento e

a avaliação da qualidade do ensino oferecido a esses estudantes fora de suas comunidades, o que pode se tornar uma barreira na formação de sua identidade quilombola.

CAPÍTULO 3

A HISTÓRIA DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA REVERBERAÇÃO NA SOCIEDADE HODIERNA

Neste capítulo, primeiramente apresentaremos um breve histórico da luta da população negra pelo direito à educação no Brasil. Em seguida, discutiremos o surgimento dos quilombos na sociedade brasileira. Na sequência, abordaremos os caminhos possíveis para a educação escolar quilombola na sociedade contemporânea.

3.1 A luta da população negra pelo direito à educação no Brasil

Durante os quase quatro séculos de escravidão imposta à população negra, além do sofrimento com violência física e psicológica, eles foram privados de sua condição humana, sua cultura e sua história. A esse grupo foi destinada a função de trabalhar como escravizados para os colonizadores, produzindo riquezas e construindo a estrutura dos vilarejos e, posteriormente, das cidades, incluindo estradas, pontes, casas, entre outros. Eles utilizaram não apenas suas habilidades físicas e força de trabalho, mas também suas habilidades intelectuais.

Os africanos, antes da chegada dos portugueses, já possuíam conhecimentos avançados em agricultura, dominavam técnicas de plantio, tinham profundo conhecimento em pastoreio, mineração e metalurgia, trabalhando com cobre e estanho. Portanto, foram os africanos que introduziram as enxadas e outras ferramentas agrícolas aos portugueses, pois já produziam esses materiais e os utilizavam em seu trabalho (Fonseca, 2009).

Após o período oficial da escravidão no Brasil, em 1888 (sendo importante lembrar que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão no mundo), e com o início da república em 1889, a visão sobre os antigos escravizados não mudou.

Os africanos e seus descendentes no Brasil eram sempre vistos como escravizados, mesmo não o sendo. Porém, no final do século XIX, a violência e o racismo que os acompanhavam desde o século XVI tornaram-se institucionais, sendo patrocinados pelo sistema e pelo Estado Republicano. Mesmo na República os negros não eram

considerados cidadãos, apesar de terem construído a civilização brasileira, como disse o jesuíta André João Antonil. (Fonseca , 2009, p. 35)

As legislações criadas no período pós-abolição deixavam claro que a população não branca (negros e indígenas) não possuía direitos de cidadania, não era verdadeiramente incluída na sociedade e, portanto, não tinha acesso aos benefícios sociais. Essas leis, na verdade, contribuíram para "[...] ampliar e aprofundar as distinções entre uns e outros, dividindo a sociedade e os grupos humanos em partículas separadas e quase estanques" (Fonseca, 2009, p. 41).

Por meio do Ato Adicional de 1834, que alterou a Constituição, foi determinado que o ensino e todas as suas atribuições seriam debatidos localmente e incluídos em leis e regulamentos (Barros, 2016). Assim, nas legislações locais, encontravam-se alterações que excluía os africanos libertos do direito à educação, como evidenciado pela Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, Artigo 3º - "São proibidos de frequentar as Escolas públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos".

Santos e Lima (2020) destacam que, mesmo décadas após o fim da escravidão, algumas políticas públicas racistas que não foram devidamente reparadas persistem até os dias atuais. Um exemplo disso é a Lei de Terras de 1850, que dificulta ou mesmo impede o acesso da população negra a terra, além do incentivo estatal à imigração europeia, com o objetivo de substituir o trabalho exploratório. Ou seja, os negros eram considerados adequados para o trabalho escravo, mas, quando o trabalho passou a ser remunerado, não eram mais vistos como aptos para desempenhá-lo.

Os autores ainda afirmam que na área da educação ocorreu uma situação semelhante, uma vez que a população negra não teve acesso à educação, mesmo após a promulgação da primeira constituição brasileira em 1824, que instituía o direito à instrução primária para todos os cidadãos. Isso ocorreu devido à exclusão dessas pessoas, que não eram consideradas cidadãs. O decreto nº 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou o ensino primário e secundário, proibia a matrícula e a frequência de pessoas escravizadas nas escolas públicas. Somente em 1878, por meio do Decreto nº 7.031, a população negra pôde ter acesso à educação pública, porém com muitas dificuldades e restrições, como a oferta de cursos apenas no período

noturno, voltados apenas para adultos do sexo masculino, e a dependência da permissão dos senhores de escravos. Além disso, é importante mencionar o estado físico e psicológico desses indivíduos após um exaustivo dia de trabalho em condições desumanas. (Silva e Lima, 2020)

Nesse contexto, a população negra teve sua presença sistematicamente excluída das escolas, mesmo após a universalização do acesso e da gratuidade da educação. O país vivenciou e ainda vivencia uma pseudo democratização da igualdade de direitos, pois houve um processo demorado de aprovação de leis para essa população, e quando finalmente foram aprovadas, observa-se a lentidão do Estado em fazê-las cumprir, o que manteve e mantém a população negra nos piores índices econômicos e sociais.

Theodoro (2019) afirma que nos anos 1940 a ideologia da democracia racial, que teve Gilberto Freyre como precursor, ganhou hegemonia. Surgiu, assim, o estereótipo do Brasil como paraíso das raças, uma nação multirracial sem racismo, ideia que ganhou força e foi amplamente adotada pela academia. Nessa época, a questão racial perdeu centralidade nas análises sobre a sociedade brasileira e foi negligenciada por um longo período.

No período da ditadura militar, aproximadamente na década de 1970, o movimento de luta pela democratização ressurgiu por meio de manifestações realizadas exclusivamente pelos movimentos negros, com destaque para o Movimento Negro Unificado (MNU). Esse movimento tinha como base um ativismo vigoroso em prol da igualdade racial, sendo a educação uma das pautas prioritárias. Nesse sentido, enfatizava-se a necessidade de considerar o recorte racial no diálogo sobre educação e cultura, reconhecendo o contexto histórico e cultural da população negra.

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro (Domigues, 2007, p. 114).

É importante ressaltar que a mobilização ocorrida na educação durante a década de 1990, impulsionada pelos movimentos sociais, possibilitou a ampliação do acesso à educação formal para a população negra. No entanto, a

qualidade do ensino oferecido e as condições de permanência desses estudantes na escola ainda representavam grandes desafios. Infelizmente, o Estado tem mostrado poucos esforços na busca por soluções para esses problemas, o que é evidenciado pelo fato de que ainda hoje podemos observar, por meio dos dados do censo, que a população negra, especialmente as comunidades quilombolas, continua sendo o grupo mais afetado por essa negligência.

3.2 Trajetórias de transgressão à imposição colonial

Iniciamos esse tópico resgatando algumas conquistas das últimas décadas em termos de políticas públicas educacionais para a população negra, resultado da forte e persistente ação do Movimento Negro, ativistas e intelectuais acadêmicos engajados nessa causa.

Conforme mencionado anteriormente, a população negra foi excluída da educação escolar por muitos anos e, quando finalmente teve acesso às escolas, não foram oferecidas condições adequadas de permanência nem garantias de qualidade do ensino, o que aprofundou consideravelmente as desigualdades sociais e impediu que essa população tivesse acesso a emprego, salários dignos e uma vida de melhor qualidade.

Além do fator econômico, que, devido à exploração do capitalismo, causa impactos negativos significativos para a população subjugada, composta em sua maioria por negros e negras no país, há também o racismo, que intensifica ainda mais as desigualdades ao promover o epistemicídio, que de acordo com Sueli Carneiro (2005), refere-se ao apagamento sistemático da história, cultura e produção intelectual das pessoas negras. É um processo que ocorre por meio da imposição de um único modelo de conhecimento considerado válido, desconsiderando outras formas de construção de conhecimento e perpetuando a marginalização da população negra.

Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento 'legítimo' ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Essa reflexão sobre a supressão dos conhecimentos produzidos pela população negra foi um ponto central da luta e das demandas do Movimento Negro por mudanças nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, o Movimento Negro é reconhecido como um agente educador que produz, sistematiza e articula saberes emancipatórios sobre as questões raciais e africanas na diáspora, trazendo reivindicações ao Estado para que esses saberes sejam reconhecidos em políticas públicas e possam contribuir para o combate às desigualdades sociais e ao racismo (Gomes, 2017).

A autora também destaca que os movimentos sociais questionam a estrutura racista que foi imposta pela sociedade colonial como um padrão universal e único considerado válido. Ao trazer para o debate a problemática do racismo e questionar as políticas públicas, esses movimentos ressignificam e politizam a noção de raça, compreendendo-a como uma potência e não como um obstáculo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº: 16/2012 que estabelece as DCNEEQ:

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

Nesse contexto, nos anos 2000, com a ascensão de um governo considerado de frente popular (Governo do PT), houve, pela primeira vez na história do Brasil, um diálogo com os movimentos sociais que contribuíram para que algumas demandas que vinham sendo propostas há anos fossem atendidas, como a inclusão da história e cultura africana nos currículos por meio da Lei nº 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas de educação básica em todo o país.

A aprovação dessas leis foi uma conquista importante para toda a sociedade, especialmente para a população negra e indígena, que tiveram por lei o direito de ter incluído nos currículos escolares a história e cultura de seu

povo. Compreende-se que há muito a se fazer para que essa legislação seja efetivada nas escolas do país, no entanto, já podemos vislumbrar um horizonte no fim do túnel, pois, segundo Gomes (2012), mudanças significativas estão ocorrendo devido ao aumento da força das culturas historicamente negadas e silenciadas nos currículos. Essas transformações sociais, políticas e globais estão criando uma nova dinâmica cultural e social, exigindo uma relação renovada entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento.

Em 2012, tivemos duas outras grandes conquistas: as ações afirmativas, oficialmente conhecida como Lei nº 12.711/2012, implementada no Brasil em 2012. Conhecida como a Lei de Cotas “que tem buscado garantir a democratização do acesso ao Ensino Superior público em nosso país para estudantes de escola pública, de baixa renda, negros, indígenas e com deficiência nas Instituições Federais do Ensino Superior.” (Gomes, 2022, p. 2)

Ainda em 2012, aconteceu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola por meio da Resolução CNE/CEB nº 8, que estabelece que os governos federal, estaduais e municipais trabalhem em conjunto para que as escolas quilombolas (localizadas em territórios quilombolas) e aquelas que atendem estudantes quilombolas tenham condições de possibilitar aos seus alunos não apenas o cumprimento das diretrizes estabelecidas para o ensino em geral, mas também a adaptação desse ensino para atender às especificidades das comunidades quilombolas.

As diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola representam um grande marco para as comunidades quilombolas no que se refere a busca por uma educação que promova a valorização de sua cultura e história. Dessa forma, a escola se torna um espaço onde as crianças e jovens encontram-se representados e respeitados em sua diversidade étnica, social e cultural, favorecendo um ambiente de acolhimento e pertencimento. A educação escolar quilombola contribui ainda para o empoderamento das comunidades, incentivando o orgulho à sua história, fortalecendo sua cultura e elevando a autoestima de seus membros.

Cada comunidade quilombola possui uma história e tradições únicas que precisam ser reconhecidas e valorizadas pela escola, a fim de eliminar barreiras que promovem um distanciamento entre o currículo escolar e a

realidade dessas comunidades, dificultando a identificação e o envolvimento dos alunos quilombolas. Apesar de a Lei 10.639/03 ter sido um importante passo para valorizar a cultura afro-brasileira no ambiente escolar, ela não foi suficiente para atender plenamente as necessidades e o modo de vida das comunidades quilombolas, por isso foi tão importante a aprovação das DCNEEQ.

As comunidades quilombolas conseguiram manter sua história e cultura ao longo dos séculos por meio de práticas de resistência, transmitindo oralmente seus conhecimentos, tradições e valores de geração em geração. A transmissão oral de histórias, mitos, lendas, cantigas e rituais tem sido fundamental nessas comunidades. Por meio da oralidade, os mais velhos ensinam aos mais jovens as memórias ancestrais, garantindo a continuidade da cultura. Além disso, a participação ativa nas atividades da comunidade, como celebrações e festividades, contribui para manter viva a cultura quilombola.

Neste contexto, podemos afirmar que hoje possuímos legislações de grande relevância na busca pela tão almejada qualidade do ensino para as comunidades quilombolas. No entanto, a luta ainda persiste para assegurar o cumprimento dessas e de outras leis para promover transformações concretas na realidade das comunidades quilombolas, presentes em todas as regiões do Brasil.

CAPÍTULO 4

A BUSCA POR UM CURRÍCULO AQUILOMBADO

O termo "currículo", derivado da palavra latina "curriculum", cuja raiz é a mesma de "cursus" e "currere", carrega consigo implicações e agentes envolvidos que se entrelaçam em dimensões e dilemas complexos. Mesmo que adotemos uma visão não tão ampla sobre o significado do currículo, somos confrontados com essa complexidade (Sacristán, 2013). O autor esclarece também que o currículo, a depender da abordagem, pode desempenhar uma dupla função de organização e unificação, o que reforça a existência de fronteiras ou barreiras que delimitam o conhecimento em disciplinas específicas.

Uma visão mais abrangente do currículo entende que ele é um campo essencial para redimensionar novo caminho para a escola que se pretende integral. Integral nesse contexto se refere à escola que contempla o que foi proposto pelo currículo comum num diálogo com os saberes locais sem que sejam estabelecidas hierarquias de saberes, uma vez que se faz necessário compreender como nos ensina Freire (2018) que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferente. Para isso, é preciso superar as barreiras impostas pelo pensamento eurocêntrico que estabelece uma classificação rígida dos conteúdos em disciplinas sem conexão entre si e com a realidade étnico-cultural dos estudantes.

É importante compreender que os debates sobre o currículo são influenciados por paradigmas teóricos que buscam definir de acordo com cada concepção de sociedade e dos sujeitos a serem formados, quais saberes e conhecimentos são considerados válidos e importantes para compor o currículo, buscando justificar o "porquê" desses conhecimentos em detrimento de outros. Assim, as questões de "o que ensinar", "porque ensinar" e "como ensinar" que são postos para compor o currículo está intrinsecamente ligado à formação da identidade e subjetividade dos sujeitos. (Silva, 2009)

Apple (2011) argumenta que o currículo, por ser parte de uma tradição seletiva, ou seja, resultado de escolhas feitas por alguém, não pode ser considerado um conjunto neutro de conhecimentos. Isso o torna objeto de

conflitos, tensões e concessões que organizam a sociedade nos campos culturais, políticos e econômicos.

Diante do exposto, podemos afirmar que o currículo não é composto por uma seleção aleatória de saberes e conhecimentos, mas sim impregnado de ideologias que refletem os interesses e convicções de um grupo. Nesse contexto, surge a necessidade de refletir: Que tipo de sujeito um currículo que não reconhece e valoriza a diversidade presente na sociedade e suas diferentes formas de produção de conhecimento pretende formar? É evidente que a defesa de um currículo que nega essa pluralidade faz parte de um projeto de sociedade que busca manter inalterada a ordem e a posição de superioridade de um grupo autointitulado detentor do conhecimento e da ciência.

Silva (2005) esclarece que os estudos sobre currículo tiveram início em países europeus como França, Portugal, Alemanha e Espanha, tendo como influência a literatura educacional americana. O autor também afirma que a institucionalização da educação e sua ampliação contribuíram para o surgimento de estudos mais especializados sobre currículo nos Estados Unidos.

Em 1918, Bobbitt publicou seu livro "The Curriculum", que contribuiu para responder a inúmeras questões sobre como a escolarização deveria ser organizada para as massas. No entanto, sua visão fortemente conservadora propunha que as escolas funcionassem como indústrias, onde os resultados pudessem ser precisamente mensurados para alcançar eficiência na aprendizagem.

Essa visão de Bobbitt foi inspirada no modelo de administração científica proposto por Taylor para as empresas, originando a chamada teoria tradicional. Nessa teoria, a preocupação está centrada no modo de produção capitalista, com uma visão dualista da sociedade, na qual a lógica é preparar os filhos da burguesia para assumir cargos de alto escalão, enquanto os filhos do proletariado são submetidos a uma formação técnica e acrítica, visando apenas suprir a demanda por mão de obra fabril.

Quase quatro décadas após os primeiros movimentos que permitiram a consolidação de um currículo tradicional/tecnicista, surgem, nos anos 60, teorizações, livros e ensaios que questionam a teoria tradicional do currículo.

Com as contribuições de autores como Young, Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, emerge o "movimento de renovação da teoria educacional", que provocou não apenas mudanças teóricas, mas também experiências educacionais em diversos países (Silva, 2005, p. 29).

Assim, surgem as teorias críticas do currículo, que se opõem às teorias tradicionais ao questionar a manutenção do status quo das classes dominantes e a condição da escola como mecanismo de aceitação e conformismo à ideologia imposta pela classe burguesa, com o intuito de preservar a estrutura social existente.

De acordo com Malanchen (2016), a pedagogia histórico-crítica consolidou-se no Brasil a partir de 1982. Essa teoria concebe o currículo como um produto histórico resultante de uma luta coletiva entre classes, envolvendo questões sociais, políticas e pedagógicas. Nesse contexto, o conhecimento objetivo ocupa uma posição central na pedagogia histórico-crítica.

A autora esclarece que, na pedagogia histórico-crítica aplicada à educação escolar, o ensino e a aprendizagem têm como base a aquisição do conhecimento objetivo, devidamente convertido em saber escolar, ou seja, planejado e sistematizado.

Assim, a teoria histórico-crítica defende que a escola organize os conhecimentos de forma objetiva e sistemática nos currículos, visando proporcionar aos estudantes uma aprendizagem sólida que lhes permita compreender e intervir na dinâmica da sociedade, promovendo mudanças.

As teorias pós-críticas, como afirmam Macedo e Lopes (2013), circulam no Brasil desde os anos 1990, tornando-se dominantes nos anos 2000. Essas teorias englobam estudos pós-coloniais, pós-fundacionais, pós-estruturais, pós-modernos, pós-marxistas, entre outros, que abordam problemáticas e questionamentos específicos nas ciências sociais e humanas, incluindo a educação e o currículo.

Ao contrário das teorias histórico-críticas, que se concentram principalmente na análise das estruturas de poder e opressão presentes na sociedade, silenciando aspectos relacionados à raça e etnia, as teorias pós-críticas exploram a multiplicidade de vozes e perspectivas que influenciam a construção do conhecimento e das identidades. Essas teorias reconhecem a influência das diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas na

educação, e enfatizam a importância de escutar a voz dos grupos marginalizados.

A proposta de um currículo aquilombado busca reconhecer a complexa dinâmica da sociedade capitalista, que coloca os indivíduos em determinadas condições socioeconômicas, mas compreende que os problemas que causam a desigualdade estão para além dessa realidade. Há outros marcadores histórico-sociais que criam barreiras hierárquicas impedindo que grupos considerados minoritários e excluídos alcancem posições de ascensão.

Para entender esses marcadores trazemos a interseccionalidade, termo cunhado por kimberlé Crenshaw e discutido por autoras como Patrícia Hills Collins, Carla Akotirene, Renísia Felice Garcia e outras.

Akotirene (2019) destaca que os marcadores sociais são características pessoais, como gênero, raça, classe social, orientação sexual e habilidades físicas, que influenciam a forma como uma pessoa é percebida e tratada pela sociedade. Ela salienta que esses marcadores não são isolados, mas interagem entre si, criando experiências únicas de opressão e privilégio para cada indivíduo.

A interseccionalidade refere-se à sobreposição e interligação desses marcadores sociais, não podendo entender plenamente a experiência de uma pessoa apenas olhando para um único marcador social, pois eles se cruzam e se influenciam mutuamente. Por exemplo, uma mulher negra pode enfrentar formas específicas de discriminação que não seriam totalmente compreendidas ao analisar apenas sua raça ou gênero separadamente. (Akotirene, 2019)

Carla Akotirene também ressalta a importância de reconhecer que as experiências de opressão e privilégio não são estáticas, mas evoluem de acordo com diferentes contextos e mudanças sociais. Ela incentiva a análise crítica desses sistemas de poder para que possamos criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

A existência dessas relações sociais de poder, especialmente causada pelo racismo, determina e limita os sujeitos a espaços específicos. Compreender essas relações sociais de poder é fundamental para criar mecanismos que subvertem essa lógica excludente.

Diante das distintas concepções históricas sobre o currículo escolar, surge a necessidade de um enfoque que atenda às exigências de uma

sociedade plural, marcada pela diversidade de modos de vida, histórias e culturas. Um currículo abrangente deve reconhecer a importância de atender à diversidade social, racial e de gênero, compreendendo a complexidade de preparar os indivíduos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a vida em sociedade. A proposta de um currículo aquilombado busca romper com a imposição de uma narrativa universal, muitas vezes baseada em experiências masculinas e eurocêntricas que historicamente vem marginalizando vozes e experiências de grupos raciais e de gênero diversos.

O vocábulo "aquilombado" ou "aquilombar" encontra suas origens na expressão "quilombo", entendido por Andrade e Veloso (2021) não apenas como um espaço físico, mas também como uma simbologia intrínseca, uma ideia, uma fonte de inspiração e um sistema de valores que se conjugam na resistência e na construção de uma identidade étnica.

Ao ser concebido como um dispositivo derivado da instituição quilombo, contudo, com foco não somente na questão territorial, o objetivo é evidenciar a persistência do ato de aquilombar como uma estratégia de resistência e ato de coletividade. Essa abordagem visa designar experiências contemporâneas de organização e intervenção social protagonizada pela população negra, destacando a relevância contínua desse conceito na atualidade. (De Souza Souto, 2020)

Andrade e Veloso (2021) esclarecem ainda que:

De tão significativos para a história do Brasil, os quilombos se transformaram em verbo: Aquilombar é o ato de se unir para existir não só fisicamente, mas nas demais dimensões do humano. É (re)educar, dialogar, compartilhar, enfrentar, coconstruir. É o corpo individual que se transforma em experiência coletiva de luta, resistência e partilha. Aquilombar é conectar em rede. (Andrade e Veloso, 2021, p. 173)

Nessa seara, ao trazermos o termo aquilombado para currículo estamos buscando um fazer coletivo pensado para coletivos plurais rompendo com os processos hegemônicos. Assim, a construção de um currículo que tem em si a representação dessa pluralidade precisa ser pensada por uma equipe também diversificada como especialistas de diferentes - origens étnicas, experiências de vida, gêneros, orientações sexuais e perspectivas. Essa representatividade contribui para a construção de um currículo que atenda de maneira eficaz às

demandas de uma população diversificada e proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades e realidades dos diferentes grupos sociais e suas identidades étnico-raciais.

O currículo aquilombado parte do princípio de que a sociedade passou por um processo de colonização e até hoje sofre com as mazelas desse sistema que tem interferido no modo como são conduzidas as instituições, as políticas públicas, educação, no modo de vida das pessoas, entre outros. Assim, é preciso trazer à baila o reconhecimento e valorização de outras epistemologias, é nesse campo que trazemos a contracolônização proposta por Antônio Bispo dos Santos:

Vamos compreender 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 vamos compreender por contra-colônização 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 (Bispo, 2015, p. 47).

Assim, currículo aquilombado visa enfrentar essas questões estruturais e criar um espaço educacional que valorize a diversidade, a inclusão e a equidade. Ao reconhecer as múltiplas formas de opressão e exclusão presentes na sociedade, esse currículo busca proporcionar uma educação mais consciente, crítica e transformadora. Desse modo, torna-se possível construir uma sociedade onde as barreiras impostas pelo racismo e outras formas de discriminação sejam superadas, permitindo que todos os sujeitos tenham acesso a oportunidades e direitos iguais.

É fundamental que os professores e a equipe gestora, que desempenham um papel direto na formação dos indivíduos, estejam familiarizados com as diversas abordagens epistemológicas do currículo. Desvendar a ideologia presente no currículo é essencial para promover transformações curriculares e práticas pedagógicas críticas e políticas (Santos, 2015), ampliando a visão crítica e política e abrindo caminhos para pensar práticas outras. Portanto, é de grande importância que esses debates cheguem às escolas por meio de programas de formação contínua e na

formação inicial, a fim de que os profissionais da educação tenham plena consciência dos objetivos a serem alcançados.

Ainda segundo Santos (2015),

[...] é perceptível que os currículos precisam ser tecidos pelos sujeitos da instituição de educação superior e da escola. E isso não implica negar ou minimizar os conteúdos historicamente construídos pela sociedade, mas incluir os conteúdos que emergem em todos os momentos resultantes das interações dos sujeitos nas suas relações socioambientais. O que, também, não implica negar às classes populares o acesso e apropriação aos conhecimentos, mas reconhecer que há outros saberes e que todos os sujeitos são capazes de produzir cultura e conhecimento. É preciso reconhecer que o silêncio de conhecimentos e vozes no currículo tem a intencionalidade de manter o status quo. Nesse sentido, refletir sobre o que não está presente no currículo é tão importante quanto questionar o conteúdo que ali está. (p.105)

Atualmente temos diretrizes que estabelecem princípios e orientações para a educação escolar indígena, do campo e a mais recente para a educação escolar quilombola que desempenham um papel de suma importância na vida dos estudantes e de suas comunidades. Por meio delas, os diversos conhecimentos se entrelaçam de forma articulada e complementar. Essa abordagem elimina a dicotomia entre conhecimento superior e inferior, destacando a valorização dos diferentes saberes.

Bispo (2015) nos apresenta a confluência como contraposição ao processo de homogeneização, que tende a uniformizar e a eliminar as diferenças em prol de uma visão dominante. Para o autor, a confluência representa a força que nos impulsiona em direção ao compartilhamento, ao reconhecimento e ao respeito mútuo. Assim, em vez de seguir a abordagem homogeneizadora do capitalismo, caminha-se para a promoção da valorização da diversidade e a criação de espaços nos quais diferentes culturas e conhecimentos possam se encontrar e enriquecer mutuamente. Essa atitude é uma forma de resistência à imposição de uma única narrativa cultural e ao apagamento das particularidades e identidades diversas que o modelo capitalista muitas vezes implica.

Em 2012, aconteceu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola mediante a Resolução CNE/ CEB, nº 8 com o objetivo de garantir às comunidades quilombolas uma educação que reconheça e valorize sua história, cultura, ancestralidades, memória, e saberes

tradicionais tanto para os estudantes que frequentam escolas dentro de seus territórios como para aqueles que estudam em outras localidades.

A implementação das diretrizes curriculares quilombolas envolvem o trabalho integrado entre União, Estados, Municípios e gestão educacional na busca por formação de professores, oferta materiais didáticos, apoio pedagógico específico, reformulação do projeto político pedagógico da escola, do currículo, programa de merenda adequado aos hábitos alimentares da comunidade, entre outros.

Nesse sentido, a educação escolar quilombola tem suas especificidades que precisam ser reconhecidas em seu currículo para que este dialogue com a realidade na qual seus estudantes estão inseridos.

De acordo com os dados do Censo Demográfico 2022, o Brasil possui 1.327.802 pessoas quilombolas, sendo que 87,41% dessa população vivem fora dos territórios oficialmente delimitados para quilombolas. Com base nesses dados, é possível concluir que em diversas cidades do país têm estudantes quilombolas frequentando as escolas, porém sem o devido reconhecimento da instituição de ensino e do Estado. Essa invisibilidade colabora para que este estudante tenha seu direito a um ensino que reconheça e valorize sua identidade quilombola negado.

Localizar esses estudantes representa um desafio significativo, uma vez que os sistemas de ensino não estão estruturados para essa finalidade. Contudo, é imperativo que ocorra uma reorganização para garantir os direitos educacionais desses alunos.

É fundamental compreender que a responsabilidade de incorporar o ensino sobre a valorização da história e cultura desses povos não recai exclusivamente sobre as escolas quilombolas e indígenas. Esses conhecimentos precisam ser disseminados para todas as escolas, abrangendo tanto alunos quilombolas e indígenas quanto os não pertencentes a esses grupos. Essa abordagem é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória, promovendo o entendimento e respeito mútuos entre diferentes culturas e modos de vida.

A educação escolar quilombola desempenha um papel de extrema importância na vida dos estudantes e de suas comunidades, pois é por meio dela que os conhecimentos considerados universais e os conhecimentos

históricos e culturais, construídos no cotidiano dos diversos grupos, são integrados de maneira articulada e complementar no currículo. Não existindo mais a dicotomia entre conhecimento superior e inferior, apenas a valorização de saberes diversos, permitindo que os estudantes atribuam um significado real a essa aprendizagem.

Nazario (2022, p. 60) afirma que:

Os saberes dos mais velhos são importantes na escola. No entanto, é importante considerar que, sendo assimilados pelo currículo, se transformam numa espécie de veículo para um olhar crítico. Isso se dá porque, na escola, ele se insere dentro de um Projeto Político Pedagógico no sentido Freiriano [...]. Por isso, ao levar esse conhecimento para a escola, ele se transforma por estar em outro ambiente de circulação e socialização que não o da família ou comunidade.

Dessa forma, é necessário fortalecer a educação como um todo, em especial a educação escolar quilombola por meio da elaboração de um currículo que inclua também os conhecimentos produzidos pelos diversos grupos historicamente excluídos. Reconhecer essa contribuição histórica da/para a humanidade é uma das maneiras de combater as desigualdades sociais persistentes em nosso país.

Ao analisarmos as teorias que se desenvolveram ao longo da história acerca dos currículos escolares, torna-se evidente a presença de interesses de um determinado grupo. Este, por sua vez, pode servir como uma ferramenta poderosa na edificação de novos paradigmas, propiciando abordagens que valorizem as diferentes formas de viver e pensar o mundo, o outro e ecossistema. Por outro lado, há o risco de que o currículo seja empregado como meio de perpetuar o sistema hegemônico. Em contraposição a essa lógica, o currículo quilombado é um conjunto articulado de diferentes conhecimentos, saberes, experiências e estratégias que busca a valorização da ancestralidade, a articulação significativa entre teoria e prática, o reconhecimento da territorialidade como espaço histórico social, ambiental e cultural são elementos centrais para a formação da identidade individual e coletiva. Inspirado na resistência histórica dos quilombos, o currículo quilombado visa promover um ambiente educacional que valorize e celebre as diferentes epistemologias contribuindo para o desenvolvimento do sujeito para

atuar nos diferentes contextos da sociedade, incentivando a aplicação prática do conhecimento, e conectando de maneira profunda a educação com a realidade territorial e social dos estudantes.

Neste contexto, esse currículo se propõe a transcender visões eurocêntricas e tradicionais destacando e incorporando as perspectivas históricas, culturais e sociais diversas para o fortalecimento das identidades dos estudantes, sejam eles quilombolas, indígenas ou não e promoção de uma educação mais inclusiva e significativa.

Para a construção de um currículo aquilombado, é necessário considerar em primeiro lugar, a formação adequada dos profissionais da educação, englobando gestores, coordenadores, serviços gerais, merendeiras e, principalmente, os professores. Esses educadores precisam estar preparados para lidar com as complexidades que surgem nas relações interpessoais na escola, muitas vezes provenientes do ambiente externo, e que, se não forem trabalhadas devidamente, podem ser amplificadas. A formação do professor é crucial no processo de elaboração e execução de um currículo inclusivo e antirracista, que compreenda as questões culturais e históricas que permeiam a sociedade, contribuindo, assim, para a transformação da educação.

Além disso, é necessário destacar alguns elementos necessários para a construção desse currículo, como:

Representatividade cultural - o currículo deve incluir conteúdos que reflitam a diversidade cultural do país, abordando não apenas a história e cultura europeia, mas também as contribuições e vivências da população negra, de comunidades quilombolas, indígenas, do campo, entre outras.

Contextualização local - É importante que o currículo esteja conectado com a realidade das comunidades em que as escolas estão inseridas, considerando suas especificidades culturais, históricas e socioeconômicas.

Interculturalidade - O currículo deve promover o diálogo e o respeito entre as diferentes culturas, fomentando a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos de diferentes origens.

Educação antirracista - O currículo deve abordar a história e a luta contra o racismo, ensinando sobre a importância do combate à discriminação racial e promovendo uma educação que valoriza e respeita todas as etnias.

Construção coletiva - O diálogo entre a escola e a comunidade é fundamental na compreensão das necessidades sociais do grupo e estabelecer uma conexão mais próxima entre o currículo e a realidade histórica, social e cultural de seus estudantes.

Um currículo estruturado dessa forma busca romper com estereótipos, preconceitos e desigualdades, contemplando diferentes contextos, como comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, urbanas e rurais, escolas públicas e privadas. Em outras palavras, é um currículo que busca promover a valorização da diversidade, o respeito às identidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

É importante que o processo de aprendizagem do estudante seja construído sobre uma base sólida, permitindo a formação individual como sujeito inserido em um contexto histórico, social e cultural específico, dentro de uma sociedade plural. A busca por uma formação que vá além do mero acúmulo de conhecimentos visa desenvolver cidadãos conscientes e ativos, capacitando-os não apenas a compreender, mas também a participar ativamente e contribuir significativamente para o desenvolvimento da sociedade em diferentes âmbitos. A educação pensada sobre essa perspectiva possibilita ao indivíduo obter uma compreensão profunda e crítica de si, do seu contexto histórico e cultural e do mundo ao redor, preparando-os para serem agentes transformadores em suas comunidades e na sociedade como um todo.

CAPÍTULO 5

O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE OS QUILOMBOS NO BRASIL E EM GOIÁS?

5.1 Quilombos no Brasil

Segundo a estimativa do IBGE para o Censo Demográfico de 2020, que se baseou no mapeamento realizado em 2019 e ainda está em fase de consolidação, há um total de 1.672 municípios com comunidades quilombolas no Brasil, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Municípios com localidades quilombolas estimadas segundo
Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2019

UF	QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS COM LOCALIDADES QUILOMBOLAS
Brasil	1672
Norte	122
Rondônia	5
Acre	0
Amazonas	10
Roraima	0
Pará	65
Amapá	11
Tocantins	31
Nordeste	810
Maranhão	108
Piauí	73
Ceará	64
Rio Grande do Norte	40
Paraíba	54
Pernambuco	110
Alagoas	56
Sergipe	51
Bahia	254
Sudeste	514
Minas Gerais	420
Espírito Santo	28
Rio de Janeiro	36
São Paulo	30
Sul	136
Paraná	29
Santa Catarina	24
Rio Grande do Sul	83
Centro-Oeste	90
Mato Grosso do Sul	18
Mato Grosso	17
Goiás	54
Distrito Federal	1

Fonte: IBGE, Informações em consolidação para o Censo Demográfico 2020 com adaptações.

Com base nos dados acima, observa-se que a região Nordeste possui a maior quantidade de municípios com localidades quilombolas (810), sendo a Bahia responsável por abranger 254 desses municípios, seguida por Pernambuco com 110 e Maranhão com 108. A região Sudeste ocupa o segundo lugar em número de municípios com localidades quilombolas (514), seguida pelas regiões Sul, Norte e Centro-Oeste, com 136, 122 e 90 municípios, respectivamente. É importante destacar que na região Centro-Oeste, a maioria dos municípios com localidades quilombolas encontra-se em Goiás (54), que foi o estado definido como o foco desta pesquisa.

Em 2020, ao mapear as localidades indígenas e quilombolas, o IBGE adotou quatro pressupostos básicos: 1) Utilização dos limites dos territórios oficialmente delimitados pelos órgãos responsáveis; 2) Identificação de agrupamentos de domicílios ocupados por indígenas e quilombolas, considerando o princípio da auto identificação; 3) Identificação de outras localidades que não atendem aos critérios anteriores, mas que são ocupadas por indígenas ou quilombolas; 4) Consulta livre, prévia e esclarecida aos representantes dos indígenas e quilombolas em todas as etapas do processo.

O desenho conceitual do IBGE permite categorizar as localidades tradicionais (indígenas e quilombolas) de acordo com suas especificidades de ocupação. Na figura 2, apresentamos uma breve descrição dessas categorias para a população quilombola.

Quadro 3 - Desenho conceitual

Desenho Conceitual	
Localidade	Compreende o lugar onde existe um aglomerado permanente de habitantes.
Território quilombola oficialmente delimitado.	São terras ocupadas por quilombolas e utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. É garantida por meio do decreto n. 4.887/03 e Art. 68º do Ato das Disposições Constitucionais transitórias da Constituição Federal de 1988.
Agrupamento quilombola ou comunidades remanescentes de Quilombos (CRQs) ou Comunidades quilombolas.	São um conjunto de quinze ou mais indivíduos quilombolas que vivem em uma ou mais moradias e são pertencentes a grupos étnicos por critério de autodefinição com histórico de ancestralidade negra e relações específicas com o território.

Quadro elaborada pela autora com base nas informações do IBGE, 2020.

Após essa breve explanação sobre as categorias de ocupação dos quilombos é possível analisar a tabela 2 e identificar uma estimativa da quantidade de localidades quilombolas espalhadas pelo Brasil segundo o IBGE (2020).

Tabela 2 – Estimativa de localidades quilombolas recenseáveis segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação (2019)

UF	Territórios Quilombolas oficialmente delimitados definidos em setores censitários	Agrupamentos quilombolas definidos em setores censitários	Outras localidades Quilombolas	Totais
Brasil	404	2308	3260	5972
Norte	94	539	240	873
Rondônia	4	7	5	16
Acre	0	0	0	0
Amazonas	2	171	11	184
Roraima	0	0	0	0
Pará	75	310	131	516
Amapá	7	41	25	73
Tocantins	6	10	68	84
Nordeste	176	1296	1699	3171
Maranhão	60	501	305	866
Piauí	13	90	112	215
Ceará	15	62	104	181
Rio Grande do Norte	6	19	45	70
Paraíba	10	15	64	89
Pernambuco	13	81	295	389
Alagoas	3	77	103	183
Sergipe	16	45	71	132
Bahia	40	406	600	1046
Sudeste	76	343	940	1359
Minas Gerais	15	241	765	1021
Espírito Santo	7	30	50	87
Rio de Janeiro	17	31	67	115
São Paulo	37	41	58	136
Sul	36	84	199	319
Paraná	7	30	49	86
Santa Catarina	5	11	24	40

Rio Grande do Sul	24	43	126	193
Centro-Oeste	22	46	182	250
Mato Grosso do Sul	9	13	23	45
Mato Grosso	4	6	67	77
Goiás	8	27	82	117
Distrito Federal	1	0	10	11

Fonte: IBGE, Informações em consolidação para o Censo Demográfico 2020 (Com adaptações).

Com base nos dados acima, existem um total de 5.972 comunidades quilombolas no Brasil, abrangendo os territórios oficialmente delimitados, os agrupamentos quilombolas e outras localidades quilombolas. A distribuição por região mostra que o Nordeste lidera com 3.171 comunidades quilombolas, seguido pelo Sudeste com 1.359, Norte com 873, Sul com 319 e Centro-Oeste com 250. A região Centro-Oeste possui a menor quantidade de comunidades quilombolas do Brasil (250), sendo que 117 delas estão localizadas em Goiás. É nesse estado que também se encontra o quilombo Kalunga, considerado o maior território quilombola do país, abrangendo três municípios goianos: Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. Segundo o IBGE, aproximadamente 4 mil pessoas vivem nessas comunidades, distribuídas em um território de 253 hectares.

A busca pela garantia dos territórios é uma das principais lutas dos quilombolas, pois a conquista desse direito fortalece o grupo para a efetivação de outras políticas. O território é fundamental para a manutenção da educação quilombola, preservação da história e cultura, cultivo da terra e produção para o próprio sustento. Dessa forma, "a identidade quilombola é estruturada pelos seus territórios" (Souza e Silva, 2019, p.33).

Para os quilombolas, o território vai além de um local para morar, plantar e colher. São nesses espaços que são fortalecidos laços afetivos e construídas identidades individuais e coletivas por meio da memória, prática e cultura ancestral. Garantir o território não é apenas assegurar um espaço físico, mas também preservar todo um arcabouço sociocultural e histórico.

No entanto, como destacado por Souza e Silva (2019), as comunidades quilombolas ainda enfrentam negação do direito ao território, sendo que "apenas 246 títulos foram expedidos para 357 comunidades quilombolas, em

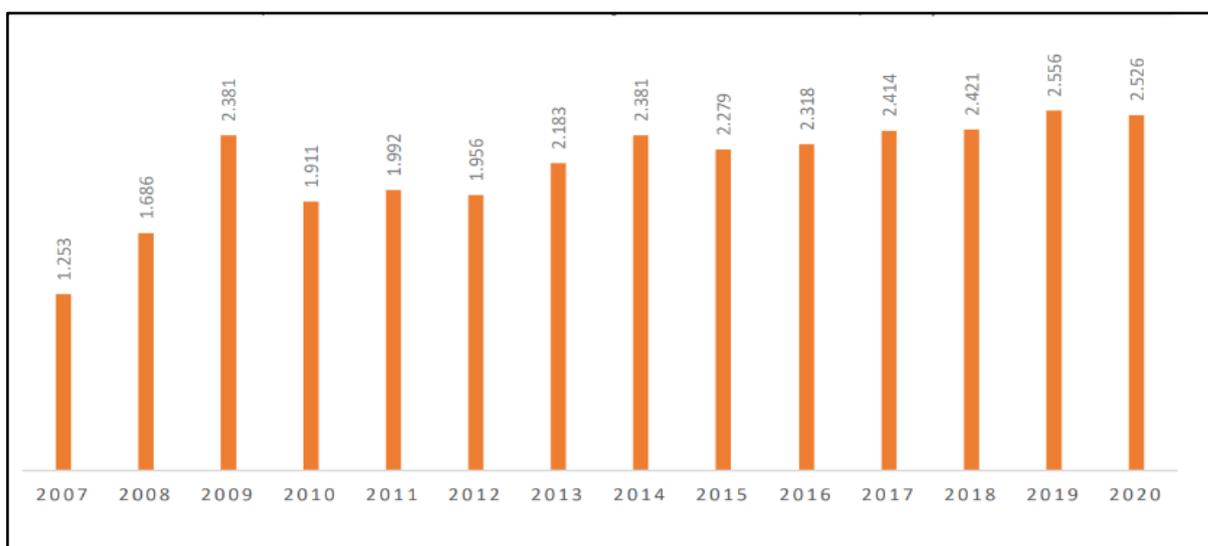
um universo de mais de 6 mil comunidades no país” (p. 34). Num estudo mais recente realizado pelo IBGE, que apresentou o primeiro censo demográfico dedicado à população quilombola em 2022, foi identificada a presença de 5.972 comunidades quilombolas, das quais apenas 404 receberam oficialmente o reconhecimento de seus territórios.

Embora a questão territorial não seja foco desta pesquisa, é crucial destacar que a implementação bem-sucedida da educação escolar quilombola depende da garantia do território quilombola. Assim, a preservação do território fortalece a identidade e cria um ambiente propício ao desenvolvimento de uma educação respeitosa às tradições.

5.2 Educações escolar quilombola no contexto brasileiro

Paralelo à luta pela garantia do território, os quilombolas buscam o direito a uma educação de qualidade que passa pela conquista de escolas em seus territórios para atender as demandas das crianças e jovens da comunidade e de comunidades próximas até a concretização de um currículo que respeita às suas especificidades étnico-raciais. A figura 3 mostra a quantidade de escolas quilombolas no Brasil.

Figura 3 - Quantidades de Escolas Quilombolas no Brasil



Fonte: Silva (2021)

Com base nas informações desse gráfico, é possível observar um aumento de mais de 100% no número de escolas quilombolas entre os anos de

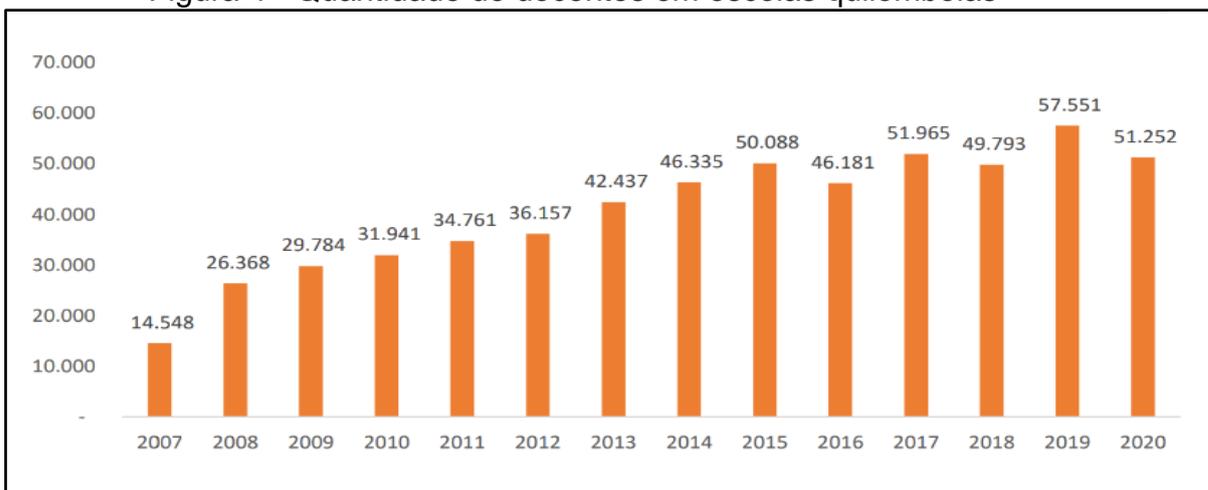
2007 e 2019. Apesar desse crescimento significativo, é importante destacar que essas conquistas são fruto de uma mobilização intensa do movimento negro e quilombola, em resposta à longa história de negação e exclusão da população negra. No entanto, ao comparar com as quase 6 mil comunidades quilombolas existentes no país, de acordo com o IBGE (2020), fica evidente que ainda existe uma grande disparidade entre o ideal e a realidade. Mais de 40% das comunidades quilombolas ainda não possuem escolas em seus territórios e, quando possuem, muitas apresentam funcionamento precário em diferentes aspectos, como apontam as pesquisas de Miranda (2012), Dias (2015), Souza (2015), Américo e Padilha (2016), seja pela falta de estrutura arquitetônica, recursos pedagógicos e materiais, ou pela falta de apoio e formação adequada dos profissionais da educação.

Outro problema evidenciado no gráfico é a redução no número de escolas quilombolas entre os anos de 2019 e 2020 que pode ser pelo fechamento arbitrário dessas escolas pelo Estado. Essa ação vai contra a luta contínua do movimento negro e quilombola, que há mais de um século defende o direito à educação para a população negra.

A existência de instituições educacionais nos territórios quilombolas é um dos caminhos para garantir a permanência dos estudantes na escola, reduzindo ou mesmo extinguindo a evasão escolar. Além disso, a presença da escola quilombola na comunidade possibilita oferecer um ensino que dialoga com as tradições locais, que reflete a história e cultura da comunidade fortalecendo a identidade individual e coletiva do seu povo.

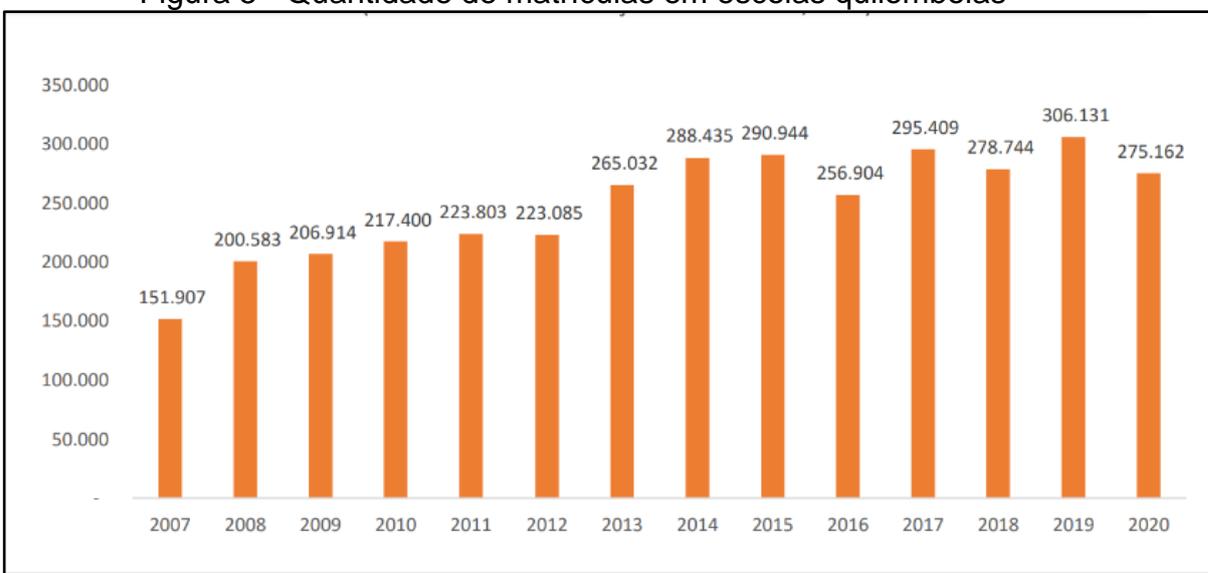
Nas figuras 4 e 5 também é possível observar reduções no número de docentes em escolas quilombolas e de matrículas, o que traz grande preocupação principalmente, por não se ter dados que mostram onde e como esses estudantes estão sendo atendidos para garantir o direito à educação.

Figura 4 - Quantidade de docentes em escolas quilombolas



Fonte: Silva (2021)

Figura 5 - Quantidade de matrículas em escolas quilombolas



Fonte: Silva (2021)

5.3 Quilombos e Educação Escolar Quilombola em Goiás

Para compreender o processo de formação dos quilombos no estado de Goiás, é necessário considerar as informações levantadas pelo relatório final apresentado pela Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no Distrito Federal e Entorno (2017).

Essa comissão, composta por pesquisadores de diversas áreas, dedicou mais de um ano para desvendar a formação dos quilombos nessa região, uma história que foi invisibilizada por uma narrativa eurocêntrica. O objetivo da

comissão também foi compreender as estratégias de sobrevivência adotadas por essa população ao longo do tempo.

A pesquisa da Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no Distrito Federal e Entorno (CVN/SBB, 2017) envolveu visitas às comunidades quilombolas e cidades históricas, pesquisa bibliográfica, análise de documentos e diálogo com pesquisadores. Foram ouvidas diversas narrativas do povo negro, reafirmando a importância de que, por meio da oralidade, é possível conhecer as experiências históricas, vivências, memórias e reconstruir sua própria história (CVN/SBB, 2017).

O relatório final elaborado pela Comissão revela que as primeiras comunidades quilombolas no Estado de Goiás foram formadas por negros e negros vindos da Bahia e de Minas Gerais, bem como por grupos livres ou aparentemente livres, que possuíam poder de compra e se estabeleceram na região como proprietários de terras (CVN/SBB, 2017, p.21). Essa constatação, de acordo com o relatório, contradiz discursos anteriores que afirmavam que os primeiros quilombos em Goiás foram formados por pessoas escravizadas que fugiam de garimpos ou fazendas locais.

Os Quilombos, como forma de organização das negras e dos negros contrários à ordem escravocrata, jamais deixaram de se fazer presentes nas terras de Goiás. Essa resistência se deveu em grande medida à reconstrução dos laços de solidariedade e de linhagens africanas, que se fizeram presentes em toda a história da colonização brasileira. (CVN/SBB, 2017, p.21)

Assim como nos quilombos do Brasil, em Goiás também houve uma intensa repressão às comunidades quilombolas, uma vez que eram consideradas uma ameaça pelos colonizadores. Nesse sentido, "a luta pela liberdade passou a ser vista como um grave crime", resultando em ações de busca pelos fugitivos que, quando capturados, eram submetidos a castigos severos, prisões e até mesmo morte (CVN/SBB, 2017, p.44).

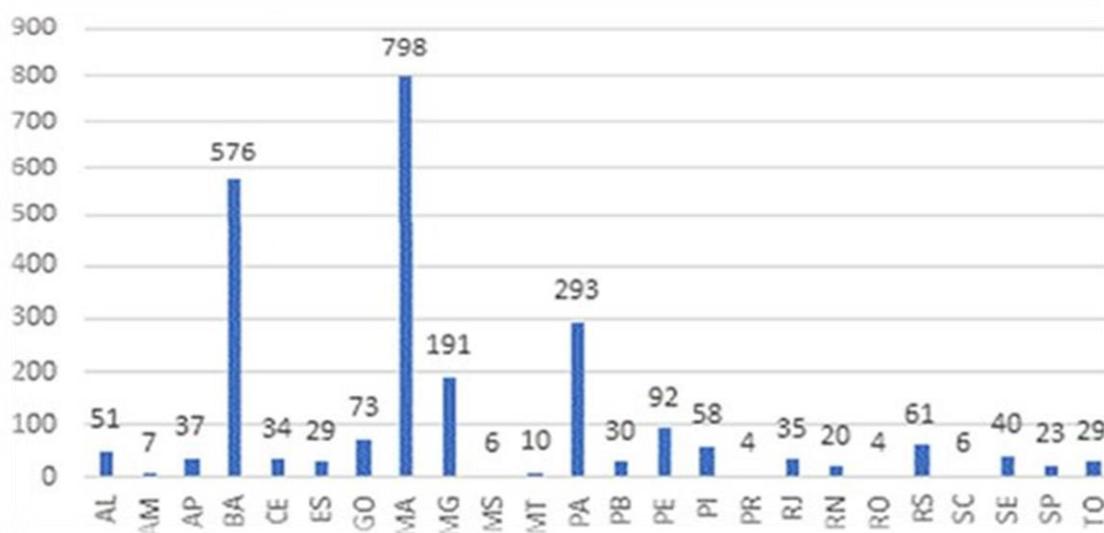
Muitas comunidades quilombolas foram dizimadas, enquanto outras resistiram devido à sua localização distante e isolada. Essa resistência permanece forte até os dias atuais e é fundamental para enfrentar o projeto de poder que insiste em se manter hegemônico (CVN/SBB, 2017).

O Censo demográfico de 2022 para os quilombolas no Brasil identificou a presença de 69 comunidades quilombolas certificadas no estado de Goiás.

Já a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) estima a existência de 82 comunidades quilombolas em Goiás, incluindo aquelas que são certificadas e não certificadas. O IBGE (2022) revelou ainda a presença de uma população quilombola em Goiás de 30.387 pessoas quilombolas.

A figura 6 apresenta a quantidade de escolas quilombolas, ou seja, escolas existentes em territórios quilombolas, por estado brasileiro.

Figura 6 - Escolas quilombolas por estados brasileiros



Fonte: Catálogo de escolas, INEP (2021).

No que diz respeito às escolas quilombolas, o INEP (2021) identificou a existência de 73 instituições no estado de Goiás. Ao confrontar esse número com a quantidade de comunidades quilombolas no estado (certificadas e não certificadas), pode-se perceber que quase 10 dessas comunidades não possuem escolas em seus territórios. Esse problema reproduz em Goiás a mesma situação encontrada em nível nacional, ou seja, a ausência de escolas nos territórios quilombolas, o que leva os estudantes a percorrerem longas distâncias em transporte público muitas vezes precário. Além disso, esses estudantes enfrentam maiores riscos de terem sua identidade não valorizada pelo sistema educacional e pelas omissões da escola.

5.3.1 Secretarias de Estado da Educação em Goiás - SEDUC - GO

A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) é um órgão do Poder Executivo responsável pela administração da rede pública estadual de ensino em todo o território de Goiás. Essa rede é composta por escolas, colégios, Centros de Ensino em Período Integral (CEPIS), Colégios Estaduais das Polícias Militares de Goiás (CEPMGs) e escolas especiais, que oferecem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Além dessas atribuições, cabe ainda à SEDUC atuar em colaboração com os municípios goianos para oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas redes municipais de educação, conforme estabelecido pela Lei nº 20.491 de 2019, que trata da organização administrativa do Poder Executivo e de outras providências. Com base nisso, buscamos, por meio do site da SEDUC-GO, mapear os programas e projetos criados pelas secretarias de educação do estado para atender as escolas quilombolas e escolas que atendem os estudantes quilombolas fora de seu território.

A SEDUC, por meio das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Goiás (2020-2022), orienta e direciona o trabalho de seus profissionais, criando subsecretarias para gerenciar as diferentes áreas de sua estrutura organizacional. A subsecretaria de governança educacional, que abriga, entre outras, a superintendência de educação infantil e ensino fundamental, esclarece que, entre suas competências, estão:

Elaborar e implementar, em parceria com as secretarias municipais de educação, o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em todo o território Goiano;
Acompanhar, monitorar e orientar ações voltadas para o regime de colaboração nas políticas públicas da Rede Estadual e dos municípios do Estado de Goiás;
Produzir material didático para o professor e o estudante da Educação Infantil e Ensino Fundamental; (SEDUC - GO, 2020, p. 43)

Além dessas atribuições, a subsecretaria coordena e supervisiona a gerência de educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Essa gerência também busca estabelecer parcerias com os municípios para a implementação de políticas educacionais.

A educação quilombola, que é de responsabilidade direta da Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, tem como função:

- dialogar com as organizações sociais, fóruns e comitês relacionados às políticas e demandas dos povos do campo, quilombolas e indígenas e de povos itinerantes;
- planejar e executar programas de acompanhamento junto às equipes gestoras e aos professores que atuam na educação do campo, quilombola, indígena e dos povos itinerantes;
- efetivar e fortalecer as políticas públicas da educação do campo, quilombola, indígena e povos itinerantes;
- participar de comitês e comissões de articulação das modalidades da educação escolar do campo, quilombola, indígena e povos itinerantes;
- solicitar a formação continuada na área de educação para populações do campo, quilombola, indígenas e dos povos itinerantes;
- realizar outras atividades correlatas. (SEDUC - GO, 2020, p.175)

Observa-se que as Diretrizes Operacionais, por meio da gerência de educação do campo, quilombola e indígena, estabelecem metas gerais para a educação quilombola, indígena e do campo, sem detalhar os aspectos específicos que são próprios de cada modalidade. Além disso, essas diretrizes não fazem referência às diretrizes que organizam essas modalidades, tratando-as como uma única modalidade. Outro ponto não mencionado diz respeito à forma como ocorre o trabalho em regime de colaboração com os municípios para subsidiar a implementação das políticas voltadas para a educação quilombola, do campo e indígena.

Outro documento analisado foi o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PEE) aprovado pela lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015 para o decênio 2015-2025.

O Plano Estadual de Educação (PEE) é um instrumento de planejamento e gestão da educação em nível estadual. Ele estabelece metas, estratégias e diretrizes para melhorar a qualidade e o desenvolvimento da educação em um estado específico, ao longo de um período de 10 anos. O PEE é elaborado de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e envolve a participação de diversos atores da área educacional. Ele serve como referência para o planejamento e implementação de políticas educacionais no estado.

O PEE, em seu artigo 2º, estabelece objetivos permanentes que refletem o compromisso do estado de Goiás com uma educação baseada na igualdade, respeito aos direitos humanos, promoção da diversidade e sustentabilidade socioambiental. Esses objetivos incluem a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades

educacionais, a construção de um padrão de qualidade social da educação, a formação para o trabalho e cidadania, a promoção da gestão democrática da educação pública, entre outros.

No artigo 5º do PEE, é destacada a importância do trabalho em regime de colaboração entre o estado e os municípios para garantir a efetivação das metas estabelecidas. Nesse sentido, cabe aos municípios criar mecanismos para acompanhar e executar essas metas, em conjunto com o estado.

Especificamente em relação às comunidades quilombolas, o PEE estabelece que cabe aos municípios a definição de metas e estratégias em seus planos municipais que:

- I – Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II – Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; (Brasil, 2015, p. 4)

Vale ressaltar que as metas e estratégias estabelecidas pelo PEE para o estado de Goiás estão alinhadas com as metas traçadas no Plano Nacional de Educação (PNE). Reconhece-se no PEE que a escola do campo, indígena e quilombola é caracterizada pela diversidade étnico-racial e pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, com lógicas distintas. No entanto, observa-se que as diretrizes específicas para essas modalidades de ensino (educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola) não são mencionadas nesse documento. Isso causa estranheza, considerando a importância histórica dessas diretrizes para as comunidades tradicionais, especialmente as comunidades quilombolas, que há décadas vêm reivindicando um ensino que respeite e valorize sua história e cultura ancestral.

5.3.2 Relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação/PEE.

O primeiro Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás realizado em 2017 e o segundo relatório realizado em 2019 foram elaborados Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB) para avaliar a implementação do Plano Estadual de

Educação que estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação em Goiás no período de 2014 a 2024.

Essa pesquisa procurou manter o foco nas metas e estratégias que tratam diretamente da educação escolar quilombola, nesse sentido foi observado que das 21 metas propostas no plano a meta 9 é a única que cita de forma direta a educação escolar quilombola e outras comunidades tradicionais. Essa meta pretende consolidar até a vigência final do plano a educação escolar do campo, das populações tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural.

O IMB ao avaliar se essa meta está sendo cumprida ou não esclarece que seu objetivo “consolidar” é amplo e “por se tratar de uma aspiração qualitativa e conceitual, não traz especificações que permitam a mensuração de seu cumprimento”. (p. 23).

A falta de especificações claras e mensuráveis para a meta 9 do Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás, que trata da consolidação da educação escolar do campo, das populações tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e itinerantes se torna um problema por dificultar a avaliação do seu cumprimento.

O relatório explicita ainda que os objetivos dessa meta (9) se relacionam com as metas anteriores 6, 7 e 8 que afirmam que:

Meta 6 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, inclusive, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 7 - Universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais até o final da vigência deste Plano e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 8 - Desenvolver até o final da vigência deste Plano em pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nos

Ensino Fundamental e Médio na forma Integrada à Educação Profissional. (p. 16 e 17)

As metas 6, 7 e 8 do Plano Estadual de Educação (PEE) apesar de parecerem ser suficientes para atender às necessidades das comunidades tradicionais, incluindo quilombolas, indígenas do campo, entre outros, devido a sua abrangência é importante que sejam consideradas que essas comunidades possuem desafios específicos no que se refere ao acesso limitado a escolas, barreiras culturais e geográficas. É importante ressaltar que a avaliação detalhada do andamento dessas metas, especialmente no que diz respeito à comunidade quilombola e outras comunidades tradicionais, é essencial para confirmar a eficácia das estratégias propostas e fazer intervenções no momento necessárias.

O primeiro Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás realizado em 2017 e o segundo relatório realizado em 2019 foram elaborados Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB) para avaliar a implementação do Plano Estadual de Educação que estabelece metas e estratégias para a melhoria da qualidade da educação em Goiás no período de 2014 a 2024.

Essa pesquisa procurou manter o foco nas metas e estratégias que tratam diretamente da educação escolar quilombola, nesse sentido foi observado que das 21 metas propostas no plano a meta 9 é a única que cita de forma direta a educação escolar quilombola e outras comunidades tradicionais. Essa meta pretende consolidar até a vigência final do plano a educação escolar do campo, das populações tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural.

O IMB ao avaliar se essa meta está sendo cumprida ou não esclarece que seu objetivo “consolidar” é amplo e “por se tratar de uma aspiração qualitativa e conceitual, não traz especificações que permitam a mensuração de seu cumprimento”. (p. 23).

A falta de especificações claras e mensuráveis para a meta 9 do Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás, que trata da consolidação da educação escolar do campo, das populações tradicionais, das comunidades indígenas,

quilombolas e itinerantes se torna um problema por dificultar a avaliação do seu cumprimento.

O relatório explicita ainda que os objetivos dessa meta (9) se relacionam com as metas anteriores 6, 7 e 8 que afirmam que:

Meta 6 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação, inclusive, para as populações do campo e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 7 - Universalizar a alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais até o final da vigência deste Plano e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 8 - Desenvolver até o final da vigência deste Plano em pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nos Ensino Fundamental e Médio na forma Integrada à Educação Profissional. (p. 16 e 17)

As metas 6, 7 e 8 do Plano Estadual de Educação (PEE) apesar de parecerem ser suficientes para atender às necessidades das comunidades tradicionais, incluindo quilombolas, indígenas do campo, entre outros, devido a sua abrangência é importante que sejam consideradas que essas comunidades possuem desafios específicos no que se refere ao acesso limitado a escolas, barreiras culturais e geográficas. É importante ressaltar que a avaliação detalhada do andamento dessas metas, especialmente no que diz respeito à comunidade quilombola e outras comunidades tradicionais, é essencial para confirmar a eficácia das estratégias propostas e fazer intervenções no momento necessárias.

5.4 Municípios de Goiás

Os municípios selecionados para este estudo foram Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante. A escolha dessas localidades baseou-se em um questionário aplicado ao Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, visando identificar o perfil do grupo. A análise revelou que quatro dos membros pertenciam a comunidades quilombolas do estado, atendendo aos critérios estabelecidos para a pesquisa, sendo eles líderes quilombolas e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

5.4.1 Cidade Ocidental

Nas buscas realizadas nos sites da Prefeitura de Cidade Ocidental e da Secretaria de Educação do município encontramos: o calendário escolar para o ano de 2023, o regimento escolar do município de 2020, a proposta pedagógica da rede municipal de ensino, o Plano Municipal de Educação- PME correspondente ao decênio 2015-2025 e o Documento de Avaliação e Monitoramento deste plano realizado em 2019.

Iniciamos a análise do calendário escolar para o ano de 2023 e percebemos a existência de três calendários específicos: O primeiro visa atender a Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – CMAEE. O segundo calendário refere-se ao atendimento do Centro Interescolar de Línguas de Cidade Ocidental – CILCO e o terceiro calendário referem-se à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A gestão do município de cidade Ocidental demonstrou preocupação em atender as especificidades da EJA conforme prevê legislação específica dessa modalidade, também o fez com o Centro Interescolar de Língua, no entanto, não se observa o mesmo cuidado com a educação escolar quilombola do município. Mesmo existindo as DCNEEQ que, em seu artigo 11 determina que o calendário escolar dessas unidades de ensino devem se adequar às peculiaridades locais, entre elas: as climáticas, econômicas e socioculturais considerando os critérios estabelecidos pelo sistema de ensino e projeto político pedagógico da escola, sem redução de horas letivas estabelecidas na LDB.

No regimento escolar do município também esclarece em seu artigo 89 que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de dias e horas letivas previsto em Lei.” (p. 56), no entanto, o que se observa é a negação desse direito aos estudantes e comunidade quilombola. Ter um calendário escolar que contemple as comemorações históricas e culturais da sua comunidade.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino de Cidade Ocidental foi aprovado em 22 de dezembro de 2020 e se propõe a definir e organizar “os aspectos administrativo, didático-pedagógico e de convivência social da escola”. (p. 7)

Na apresentação do regimento escolar consta a necessidade desse documento estar sempre atualizado para que este contemple não somente a legislação vigente como também as realidades do cotidiano escolar. Ressalta-se ainda, que o documento foi construído de forma coletiva, sendo resultado da participação de toda a comunidade escolar, pais e estudantes e sociedade, ou seja, participação democrática.

No artigo 7º do regimento escolar municipal apresenta a organização do sistema de ensino da cidade Ocidental:

ART. 7º - O Sistema Municipal mantém:

- a)** Educação Infantil para crianças de até 03 (três) anos e onze meses de idade em creche e pré-escola, para crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos e onze meses de idade nos turnos matutino e vespertino, em tempo parcial ou integral, em Centro de Educação Infantil e/ou Escola;
- b)** Ensino fundamental: 1º ao 9º ano em Escola de Ensino Fundamental de 06(seis) a 14 (quatorze) anos nos turnos matutino e vespertino;
- c)** Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental para alunos a partir de 15 (quinze) anos de idade completos nos turnos diurno e noturno, conforme Resolução CME nº 002/2012;
- d)** Educação regular ou em Tempo Integral na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- e)** Educação Inclusiva/Especial nas salas substitutivas no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado - CMAEE;
- f)** Educação Inclusiva em todas as unidades de ensino da rede municipal;
- g)** Escola Ambiental denominada Escola da Terra, como atividade complementar para todas as unidades escolares;
- h)** Ensino de Idiomas Inglês e Espanhol ministrado pelo Centro Interescolar de Línguas de Cidade Ocidental– CILCO para alunos das redes municipal, estadual, particular e pessoas da comunidade deste município, a partir dos 10 anos de idade, sendo os cursos divididos em três níveis: Básico, Intermediário e Avançado, bem como o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Nos chama a atenção nesse artigo que a educação escolar quilombola não é citada como uma modalidade de ensino que faz parte do sistema de ensino municipal e que requer um ensino específico como preceitua a Resolução CNE/CEB nº 8 de 2012 que estabelece as DCNEEQ.

A Resolução em seu artigo 1º, parágrafo IV determina que a educação escolar quilombola na educação básica

deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. (p. 03)

Neste contexto, cabe à gestão municipal prover mecanismos para atender aos critérios de uma educação escolar quilombola tanto aos estudantes quilombolas que estão matriculados na escola da comunidade como para aqueles que precisam estudar em escolas fora da comunidade, para tanto, é necessário que a secretaria de educação adote um sistema de mapeamento e acompanhamento desses estudantes com a finalidade de ofertar um ensino e aprendizagem dentro das demandas desse grupo.

O PPP municipal é apresentado como versão inédita e construído de maneira coletiva e democrática, destinado a atender às necessidades de um planejamento que incorpore diversas dimensões que consolidam de modo específico as diretrizes políticas e pedagógicas da rede pública municipal de ensino.

Ao analisar o documento, focando na educação escolar quilombola, percebemos que o PPP inicialmente realizou o levantamento das 25 escolas da rede municipal, organizando-as por ordem de fundação. A Escola Aleixo Pereira Braga I, atualmente Alípio Pereira Braga (única escola que oferece ensino fundamental no Quilombo Mesquita), ocupa o primeiro lugar, sendo a primeira escola fundada na cidade em 1974, antes mesmo da inauguração da Cidade Ocidental em 15 de dezembro de 1976. A emancipação político-administrativa do distrito ocorreu em 09 de dezembro de 1990, e o primeiro mandato eletivo de prefeito e vereadores iniciou em 1º de janeiro de 1993.

O diagnóstico do PPP apresenta dados do censo, indicando o quantitativo de estudantes quilombolas matriculado na escola da comunidade ao longo dos anos.

Em Cidade Ocidental, existe uma comunidade de remanescente quilombola localizada no povoado Mesquita – Escola Municipal Aleixo Pereira Braga I. No ano de 2016 atendia 349 alunos, em 2016 atendeu 351, em 2017 atendeu 461 e em 2019 atendeu 525. (p. 14)

Entretanto, duas problemáticas se destacam no texto. Primeiramente, a identificação da comunidade remanescente quilombola como "no povoado" não condiz com o reconhecimento oficial concedido pela Fundação Cultural Palmares em 2006. Em segundo lugar, a nomenclatura da escola necessita ser revista, uma vez que, localizada no território quilombola, precisa refletir sua identidade, sugerindo a denominação "Escola Municipal Quilombola Alípio Pereira Braga". O reconhecimento e certificação da comunidade pelo órgão competente ocorreram em 2006, mas nos documentos oficiais do município, ainda não houve a devida atualização deste termo.

O PPP apresenta as etapas e modalidades de ensino ofertadas pelo município, como pode ser observado abaixo, no entanto, a modalidade de educação escolar quilombola não é mencionada.

7. ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO

7.1 Educação Infantil

7.1.1 Creche

7.1.2 Pré-escola

7.2 Ensino Fundamental

7.2.1 Anos Iniciais

7.2.2 Anos Finais

7.3 Ensino Especial e Inclusão Escolar

7.4 Educação em Tempo Integral

7.5 Educação de Jovens e Adultos – EJA (p.3)

Por fim, o Projeto Político Pedagógico do Município apresenta quinze projetos e programas educacionais para as escolas municipais que envolvem temas transversais como saúde, esporte, meio ambiente, entre outros. Um projeto nomeado "Para além do dia 20 de novembro" que busca atender a Lei 11645/08 que insere no currículo a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Não foi identificado nenhum projeto que contemplasse a educação, história e cultura dos povos quilombolas.

O processo de avaliação e monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) ocorreu em 2019, por meio de conferências municipais que contaram com a participação das escolas públicas municipais, estaduais, instituições de ensino superior e da sociedade civil. O principal propósito desse evento foi avaliar a implementação das 20 metas e 254 estratégias estabelecidas para o ensino no município.. Conforme os resultados desse levantamento no período de 2015 a 2019, o documento constatou que 62% das

estratégias estão em desenvolvimento, 6% foram concluídas, e 32% não foram iniciadas.

Nesta análise, concentramo-nos especificamente nas metas e estratégias destinadas à educação escolar quilombola, com o intuito de verificar seu cumprimento. Para avaliar o progresso dessas metas e estratégias, utilizamos como referência o documento de avaliação e monitoramento do PME.

Identificamos 20 estratégias direcionadas à educação quilombola, abrangendo áreas tanto do campo quanto itinerantes. O quadro subsequente oferece uma síntese das estratégias propostas para esse público, incluindo prazos para execução, status atual/ justificativa.

Quadro 4 - Estratégias do PME de Cidade Ocidental para a educação escolar quilombola

Estratégias	Prazo	Status/ justificativa⁷
2.17 Garantir e construir até o final do terceiro ano de vigência deste PME, material pedagógico específico à educação quilombola, do campo e itinerante, para uso de alunos e profissionais da educação.	2018	Não iniciada. Definir comissão para elaboração.
2.18 Aderir até o 2º ano de vigência deste PME, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em parceria com o governo Federal.	2017	Não iniciada. Iniciar processo de adesão
3.7 – Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades da população do campo, quilombolas e das pessoas com deficiência.	2025	Em desenvolvimento.

⁷ Status adotada no PME: Não iniciada; Em desenvolvimento; Concluída.

Estratégias	Prazo	Status/ justificativa ⁸
3.10 Garantir a oferta de programas de educação e de cultura para a população urbana, do campo e quilombola de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.	2025	Em desenvolvimento. Projeto Ciranda da Arte. Incluir escolas técnicas profissionalizantes
4.37 Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores e profissionais da educação para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, comunidades quilombolas e itinerantes.	2025	Em desenvolvimento. Oferece atendimento, mas precisa ampliar.
5.7 Garantir a alfabetização de crianças do campo, indígena, quilombola e de população itinerante, com a produção de materiais didáticos específicos em parceria com o governo federal, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural da comunidade quilombola.	2025	Não iniciada. Iniciar em 2020 pesquisas junto ao governo federal e ver os incentivos e ações.
6.7 Atender a escola do campo, indígena e quilombola na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.	2025	Em desenvolvimento. Programa Novo Mais Educação

⁸ Status adotada no PME: Não iniciada; Em desenvolvimento; Concluída.

Estratégias	Prazo	Status/ justificativa ⁹
<p>7.14 Garantir transporte gratuito para todos (as) os(as) estudantes da educação do campo e quilombola na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades do Estado e do Município, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p>	2025	<p>Em desenvolvimento. Oferece transporte. Sugestão: melhorar a qualidade do atendimento.</p>
<p>7.15 Buscar parcerias para implementar, desenvolver e divulgar até o terceiro ano de vigência do plano pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo e quilombola que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais.</p>	2018	<p>Não iniciada. Buscar parceria para 2020</p>
<p>7.28 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a História do Quilombo Mesquita e suas especificidades culturais e linguísticas bem como, a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639/03 e 11.645/08, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil</p>	2025	<p>Em desenvolvimento. Utiliza as Diretrizes Curriculares de Goiás e as escolas estão em fase de complementação.</p>

⁹ Status adotada no PME: Não iniciada; Em desenvolvimento; Concluída.

Estratégias	Prazo	Status/ justificativa ¹⁰
<p>7.29 Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e quilombola, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.</p>	2025	<p>Não iniciada. Em fase de planejamento.</p>
<p>7.30 Desenvolver a partir do primeiro ano de vigência deste PME, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para a escola do campo e para a comunidade quilombola, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e o incentivo à pesquisa das influências da origem da língua local (quilombola), produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência.</p>	2015	<p>Em desenvolvimento. Utiliza as Diretrizes Curriculares de Goiás e as escolas estão em fase de complementação, às demais questões não foram contempladas.</p>

¹⁰ Status adotada no PME: Não iniciada; Em desenvolvimento; Concluída.

Estratégias	Prazo	Status/ justificativa ¹¹
10.3 Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades da população itinerante, indígena, assentamento e quilombola, inclusive na modalidade de educação à distância.	2025	Não iniciada. Vem sendo desenvolvido sobretudo em relação aos quilombolas.
10.11 Construir, instalar e implementar Escola Campo (agrícola), atendendo comunidade rural em geral e quilombola por meio de adesão ao PRONACAMPO, em parceria com o Governo Federal, no prazo máximo de 5 anos da vigência do plano.	2020	Não iniciada. Documento encaminhado para adesão e aguarda.
10.14 Ofertar a modalidade EJA, com base na demanda mapeada na comunidade do campo e quilombola a partir do 2º ano de vigência deste plano.	2017	Em desenvolvimento. Oferecida em bairro próximo com transporte.
11.8 Ofertar o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para a população do campo, os indígenas e quilombolas de acordo com seus interesses e necessidades.	2025	Em desenvolvimento. A população quilombola, indígena e itinerante estão inseridas em todas as etapas.
12.8 Expandir atendimento específico a população do campo e quilombola, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.	2025	Não iniciada

¹¹ Status adotada no PME: Não iniciada; Em desenvolvimento; Concluída.

Estratégias	Prazo	Status/ justificativa ¹²
14.3 Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais para favorecer o acesso das populações do campo, os indígenas, assentamentos e quilombolas a programas de graduação, mestrado e doutorado.	2025	Em desenvolvimento. Programa UEG em Rede.
15.2 Implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidade quilombola, demais povos e etnias, para a educação especial e educação inclusiva.	2025	Em desenvolvimento
18.7 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e quilombola no provimento de cargos efetivos para essas escolas.	2025	Não iniciada. Não foi realizado concurso público entre setembro de 2015 e setembro de 2019.

Fonte: Plano Municipal de Educação de Cidade Ocidental (2015 - 2025)

Ao analisarmos o progresso dessas estratégias, constatamos que nenhuma delas foi concluída. Nove estratégias são categorizadas como "não iniciadas", enquanto onze estão em fase de "em desenvolvimento".

É importante destacar que, apesar do Plano Municipal de Educação (PME) estabelecer uma data limite para o cumprimento dessas estratégias, a tabela acima revela que algumas delas ultrapassaram o prazo estipulado sem sequer terem sido iniciadas, conforme citado no documento norteador do PME.

As estratégias não iniciadas enfatizam a importância de proporcionar uma educação que atenda às especificidades das comunidades, oferecendo-lhes um ensino que contemple sua história, cultura e modos de vida. Nesse sentido, preconiza a elaboração de materiais didáticos específicos, a integração da educação ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural, bem como o direito de contar com professores efetivos e

¹² Status adotada no PME: Não iniciada; Em desenvolvimento; Concluída.

devidamente qualificados, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que definem:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p.46)

A meta 2.18, por sua vez, estipula a adesão ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) em colaboração com o governo federal até o segundo ano de vigência do Plano Municipal de Educação (PME), ou seja, até 2017. No entanto, conforme a avaliação e monitoramento efetuados em 2019 constatou-se que essa adesão não foi iniciada. A Secretaria Municipal de Educação justifica que o documento de solicitação já foi devidamente encaminhado, encontrando-se no aguardo de resposta.

5.4.2 Iaciara

O Plano Municipal de Educação (PME) de Iaciara é apresentado como uma proposta de ação educacional para a próxima década (2015-2025), ressaltando ter sido elaborado com a participação ativa de diversos setores sociais ligados ao processo educacional. O documento esclarece que, embora a lei orgânica do município não preveja a criação do PME, sua elaboração e execução são fundamentais para definir políticas e estratégias alinhadas aos planos Nacional e Estadual de Educação. Assevera ainda que a ausência de uma determinação legal clara não elimina a necessidade de racionalizar os gastos com educação, sendo o PME um instrumento crucial para diagnosticar necessidades, distribuir recursos de maneira eficaz e alcançar a qualidade educacional desejada. Nesse sentido, foi criada a Comissão Executiva de Elaboração e Sistematização do Plano Municipal de Iaciara para viabilizar a implementação do PME, visando uma educação plena que forme cidadãos capazes de interagir construtivamente, solidária, participativa e sustentavelmente na contemporaneidade.

Ao trazer os aspectos históricos e geográficos do município de Iaciara-GO, o PME esclarece que esta cidade está localizada na Mesorregião Leste Goiano e Microrregião do Vão do Paranã. “A população estimada do município segundo o IBGE/2010 é de 12.427 habitantes. Destes, 9.300 residem na região urbana e 3.127 na zona rural.” (PME, 2014, p. 21)

A origem da cidade remonta a 1881, quando a devoção a Santo Antônio deu início a uma tradição festiva na Fazenda de Protássio de Souza. O documento destaca a evolução do povoado, inicialmente chamado de "Boa Vista", com mudanças subsequentes de denominação até adotar o nome atual, Iaciara. O processo de emancipação, ocorrido em 1958, é ressaltado, e figuras importantes, como Isidoro Teixeira, são reconhecidas como fundamentais para a fundação da cidade. A narrativa abrange eventos históricos relevantes, como a construção da primeira escola em 1951, e destaca o professor Raimundo Rocha Ribeiro como precursor da educação na localidade.

Com base nas informações do PME, Iaciara conta com 16 instituições de ensino, sendo 11 unidades municipais, 04 unidades estaduais e 01 privada.

O Plano Municipal de Educação (PME) fornece uma análise abrangente da educação básica no município, detalhando inicialmente a situação das etapas tradicionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e do ensino superior. Em seguida, expande o diagnóstico para abordar especificidades como Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação tecnológica, educação inclusiva, formação e valorização profissional, financiamento, gestão democrática, controle social e acompanhamento, bem como a avaliação do próprio PME. Cada parte do diagnóstico é complementada por diretrizes municipais alinhadas às orientações nacionais.

Chama a atenção, no entanto, a ausência de uma análise específica da educação escolar quilombola. Tendo em vista a natureza singular dessa modalidade, com características histórico-sociais, econômicas e culturais específicas, a inclusão de um diagnóstico específico para a educação quilombola seria essencial. Essa abordagem permitiria uma compreensão mais aprofundada das demandas e desafios enfrentados por essa comunidade, possibilitando a formulação de diretrizes municipais igualmente específicas para promover uma educação mais efetiva e inclusiva.

Quanto às metas e estratégias para o PME selecionamos abaixo aquelas que são direcionadas à educação escolar quilombola.

2.12 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo e quilombolas, nas próprias comunidades.

5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo e quilombolas, com a aquisição em regime de colaboração através dos entes federados, (União, Estado e Município) materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades do campo e quilombolas;

14.3 Divulgar ações do MEC para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, visando favorecer o acesso das populações do campo, comunidades quilombolas aos programas de Mestrado e Doutorado.

Essas estratégias acima, embora aborde a educação escolar quilombola considerando algumas de suas especificidades, percebe-se a necessidade de ampliá-las no sentido de fortalecer o atendimento às necessidades dessas comunidades. Em particular, seria importante incluir programas de formação continuada para professores que atuam em escolas quilombolas, priorizando metodologias pedagógicas específicas e uma compreensão aprofundada da cultura quilombola. A elaboração e implementação de um currículo escolar culturalmente relevante, integrando a história, tradições e conhecimentos específicos das comunidades quilombolas é uma estratégia que poderia enriquecer a experiência educacional.

Além disso, é fundamental incentivar a participação ativa das comunidades quilombolas na tomada de decisões sobre as políticas educacionais, assegurando que suas vozes sejam ouvidas. Garantir condições adequadas de infraestrutura nas escolas quilombolas, considerando as peculiaridades geográficas e culturais, e promover melhorias nos serviços de transporte escolar para facilitar o acesso dos estudantes a áreas que merecem atenção.

Outras sugestões incluem a expansão de programas de alfabetização de adultos, o acesso equitativo à tecnologia educacional nas comunidades quilombolas, a introdução de ações de promoção da saúde nas escolas e o estabelecimento de mecanismos contínuos de acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. Essas medidas podem contribuir para uma

abordagem mais abrangente e integrada, alinhada às necessidades específicas das comunidades quilombolas.

É importante ressaltar que não foram encontrados nos sites da prefeitura e secretaria de educação do município os relatórios de monitoramento e avaliação do PME, o que impossibilitou verificar o progresso e eficácia das metas e estratégias estabelecidas no plano.

5.4.3 Cavalcante

De acordo com dados encontrados no site da prefeitura de Cavalcante a origem do município de Cavalcante-GO remonta a 1736, quando garimpeiros buscavam novas minas de ouro na região. Atualmente, a cidade faz parte das cidades históricas de Goiás, localizada no Noroeste do estado, e abriga 60% da área do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, um renomado atrativo turístico. O censo demográfico de 2022 do IBGE indica uma população estimada de 9 589 habitantes, onde 5 473 são autodeclarados quilombolas, o que representa 57,08% da população em uma área total de 6.953,654 km².

Cavalcante é conhecida por abrigar o maior quilombo do Brasil, a comunidade Kalunga, localizada principalmente no Povoado Engenho e no Vão do Moleque. Os Kalungas, que se estabeleceram no século XIX, são considerados Patrimônio Cultural e compõem cerca de 20 comunidades remanescentes quilombolas na região, conforme informações da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2005).

O PME de Cavalcante que foi disponibilizado no site da secretaria de educação não apresenta o diagnóstico da educação do Município. Este traz a Lei nº 1121/2015 que aprova o PME para o decênio de 2015-2025 como orienta o PNE e as metas e estratégias para a educação dos municípios.

Analisando as estratégias selecionamos abaixo aquelas que estão direcionadas à educação escolar quilombola.

1.23 Ofertar Educação Infantil em regime de colaboração com os representantes do campo mediante os interesses da comunidade, contemplando os conhecimentos e saberes desse povo e respeitando suas diversidades.

1.24 Garantir a elaboração, implantação e avaliação da proposta curricular para a Educação infantil que contemple as comunidades quilombolas, do campo e a diversidade étnica, racial, ambiental e de gênero, bem como o ritmo, as necessidades e especificidades das crianças com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

2.21 Garantir a oferta do Ensino Fundamental – anos iniciais – para populações urbanas, de campo e quilombola, nas próprias comunidades, ampliando a oferta para os anos finais, em parceria com o estado.

8.7 Apoiar experiências específicas de Educação do Campo e Quilombola em função das etapas e modalidades da Educação Básica e da especificidade de seu corpo discente, adotando diferentes estratégias metodológicas.

8.8 Fomentar a produção de materiais didático-pedagógicos específicos e diferenciados, contextualizados às realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades quilombolas e povos do campo.

8.14 Realizar o mapeamento das comunidades quilombolas, permitindo uma visão sistêmica.

8.15 Resgatar o processo histórico-cultural das comunidades quilombolas e inseri-lo como conteúdo nas escolas.

8.16 Incluir os elementos socioculturais africanos e afrodescendentes no cotidiano dessas instituições, sobretudo nas comunidades remanescentes, em conformidade com a legislação vigente.

8.17 Qualificar os educadores das escolas localizadas nas comunidades quilombolas, reconhecidas e a serem reconhecidas.

8.18 Ofertar curso superior aos professores quilombolas, disponibilizando, nesses cursos, vagas para pessoas da comunidade.

8.19 Incluir os saberes locais no cotidiano escolar das escolas quilombolas.

8.20 Desenvolver nas escolas das comunidades quilombolas a educação ambiental, considerando as experiências existentes.

8.21 Construir ou adequar a infraestrutura física escolar quilombola, de acordo com os interesses das comunidades e princípios de sustentabilidade ambiental e sociocultural.

11.3 Garantir a educação profissional às comunidades em áreas do campo e quilombola, através de parcerias com os governos estadual e federal.

14.4 Apoiar a oferta de cursos preparatórios, gratuitos, para a Educação Superior nos turnos diurno e noturno, prioritariamente em áreas do campo e quilombolas, considerando a infraestrutura básica que possibilite o acesso, permanência e conclusão do curso.

A análise das estratégias apresentadas no Plano Municipal de Educação (PME) de Cavalcante, em relação às metas gerais do Plano Nacional de Educação (PNE), revela um esforço considerável em direção à inclusão da educação escolar quilombola. No entanto, algumas áreas ainda podem ser ampliadas para garantir uma abordagem mais abrangente e alinhada às necessidades das comunidades quilombolas considerando a participação ativa dos quilombolas em todos os processos decisórios sobre a comunidade.

Assim como no município de Iaciara, não foram encontrados nos bancos de dados digitais relatórios de monitoramento e avaliação do PME. Dessa maneira, não foi possível verificar o andamento dessas estratégias.

Em síntese, os resultados da pesquisa destacam lacunas significativas nos documentos educacionais analisados, evidenciando uma inadequada abordagem das necessidades das escolas quanto à implementação da educação quilombola. A limitação a ações pontuais nos documentos estaduais e municipais, a ausência de referências explícitas às diretrizes curriculares nacionais e a falta de organização e investimento para concretizar estratégias específicas são desafios cruciais identificados. Para superar tais obstáculos, torna-se imperativo que haja uma revisão e aprimoramento dos planos de educação, incorporando de maneira mais efetiva as diretrizes nacionais, estabelecendo mecanismos de monitoramento também para estudantes quilombolas fora de suas comunidades, e garantindo um compromisso efetivo na implementação das estratégias propostas. Essas intervenções são essenciais para assegurar uma educação quilombola mais inclusiva, abrangente e alinhada com as normativas vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) não apenas representa um caminho fundamental para a promoção da inclusão e do respeito às particularidades culturais das comunidades quilombolas, mas também desempenha um papel estratégico na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma consciência crítica sobre a história e a contribuição dessas comunidades para a diversidade cultural brasileira. Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, a EEQ é um meio de preservar e fortalecer as tradições, línguas e valores quilombolas, contribuindo para o empoderamento dessas comunidades e para a construção de uma sociedade mais plural e equitativa. Dessa forma, a EEQ não se limita apenas às salas de aula; ela é um elemento vital que envolve todo um contexto histórico, social e cultural na construção de uma narrativa educacional que celebra e respeita a riqueza da herança cultural quilombola, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para a emancipação social.

Essa pesquisa, de natureza qualitativa e utilizando abordagens do Estado da Arte e análise documental, buscou compreender a efetividade da aplicação das DCNEEQ nas escolas que atendem estudantes quilombolas nos anos iniciais do ensino fundamental. O Estado da Arte forneceu uma visão abrangente do cenário das pesquisas acadêmicas sobre a educação escolar quilombola, destacando as diferentes abordagens, perspectivas e contribuições. Essa análise serviu como suporte para compreender como as DCNEEQ têm sido abordadas na produção científica e para identificar lacunas e desafios que persistem na implementação efetiva dessas diretrizes nas escolas quilombolas.

As pesquisas analisadas no Estado da Arte apontam para uma realidade preocupante no contexto da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) nas comunidades quilombolas destacando a carência de medidas efetivas por parte do Estado, tanto a nível federal, estadual e municipal, fator determinante para os desafios enfrentados por essas comunidades no acesso, permanência e qualidade da educação.

A ausência de investimentos na infraestrutura das escolas quilombolas é apontada como uma das principais barreiras. Esse aspecto vai além da mera construção física; engloba também a falta de recursos para garantir um ambiente educacional adequado, com condições de aprendizado condizentes com as necessidades pedagógicas e curriculares específicas das comunidades quilombolas, bem como formação inadequada dos professores, principalmente aqueles que não pertencem à comunidade e desconhecem seu contexto histórico, social, econômico e cultural. O preparo dos educadores para compreender e atender às demandas particulares dessas comunidades é essencial e isso envolve não apenas o conhecimento da cultura quilombola, mas também a habilidade de adaptar os métodos de ensino e os materiais didáticos para refletir a realidade local.

A reflexão sobre a situação dos estudantes quilombolas que deixam suas comunidades para dar continuidade aos estudos adiciona uma camada crítica ao cenário. Pesquisas revelam que a ausência de dados identificativos nos documentos de matrícula e no censo compromete o monitoramento e a avaliação da qualidade do ensino oferecido a esses estudantes fora de suas comunidades. Além de ser uma falha administrativa, esse problema representa uma barreira significativa na preservação da identidade quilombola desses estudantes, contribuindo para a perpetuação de sua invisibilidade e consequentemente negação de seus direitos.

Acredita-se que a realização inédita do censo demográfico pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) das comunidades quilombolas no Brasil em 2022, representa um passo significativo na superação da lacuna identificada na ausência de dados sobre esse grupo. O censo demográfico desempenha um papel crucial na coleta de informações detalhadas sobre a população, suas características, condições de vida e necessidades específicas. No contexto das comunidades quilombolas, o censo pode proporcionar uma compreensão mais precisa da distribuição geográfica, estrutura familiar, indicadores socioeconômicos e a quantidade de estudantes que frequentam escolas dentro e fora de suas comunidades.

A visibilidade proporcionada pelo censo demográfico é essencial para impulsionar políticas públicas inclusivas e igualitárias. Este aspecto é crucial como ponto de partida para abordar os desafios enfrentados pelas

comunidades quilombolas. (IBGE, 2023). Ao possibilitar uma visão mais clara da realidade dessas comunidades, o censo viabiliza a formulação de estratégias mais eficazes para superar obstáculos educacionais. Além disso, ele facilita a alocação de recursos apropriados e impulsiona iniciativas que promovem a valorização da diversidade cultural e da identidade quilombola.

Os aspectos levantados nas pesquisas realizadas no período de 2012 a 2021 por meio do estado da arte coadunam com a análise documental realizada no Estado de Goiás e nos municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante. A ausência de programas específicos no estado e nos municípios analisados para a educação quilombola aponta para a necessidade de políticas locais mais direcionadas e efetivas. Os resultados revelaram lacunas importantes nos planos e programas da Secretaria Estadual e das secretarias municipais de educação, indicando uma falta de adequação às necessidades específicas das escolas quilombolas.

O Plano Estadual de Educação (PEE) de Goiás, por exemplo, apresentou metas e estratégias gerais para a educação em comunidades quilombolas, mas sem uma referência explícita às diretrizes curriculares nacionais para essas comunidades. Uma situação semelhante foi observada nos planos municipais de Iaciara e Cavalcante. Mesmo quando o Plano Municipal de Educação (PME) incluíam estratégias mais específicas para a educação quilombola, como foi o caso do município de Cidade Ocidental, o relatório de monitoramento de 2019 que tivemos acesso revelou a ausência de organização e investimento para concretizar essas estratégias.

Outro problema identificado foi à falta de estratégias nos planos de educação para identificar e monitorar estudantes quilombolas que frequentam escolas fora de suas comunidades. Essa ausência compromete a capacidade de avaliar adequadamente o acesso à educação escolar quilombola, uma violação potencial da legislação nacional.

É premente uma revisão e reestruturação dos planos e programas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal. A implementação efetiva das DCNEEQ exige não apenas um comprometimento normativo, mas também ações práticas que assegurem uma educação inclusiva, respeitosa à diversidade cultural e em conformidade com as diretrizes estabelecidas. O engajamento coletivo, a transparência e o investimento efetivo são imperativos

para superar os desafios identificados e garantir o pleno acesso à educação escolar quilombola no estado de Goiás.

A implementação dos programas federais destinados à educação escolar quilombola enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à efetivação pelos estados e municípios. Muitas vezes, esses programas não conseguem alcançar as comunidades quilombolas de maneira adequada, resultando em dificuldades para promover melhorias efetivas. A falta de uma conexão eficaz entre as políticas federais e a realidade local das comunidades quilombolas compromete a efetividade dessas iniciativas. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de estabelecer uma comunicação mais efetiva entre os diferentes níveis de governo, promovendo o diálogo e a colaboração para a efetiva implementação das DCNEEQ e estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação constantes, identificando obstáculos e ajustando estratégias conforme as necessidades específicas das comunidades quilombolas.

A proposta apresentada nessa pesquisa de um “currículo aquilombado” busca não apenas resgatar e legitimar narrativas historicamente marginalizadas, mas também contribuir para o fortalecimento da identidade histórico-cultural dos estudantes. Ao integrar e valorizar perspectivas históricas e culturais locais, ele promove uma educação mais inclusiva e significativa, capacitando os alunos a se relacionarem de maneira mais autêntica com a diversidade cultural e social que permeia nossa sociedade. É necessário considerar nesse currículo uma abordagem equilibrada entre a valorização da história e cultura local e a preparação dos estudantes para desafios sociais e profissionais também fora de suas comunidades.

Dessa forma, a abordagem do currículo aquilombado não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Em suma, a história da luta pela educação da população negra no Brasil é marcada por desafios, avanços e retrocessos. A implementação efetiva das legislações existentes, aliada a um compromisso real com a promoção da igualdade racial, é essencial para transformar a realidade das comunidades quilombolas e garantir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e democrático. A conscientização contínua, aliada à ação política e social, é

fundamental para superar as barreiras históricas e construir um futuro mais equitativo.

PRODUTO TÉCNICO

Este produto técnico é consequência da dissertação desenvolvida para o Mestrado Profissional em Educação realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional da UnB. A pesquisa desenvolvida intitulada: Raízes culturais, rumos educacionais: Um olhar quilombola sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola em Goiás e teve por objetivo geral analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do estado de Goiás.

INTRODUÇÃO

A educação escolar quilombola no Brasil, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), representa um dos compromissos legais de reparação histórica da negação dos direitos de acesso a uma educação de qualidade e que valorize a história e trajetória da população quilombola. As Diretrizes visam assegurar o direito à educação que dialogue com a história, cultura dessas comunidades respeitando e valorizando seus modos de vida. (DCNEEQ, 2012)

Sabendo da importância dessas diretrizes para conquistar avanços na educação das diversas comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil, e reconhecendo que a aprovação dessas diretrizes se deu a partir de muita luta dos movimentos quilombolas e do movimento negro que reconhecemos a importância de continuar lutando para que estas sejam de fato implementadas nas escolas que atendem estudantes quilombolas.

Nesse contexto que a pesquisa intitulada: Raízes culturais, rumos educacionais: Um olhar quilombola sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola em Goiás traçou como objetivos específicos: I - Identificar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são abordadas nas pesquisas que investigaram a educação escolar quilombola no período de 2012 a 2022. II - Mapear os planos e programas desenvolvidos pela rede estadual de educação de Goiás e pelos municípios de Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante voltados para

escolas quilombolas e que atendem estudantes quilombolas. III - Analisar as possíveis conexões entre os planos e programas encontrados nas redes estadual e municipais de educação de Goiás com os princípios e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A escolha dos municípios (Cidade Ocidental, Iaciara e Cavalcante) foi definida por meio do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, ao qual sou integrante. Esse coletivo é composto por uma diversidade representada por professores (as), pesquisadores (as) e lideranças quilombolas de diversas regiões do Brasil e a multiplicidade de vivências e conhecimentos tornam o coletivo um espaço privilegiado para compreender as nuances e desafios enfrentados por comunidades quilombolas em diferentes localidades. Nesse contexto, identificamos que por meio desse coletivo seria possível escolher os municípios nos quais seriam mapeados e analisados os planos e programas elaborados para implantação da educação escolar quilombola.

Diante dessa perspectiva, estabelecemos contato com os representantes do Coletivo de Educação da CONAQ com o objetivo de obter informações mais específicas sobre o grupo. No entanto, até aquele momento, o coletivo não dispunha desses dados. Decidimos, então, realizar um levantamento para caracterizar o perfil desse grupo, delineando assim o escopo da pesquisa. É dentro desse cenário que surge este produto técnico, com a intenção de contribuir com a CONAQ na categorização do perfil dos membros do Coletivo Nacional de Educação.

METODOLOGIA

Para realizar o levantamento de dados e entender o perfil dos membros do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, optamos por desenvolver um questionário a ser aplicado de forma virtual utilizando a plataforma *Google Forms*. Este questionário, elaborado em colaboração com a CONAQ, teve como objetivo levantar o perfil do grupo e compreender as experiências e perspectivas específicas dos integrantes.

Nesse contexto, o questionário iniciou-se com uma explicação sobre a finalidade e os objetivos da pesquisa, destacando também a confidencialidade das respostas. A primeira seção, focada na formação acadêmica, incluiu

perguntas sobre o nível de escolaridade, área de formação e instituição de ensino frequentada. Também abordamos questões relacionadas ao ingresso em cursos de nível superior, bem como processos seletivos para professores, entre outros tópicos.

Em seguida, exploramos as áreas de experiência profissional dos participantes, buscando compreender o tempo dedicado à educação, as instituições onde trabalham e as áreas específicas de atuação. Questões sociodemográficas também foram incluídas para obter informações básicas sobre os participantes, como faixa etária, estado e cidade de residência, identificação de gênero e autodeclaração de cor/etnia.

Para capturar a dimensão da contribuição desses profissionais para a pesquisa e o desenvolvimento educacional, foram incluídas questões sobre a participação em pesquisas, temas de interesse e projetos desenvolvidos. Essa seção buscou identificar o contexto das atividades de pesquisa para a educação escolar quilombola.

A inclusão de uma seção específica sobre a percepção dos participantes sobre a importância da educação escolar quilombola, bem como quais desafios e oportunidades são observadas por eles. Adicionalmente, perspectivas futuras foram abordadas, incluindo expectativas para o desenvolvimento da educação quilombola e sugestões para aprimorar as políticas educacionais.

O questionário encerrou com uma seção destinada a comentários adicionais, proporcionando aos participantes a oportunidade de compartilhar insights, sugestões ou qualquer informação que considerassem relevantes. O agradecimento expresso ao final ressaltou a importância da participação.

Após a conclusão da elaboração do questionário, a CONAQ disparou-o nos dois grupos de WhatsApp que totalizavam 326 membros até 7 de dezembro de 2022. Vale notar que o coletivo está constantemente recebendo novos membros, resultando em um aumento contínuo no número de participantes.

Importante salientar que, após o primeiro envio do questionário no grupo, recebemos 46 respostas. Uma semana depois, foi enviado por meio de lista de transmissão, alcançando 58 respostas. Reconhecendo a necessidade de uma amostra significativa para traçar o perfil do coletivo, tomei a iniciativa

de enviar mensagens personalizadas a cada integrante, explicando a importância de sua participação na pesquisa. Como resultado, ampliamos as respostas para 164.

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

A análise dos resultados do questionário, composto por 164 respostas, revela uma diversidade significativa entre os participantes. No que diz respeito à identidade de gênero, 58,5% se identificam como mulheres cisgêneras, 15,2% como homens cisgêneros, 1,2% como mulheres transexuais, 1,2% como não binário, 17,1% preferiram não responder e 6,7% responderam 'outro'.

Quanto à faixa etária, a distribuição dos participantes é a seguinte: 31,1% têm entre 34 a 41 anos, 29,3% entre 42 a 49 anos, 18,3% entre 26 a 33 anos, 15,9% entre 50 a 57 anos. Os participantes acima de 58 anos representam 2,4%, enquanto os de 18 a 25 anos compõem 3% do total.

Na análise da questão sobre auto declaração quilombola, observou-se uma expressiva predominância de respostas afirmativas, com 105 participantes se declarando como pertencentes a comunidades quilombolas. Este resultado destaca a representatividade dos próprios quilombolas no diálogo sobre a educação escolar quilombola. Além disso, a presença de um grupo menor (16) que não se autodeclarou quilombola indica a diversidade de experiências e perspectivas dentro da amostra.

Quando perguntado sobre qual comunidade quilombola os participantes pertencem observa-se pelo quadro 1 que há uma participação expressiva de pessoas no coletivo da região nordeste, principalmente do estado da Bahia e de Pernambuco, com 19 e 22 pessoas, respectivamente. Estados como Pará e Paraná também revelam números expressivos com 21 e 14 participantes. Observa-se que há representatividade de todas as regiões, umas em maior e outras em menor quantidade.

Tabela 1 - Estado que os participantes residem

Região/Estado	Nº de Participantes
Norte	
Amazonas	3

Pará	21
Rondônia	4
Tocantins	6
Total	34
Nordeste	
Bahia	19
Ceará	2
Maranhão	6
Paraíba	4
Pernambuco	22
Piauí	5
Rio Grande do Norte	6
Total	64
Centro-Oeste	
Distrito Federal	1
Goiás	5
Mato Grosso	5
Mato Grosso do Sul	4
Total	15
Sudeste	
Espírito Santo	3
Minas Gerais	8
Rio de Janeiro	8
São Paulo	5
Total	24
Sul	
Paraná	14
Rio Grande do Sul	7
Santa Catarina	6
Total	27
Total Geral	164

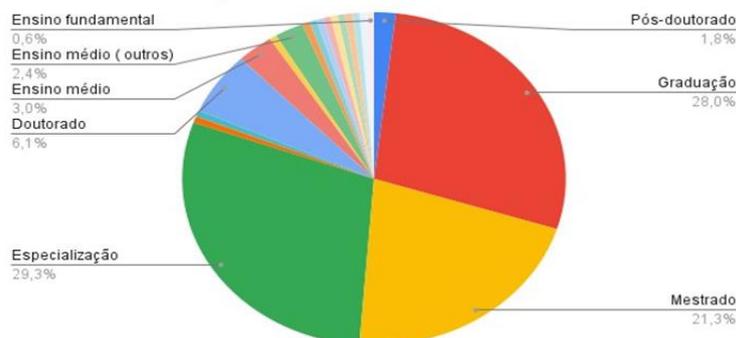
Elaborado pela autora.

Nessa amostra da pesquisa não apareceram representantes dos estados de Tocantins, Alagoas e Sergipe. Esses estados possuem um número significativo de quilombolas com: 12.881 em Tocantins, 28.124 em Sergipe, 37.722 em Alagoas que é considerado o 6^a estado com maior número de quilombolas. (Censo, 2022) É fundamental garantir que todos os estados estejam representados no coletivo para que as políticas públicas possam ser pensadas contemplando as nuances específicas de cada localidade.

A análise dos níveis de escolaridade no Coletivo Nacional de Educação da CONAQ destaca uma diversidade marcante, como pode ser percebido na figura 1. Predominam membros com pós-graduação, incluindo pós-doutorado, mestrado e especialização, sugerindo especialização em diversas áreas do

conhecimento. A presença significativa de participantes cursando ou completando o doutorado evidencia um compromisso com a formação continuada.

Figura 1 – Níveis de escolaridade

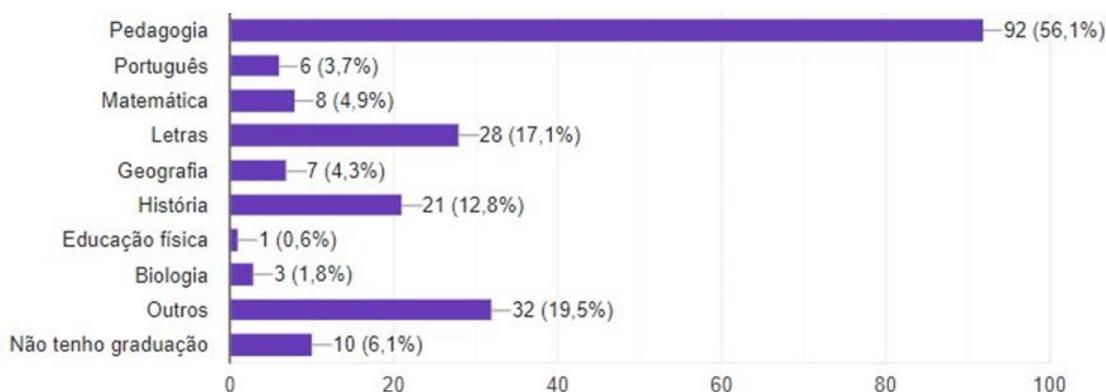


Fonte: Elaborado pela autora.

A inclusão de integrantes com graduação, especialização e formação em ensino médio e fundamental indica uma representação equilibrada de profissionais em diferentes estágios de carreira, contribuindo para uma base de conhecimento diversificada no grupo.

Dos 164 respondentes ao questionário, observamos uma diversidade significativa nas graduações cursadas ou em curso. Na figura 2, apresento o resumo das principais informações.

Figura 2 - Graduações cursadas ou em curso.



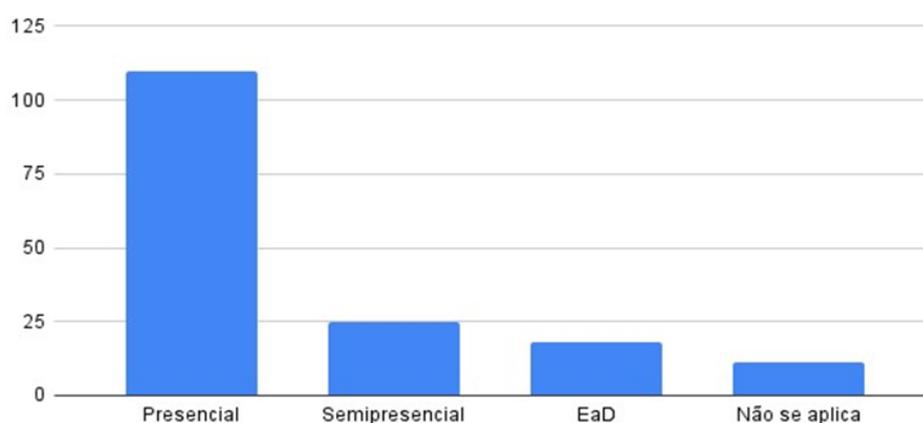
Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados revelam uma significativa representação de Pedagogia no Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, com 56.1% dos respondentes indicando que possuem ou estão cursando a graduação. Além disso, a graduação em Letras também se destaca, abrangendo 17.1% dos participantes

e 12,8% com graduação em história. A categoria "Outros" abarca 19,34% dos respondentes, revelando uma notável variedade de cursos, desde jornalismo até Licenciatura em Educação do Campo. Outros cursos marcaram presença como: matemática, educação física, biologia, geografia, português. Por fim, 6,1% dos participantes indicaram não ter graduação. Essa diversidade de formação pode enriquecer as discussões e colaborações dentro do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ, trazendo diferentes perspectivas e expertise para o grupo.

Para compreender como se deu o acesso à educação superior dos participantes inserimos uma pergunta sobre o tipo de modalidade de ensino cursada, ou seja, presencial, semipresencial ou EaD. Veja na figura 3.

Figura 3. Modalidade de graduação cursada



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria expressiva dos respondentes (110 pessoas) optou pela modalidade presencial de ensino para a conclusão de seus cursos de graduação. Uma parcela significativa (25) escolheu a modalidade semipresencial, indicando uma adaptação à flexibilidade oferecida por essa abordagem. Essa escolha pode estar relacionada a desafios logísticos enfrentados por algumas pessoas ou à busca por conciliar os estudos com outras atividades.

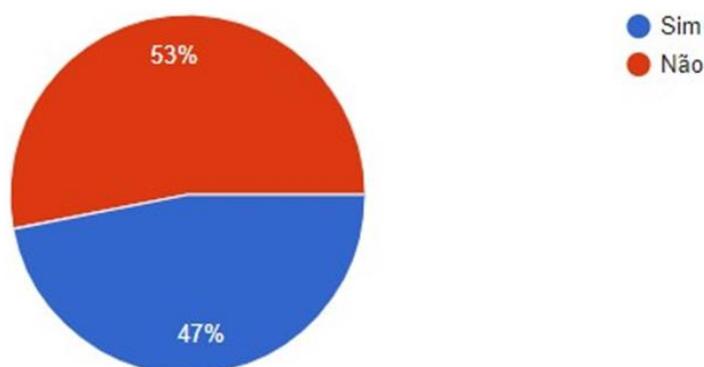
Uma minoria, 18 participantes, optou por cursos a distância (EaD). Isso pode refletir a necessidade de superar barreiras geográficas e oferecer acesso a oportunidades educacionais em áreas remotas, onde instituições físicas podem ser escassas.

Com base nas respostas à pergunta sobre o tipo de instituição onde os participantes realizaram seus últimos cursos de graduação e pós-graduação, observamos uma diversidade nas escolhas educacionais.

No âmbito da graduação, os dados revelam uma distribuição equilibrada, com 43,8% dos participantes frequentando instituições públicas, incluindo aquelas de esfera estadual, municipal ou federal, e 41,5% optando por instituições privadas. Já na pós-graduação, observa-se a mesma tendência, com 37,2% dos participantes optando por instituições públicas e 36,6% escolhendo instituições privadas. Considerando que estamos falando de um grupo de pessoas que a maioria se autodeclara como preto e quilombola, há uma percepção de limitação no acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Essa observação pode indicar desafios ou barreiras históricas, socioeconômicas e estruturais que impactam o acesso da pessoa negra e quilombola à educação superior em instituições públicas

Perguntamos aos participantes se em algum dos cursos de nível superior o seu ingresso ocorreu por meio de vagas para ações afirmativas (pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou para estudante oriundo de escola pública). A figura 4 ilustra as respostas.

Figura 4 - Participações em ações afirmativas para ingresso no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora.

As informações sobre a participação em ações afirmativas indicam que 47% dos respondentes concorreram a vagas destinadas a ações afirmativas, enquanto 53% não o fizeram. A presença de 53% que não utilizaram ações afirmativas destaca que podem ser resultados de diversos fatores, incluindo que alguns podem ter iniciado suas trajetórias educacionais antes da

implementação das cotas, a falta de disponibilidade dessas políticas em certas regiões ou instituições. Uma análise mais aprofundada poderia explorar fatores regionais e individuais que influenciam essas experiências distintas.

Diante da diversidade dos distintos atores que compõem esse coletivo, decidimos identificar qual seria o envolvimento dessas pessoas na educação escolar quilombola. Nesse contexto, obtivemos os seguintes dados.

Tabela 2- Atuação na Educação Escolar Quilombola

Categoria	Quantidade	Porcentagem
Sou quilombola e atuo como docente na escola quilombola	52	31.71%
Sou quilombola e atuo como docente em escola fora da comunidade	25	15.24%
Não sou quilombola, mas atuo como docente em escola fora da comunidade que atende estudantes quilombolas.	8	4.88%
Não sou quilombola, mas atuo como docente em escola quilombola.	8	4.88%
Sou pesquisador(a) no campo da educação quilombola	7	4.27%
Sou liderança quilombola	33	20.12%
Sou gestor(a) de uma escola quilombola	3	1.83%
Outros	27	16.46%

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados revela um envolvimento expressivo dos participantes com a educação escolar quilombola, no entanto, é importante ressaltar que essa pergunta possibilitou ao participante marcar mais de uma opção de resposta, uma vez que muitos podem executar mais de uma atividade. Notavelmente, a maioria (31.71%) se auto declara quilombola e atua como docente nas escolas quilombolas. A atuação como liderança quilombola representa 20.12%, indicando um comprometimento direto com a comunidade e sua educação, o que é crucial para a preservação da cultura e defesa dos interesses da comunidade.

Além disso, uma parcela significativa dos participantes está envolvida em atividades de pesquisa no campo da educação quilombola (4.27%), demonstrando um interesse em contribuir não apenas para a prática educacional, mas também para a produção de conhecimento nessa área.

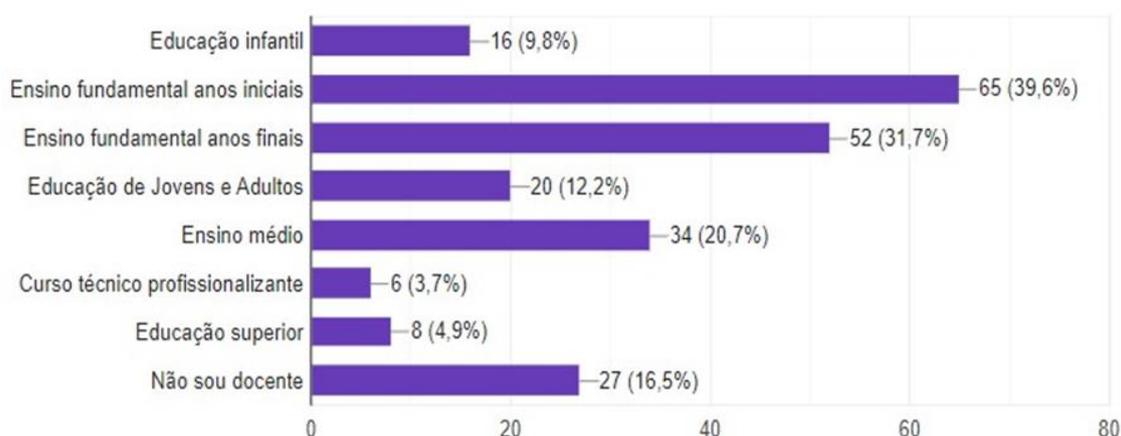
A atuação como docente fora da comunidade quilombola por alguns participantes (15.24%) amplia o alcance do impacto educacional, possibilitando

a partilha de conhecimentos e experiências quilombolas em contextos mais abrangentes. A presença de gestores de escolas quilombolas (1.83%) contribui para influenciar políticas e práticas educacionais dentro dessas instituições.

Além disso, a categoria "Outros" (16.46%) abrange uma variedade de formas de envolvimento, desde membros de núcleos de estudos até ativistas, educadores populares, militantes no movimento negro e quilombola envolvido em formações para professores evidenciando a diversidade de papéis desempenhados pelos participantes.

Assim, a diversidade de atuação dos membros desse coletivo pode ajudar a identificar desafios específicos e oportunidades para a melhoria da educação quilombola. Compreender as distintas situações vivenciadas pelos participantes é fundamental para desenvolver estratégias eficazes que atendam às necessidades variadas dessas comunidades, contribuindo para o compartilhamento de boas práticas e experiências bem-sucedidas.

Figura 5 - Nível, etapa e/ou modalidade de ensino que atuam.

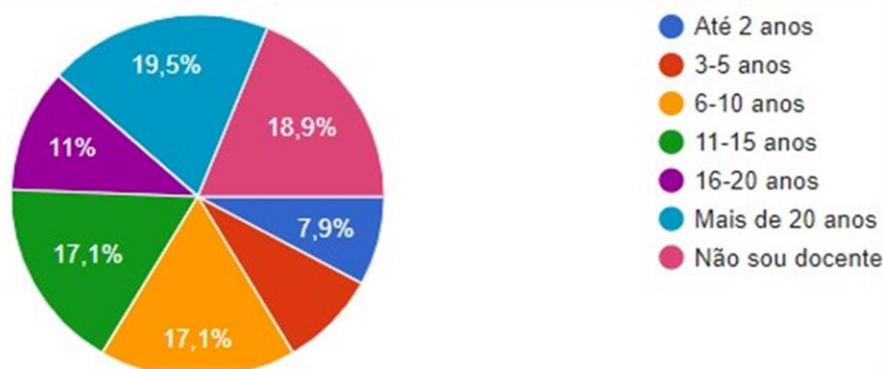


Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela 5 revela uma diversidade significativa nas áreas de atuação dos participantes. O Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais se destacam, abrangendo cerca de 70% das respostas. A Educação Infantil, embora represente uma porcentagem menor, ressalta a importância atribuída a essa fase crucial do desenvolvimento. A participação no Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, e a presença em cursos técnicos e superiores indicam uma distribuição abrangente nos diferentes níveis educacionais. Notavelmente, um

percentual significativo indicou não ser docente, destacando os diferentes papéis desempenhados pelo grupo. A figura 6 apresenta os dados sobre o tempo de atuação como docente.

Figura 6 - Tempo de atuação como docente.

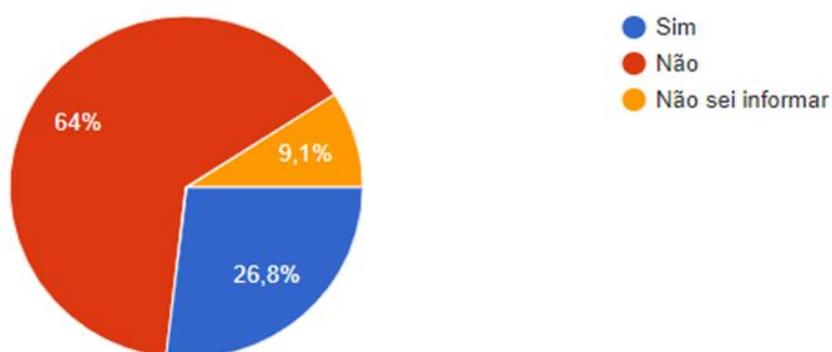


Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos respondentes possui uma experiência de longo tempo, com mais de 20 anos dedicados à educação, sugerindo uma presença valiosa e um histórico de contribuições significativas. Outro destaque foi a presença significativa de docentes com 6 a 15 anos de experiência. Os profissionais mais novos, com até 2 anos de experiência, embora numericamente menores, desempenham um papel essencial, trazendo uma visão contemporânea sobre o contexto educacional. Além disso, uma parcela menor indicou não ser docente, possivelmente desempenhando papéis distintos no contexto educacional.

Ao identificar a qual rede de ensino as escolas que os participantes estão vinculados observou-se que a maioria pertencem às redes municipais (51,2%), seguida por escolas em redes estaduais (26,8%). Uma porcentagem significativa indicou que não trabalha na escola (17,7%). Vale considerar que houve uma presença limitada de escolas federais, privadas e conveniadas. Ao saber a qual rede de ensino as escolas dos participantes estão vinculadas, é possível contextualizar a realidade e os desafios enfrentados por eles em suas práticas educacionais, podendo contribuir para o debate sobre os diferentes contextos da educação escolar quilombola e os possíveis avanços e desafios a serem enfrentados.

Figura 7 - Processo de seleção específico para professores quilombolas



Fonte: Elaborado pela autora.

Indagamos aos integrantes do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ se o estado ou município no qual estão vinculados (as) dispõe de algum processo de seleção específico para professores quilombolas. Os dados revelam que mais de 60% dos participantes afirmaram que não dispõem de nenhum processo de seleção específico para professores quilombolas. Apenas 26,8% responderam que há tal processo em suas localidades e 9,1% não souberam informar.

Com o intuito de mapear as experiências e contribuições dos participantes para o cenário da educação quilombola no período de 2012 a 2022, foi solicitado aos participantes desta pesquisa que compartilhassem se estiveram envolvidos em algum projeto ou pesquisa relacionado à educação quilombola. Veja os resultados no quadro 3.

Tabela 3 - Participação em Projetos e Pesquisas na Educação Quilombola (2012 -2022)

Participação em Projetos	Número de Participantes
Sim, nos últimos 10 anos	20
Sim, projeto/pesquisa vigente	62
Sim, nos últimos 5 anos	22
Não participo	54

Fonte: Elaborado pela autora

Esses dados revelam um panorama dinâmico no envolvimento dos participantes com a educação quilombola. Um expressivo número de

participantes (62) esteve atualmente envolvido em projetos ou pesquisas, enquanto 20 participantes estão ativamente engajados em projetos ao longo da última década. Além disso, 22 participantes indicaram participação nos últimos 5 anos. Contudo, 54 participantes afirmaram não participar de projetos ou pesquisas, sinalizando uma diversidade de experiências e interesses destacando a relevância contínua dessa temática.

As descrições breves dos projetos revelam uma rica diversidade de temas abordados, abrangendo formação docente, implementação de diretrizes, pesquisa linguística, resgate cultural, entre outros. Essa variedade de enfoques destaca a amplitude das atividades desenvolvidas pelos participantes, para a promoção da educação quilombola.

Com base nas respostas fornecidas pelos participantes em relação à pertinência das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições escolares vinculadas, destacam-se algumas conclusões.

Figura 8 – Pertinência do projeto Político Pedagógico das instituições com as DCNEEQ



Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que um número significativo de participantes (33,5%) indicou que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas instituições escolares não está alinhado às Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, enquanto 20,1% mencionaram que a correlação é parcial. Por outro lado, 27,4% de participantes afirmaram que o PPP de suas instituições está alinhado, e 6,7% não sabem informar.

Essa falta de alinhamento do PPP com as DCNEEQ identificado em uma parcela considerável das respostas representa um desafio que pode impactar diretamente na efetividade das práticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas, requerendo ações mais direcionadas dos membros dessas instituições na adequação desse documento.

A pergunta "O que você considera imprescindível para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?" foi respondida por 164 pessoas, evidenciando uma variedade de perspectivas e sugestões. Abaixo, destaco alguns pontos comuns e recorrentes nas respostas dos participantes.

- **Formação e capacitação:** A necessidade de formação e capacitação para os profissionais da educação, tanto docentes quanto gestores é uma tendência recorrente nas respostas, assim como a ênfase na formação continuada e na inclusão de temas relacionados à cultura quilombola nos cursos de pedagogia. A presença de professores quilombolas nas escolas quilombolas é destacada como um fator chave para o sucesso da implementação das DCNEEQ.
- **Participação comunitária:** A participação ativa da comunidade quilombola no processo educativo é um ponto importante. Muitas respostas destacam a importância de envolver as lideranças locais, pais, estudantes e toda a comunidade na construção e implementação das diretrizes educacionais.
- **Currículo e material didático:** A necessidade de um currículo específico que contemple a história, cultura e identidade quilombola é um aspecto comum. Além disso, há uma demanda por material didático diversificado, incluindo livros, literatura, brinquedos e recursos que representem a diversidade cultural.
- **Respeito e reconhecimento:** O respeito às especificidades e o reconhecimento da identidade quilombola são reforçados nas respostas. Isso inclui a valorização da oralidade, das histórias locais, da ancestralidade e da cultura quilombola como elementos essenciais para uma educação significativa.
- **Desafios na implementação:** Muitas respostas indicam desafios na implementação das diretrizes, como a falta de políticas públicas efetivas, resistência de algumas instituições, e a necessidade de intervenção do

Ministério Público para garantir o cumprimento das normativas. A falta de representatividade quilombola nas esferas decisórias e a necessidade de políticas afirmativas são abordadas como obstáculos a serem superados.

- Regularização territorial: A regularização territorial é destacada como um aspecto-chave para garantir a efetividade das diretrizes, reconhecendo a importância do território na construção do processo educativo.

Os participantes foram questionados sobre o conhecimento de projetos vinculados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) elaborado pelas redes de ensino (estadual e municipal) ao qual estão vinculados. As respostas revelaram que 46 participantes afirmaram ter conhecimento de iniciativas que auxiliam na educação escolar quilombola (EEQ). Por outro lado, 37 participantes afirmaram não ter conhecimento de projetos, programas ou ações específicas relacionadas a essa temática. Além disso, 37 participantes responderam "Não sei informar", indicando que não possuem informações suficientes para responder a essa pergunta.

Quanto ao impacto desses projetos na educação escolar quilombola, 62,2% avaliou positivamente, sugerindo sucesso nas abordagens adotadas. Entretanto, 30 participantes alegaram falta de informações para avaliação, apontando para a necessidade de maior transparência. Um grupo menor (26) expressou visão negativa, indicando possível necessidade de revisão e melhoria dos projetos.

A presença de participantes sem informações ou dúvidas sugere a importância de um acompanhamento mais detalhado sobre esse processo, identificando se há ou não ações e os impactos dessas na EEQ.

ALGUMAS RECOMENDAÇÕES

Abaixo trazemos algumas recomendações ao Coletivo de Educação da CONAQ, com base na análise do questionário para definição do perfil do grupo:

- Assegurar a representação de todos os estados no Coletivo Nacional de Educação, visando a elaboração de estratégias que contemplem as nuances específicas de cada localidade.

- Recomenda-se uma análise mais aprofundada dos fatores que influenciaram e influenciam o acesso dos/as quilombolas às ações afirmativas, uma vez que 53% dos participantes do coletivo responderam não ter acessado o ensino superior por meio dessas vagas.
- Sugere-se a realização de um levantamento mais contundente das ações, programas e projetos desenvolvidos pelas redes de ensino estadual e municipal com o propósito de conhecer os impactos dessas iniciativas na Educação Escolar Quilombola (EEQ) e, a partir disso, promover apoio, divulgação e fortalecimento das práticas bem-sucedidas.
- Recomenda-se que a CONAQ adote como pré-requisito para a inclusão de novos membros nos seus grupos o preenchimento de um questionário. Esse procedimento visa proporcionar suporte para manter constantemente atualizado o perfil dos coletivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. A interpretação de dados de pesquisa e a análise de discursos. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 3, n. 3, 2009.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Companhia das Letras, 2019.
- AKOTIRENE, Karla. Interseccionalidade. São Paulo: Polém, 2019. 150 p.
- ALVES, Fernandes Cleudemar. Análise do discurso: reflexões introdutórias. 2008.
- ALVES, Adeir Ferreira. Organização social no Quilombo Mesquita: trabalho, solidariedade e atuação das mulheres. 2019. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- AMÉRICO, Márcia Cristina; PADILHA, Anna Maria Lunardi. A implementação das diretrizes curriculares para a educação quilombola no Vale do Ribeira. *Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime*, v. 25, n. 49, p. 93-104, 2016.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. *Educação & tecnologia*, v. 10, n. 1, 2005.
- APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. DEU, 2005. p. 1-27.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Edinaldo Alves de *et al.* Políticas educacionais e identidade cultural na comunidade quilombola Jardim Cascata, em Aparecida de Goiânia. 2020.
- ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede - Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio de 2020.
- BARROS, Ana Fiorim. *Defesa Da Terra Por Uma Comunidade E Uma Escola Sem Muros: Educação E Cultura Quilombolas No Campinho Da Independência* Paraty, Rj. 2018.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, v. 42, p. 591-605, 2016.
- BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980-7031

BICALHO, Ramofly; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Os desafios da Educação Quilombola e o protagonismo dos movimentos sociais: experiências na Comunidade Colônia do Paiol–Bias Fortes (MG). *Cadernos de Pós-graduação*, v. 18, n. 2, p. 82-93, 2019.

BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer*/Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

BOTÃO, Renato Ubirajara dos Santos; NORTE, Silvane Aparecida da Silva Queiroz. A educação escolar quilombola no Estado de São Paulo: novas diretrizes. *Comunicações*, v. 21, n. 1, p. 153-166, 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, p. 429-443, 2020.

CAMPOS, Laís. Educação escolar quilombola na Amazônia paraense e o currículo escolar histórico-cultural. *Revista Marupiíra*, v. 2, p. 15-32, 2015.

CAMPOS, Margarida Cassia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil/Quilombola school education and quilombola schools in Brazil. *Revista Nera*, n. 35, p. 199-217, 2017.

CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CARDOSO, Tássio Simões. *Vozes do Quingoma: Processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares*. 2018. 129f. II. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual da Bahia.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

CARTA DE PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco. Recife. 2008.

CARVALHO, Fábria Ribeiro de; LELIS, Acácia Gardênia Santos. Conhecimento Tradicional: saberes que transcendem o conhecimento científico. In: XXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI/UFPB. 2014. p. 261-281.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: a falta de acesso à internet interdita mesmo o ensino?. 2021.

CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola-uma possibilidade de mais justiça curricular e social. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 963-989, 2019.

Censo Demográfico 2022 : quilombolas : primeiros resultados do universo / IBGE Local: Rio de Janeiro Editor: IBGE Ano: 2023. Descrição física: 125 p .

COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO DISTRITO FEDERAL E ENTORNO: A verdade sobre a escravidão negra no Distrito Federal e Entorno. Brasília: Sindicato dos Bancários de Brasília, 2017. (Relatório Final).

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>. Acesso em 02 de julho de 2023.

CRUZ, Ana Cristina; COSENTINO, Tatiane. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, p. 161-174, 2017.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. *Educação UFSM*, v. 44, 2019.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no quilombo do Mel em Macapá-AP. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 2, p. 252-285, 2018.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. *Educar em Revista*, v. 35, p. 193-211, 2019.

DA CUNHA, Andréia Martins; DE MIRANDA, Shirley Aparecida. A docência e o território quilombola: o que dizem as pesquisas em educação. COMISSÃO ORGANIZADORA DA 14ª ANPED SUDESTE, p. 97.

DA SILVA LIMA, Helena Mendes; SOUSA, Karen Batista. A comunidade quilombola de Grotão–Filadélfia/TO: afirmação identitária e o direito à educação. *Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, v. 29, n. 4, p. 797-812, 2019.

DA SILVA, Fabiane Moreira; DA ROSA, Sanciaray Yarha Silva. Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos: olhares sobre educação na Comunidade de João Surá. *Guaju*, v. 5, n. 1, p. 218-234, 2019.

DA SILVA, José Bezerra; DA ROCHA, Max Silva. Um estudo sobre a educação escolar quilombola no estado de Alagoas. *Diversitas Journal*, v. 1, n. 3, p. 380-389, 2016.

DA SILVA, Tânia Paula; DAN, Vivian Lara Cáceres. Resgate cultural e histórico do quilombo e dos desafios da educação escolar quilombola na comunidade Baixio (Vão Grande) em Barra do Bugres-MT. *REVISTA EQUADOR*, v. 8, n. 3, p. 119-139, 2019.

DE CERQUEIRA LUZ, Monica Abud Perez; FERREIRA, Carlos Augusto França. *Insurgência quilombola e seus desdobramentos: educação integral e luta contra hegemônica*. 2021.

DE FRANÇA, Evanilson Tavares; LIMA, Maria Batista. Reflexões sobre a educação escolar quilombola: elementos para a prática docente. *Horizontes*, v. 33, n. 2, 2015.

DE FRANÇA, Evanilson Tavares; MENDES, Jackeline Rodrigues. Nós, os de lá, estamos cá: reflexões sobre a educação escolar quilombola no contexto dos impedimentos à co-presença. *Horizontes*, v. 37, p. e019034-e019034, 2019.

DE FREITAS PAIXÃO, Cassiane et al. Reflexões sobre uma escola quilombola na comunidade de Casca/RS. *Momento-Diálogos em Educação*, v. 29, n. 2, 2020.

DE JESUS SANTANA MACÊDO, Dinalva. Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. *Revista Espaço do Currículo*, v. 11, n. 2, 2018.

DE MELO, Regina Lúcia Couto. *O direito à educação infantil e a oferta pública em Minas Gerais para crianças de 0 a 6 anos dos povos quilombolas*. 2016.

DE OLIVEIRA, Jorgiano Rodrigues. *As dificuldades da disciplina de educação física na escola estadual Calunga II: aplicabilidade do currículo mínimo do Estado de Goiás do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA, 2019.

DE OLIVEIRA, Suely Noronha. *Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia*. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 49, p. 35-51, 2017.

DE SALES, Madalena Santana; SEVERINO FILHO, João. *A Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento e sua contribuição na preservação dos fazeres e dos saberes dos habitantes do Território Quilombola Vão Grande*. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 6, n. 2, 2020.

DE SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade. *TORNAR-SE QUILOMBOLA: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ)*. 2013. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

DE SOUZA, Shirley Pimentel. *Educação quilombola: os saberes e fazeres da experiência sociocultural e o currículo escolar*. *Humanidades & Inovação*, v. 4, n. 4, 2017.

DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho. Educação quilombola e ecologia de saberes na Ilha do Marajó Pará-Brasil. *Revista Habitus*, v. 16, n. 2, 2018.

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

DOS REIS, Mauricio Teixeira. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola quilombola. *RUMOS DA EDUCAÇÃO*, p. 33.

DOS SANTOS LEITE, Maria Jorge. Conceição das Crioulas: as escolas como campos políticos de atuação dos sujeitos. *Cadernos de Educação Básica*, v. 4, n. 2, p. 163-179, 2019.

DOS SANTOS LIMA, Roger et al. Educação escolar em comunidades quilombolas no Vale do Rio Guaporé: uma análise a partir do Referencial Curricular de Rondônia, Brasil. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e767974869-e767974869, 2020.

DOS SANTOS, Marcio Antonio Raiol et al. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. *Revista Espirales*, p. 174-193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 02 de julho de 2022

EUGENIO, Benedito; DOS SANTOS, Juliana Brito. A educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves-BA. *pesquisa em foco*, v. 26, n. 1, 2021.

FERREIRA, Augusta Eulália. Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller. 2015. 166 p. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIABANI, Adelmir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. *identidade!*, v. 18, n. 3, p. 345-356, 2013.

FIABANI, Adelmir. Tradição africana e os saberes no currículo das escolas quilombolas. *África [s]-Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África*, v. 2, n. 3, p. 72-88, 2015.

FIGUEIREDO, Silvia Maria de Souza et al. Educação e preservação cultural: o papel da escola em comunidades quilombolas do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

FONSECA, Dagoberto José. Políticas Públicas e ações afirmativas. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRANCO, Silva Gomes; LUISA, Lara. Educação quilombola em Paracatu (MG): o papel da extensão e da pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia (2016-2018). Em extensão, v. 18, n. 3, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 66^o ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Fundação Abrinq <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso em 25/11/2022

GARCIA, Rosamaria Rodrigues; DE PAULA, Raquel de Abreu Barbosa; BRITO, Carlos Alexandre Felício. Percepção de discentes sobre o impacto da pandemia de COVID-19 nas atividades do mestrado profissional em saúde. Devir Educação, p. 10-28, 2021.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Parecer CNE/CEB, n. 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em, v. 5, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações... Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Aldione Santos; FORDE, Gustavo Henrique Araújo. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESPÍRITO SANTO: AVANÇOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS. In: Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades. 2018.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Avaliação eficaz: melhorando a utilidade dos resultados da avaliação por meio de abordagens responsivas e naturalísticas. São Francisco. 1981.

GREGOLIN, Maria Do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. ALFA: Revista de Linguística, 1995.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas 2019 – Notas Técnicas. Volume Especial. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JOVCHELOVICH S, BAUER MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

LARCHERT, Jeanes Martins; DE OLIVEIRA, Maria Waldenez. Panorama da educação quilombola no Brasil. Políticas Educativas–PolEd, v. 6, n. 2, 2013.

LEITE, M. L. dos S. .; TORRES, G. G. S.; CUNHA, R. D. T. da. Entre sonhos e crises: esquadrihando os impactos da pandemia Por Covid-19 Na Vida De Pós-Graduandas(Os) Brasileiras(OS). Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 07-28, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i2.7532. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso em: 9 fev. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas, v. 39, p. 7-23, 2013.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Educação escolar em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico-BA. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 26, n. 49, p. 103-118, 2017.

MALANCHEN, Julia. Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016

MAROUN, Kalyla; CARVALHO, Edileia. Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 26, n. 49, p. 87-102, 2017.

MARQUES, Patrícia de Barros. Educação escolar quilombola e etnoeducação palenquera: educação dos povos negros pelos povos negros em Conceição das Crioulas e Nariño (Brasil e Colômbia). 2018.

MARTINS, Ione Luiz; PEREIRA, Ana Lúcia. Marco legal e a implementação da educação escolar quilombola: conhecendo o Colégio Estadual Fulgêncio Nunes, 2018

MARTINS, Narlisson de Jesus. Educação Quilombola na Comunidade do Ausente e as identidades culturais silenciadas nos currículos escolares–Serro (2012 a 2019). 2019.

MASCARENHAS, Paulo Sérgio Monteiro; DA SILVA, Alisson Pereira. O nível e a qualidade do acesso à educação na comunidade remanescente de quilombo de barra localizada em Rio de Contas–BA. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 6, p. 4427-4433, 2019.

MEDEIROS, Dayana Doria Vieira de et al. A educação quilombola em duas comunidades remanescentes de Quilombos do estado do Rio de Janeiro. 2017.

MENEZES, Dalva de Araújo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS: ações afirmativas na perspectiva de educação e diversidade. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 53, p. 187-202, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 378-394, 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. Educar em revista, v. 34, p. 193-207, 2018.

MORAIS, Tayanne; MELO, Denise; MELO, Maria Aparecida. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola: uma reflexão sobre a efetividade das políticas educacionais no quilombo urbano do Portão de Gelo, Nação Xambá. In: Anais do VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e Programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Global, 2016. (Coleção para Entender).

NASCIMENTO, Geomara Pereira Moreno; DE SÁ, Tereza Cristina Soares. COMUNIDADE QUILOMBOLA DO FOJO, ITACARÉ-BA: por uma adequação no currículo escolar, pela decolonialização dos saberes e das práticas pedagógicas. Revista Encantar, v. 1, n. 2, p. 441-447, 2019.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira-SP. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 26, n. 49, p. 69-86, 2017.

NAZARIO, Gessiane. A jornada como artefato de formação política e intelectual. in SILVA; Givânia Maria da; et al. Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos, São Paulo: Jandaíra, 2021.

NERES, Manoel Barros. Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência. Brasília, DF: Gráfica Conquista, 2016.

NERES, Manoel Barbosa et al. Educação quilombola em Mesquita: estudo da gestão da escola a partir do processo histórico, emancipatório e das relações de conflito. 2015.

OLIVEIRA, Élide Joyce de. Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá: práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas. 2019.

- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista: Belo Horizonte*. v.26, n.01, p.15-40 . abr. 2010.
- OLIVEIRA, Niltânia Brito *et al.* A educação do campo e a educação escolar quilombola na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Bahia. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 6, n. 6, 2017.
- OLIVEIRA, Ronaldo Alves de. Sala de aula: a tradição oral e os saberes populares da comunidade quilombola de Várzea Queimada no município de Caém-Bahia. 2019.
- OLIVEIRA, Suely Noronha de. Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.
- OLIVEIRA, Wesley da Silva. Quilombo Mesquita: cultura, educação e organização sociopolítica na construção do pesquisador coletivo. 2012.
- PALONI, Marta Martins Ferraz. Educação quilombola: a escola como garantidora do respeito à multiculturalidade.
- PAULA BATISTA, Gisele *et al.* Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola: uma perspectiva de educação contra-hegemônica. *Revista de Educação Popular*, v. 17, n. 2, 2018.
- PERES, Ékila de Menezes; MOURA, Paulyana dos Santos; COSTA, André Azevedo. Investimentos para a educação quilombola no Ceará: entre a legislação, políticas educacionais e os desafios da realidade. 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.
- RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. *The Specialist*, v. 39, n. 3, 2018.
- REIS, Deuzilene *et al.* Educação Escolar Quilombola no Maranhão: análise de uma experiência. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 10, p. 76223-76243, 2020.
- REIS, Gleissy Leoncio; OLIVEIRA, Niltânia Brito; DA SILVA, Alberto Bomfim. Educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista: relatos sobre o primeiro seminário sobre políticas municipais e formação docente. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 7, n. 7, 2019.

RIBEIRO, Luciana Alves Pereira; SILVA, Zoraide Portela. Educação quilombola no município de Caetité-Bahia: um direito a ser efetivado. Colóquio do Museu Pedagógico-ISSN 2175-5493, v. 13, n. 1, p. 1068-1073, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista diálogo educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p. 82-113, 1995.

SANDES, Jamile do Carmo Conceição Sandes; MARTINS, Thais Joi. Educação Escolar, Currículo, Formação Docente e Identidades nos quilombos: uma análise da comunidade de Salaminas Putumuju. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n. 3, p. 20-40, 2020.

SANTOS, Andréa; SANTOS, Fabiana. Diagnóstico da educação escolar quilombola no município de Irará/Bahia—sujeitos, pedagogias e saberes. Revista Macambira, v. 1, n. 1, p. 17-35, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pelas Mãos de Alice: O Social e o político na pós-modernidade. 5ª edição. Porto: Editora Afrontamentos, 1999.

SANTOS, Edmilson Santos *et al.* Oferta de escolas de educação escolar quilombola no Nordeste brasileiro. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

SANTOS, Marlene Pereira dos. Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo. 2021.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. ; LIMA, Adalberto de Sales. Questões curriculares e desigualdades na educação: olhar sobre as condições da população negra e agendas internacionais. In: Leandro Santos Bulhões de Jesus; Miguel de Barros; Renísia Cristina Garcia Filice. (Org.). Tecendo redes antirracistas II: contracolonização e soberania intelectual. 1ªed. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2020, v. II, p. 211-233.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores. 2015. 280 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Teresa Cristina Salles *et al.* Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SEDUC/GO. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022. Goiânia-GO, 2020.

SEPPIR. Relatório de atividades de 2005. Acesso em 10 de junho de 2023. https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/sites/3/2020/11/DOC_0007-2.pdf

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. - São Paulo:Cortez, 2007.

SILVA, Ariosto Moura da. Educação social e escolar, além da luta pela terra: O Quilombo do Sítio Velho, Piauí. 2018. Tese de Doutorado.

SILVA, Beatriz Araújo da *et al.* As práticas curriculares de professores (as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística do mestre José Zumba. 2017.

SILVA, Delma Josefa da. Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas. 2017.

SILVA, Givânia Maria da. Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012.

SILVA, Givânia Maria da. 5. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e os desafios da efetivação e práticas comunitárias, p. 85.

SILVA, Grazielle Roberta Freitas et al. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. *Online Brazilian Journal of Nursing*, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante; BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários. *PLURAIIS-Revista Multidisciplinar*, v. 2, n. 1, p. 76-81, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Porto Alegre/RS*, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tatiana Dias. Educação escolar quilombola no censo da educação básica. *Texto para Discussão*, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª. Ed., Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

SIQUEIRA, Francelina Duarte. Educação Escolar Quilombola no Município de Oriximiná–Pará-Brasil. 2019. Tese de Doutorado.

SOARES, Edimara Gonçalves. Do quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. 2008. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Curitiba, 2012.

SOUSA, Daniele Conceição Sarmiento de. Um mergulho nos rios do esquecimento: a invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará. 2020.

STEFENSON, Eleonora Abad. A terra e o saber em disputa: uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento da identidade quilombola no espaço escolar. 2015. Dissertação de Mestrado.

TELES, Nayana; GOMES, Tiago; VALENTIM, Fabrício. Universidade multicampi em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto. Revista De Estudos Em Educação E Diversidade-REED, v. 2, n. 4, p. 1-24, 2021.

THEODORO, Mário. A implementação de uma agenda racial de políticas públicas: a experiência brasileira. ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. As políticas da política: desigualdades e inclusão nos governos do PSDB e do PT. São Paulo: Editora Unesp, p. 238-261, 2019. <https://site.educacao.go.gov.br/x>

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 2011.

VERAS, Clédia Inês Matos. Jovens da escola quilombola de Paratibe–PB: convivência, pertencimento e negação. 2019.

VIEGAS, Nazaré do Socorro Bitencourt; DE OLIVEIRA, Mara Rita Duarte. Educação Escolar Quilombola. As políticas educacionais e os tensionamentos no cenário educacional no Brasil e na Amazônia, p. 55.

NASCIMENTO, Márcia Jucilene do. Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas–PE. 2017.

APÊNDICE A - QUADRO DAS PESQUISAS MAPEADAS NO ESTADO DA ARTE

Quadro 1 - Pesquisas encontradas no ano de 2015

Autor(a)	Título	tipo de trabalho	Abordagem metodológica
1. Adelmir Fiabani	Tradição africana e os saberes no currículo das escolas quilombolas	Artigo	Pesquisa bibliográfica e documental
2.Evanilson Tavares de França, Maria Batista Lima	Reflexões sobre a educação escolar quilombola: elementos para a prática docente	Artigo	Pesquisa bibliográfica e documental
3.Dinalva de Jesus Santana Macêdo	Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do velho chico/ba: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais	Artigo	Pesquisa de campo com viés etnográfico
4.Lais Rodrigues Campos	Educação escolar quilombola na Amazônia paraense e o currículo escolar histórico-cultural	Artigo	Pesquisa bibliográfica e documental
5.Tatiana Dias Silva	Educação escolar quilombola no censo da educação básica	Artigo	Pesquisa bibliográfica e documental
6. Shirley Pimentel de Souza	Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular	Dissertação	Pesquisa de campo
7. Eleonora Abad Stefenson	A terra e o saber em disputa: Uma reflexão acerca dos processos de reconhecimento da identidade quilombola no espaço escolar	Dissertação	Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)
8. Augusta Eulália Ferreira e outros	Educação escolar quilombola : uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller.	Dissertação	Pesquisa etnográfica

Quadro 2 - Pesquisas encontradas no ano de 2017

Autor(a)	Título da pesquisa	tipo de pesquisa	Procedimento metodológico
1.Lisângela Kati do Nascimento	Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira-SP	artigo	Pesquisa de campo
2.Suely Noronha de Oliveira	Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia	artigo	Pesquisa de campo de caráter etnográfico
3. Ione Luiz Martins e Ana Lúcia Pereira	Marco legal e a implementação da educação escolar quilombola: conhecendo o colégio estadual fulgêncio nunes	artigo	Pesquisa de campo
4.Andréa Santos; Fabiana Santos	Diagnóstico da educação escolar quilombola no município de irará/bahia – sujeitos, pedagogias e saberes	artigo	Pesquisa documental e bibliográfica
5.Maroun, Kalyla and Carvalho, Edileia	Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade	artigo	Pesquisa etnográfica
6.Shirley Pimentel de Souza	Educação quilombola: os saberes e fazeres da experiência sociocultural e o currículo escolar	artigo	Pesquisa etnográfica crítica.
7. Dinalva de Jesus Santana Macêdo, Marcos Luciano Lopes and Delcele Mascarenhas Queiroz	Educação escolar em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico-BA	artigo	Pesquisa de campo
8.Margarida Cássia Campos and Tainara Sussai Gallinari	A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no brasil/Quilombola school education and quilombola schools in Brazil	artigo	Pesquisa bibliográfica e documental
9. Niltânia Brito Oliveira and others	A educação do campo e a educação escolar quilombola na rede municipal de ensino de vitória da conquista-bahia	artigo	Pesquisa de campo
10. Ana Cristina Cruz and Tatiane Cosentino	Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares	artigo	Pesquisa bibliográfica e documental
11. Dayana Doria Vieira de Medeiros and others	A educação quilombola em duas comunidades remanescentes de Quilombos do estado do Rio de Janeiro.	dissertação	Pesquisa etnográfica

12. Francisco de Assis Santos Silva	Educação formal na comunidade Quilombola Santo Antônio dos Pretos: limites e possibilidades	dissertação	Pesquisa de campo
13. Teresa Cristina Salles Santos and others	Educação Quilombola e Contemporaneidade: um estudo em diálogo com a Escola Municipal do Quilombo do Campinho	dissertação	
14. Danielma da Silva Bezerra Brasileiro	Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários.	dissertação	Estudo de caso
15. Beatriz Araujo da Silva and others	As práticas curriculares de professores(as): olhares para as experiências culturais negras e saberes quilombolas em Santa Luzia do Norte e a produção artística de mestre José Zumba	dissertação	Pesquisa de campo
16. Delma Josefa da Silva	Referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas	tese	Estudo de caso

Quadro 3 - Pesquisas encontradas no ano de 2018

Autor(A)	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento metodológico
1. Joana Carmen do Nascimento Machado, Salomão Antônio Mufarrej Hage, Ricardo Augusto Gomes Pereira	Educação escolar quilombola na amazônia paraense: perspectivas e impasses	artigo	Pesquisa de campo
2. Dalva de Araújo Menezes, Lúcia Oliver Pura Martins And Joana Paulin Romanowski	Prática pedagógica em escolas de comunidades quilombolas: ações afirmativas na perspectiva de educação e diversidade	artigo	Pesquisa de campo
3. Elivaldo Serrão Custódio	Formação continuada como proposta de pesquisa e inovação responsáveis: a experiência no quilombo do Mel em Macapá-AP	artigo	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo.
4. Aldione Santos Gonçalves, Henrique Araújo Forde Gustavo	Educação escolar quilombola no espírito santo: avanços e desafios contemporâneos	artigo	Revisão da literatura
5. Shirley Aparecida de Miranda	Quilombos e educação: identidades em disputa	artigo	Estado da Arte
6. Bruno Rodrigo Carvalho Domingues	Educação quilombola e ecologia de saberes na Ilha do Marajó/Pará – Brasil	artigo	Pesquisa etnográfica
7. Mauricio Teixeira dos Reis	Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola quilombola. p. 33	artigo	Pesquisa bibliográfica
8. Gisele Paula Batista, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra, Eugénia da Luz Silva Foster	Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola uma perspectiva de educação contra-hegemônica	artigo	Pesquisa bibliográfica
9. Élkila De Menezes Peres And Paulyana Dos Santos Moura And André Costa Azevedo	Investimentos para a educação quilombola no Ceará: entre a legislação, políticas educacionais e os desafios da realidade	artigo	Pesquisa bibliográfica e documental
10. Ana Fiorim Barros	Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros: educação e cultura quilombolas no Campinho da Independência " Paraty, RJ	dissertação	Pesquisa de campo
11. Patrícia de Barros	Educação escolar	dissertação	Pesquisa

Marques	quilombola e etnoeducação palenquera : educação dos povos negros pelos povos negros em Crioulas e Nariño (Brasil e Colômbia)		documental
12. Jorgiano Rodrigues de Oliveira	As dificuldades da disciplina de educação física na escola estadual Calunga II: aplicabilidade do currículo mínimo do estado de Goiás do 6º ao 9º ano do ensino fundamental	dissertação	Pesquisa de campo
13. Divino Rogerio Cardoso Silva	Currículo e diálogo cultural na construção da educação quilombola na escola São Tomé no município de Abaetetuba/PA	dissertação	Pesquisa etnográfica
14. Tassio Simões Cardoso	Vozes do Quingoma: processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares	dissertação	Pesquisa - ação
15. Niltânia Brito Oliveira	A política da educação escolar quilombola no município de vitória da conquista/bahia, período 2012 a 2017	dissertação	Pesquisa de campo
16. Ariosto Moura da Silva	Educação social e escolar, além da luta pela terra: o quilombo do Sítio Velho, Piauí	tese	Pesquisa de campo

Quadro 6 - Pesquisas encontradas no ano de 2019

Autor(A)	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento metodológico
1. Tayanne Morais , Denise Melo , Maria Aparecida Vieira de Melo	Diretrizes curriculares nacionais para a educação quilombola: uma reflexão sobre a efetividade das políticas educacionais no quilombo urbano do portão de gelo, nação xambá	artigo	Pesquisa de campo
2. Elivaldo Serrão Custódio	Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade	artigo	Pesquisa etnográfica
3. Evanilson Tavares de França, Jackeline Rodrigues Mendes	Nós, os de lá, estamos cá: reflexões sobre a educação escolar quilombola no contexto dos impedimentos à co-presença	artigo	Revisão bibliográfica
4. Fabiane Moreira, Sanciaray Yarha Silva da Rosa	Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos: olhares sobre educação na Comunidade de João Surá	artigo	Pesquisa etnográfica
5. Geomara Pereira Moreno Nascimento and Tereza Cristina Soares de Sá	Comunidade quilombola do Fojo, Itacaré-BA: por uma adequação no currículo escolar, pela decolonialização dos saberes e das práticas pedagógicas	artigo	Pesquisa de campo
6. Lara Luisa Silva Franco	Educação quilombola em Paracatu (MG)	artigo	Pesquisa etnográfica, pesquisa ação
7. Alisson Pereira da Silva; Paulo Sérgio Monteiro Mascarenhas	O nível e a qualidade do acesso à educação na comunidade remanescente de quilombo de Barra localizada em Rio de Contas – BA	artigo	Pesquisa de campo
8. Tânia Paula da Silva, Vivian Lara Cáceres Dan	Resgate cultural e histórico do quilombo e dos desafios da educação escolar quilombola na comunidade Baixio (Vão Grande) em Barra do Bugres-MT	artigo	Pesquisa de campo
9. dos Santos Leite, Maria Jorge	Conceição das Crioulas: as escolas como campos políticos de atuação dos sujeitos	artigo	Pesquisa de campo
10. Edmilson Santos, Tatiana Ribeiro Velloso, Paulo Gabriel Soledade Nacif and Givania Maria Silva	Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro	artigo	Pesquisa bibliográfica
11. Valéria Campos Cavalcante and Paulo Marinho	A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de maior justiça	artigo	Pesquisa interventiva- colaborativa

	curricular e social		
12. Paloni, Marta Martins Ferraz	Educação quilombola: a escola como garantidora do respeito à multiculturalidade	artigo	Pesquisa bibliográfica
13. Elivaldo Serrão Custódio, Eugénia da Luz Silva Foster	Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino	artigo	Pesquisa quali-quantitativa documental
14. Bicalho, Ramofly and Rodrigues, Guilherme Goretti	Os desafios da Educação Quilombola e o protagonismo dos movimentos sociais: experiências na Comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)	artigo	Estudo de Caso
15. Luciana Alves Pereira Ribeiro Zoraide Portela Silva	Educação quilombola no município de caetitê-bahia: um direito a ser efetivado	artigo	Pesquisa de Campo
16. Oliveira, Élida Joyce de and others	Educação escolar quilombola na comunidade jatobá: práticas pedagógicas e fazeres quilombolas	dissertação	pesquisa etnográfica
17. Siqueira, Francelina Duarte	Educação Escolar Quilombola no Município de Oriximiná – Pará - Brasil	dissertação	pesquisa de campo
18. OLIVEIRA, Ronaldo Alves de	Sala de aula: a tradição oral e os saberes populares da comunidade quilombola de Várzea Queimada no município de Caém-Bahia (VER A ENTREVISTA NARRATIVA)	dissertação	pesquisa ação
19. REIGINALVA DA SILVA SANTOS OLIVEIRA	Classe multisseriada: o desafio do professor no processo de ensino e aprendizagem da escola kalunga iii - município de teresina goiás	dissertação	pesquisa de campo
20. Martins, Narlisson de Jesus	Educação Quilombola na Comunidade do Ausente e as identidades culturais silenciadas nos currículos escolares – Serro (2012 a 2019)	dissertação	Pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas.
21. Sousa, Daniele Conceição Sarmento de	Um mergulho nos rios do esquecimento: a invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará	dissertação	pesquisas bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas
22. Veras, Clédia Inês Matos	Jovens da escola quilombola de Paratibe – PB: convivência,	tese	pesquisa etnográfica

	pertencimento e negação		
--	-------------------------	--	--

Quadro 4 - Pesquisas encontradas no ano de 2020

Autor(A)	Título da pesquisa	Tipo de pesquisa	Procedimento metodológico
1. Jamile do Carmo Conceição Sandes, Thais Joi Martins	Educação escolar, currículo, formação docente e identidades nos quilombos: uma análise da comunidade de Salaminas Putumuju	artigo	pesquisa de campo
2. Nazaré do Socorro Bitencourt Viegas e Mara Rita Duarte de Oliveira	Educação Escolar Quilombola: Um debate teórico sobre currículo e legislação.	artigo	pesquisa bibliográfica
3. Givânia Maria da Silva	As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e os desafios da efetivação	artigo	pesquisa de campo (ver)
4. Madalena Santana de Sales and João Severino Filho	A Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento e sua contribuição na preservação dos fazeres e dos saberes dos habitantes do Território Quilombola Vão Grande	artigo	pesquisa etnográfica
5. Deuzilene Reis, Enimeyre de Melo Cavalcanti e Ferreira, Lucileide Martins Borges, Marilda da Conceição Martins and Ruth Mayra Gomes Melo	Educação escolar quilombola no maranhão: análise de uma experiência	artigo	estudo de caso
6. Helena Mendes da Silva Lima, Karen Batista Sousa	A comunidade quilombola de Grotão – Filadélfia/ TO: afirmação identitária e o direito à educação	artigo	Método antropológico do estudo de caso com abordagens das pesquisas bibliográficas e de pesquisa de campo
7., Roger dos Santos Lima, Anna Cassia Souza da Silva, Marinez de Paula Vendramel Fernandes e Elisângela da Silva Almeida.	Educação escolar em comunidades quilombolas no Vale do Rio Guaporé: uma análise a partir do Referencial Curricular de Rondônia, Brasil	artigo	Revisão de literatura
8. Brito, Eliana Povoas Pereira Brito Estrela, Amilton Santos e Michelle Matos	Pode um currículo aquilombar-se?	artigo	pesquisa de campo
9. Cassiane de Freitas Paixão e Rosana Severo da Silva	Reflexões sobre uma escola quilombola na comunidade de casca/rs	artigo	pesquisa de campo

10. Vania Silva	Diagnóstico das dificuldades do ensino de história no que tange a identidade quilombola em Presidente Kennedy-ES	dissertação	pesquisa de campo
11. Edinaldo Alves de Araújo	Políticas educacionais e identidade cultural na comunidade quilombola Jardim Cascata, em Aparecida de Goiânia	dissertação	pesquisa documental
12. Cristiane Bartz de Ávila	Estado Gerencial, BNCC e a Escola: o currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS	tese	pesquisa de campo

Quadro 5 - Pesquisas encontradas no ano de 2021

Autor(A)	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	Procedimento metodológico
1. Mariana Galvão Nascimento e Renato Izidoro da Silva	O estado da arte das pesquisas em "educação escolar quilombola" no Brasil entre os anos de 2015 e 2020	artigo	Estado da Arte
2. Monica Abud Perez de Cerqueira Luz e Carlos Augusto Francisca Ferreira	Insurgência quilombola e seus desdobramentos: educação integral e luta contra hegemônica	artigo	Revisão Sistemática de Literatura
3. Andréia Martins da Cunha e Shirley Aparecida de Miranda	A Docência e o Território Quilombola: o que dizem as Pesquisas Em Educação (2015-2019)	artigo	Levantamento bibliográfico
4. Benedito Eugenio e Juliana Brito dos Santos	A educação escolar quilombola no município de Presidente Tancredo Neves-BA	artigo	Pesquisa de Campo
5. Marlene Pereira dos Santos	Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo	tese	Pesquisa de Campo

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Perfil dos profissionais integrantes do Coletivo de educação da CONAQ

Seção sem título

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada: *
"Educação Quilombola no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola" da Faculdade de Educação da UnB, com o apoio da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) .

O objetivo dessa pesquisa é analisar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em instituições que atuam com estudantes quilombolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Pretende-se ainda contribuir com a CONAQ com informações que possam retratar o perfil dos profissionais que fazem parte do Coletivo de Educação.

A primeira parte da pesquisa é composta por questionário online com perguntas referentes à formação e aos conhecimentos sobre educação escolar quilombola, seguida por questões sociodemográficas.

Estima-se que será gasto aproximadamente 4 minutos para responder o questionário. A precisão das respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Asseguramos confidencialidade nas respostas e garantimos que elas serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos dos estudos a que se propõe.

Por ser de caráter voluntário, a presente pesquisa não oferece nenhuma remuneração ou bonificação.

Sua colaboração é muito importante. Em caso de dúvidas entre em contato com a responsável pela pesquisa Flávia Costa e Silva (Mestranda em Educação PPGEMP/UnB) orientada pela prof.^a Dr^a Rita Silvana Santana dos Santos através do endereço de e-mail: [REDACTED]

Se acredita estar suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda em participar, marque a opção abaixo:

Concordo

Formação acadêmica e profissional

1. Qual o seu nível de escolaridade? *

Ensino médio (magistério)

Ensino médio (outros)

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

Outro

Outro: _____

3 - Qual modalidade de graduação você concluiu ou está concluindo? *

- Presencial
- Semipresencial
- EaD
- Não se aplica

4. Em que tipo de instituição você fez o seu **último** curso de graduação ? *

- Universidade Pública Estadual
- Universidade Pública Federal
- Universidade Pública Municipal
- Instituto Federal
- Faculdade Privada
- Fundação

5. Em que tipo de instituição você fez o seu **último** curso de pós-graduação ? *

- Universidade Pública Estadual
- Universidade Pública Federal
- Universidade Pública Municipal
- Instituto Federal
- Faculdade Privada
- Fundação
- Centro Universitário
- Outra
- Não se aplica

6. Qual modalidade do curso de pós-graduação você concluiu ou está concluindo? *

- Presencial
- Semipresencial
- EaD
- Não se aplica

7. Em algum dos cursos de nível superior você concorreu à vagas para ações afirmativas (pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou para estudante oriundo de escola pública)? *

- Sim
- Não

8. Qual o seu envolvimento com a educação escolar quilombola? *

- Sou quilombola e atuo como docente na escola quilombola;
- Sou quilombola e atuo como docente em escola fora da comunidade;
- Não sou quilombola mas atuo como docente em escola fora da comunidade que atende estudantes quilombolas
- Não sou quilombola mas atuo como docente em escola quilombola;
- Sou pesquisador(a) no campo da educação quilombola;
- Sou liderança quilombola;
- Sou gestor(a) de uma escola quilombola.
- Outro: _____

8.1. Caso tenha marcado "outros" na questão anterior, informe abaixo qual atividade você exerce?

Sua resposta

9. Em qual nível, etapa e/ou modalidade de ensino você atua? *

- Educação infantil
- Ensino fundamental anos iniciais
- Ensino fundamental anos finais
- Educação de Jovens e Adultos
- Ensino médio
- Curso técnico profissionalizante
- Educação superior
- Não sou docente

10. Há quanto tempo você trabalha como docente? *

- Até 2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

11. A escola que você atua faz parte de qual rede de ensino? *

- Federal
- Estadual
- Municipal
- Privada
- Conveniada
- Não trabalho em escola

12. Qual o seu tempo de experiência com a educação escolar quilombola? Seja como docente, gestor (a), pesquisador (a), ativista ou outro. *

- Até 2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

13. O estado ou município no qual você está vinculado(a) dispõe de algum processo de seleção específico para professores quilombolas? *

Obs. Entende-se nesta pesquisa que o vínculo pode ser como docente, gestor(a), pesquisador(a), outro.

- Sim
- Não
- Não sei informar

14. Se você atua em instituição pública, seu ingresso se deu via sistema de cotas? *

- Sim
- Não
- Não atuo em instituição pública

15. Entre 2012 e 2022, você participou/participa de algum projeto e/ou pesquisa no âmbito da educação quilombola envolvendo escolas? *

- Sim, projeto/pesquisa vigente
- Sim, nos últimos 5 anos
- Sim, nos últimos 10 anos
- Não participo
- Outro: _____

15.1 Em caso afirmativo, descreva brevemente.

Sua resposta

16. A instituição escolar que você está vinculado, o Projeto Político Pedagógico * está pertinente as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Não sei informar
- Não trabalho em uma instituição escolar

17. Conhece algum projeto, programa e/ou ação da secretaria de educação * (municipal ou estadual) que você está vinculado que contribui para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

- Sim
- Não
- Não sei informar
- Outro:

18. Você acredita que esses projetos, programas e/ou ações contribuem/contribuíram para implementação das Diretrizes Curriculares para a educação escolar quilombola? *

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Não sei informar

19. O que você considera imprescindível para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? *

Sua resposta

20. Registre abaixo comentários e observações que julgar necessário. *

Sua resposta
