



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -



Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância

TERMO DE RESPONSABILIDADE AUTORAL

Eu, Juliene Xavier da Silva, discente do curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância do IF Goiano, autor do artigo científico intitulado, Desenvolvimento da Educ. Quilombola no Brasil, declaro, para os devidos fins da Lei nº 9.610, de 19/02/98, que me responsabilizo inteiramente perante o IF Goiano, o (a) professor (a) orientador (a) e demais membros da banca examinadora, pelo aporte ideológico e referencial, me responsabilizando por eventual plágio do texto que consubstancia a obra de minha autoria, submetida à banca examinadora para defesa de Trabalho de Conclusão (TC) do curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. Destarte, sob as penas da lei, estou ciente das responsabilidades administrativas, civis e criminais em caso de comprovada violação dos direitos autorais.

Cidade, C. Bela de Novembro de 2022

Juliene Xavier da Silva
Acadêmico/Autor

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- Tese (doutorado) Artigo científico
 Dissertação (mestrado) Capítulo de livro
 Monografia (especialização) Livro
 TCC (graduação) Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Jucilene Xavier da Silva

Matrícula:

2018206221350484

Título do trabalho:

Desenvolvimento da Educação do Campo no Espaço Quilombola no Brasil.

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 05 / 04 / 2023

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

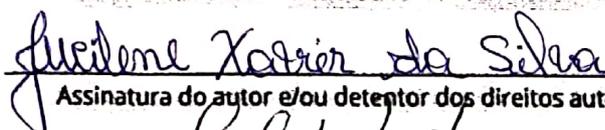
- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Câmpos Belos de Goiás

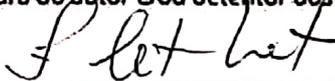
Local

05 / 04 / 2023

Data


Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -

Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

Ao(s) dez dia(s) do mês de novembro de dois mil e vinte e dois, às dezenove horas, reuniu-se a banca examinadora composta pelos docentes: Francisco Cetrulo Neto.. (orientador), Lívia Santos Brisolla (membro), Thiago Ferreira dos Santos (membro), para examinar o Trabalho de Curso intitulado “Desenvolvimento da Educação Quilombola no Brasil” da estudante **Jucilene Xavier da Silva**, do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade a Distância. A palavra foi concedida ao(a) estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição do(a) candidato pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela APROVAÇÃO da estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Orientador/Presidente da Banca

Membro

Membro

Acadêmico



SERVIÇO PÚBLICO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL GOIANO

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

**DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESPAÇO
QUILOMBOLA NO BRASIL**

Acadêmica: Jucilene Xavier da Silva
Orientador: Prof. Dr. Francisco Cetrulo Neto

CAMPOS BELOS
2022

RESUMO

Os quilombos, em termos de memória e história de resistência e luta pela liberdade de seus territórios, em termos de tradição e afirmação da identidade negra, fazem parte da sociedade brasileira há aproximadamente cinco séculos. Garantir à infância quilombola o direito à educação, conforme estipulado na legislação, é um direito igual ao de todas as crianças da sociedade. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral, a partir de levantamento bibliográfico, retratar a situação da educação do campo no espaço quilombola no Brasil. Os objetivos específicos são: expor brevemente a história da educação no Brasil; e, por fim, verificar se o direito de fato tem se concretizado na realidade. A metodologia da pesquisa se baseia em fontes físicas e digitais, a partir de uma análise qualitativa. Restou observado que, não obstante um aumento significativo no reconhecimento dos direitos dos quilombolas, há uma educação contextualizada na promoção da educação do campo dentro das comunidades quilombolas, há limitação na efetividade de tais direitos, geralmente decorrente de sua localização e da formação curricular, pelo que, a relação entre direito e realidade encontra-se desequilibrada.

Palavras chave: quilombo. Educação. Direito.

ABSTRACT

The quilombos, in terms of the history of resistance and the history of resistance and freedom of their territories, in terms of tradition and memory of Brazilian identity, have been part of Brazilian memory for approximately centuries. Guaranteeing quilombola children or the right to education, as stipulated in legislation, is a right equal to that of all children in society. In this context, the present research has the general objective, from a bibliographic survey, to portray the situation of quilombola education in Brazil. The objectives are: exports the history of education in Brazil; and, finally, to verify if the law has actually materialized in reality. The research methodology is based on physical and digital sources, based on a qualitative analysis. It was observed that, it is not a training in the recognition of rights, despite everything, there is a significant limitation of significant rights, resulting from its location and curriculum, so the relationship between and reality is unbalanced.

Keywords: quilombo. Education. Right.

1. INTRODUÇÃO

O multiculturalismo é uma realidade de muitos países e no Brasil não é diferente. O Brasil, por exemplo, recebeu grande quantidade de escravos vindos da África, mais precisamente entre os séculos XVI e XIX. Por consequência, a grande maioria do povo brasileiro é de descendentes desses grupos étnicos. Assim, pode-se afirmar que a cultura brasileira tem grande parcela da formação da cultura oriunda direta ou indiretamente do povo africano.

Os quilombos fazem parte da história do Brasil. No século XVI, eram chamados de mocambos. O termo quilombo surgiu no final do século XVII e ao longo do século XVIII ambos os termos foram utilizados em documentos coloniais para caracterizar comunidades de fugitivos. No século XIX, há registros de que os quilombos não se localizavam apenas no meio rural, mas também no meio urbano, nas periferias das cidades escravistas (GOMES, 2015).

Após quatro séculos de repressão e invisibilidade, somente em 1988 os quilombolas conquistaram o direito à titulação de suas terras. O art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, parte da Constituição Federal de 1988, dispõe: “[...] os remanescentes de comunidades quilombolas que ocupem suas terras ficam reconhecidos como titulares definitivos de suas terras, cabendo ao Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (BRASIL, 1988, art. 68).

O conceito de quilombo foi ressignificado ao longo do tempo. A concepção contemporânea, presente tanto nos marcos legais quanto na revisão da literatura sobre o tema, aponta para uma conexão entre identidade e território. Pode-se dizer que o que caracteriza uma comunidade quilombola é a relação que ela estabelece entre território, memória, história, relações de sociabilidade e afirmação da identidade negra. Território é aqui entendido como o “[...] espaço de experiências vividas, onde as relações entre os atores, e entre estes e a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares” (SANTOS, 2015, p. 109).

Um dos maiores desafios vislumbrados para a educação quilombola hoje é relacionada a formação docente e currículo. Para se efetivar isso, todo o aparato pedagógico deve estar voltado a tal fim. Os educadores também precisam ter condições para desempenhar um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, ao invés de serem meros receptores de um conjunto de saberes baseados na visão bancária da educação, tão bem discutida por Freire (1992).

Nessa perspectiva, em relação à educação voltada para os quilombos, é preciso oferecer aos alunos maiores estímulos para a construção de seus conhecimentos, levando em consideração as especificidades do grupo, sem desconsiderar a necessidade de um conhecimento universal, bem como em relação a outros contextos com os quais esses alunos possam se relacionar. No entanto, o problema reside em como pode estar sendo trabalhado o ensino nas comunidades quilombolas, já que a maioria situa-se em zonas rurais.

A hipótese provável é que, embora o ensino rural seja bastante negligenciado, o sistema educacional brasileiro passou por grandes transformações, em especial nas últimas décadas no que concerne àquela voltada ao indivíduo camponês. Isso, maximizado, ainda, pelo contexto do povo quilombola que conseguiu inúmeros direitos advindos da constituição vigente. Sendo assim, o buscaremos verificar como se deu, historicamente, o processo de oferta de educação para as comunidades quilombolas.

Os quilombos, em termos de memória e história de resistência e luta pela liberdade de

seus territórios, em termos de tradição e afirmação da identidade negra, fazem parte da sociedade brasileira há aproximadamente cinco séculos. Garantir à infância quilombola o direito à educação, conforme estipulado na legislação, é um direito igual ao de todas as crianças da sociedade. Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo geral, a partir de levantamento bibliográfico, retratar a situação da educação quilombola no Brasil. Os objetivos específicos são: expor brevemente a história da educação no Brasil; contextualizar o contexto histórico da educação ao povo quilombola e, por fim, verificar se o direito de fato tem se concretizado na realidade.

Como justificativa, tem-se que a expressão cultural que permeia as relações entre quilombolas deve ser maximizada na educação desse grupo. Assim, apresentar-se-ão também algumas reflexões sobre a educação quilombola, tendo como foco as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), voltadas para a necessidade de as escolas dos quilombos estabelecerem um diálogo mais próximo com as comunidades.

A presente pesquisa é qualitativa e bibliográfica, tendo utilizado revistas, livros e sites que abordavam o tema ou similar. Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Veal (2011), envolve a coleta de uma grande quantidade de informações sobre um pequeno número de pessoas. As informações coletadas geralmente não são apresentadas em formato numérico.

A análise tem um foco exploratório que, segundo Dencker (1998), busca enaltecer ideias. Também se caracteriza por ter um planejamento flexível, geralmente envolvendo vasta bibliografia.

A pesquisa em questão está interessada em estudos relacionados ao ensino interdisciplinar, em particular os relacionados ao multiculturalismo brasileiro, com vistas ao ampliamiento dos estudos da referida temática, com subsequente divulgação dos resultados..

2. A EDUCAÇÃO: DA REPÚBLICA À CONSTITUIÇÃO DE 1988

A República Federativa do Brasil é a única nação da América do Sul cuja língua e cultura derivam de Portugal. O país foi descoberto por Pedro Álvares Cabral em 1500. Como o quinto maior país do mundo, seu território cobre uma área de 3.300.171 milhas quadradas, o que

representa quase a metade da América do Sul. Com uma população de quase 172 (hoje estimada em 215) milhões de pessoas, o Brasil também é o quinto país mais populoso. (SOUZA, 2020)

A história da educação se entrelaça com a história negra logo após a formação da república em 1889, ou seja, um ano após a abolição. Contudo, faz-se necessário discorrer antes sobre a história geral da educação no Brasil. (SOUZA, 2020)

Ela começa na segunda metade do século XVI, quando os jesuítas da Companhia de Jesus chegaram em 1549. Os jesuítas fundaram a primeira escola primária brasileira em Salvador, na Bahia. Eles seguiram os princípios educacionais estabelecidos na *Ratio Studiorum* (documento educativo normativo redigido e promovido por Frei Inácio de Loyola). (SOUZA, 2020)

O trabalho dos jesuítas foi impulsionado não apenas por objetivos educacionais, mas também por um propósito religioso: difundir a fé cristã entre a população indígena. Por 210 anos, os jesuítas foram responsáveis por todo o sistema educacional no Brasil. Suas escolas primárias e secundárias eram de boa qualidade, e algumas das escolas secundárias ofereciam até estudos de nível superior. Os jesuítas também criaram muitas missões no Brasil para educar e catequizar os indígenas. Essas missões ajudariam o povo a escapar da escravidão. (SOUZA, 2020)

A ruptura inicial da história do sistema educacional brasileiro adveio em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal. O sistema educacional religioso jesuíta implantado na colônia conflitava com os interesses comerciais do marquês, pois a educação deveria servir ao Estado, não à Igreja. (SILVA; SOUSA, 2020)

Pombal, então criou o subsídio literário, um imposto para financiar o ensino básico e secundário, bem como as aulas régias, ensino de latim, grego e retórica. No entanto, as novas medidas educacionais fracassaram e, no início do século XIX, o sistema de educação brasileiro decaiu. (SILVA; SOUSA, 2020)

A educação e a cultura brasileira começaram a avançar em 1808, quando a família real portuguesa, fugindo da invasão das tropas de Napoleão, transferiu o Reino de Portugal para a colônia. Embora adaptada às necessidades imediatas da Corte portuguesa, a obra educativa de D. João VI iniciou um período de inegáveis conquistas para a educação. Criou um número considerável de escolas e instituições científicas, a primeira biblioteca pública, várias escolas de ensino técnico para formação profissional e os primeiros cursos universitários no Rio de Janeiro e na Bahia. No entanto, a política educacional de D. João, centrada nos níveis de ensino superior, negligenciou o ensino básico. (SILVA; SOUSA, 2020)

A política educacional do Brasil foi profundamente afetada pela independência do país em 1822. A Constituição de 1824 garantiu o ensino fundamental gratuito a todos os cidadãos (excluindo mulheres e negros), e o Estado criou escolas públicas de nível básico nas cidades, vilas e aldeias. O Estado também descentralizou o sistema de educação básica ao promulgar o Ato Adicional em 1834. Esse ato deu às províncias o poder de determinar a legislação para o ensino fundamental, descartando o dever do governo de conceder educação gratuita para todos. (SILVA; SOUSA, 2020)

Nos primeiros anos da recém-formada República (1889), manteve-se a política educacional descentralizada, impedindo que o Estado assumisse a formulação e coordenação do sistema educacional elementar. Essa falta de ação do governo resultou em um maior fosso social e educacional entre as classes populares e a elite. Como pouca atenção estava voltada para o ensino fundamental público, apenas os membros favorecidos das classes altas podiam manter seus filhos em instituições privadas.

Segundo Domingues (2007, *apud* MENEZES, 2020), a primeira fase de lutas do movimento negro, teve como referência, a proclamação da República, ocorrido no período entre 1889 a 1937.

Um ano após a abolição, as teorias racistas baseadas em métodos pseudocientíficos que afirmavam que os negros eram biologicamente inferiores começaram a ganhar força, como as ideologias do branqueamento racial amplamente aceitas no Brasil entre 1889 e 1914. (RODRIGUES, 2015)

Ainda de acordo com Domingues (2007, *apud* MENEZES, 2020), na segunda fase, qualquer movimento era reprimido politicamente e tratado com violência, para que não tivessem avanços até a queda de Getúlio Vargas. Após esse intervalo de tempo, manifestaram-se novamente ações de desenvolvimento especialmente, de promoção de debates e divulgações nos meios de imprensa, direcionados para os direitos jurídicos, médicos e educacionais dos negros, isso ocorreu de 1937 a 1964 incluindo o estado novo.

Esses e outros dados mostram que a Lei Áurea não promoveu políticas de reparação, na verdade perpetuou a desigualdade e as brechas entre brancos e negros. Antes da Lei Áurea, eram comumente aprovadas leis insubstanciais ou ineficazes, como a do Ventre Livre, Lei que deveria libertar todos os filhos nascidos de mães escravas após 1871; a Lei Sexagenária, que libertava todos os escravos quando atingiam os sessenta anos, e outras. (RODRIGUES, 2014).

Muitas dessas leis eram apenas para exibição e não foram realmente aplicadas. Elas foram elaboradas para transmitir a imagem de um país que não aceitaria a escravidão, mas efetivamente foi o último país a aboli-la, ainda assim, apenas no papel. (RODRIGUES, 2015)

Constatou-se que o fim legal da escravidão no Brasil fez pouco para mudar a vida dos afro-brasileiros. O movimento abolicionista do Brasil foi tímido e distante, em parte porque era um movimento urbano em uma época em que a maioria dos escravos trabalhava em propriedades rurais.

No entanto, o movimento abolicionista também estava mais preocupado em libertar a população branca do que passou a ser visto como o fardo da escravidão. Os líderes abolicionistas não se preocuparam com as consequências da abolição. Não havia políticas para promover a integração ou planos para ajudar os ex-escravos a se tornarem cidadãos plenos por meio do acesso à educação, terra ou emprego. (RODRIGUES, 2015)

Assim, mesmo após a abolição, o sistema político não garantia ganhos materiais a população negra. Dessa maneira mesmo libertos, os que antes eram escravizados continuavam marginalizados na sociedade. (SILVA; SOUSA, 2020; SANTOS FILHO; BARROSO; SAMPAIO, 2022)

Uma nova constituição foi promulgada em 1934, incorporando avanços significativos no sistema educacional. “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (MEC, 2010).

Tanto o governo quanto a família eram considerados responsáveis pela educação elementar de todos os cidadãos. Na década de 1940, o sistema educacional se concentrou nos aspectos profissionais da educação. Nesse ponto, a educação no Brasil tinha a seguinte estrutura: cinco anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio. (SILVA; SOUSA, 2020)

Durante os anos 1950 e início dos anos 1960, o sistema educacional passou por algumas mudanças significativas. Algumas das importantes conquistas desse período incluem a criação da CAPES ou (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951; o CFE ou Conselho Federal de Educação em 1961; campanhas e movimentos de erradicação do analfabetismo adulto; e a aprovação da Lei Nacional 4024 (Lei de Diretrizes e Bases) em 1961. (SILVA; SOUSA, 2020; SANTOS, 2002)

De 1964 a 1980, uma ditadura militar governou o Brasil. Durante esse período, em 1970, de convulsão social e política ocorreu a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de

Alfabetização ou movimento brasileiro de erradicação do analfabetismo adulto) e a aprovação da Lei 5.692, de 1971. Essa lei alterou significativamente a estrutura do ensino superior (os alunos podiam escolher entre um currículo geral ou profissional) e do ensino fundamental e médio (o ensino básico obrigatório foi ampliado de quatro para oito anos). (SILVA; SOUSA, 2020)

A terceira fase ocorreu entre 1978 a 2000, Nesse período o movimento negro inicia sua reorganização política que coincide com a afirmação e ascendimentos dos movimentos populares, sindical estudantil, concentrando-se nas lutas do movimento político e social em torno da redemocratização.

Enfim, chega-se a constituição de 1988, denominada constituição cidadã. A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabeleceu a educação pública como um direito a ser oferecido gratuitamente em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Em se tratando de educação, a Constituição de 1988 é a mais bem elaborada em comparação às anteriores. Nela são encontrados dez artigos sobre educação (arts. 205 a 214). Especificamente no artigo 210 da Constituição de 1988 já se prevê uma Base Nacional Comum Curricular: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (SANTOS FILHO; BARROSO; SAMPAIO, 2021, p. 3)

3. A EDUCAÇÃO DOS QUILOMBOLAS: DO DIREITO À REALIDADE

Passados os 500 anos da história desse país, identifica-se em quase todo o território nacional a existência das comunidades negras tanto na área rural quanto na área urbana. A literatura especializada, as políticas públicas e os movimentos sociais têm elaborado uma série de ações e análises para melhor entendê-las e visibilizá-las no cenário nacional. (PEREIRA; RIBEIRO, 2016, p. 2-3)

Do período pós-abolição, em 1888, até os dias atuais, a inclusão do negro na sociedade permanece dividida em classes, com uma elite branca privilegiada em detrimento da população trabalhadora, majoritariamente negra. Entretanto, um fator de inteira importância para a sociedade contemporânea se diz respeito as políticas públicas de inclusão de negros no sistema educacional passaram a fazer parte da agenda social brasileira, o que contribuiu para intensificar as desigualdades sociais, econômicas e étnicas da maioria da população negra do país.

Somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a nação avançou para atender as especificidades dos camponeses, principalmente, os que vivem nos quilombos. Outra norma muito importante foi a Lei 9.394, de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece direitos educacionais para todos, incluindo minorias, como quilombolas, indígenas e outras minorias sociais e étnicas.

No entanto, a Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu de contradições sociais e pressões contra as políticas neoliberais. Essas pressões foram expressas pela organização do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, que trouxe esse problema para a arena pública e política, e o colocou como uma importante questão social e educacional. Existem princípios constitucionais que garantem o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada por meio das Diretrizes para a Educação do Campo (Brasil, 2002). As normas que contribuíram significativamente para a Educação Escolar Quilombola foram amparadas na Lei 9.394/96. Essa norma alterou o artigo 26-A, que dizia:

O currículo do ensino fundamental, fundamental e médio deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada rede de ensino e em cada estabelecimento de ensino, por um setor diversificado, que é exigido pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e aprendizes. (BRASIL, 2013)

Este artigo foi modificado para a seguinte redação:

Arte. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dessas duas etnias, como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos povos negros e indígenas no Brasil, da cultura negra e indígena brasileira e negra e indígena na formação da sociedade nacional, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas do Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e Literatura e História do Brasil. (BRASIL, 1996)

O artigo 79-B do mesmo diploma legal foi alterado para acrescentar: "O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'". (Incluído pela Lei 10.639, de 01.09.2003). No entanto, a obrigatoriedade do Estudo das Relações Étnico-

Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, torna-se uma conquista dos Movimentos Negros e Quilombolas por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A respeito da regularização e organização das escolas de Educação do Campo, temos a Resolução nº 01/2002, que institui as diretrizes operacionais para a Escola do Campo: o que inclui as Escolas nos espaços quilombolas, ribeirinhas, caçaras, agricultura familiares, dentre outras. Após a Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP 01 (de 17 de junho de 2004), que incluiu a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu currículo. A discussão sobre a realidade quilombola contou também com as demandas e deliberações da Conferência Nacional de Educação.

Foi a primeira vez que o Conselho Nacional de Educação considerou a Educação Escolar do Campo, dentre elas a Quilombola como uma modalidade de ensino e reconheceu que deveria haver regulamentação específica para os quilombolas no sistema educacional, a ser consolidada nacionalmente, e seguir as diretrizes curriculares gerais da educação básica passando por todas modalidades de ensino. Nesse sentido, a consolidação desta modalidade de ensino foi amparada pela seguinte legislação: Resolução CEB/CP 07, de 14 de dezembro de 2010 ; Parecer CNE/CP 16 de 5 de junho de 2012; Resolução CNE/CP 8 de 8 de março de 2012 , que trata do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola instituído pela Resolução 08 de 20 de novembro de 2012 .

Assim, as diretrizes contemplaram toda a organização necessária para a implementação da política pelos respectivos entes da federação (governo federal, estados e municípios): concepção, princípios, objetivos, etapas e modalidades, projeto político pedagógico, currículo, gestão, avaliação, formação de professores, entre outros.

Estima-se que no Brasil existam aproximadamente cinco mil comunidades quilombolas (ANJOS, 1999). Estão presentes em 24 estados brasileiros, com exceção dos territórios que hoje compõem os estados do Acre, Roraima e Distrito Federal. Segundo dados da Fundação Cultural Palmares, ela já certificou mais de 3 mil comunidades como remanescentes de quilombos. Dessas comunidades, apenas 210 possuem título de propriedade. De acordo com os dados quantitativos, por suas configurações e história, sua abrangência territorial e contextos locais, os quilombos constituem realidades múltiplas e diversas.

A história dessas comunidades negras, nas duas últimas décadas do século XX, tem mostrado que a política pública de maior relevância para essa população é sem dúvida a regularização das terras. Tanto é verdade que existem hoje cerca de 1.408 (mil quatrocentos e oito) comunidades quilombolas certificadas no Brasil e outros processos que tramitam em fase de

reconhecimento. Os principais órgãos públicos do governo federal encarregados dessa demanda são: a Fundação Palmares, o Instituto Nacional de Reforma Agrária; a Secretária de promoção da igualdade Racial, o Ministério da Educação, entre outros" (PEREIRA RIBEIRO, 2016, p. 2-3)

Um marco de inegável relevância nesse processo de reconhecimento, luta pelos direitos, preservação e valorização das comunidades quilombolas, é a criação da modalidade de Educação do Campo como um dos modelos de educação nesse caso ofertada para atender as comunidades do campo, que é regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, onde se construiu, uma serie de diretrizes que mais tarde deram base para outras políticas normativas e diretivas para a construção de uma educação do campo especifica e que atenda cada comunidade do campo dentro de suas especificidades.

Segundo Pereira e Ribeiro (2016), o processo que incluiu as comunidades negras na busca pela titularização das terras também os levou a se organizarem a procura de políticas educacionais com o propósito de que com o exercício do direito a educação, esses cidadãos se equipassem melhor para desmistificar o papel do negro na história do país, dessa forma melhorando assim os fundamentos para reivindicações com base numa identidade afrodescendente.

Após os anos 2000, os movimentos negros lutaram por direitos ao acesso à educação e conseqüentemente ao mercado de trabalho. (GOMES, 2011, apud MENEZES, 2020)

Considerando que a criação de políticas de ações afirmativas para a população negra teve início com a Constituição de 1988, pode-se compreender como recente a organização da educação quilombola no Brasil. No campo pedagógico, por exemplo, algumas mudanças efetivas tiveram sua aplicabilidade com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola (...) Assim, essas Diretrizes passaram a contribuir com o planejamento escolar de alguns sistemas de ensino, contribuindo com direcionamentos administrativos, curriculares, didáticos e avaliativos diferenciados às escolas quilombolas ou as que atendem alunos oriundos dessas comunidades. (NUNES, 2020, p. 660)

Com o fortalecimento do movimento negro, iniciou-se um processo de atuação na educação, habilitando professores, revisando os conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, incluindo o acesso à internet e considerando o papel do negro na escrita da história brasileira, baseado na realidade histórica, sob referências analíticas da pedagogia e História Social crítica. (DOMINGUES, 2007, apud MENEZES, 2020).

A criação das Diretrizes Nacionais para a Educação escolar Quilombola marcou o ano de 2012 e sua elaboração estabeleceu que a educação quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseados na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria, e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-as e as valorizando (BRASIL, 2013),

O conteúdo curricular inclui aspectos da formação da sociedade e grupos étnicos brasileiros, destacando suas características e costumes. No entanto, para alcançar melhorias no ensino, os documentos oficiais indicam a necessidade de aprofundar-se em estudos orientados ao tema da Educação em Relações Étnico-Raciais. Assim, os requisitos indicam necessidade da colaboração dos coordenadores pedagógicos (Parecer CNE / CP nº 3/2004) (BRASIL, 2004). A documentação ainda exige que os demais servidores das escolas também auxiliem no que se refere a promoção da boa relação Étnico-Racial.

Devido ao preconceito existente em relação aos afrodescendentes que surgiu e se desenvolveu por meio da distorção oriunda no processo histórico de formação hegemônica e cultural da sociedade brasileira, a história deve ser ensinada e questionada no âmbito do ensino escolar.

Necessária ainda a organização e fortalecimento de programas combatentes à prática discriminatória racial, bem como a promoção, por meio de projetos, da valorização da diversidade étnico-racial. Também necessário promover múltiplas experiências pedagógicas que digam respeito a tais áreas, além de renovar/aprimorar as práticas no contexto do cotidiano escolar. (BRASIL, 2004).

Tais programas de combate à discriminação se mostram de grande relevância. Eis que promovem a diversificação e pluralização cultural, por meio de práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Ademais, os projetos promovem a cidadania e respeito à pluralidade étnica e a valorização destas.

É consignável, ainda, que o contexto da educação atual não se resume em junção de programas, mas, também, de articular competências e utilizar as experiências exercidas, para converte-las em instrumentos de apoio para os grupos vulneráveis da sociedade, entre eles, é claro, aquele que é objeto de análise do presente estudo (BRASIL, 2004).

Não é para menos que uma das ferramentas de grande valia para a promoção da cidadania é o projeto pedagógico, o qual deve, sem sombra de dúvidas, prever articulação de ações efetivas para com o respeito e promoção às diversidades étnicas a serem executadas no cotidiano escolar com o apoio social. Há inclusive previsão legal para tal ação. Vejamos o que diz o § 2o do Art. 26-A da atual LDBEN:

os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Nessa esteira, não obstante a superficialidade da lei quanto a obrigatoriedade temática, o ensino da história afro-brasileira não pode se resumir em simplesmente repassar a história em si,

mas transparecer a cultura, os costumes e a influência desses povos na formação histórico-cultural brasileira.

A inserção do estudo de história e cultura da África e afro-brasileira é uma antiga reivindicação do movimento negro, que contribuiu para elaboração da lei 10639/03: ao movimento social negro tem-se constituído como um movimento importante na sociedade brasileira. A história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra, desde o início da escravidão no Brasil. Os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência. (PAIXÃO, 2007, p. 53).

Dessa maneira a educação escolar quilombola passa a ser analisada de uma forma que as identidades e raízes ancestrais dos povos negros são consideradas e promovem a valorização e reestabelecimento de saberes tradicionais (MENEZES, 2020)

Segundo o Art. 231. da Constituição de 1988 “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

De uma forma geral os territórios quilombolas são localidades constituídas de uma singularidade histórica e cultural, porque sua população enfrenta lutas emblemáticas para que os seus direitos na área da educação e da cultura sejam reconhecidos e também na defesa de suas terras (MENEZES, 2020).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegurou no art. 68 do ato das Disposições Transitórias da Constituição, que os remanescentes das comunidades dos quilombolas tenham a propriedade definitiva das terras que ocupam, bem como, o direito ao título emitido pelo Estado. Propriedade essa de legitima instância social, uma vez que seus moradores ocupam secular e tradicionalmente seus territórios, revitalizando culturas e ciências ancestrais, viabilizando o uso correto do solo, em seus cultivos multiculturais de diversidades de espécies de culturas agrícolas, com base em técnicas agroecológicas (MENEZES, 2020)

A instituição escolar foi desenvolvida com escopo puramente educacional, ou seja, para repassar e ensinar às futuras gerações o respeito de elementos culturais, sociais e garantir sua parcela de preparo para a vida social. (MENEZES, 2020).

Nesse contexto, a responsabilidade do educador é proporcionar a vivência no contexto educacional, para, então, desenvolver seu trabalho. Não se pode, por exemplo, negligenciar ao

“esquecer” de citar uma figura de outra etnia que contribuiu para a construção cultural do país (CAVALLEIRO, 2005).

Ademais, ensinar o respeito significa esperar respeito. Nesse contexto, uma sociedade que prega o respeito a multiculturalidade garante mais liberdade aos indivíduos componentes desta. Isto porque todos serão eles mesmos, isto é, ser quem é, sem receio de preconceito de qualquer gênero. Isso não se limita a grupo étnico, mas a outras esferas também, como gostos, opções de gênero, entre outros. (FREIRE, 1992).

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas. (SANTOS, 2005, p. 16).

Sendo a cultura um direito universal, a liberdade conquistada por meio do apoio ao multiculturalismo seria algo tido como o ápice ao referido direito social. Para tanto, Gomes (2015) sugere um conjunto de políticas públicas e políticas privadas, sejam elas compulsórias ou voluntárias, com vistas em combater todo ato discriminatório. Isso já acontece, desde a inserção de conscientização educacional acerca do respeito as diversidades (de caráter facultativo aos educandos) até medidas compulsórias, como a criminalização do preconceito, como é o caso da Lei Nº 7.716/1989 que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Não é novidade afirmar que as populações negras, inclusive as de comunidades quilombolas, sofrem de diversas fragilidades por conta das desigualdades fomentadas pelo racismo. Não há dúvida de que parte importante dos fatores que impedem a melhoria das condições de vida e das oportunidades dos negros se deve a padrões limitados e insuficientes devido à naturalização social da condição de inferioridade dessa população.

Após a abolição, o Estado e a sociedade brasileira lutaram para diminuir ou eliminar as desigualdades étnico-raciais. Por muito tempo, a ideologia da democracia racial serviu de antídoto para negar o drama social vivenciado por milhões de brasileiros por causa de sua origem racial. A ideia foi sempre explicá-lo colocando o problema a partir de outra causa, geralmente socioeconômica. Essa negação serviu como uma das bases para a reprodução das desigualdades raciais no Brasil, na medida em que seu reconhecimento exigiria que os governos se

posicionassem. Havia, e de certa forma ainda há, dificuldade para o próprio Estado reconhecer os dispositivos institucionais de reprodução racial por ele criados. (MENEZES, 2020).

Para alguns autores, a dificuldade de enfrentar essa questão está associada a dispositivos velados que fomentam a discriminação pela sociedade e pelo Estado e por isso não são reconhecidos/abertos. Devido a esse não confronto, as instituições sociais (especialmente os governos) vêm contribuindo imensamente para a continuidade de uma cultura racista. Conseqüentemente, o Estado deve combater incansavelmente essas práticas, e não agir em favor de sua sobrevivência. Desde o período da escravidão o Estado brasileiro tem um histórico de desrespeito às legislações que promovem a justiça social à população negra. Parece ser um incômodo mudar dessa maneira. (CAMPOS; GALLINARI, 2017).

No campo acadêmico, são poucos os trabalhos capazes de problematizar a realidade educacional dos quilombos em nível nacional ou regional (principalmente por meio de abordagens panorâmicas ou comparativas) de forma a apresentar (ou negar) as implicações do racismo institucional na produção de sua realidade. As comunidades quilombolas por muito tempo foram arbitrariamente esquecidas ou silenciadas. Nem mesmo governos ou comunidades políticas têm se dedicado a produzir diagnósticos e avaliações precisos sobre essa realidade. Avançar nessa agenda é necessário, pois é no campo secundário, o inatingível, que se situam aquelas práticas racistas legitimadas pelo Estado.

O racismo institucional pode ser entendido como o fracasso coletivo de uma organização ou instituição em promover um serviço profissional adequado às pessoas de acordo com sua cor, cultura, raça ou origem étnica.

O racismo institucional é o fracasso das instituições e organizações em prestar um serviço profissional e adequado às pessoas devido à sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Manifesta-se em normas, práticas e comportamentos discriminatórios na rotina do trabalho, que resultam do preconceito racial, atitude que combina estereótipos racistas, desatenção e ignorância. De qualquer forma, o racismo institucional sempre coloca pessoas discriminadas de grupos raciais ou étnicos em situação de desvantagem no acesso aos benefícios produzidos pelo Estado e outras instituições e organizações. (CAMPOS; GALLINARI, 2017).

As condições de vida dessas populações quilombolas revelam que o Estado vem legitimando historicamente práticas institucionais que abrem amplamente o racismo institucional.

O lado mais perverso dessas práticas é percebido na participação de agentes do Estado (polícia militar, principalmente) no genocídio de jovens negros; no descaso da secretaria de saúde em relação a doenças que acometem majoritariamente a população negra; na luta pela garantia do direito à terra, principalmente quando a rixa é com o próprio Estado, como é o caso da titulação das comunidades de Rio dos Macacos (RJ) e Alcântara (MA). Na esfera legislativa, nunca é demais ressaltar que o direito quilombola foi assegurado em apenas um artigo em disposições transitórias na CF/88, enquanto as comunidades indígenas foram atendidas em um capítulo. (CAMPOS; GALLINARI, 2017).

No campo educacional, é importante destacar que a educação quilombola foi a única modalidade de ensino em apenas um artigo: Art. 41, Resolução 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, de diferentes formas e intensidades, o Estado cumpre um papel na legitimação de um tratamento diferenciado. Não é raro que suas burocracias produzam certa cultura racista na forma como se relacionam com a população negra. Um dos exemplos claros desse comportamento cultural diz respeito ao tratamento dado pela sociedade às doenças que atingem a população negra e ao genocídio da população negra jovem em particular. Esses comportamentos são permitidos tacitamente e dificultam o combate ao racismo junto aos operadores do Estado, pois são eles os responsáveis pelo funcionamento da burocracia governamental que enfatiza as medidas racistas. O modelo burocrático ideal weberiano estava há muito enterrado pelos burocratas no nível da rua

Todos os estados que tem escolas em comunidades quilombolas oferecem o ensino fundamental, a maioria dessas comunidades são localizadas em áreas rurais e são mantidos com recursos municipais, porém há um número grande de escolas mantidas pelo governo estadual. Os quilombos formaram-se em territórios distantes das cidades em lugares isolados, (CAMPOS; GALLINARI, 2017).

Como os quilombolas, em sua maioria situam-se em zonas rurais, é necessário que se faça modificações no trabalho docente, que a didática se situe no espaço e tempo dessas comunidades. Pois, a escola quilombola compreende as escolas quilombolas, as que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, dessa forma, a escola pode estar fora dos quilombos, mas mesmo assim, as atividades desenvolvidas na escola devem se adequar a sua clientela, o aluno deve manter a sua peculiaridade (SOUSA, SILVA, SILVA, 2018, p. 5)

Ademais, outro problema é com relação ao quadro de professores, bem como da formação curricular.

De modo geral, a escola que baseia seu currículo em referências europeias/americanas/masculinas/brancas e, como instituição social, reproduz o racismo estrutural da sociedade brasileira insiste em não integrar professores quilombolas formados em escolas quilombolas. Da mesma forma, insistem em não desenvolver uma educação diferenciada, trabalhando, por exemplo, com a história do Brasil através da história do quilombo ou valorizando o patrimônio cultural da comunidade (MOTEIRO, REIS, 2019).

Destarte, não obstante um aumento significativo no reconhecimento dos direitos dos quilombolas, há relativa limitação na efetividade de tais direitos, geralmente decorrente de sua localização e da formação curricular.

Nota-se que tenha havido um progresso ao se estabelecer as DCNEEQ, na qual visa solidificar a efetividade da educação escolar quilombola através de audiências públicas tanto em nível nacional como em nível regional, emanadas principalmente pelos professores e representações quilombolas, estes mesmos supracitados são quem ajudam a formular o material escolar de forma que possa manter a cultura quilombola no ambiente escolar. Estas diretrizes são de suma importância pois possui a prerrogativa de acolhimento que se faz necessária após um longo período de movimentos sociais sofridos pelos mesmos.

Embora as comunidades quilombolas estejam atendidas quanto à oferta de educação a qualidade dessa educação, pelos condicionantes aqui apontados, ainda carece de melhorias.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Os africanos que vieram para o Brasil e seus descendentes deixaram para as gerações futuras uma rica herança cultural e muitas histórias de luta pela terra e resistência, contadas nas comunidades até hoje como pelos quilombos.

É sabido que ainda há muita resistência à valorização da história dos quilombos nas escolas, mas trabalhar com o patrimônio cultural negro também significa que essa história é contada e que os valores das culturas de matriz africana, como a corporeidade, a oralidade, circularidade, ludicidade e ancestralidade serão trabalhados nas escolas.

Restou observado que, nada obstante um aumento significativo no reconhecimento dos direitos

dos quilombolas, há relativa limitação na efetividade de tais direitos, geralmente decorrente de sua localização e da formação curricular, pelo que, a relação entre direito e a realidade encontra-se desequilibrada.

Todavia, a caminhada continua, a luta pelos direitos, preservação de saberes, cultura e educação, a medida que avançamos nos debates, nas pesquisas, na elaboração de políticas públicas, chegamos a um patamar de educação para a valorização da pluralidade brasileira, em especial dos povos que ao longo de nossa história foram minorizados de alguma forma. Assim, poderemos com equidade na tomada de decisão construir uma sociedade mais igualitária, onde possamos igualmente exercer nossas diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ParecerCNE/CP3/2004, 10 de março de 2004^a** disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> > acessado em 22abr. 2022

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera. Presidente Prudente (SP)**, ano 20, n.35, p.199-217, jan/abril, 2017

CAVALLEIRO, E. dos S. DisRacial e Pluralismo em Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: **Brasil. Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei nº 10.639**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2018.tde-30012018-140434. Acesso em: 11 mai. 2022

DENCKER, A. F. M. **Pesquisa em turismo: planejamento, métodos e técnicas**. São Paulo: Futura, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade: O Direito como Instrumento de Transformação Social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2015.

MEC. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932 e 1959)**. Brasília. Brasil. 2010.

MENEZES, Suely Melo de Castro. Diretrizes Nacionais. **Operacionais para Qualidade dos Escolas Quilombolas**. Parecer de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147491-texto-referencia-diretrizes-operacionais-para-qualidade-das-escolas-quilombolas-1/file> Acesso em: 11 mai. 2022

MONTEIRO, Elaine ; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432019000200406&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 11 maio 2022.

NUNES, Ranchimit Batista. **A unidade na diversidade: tessituras e desdobramentos cotidianos de professores (as) no contexto da educação escolar quilombola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.48.2020.tde-30112020-201040. Acesso em: 11 mai. 2022

PAIXÃO, M. **Desigualdade nas Questões Racial e Social. In: A Cor da Cultura: Saberes e Fazeres, Modos de Interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília**. Secad/MEC, 2004b. disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educacao%20das+relacoes+etnicoraciais+e+para+o+ensino+de+historia+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7cae0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2> acessado em 22/02/2022.

RIBEIRO, Cristiane Maria ; PEREIRA, Mariana Cunha. As escolas quilombolas em Goiás – retrato da escola na relação com o poder público dos anos 2000. **Revista Polyphonia**, v. 27, n. 1, p. 259, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42300>>. Acesso em: 11 maio 2022.

RODRIGUES, Bruno Pinheiro. **“Homens de ferro, mulheres de pedra”**: resistências e readaptações identitárias de africanos escravizados: do hinterland de Benguela aos vales dos rios Paraguai-Guaporé e América espanhola – fugas, quilombos e conspirações urbanas(1720-1809). 2015. 372 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Cuiabá, 2015.

RODRIGUES, W. A ladeira da preguiça e o estereótipo histórico da preguiça dos negros. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: CULTURA, SOCIEDADE E PODER, 2014, Jataí - GO. **Anais**, Jataí: UFG, 2014.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10. 639/03 Como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS FILHO, A. de P. A. dos; BARROSO, M. C. da S.; SAMPAIO, C. de G. **History of**

education in Brazil: from the Constitution of the Federative Republic of 1988 to the Common National Curriculum Base (BNCC). Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 3, p.e53910313667, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i3.13667. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13667>. Acesso em: 11 may. 2022.

SOUZA, E. P. DE. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 110–118, 4 set. 2020.

SOUSA, Eva Erlene Franco De; SILVA, Vanessa Magalhães Da; SILVA, Fabiana Leite Da. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Um direito a ser concretizado. **II simpósio internacional sobre estado, sociedade e políticas públicas**. Programa de pós-graduação em políticas públicas. UFPI, Teresina, 2018.

VEAL, A.K. **Metodologia de pesquisa em lazer e turismo**. São Paulo: Aleph, 2011.