



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos

Vanuza Maria de Jesus Nonato

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO BÁSICO DAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS E DO BRASIL: Desafios e Possibilidades**

Diamantina
2024

Vanuza Maria de Jesus Nonato

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO BÁSICO DAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS E DO BRASIL: Desafios e Possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação em
Direitos Humanos da Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para
obtenção do título de especialista.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leila de Cássia Alves de Faria

**Diamantina
2024**

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

N812e Nonato, Vanuza Maria de Jesus

2024 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO BÁSICO
DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE MINAS GERAIS E DO
BRASIL

[manuscrito]: desafios e possibilidades / Vanuza Maria de Jesus Nonato.
Diamantina, 2024.

51 p.: il.

Orientador: Prof^a. Dr^a Leila de Cássia Alves de Faria.

Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos) Universidade
Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Curso de Especialização em
Educação em Direitos Humanos, Diamantina, 2024.

1. Educação Quilombola. 2. Direitos Humanos. 3. Diversidade Cultural. 4.
Comunidades Afrodescendentes. 5. Inclusão. I. Alves de Faria, Leila de Cássia. II.
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. III. Título. Doutorado
em Programa de Pós Graduação: conhecimento e inclusão social

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Este produto é resultado do trabalho conjunto entre o bibliotecário Rodrigo Martins
Cruz/CRB6- 2886

e a equipe do setor Portal/Diretoria de Comunicação Social da UFVJM

Vanuza Maria de Jesus Nonato

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO BÁSICO DAS
COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO E MINAS GERAIS: Desafios e
Possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
partedos requisitos exigidos para a obtenção título de
Especialista em Educação em Direitos Humanos, na
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri.

Orientador(a): Leila de Cássia Faria Alves

Data de aprovação 20/12/2024



Documento assinado digitalmente

LEILA DE CÁSSIA FÁRIA ALVES

Data: 27/01/2025 22:27:00 -0300

verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Leila de Cássia Faria Alves
Diretoria de Educação Aberta e a Distância - UFVJM - Orientadora



Documento assinado digitalmente

GERSON FERREIRA DA SILVA

Data: 28/01/2025 07:21:00 -0300

verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Gerson Ferreira da Silva - UFVJM
Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia - UFVJM



Documento assinado digitalmente

DANIEL DOS SANTOS MACÊDO

Data: 28/01/2025 14:48:07 -0300

verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Daniel dos Santos Macêdo
Secretaria de Educação de Santa Catarina - SED/SC

Diamantina, 20 de dezembro de 2024

Este trabalho é dedicado às comunidades quilombolas, cuja história de resistência e resiliência motiva a dedicação a uma educação que honre suas histórias, tradições e dignidade. Desejo que o direito a uma educação de alto padrão seja totalmente realizado, valorizando a identidade e a diversidade cultural que tanto enriquecem a nossa sociedade. A vocês, que são dignos de reconhecimento e respeito por sua magnitude e diversidade, expresso minha gratidão e meu compromisso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, sem ele nada seria possível. Agradeço profundamente ao meu pai Inácio (in memoria), minha querida e amada mãe, Dona Zezé e a minha doce e maravilhosa filha, Maria Luiza. Sou grata aos meus familiares pelo apoio. Agradeço aos docentes e tutores da UFVJM pelo cuidado e empenho. Gratidão sempre!

“Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a beleza libertadora do intelecto para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer”.

Albert Einstein

RESUMO

O presente trabalho investiga a Educação em Direitos Humanos no ensino básico nas comunidades quilombolas brasileiras, com ênfase em Minas Gerais, e sua importância para o fortalecimento das identidades afrodescendentes e a preservação da história quilombola, marcada pela resistência. Em um cenário onde o mito da democracia racial ainda prevalece, torna-se essencial ampliar os direitos dessas populações por meio de uma educação inclusiva que valorize suas tradições e memórias. A pesquisa busca analisar os principais desafios na implementação de uma educação que valorize e promova a diversidade étnica e cultural, contribuindo ativamente para o enfrentamento da exclusão social. Parte-se do reconhecimento do território como elemento essencial no processo educativo, destacando a "história oral" como um instrumento poderoso para preservar a ancestralidade e fortalecer os laços entre as gerações. Nesse contexto, enfatiza-se a necessidade de territorializar o ensino, resgatando o protagonismo das comunidades quilombolas por meio da memória coletiva e da oralidade, modificando a educação em um meio de fortalecimento cultural e social. “Para garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, é preciso levar em conta as características que o território apresenta, das questões físicas às sociais”. O estudo apresenta reflexões e diretrizes externas para uma educação quilombola que respeite e acolha as particularidades culturais dessas comunidades, promovendo a inclusão e a valorização dos direitos humanos. Por fim, propõe caminhos e estratégias para a construção de uma escola que celebre a diversidade e assegure a equidade.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Direitos Humanos. Diversidade Cultural. Comunidades Afrodescendentes. Inclusão.

ABSTRACT

This work investigates Human Rights Education in basic education in Brazilian quilombola communities, with an emphasis on Minas Gerais, and its importance for strengthening Afro-descendant identities and preserving quilombola history, marked by resistance. In a scenario where the myth of racial democracy still prevails, it is essential to expand the rights of these populations through inclusive education that values their traditions and memories. The research seeks to analyze the main challenges in implementing an education that values and promotes ethnic and cultural diversity, actively contributing to combating social exclusion. It starts from the recognition of territory as an essential element in the educational process, highlighting "oral history" as a powerful instrument to preserve ancestry and strengthen ties between generations. In this context, the need to territorialize teaching is emphasized, rescuing the protagonism of quilombola communities through collective memory and orality, modifying education into a means of cultural and social strengthening. The study presents reflections and external guidelines for quilombola education that respects and embraces the cultural particularities of these communities, promoting inclusion and the appreciation of human rights. Finally, it proposes paths and strategies for building a school that celebrates diversity and ensures equity.

Keywords: Quilombola Education. Human Rights. Cultural Diversity. Afro-descendant Communities. Inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: OS QUILOMBOS.....	13
1.1 Breve histórico dos quilombos no Brasil	13
1.2 A formação dos quilombos no Brasil e em Minas Gerais.....	14
1.3 Lutas e resistência pela territorialidade	16
1.4 O povo do quilombo e a busca pela identidade	19
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	21
2.1 A Escola negada para os negros	21
2.2 Para estudar foi preciso lutar	22
2.3 A luta por ações afirmativas	25
2.4 A implantação da escola quilombola no Brasil	26
2.5 A implantação da escola quilombola em Minas Gerais	28
CAPÍTULO 3: OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DO BRASIL E MINAS GERAIS	31
3.1 Os direitos à educação básica de qualidade	31
3.2 O desafio para professores e alunos da educação básica nas comunidades quilombolas de Minas Gerais.....	32
3.3 As Escolas Quilombolas da rede estadual X Escolas da Rede Municipal de Minas Gerais.....	36
3.4 Os desafios para fazer valer os direitos nas salas multisseriadas da educação básica em comunidades quilombolas de Minas Gerais e do Brasil	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUÇÃO

É fato que as comunidades quilombolas, que já há algum tempo tiveram seu reconhecimento dado pela Constituição Federal, demandaram ações concretas de educação antirracista, plural e em respeito à diversidade étnico-racial, com vistas a atender um direito fundamental de educar as novas gerações a partir de seus próprios princípios e “ethos” cultural. Apesar de saber que existem leis que amparam os quilombolas, a desigualdade ainda ronda e massacra esse povo que vem de uma ancestralidade muito sofrida e desprovida de direitos.

Diante de tantos desafios que envolvem os direitos de ir e vir desse povo, diante das lutas, do sofrimento e das injustiças, o trabalho em questão visa trazer contribuições pertinentes no âmbito social, acadêmico e escolar, que vêm tratar das questões sobre a importância dos Direitos Humanos na educação básica nas comunidades quilombolas do Brasil e Minas Gerais. Sob um olhar nas relações étnico-raciais dentro das escolas de educação básica. A questão central que norteia a pesquisa é: Quais são os principais desafios enfrentados por essas comunidades na educação básica para a efetivação de uma educação que valorize a identidade quilombola?

Por fazer parte, conviver e ver a realidade dos meus irmãos, pais, primos e demais familiares da Comunidade Quilombola Bau em Araçuaí-MG, surgiu a motivação para a escolha desse objeto de estudo, baseado na vivência e na observação das dificuldades enfrentadas pelas crianças, pais e professores da “minha” comunidade. Essa realidade aponta para a necessidade urgente de definir estratégias nas escolas regulares para a implementação de uma educação escolar quilombola que valorize a história dos quilombos, a autoidentificação, a representatividade e o respeito às tradições e crenças desses estudantes.

Nas últimas décadas, tem havido avanços na educação voltada para a população afro-brasileira. Contudo, essa valorização ocorre em um contexto neoliberal que, ao concentrar-se em soluções educacionais para questões socioeconômicas, desconsidera, em certa medida, a complexidade das desigualdades que impactam historicamente os quilombolas. Em Minas Gerais, as comunidades quilombolas são numerosas e, em sua maioria, localizam-se em zonas rurais, caracterizando-se pela vulnerabilidade e pela falta de ações específicas que as incluam no cenário acadêmico e político.

O estudo adota a pesquisa bibliográfica como metodologia principal, baseada em revisão de literatura e análise documental de textos acadêmicos, legislações e diretrizes voltadas para a educação escolar quilombola e para os direitos das comunidades quilombolas. A pesquisa será fundamentada em um processo dedutivo, a partir da revisão histórica e conceitual sobre a

luta e a resistência da população quilombola e, em seguida, abordará aspectos específicos da educação quilombola no Brasil e em Minas Gerais.

O presente estudo tem como objetivo investigar os principais desafios e as possibilidades de implementar uma educação em Direitos Humanos voltada para as comunidades quilombolas no Brasil, com atenção especial ao contexto da educação básica em Minas Gerais. Nesse sentido, busca-se analisar a trajetória histórica e as formas de resistência dessas comunidades, destacando os avanços e conquistas realizados no campo educacional. O estudo enfoca a luta quilombola como um movimento essencial para a garantia de direitos, bem como para a preservação de sua identidade cultural e histórica. Além disso, propõe-se discutir o conceito e as características da educação escolar quilombola, explorando seus fundamentos, especificidades e contribuições para o fortalecimento

Essa abordagem inclui a análise de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a cultura e o ethos quilombola, promovendo a autoidentificação e a representatividade dos estudantes. Dessa forma, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo sobre o papel da educação no fortalecimento das comunidades quilombolas. Este trabalho busca contribuir para a análise dos desafios e possibilidades da implementação de uma educação em Direitos Humanos nas escolas quilombolas, explorando as especificidades culturais e sociais dessas comunidades.

No cenário contemporâneo, a educação quilombola é vista como um instrumento crucial para fomentar a igualdade social e reconhecer as contribuições dessas comunidades na construção da identidade e diversidade da sociedade brasileira. Além de enfatizar a relevância do ensino que valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, propõem-se métodos e táticas que promovam uma inclusão eficaz no contexto escolar, incentivando o respeito às tradições, às histórias locais e aos estilos de vida que integram o patrimônio imaterial dessa cultura.

A pesquisa examina a habilidade das práticas pedagógicas que promovem uma interação com os saberes tradicionais quilombolas, promovendo uma educação crítica e emancipatória. Neste contexto, é essencial apreciar as narrativas orais e integrar tópicos sobre a história e os desafios contemporâneos das comunidades quilombolas ao currículo escolar. Essas ações intensificam a justiça social, promovem o fortalecimento das comunidades quilombolas e ampliam as oportunidades de reconhecimento e recomposição histórica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e comprometida com os princípios de igualdade e respeito à diversidade.

CAPITULO I: OS QUILOMBOS

1.1 Breve histórico dos quilombos no Brasil

No período de escravidão no Brasil (séculos XVII e XVIII), os negros que conseguiam fugir se refugiavam com outros em igual situação em locais bem escondidos e fortificados no meio das matas. Estes locais eram conhecidos como quilombos. Nestas comunidades, eles viviam de acordo com sua cultura africana, plantando e produzindo em comunidade. Na época colonial, o Brasil chegou a ter centenas destas comunidades espalhadas, principalmente, pelos atuais estados da Bahia, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Alagoas.

Na ocasião em que Pernambuco foi invadida pelos holandeses (1630), muitos dos senhores de engenho acabaram por abandonar suas terras. Este fato beneficiou a fuga de um grande número de escravos. Estes, após fugirem, buscaram abrigo no Quilombo dos Palmares, localizado em Alagoas.

Esse fato propiciou o crescimento do Quilombo dos Palmares. No ano de 1670, este já abrigava em torno de 50 mil escravos. Estes, também conhecidos como quilombolas, costumavam pegar alimentos às escondidas das plantações e dos engenhos existentes em regiões próximas; situação que incomodava os habitantes. Esta situação fez com que os quilombolas fossem combatidos tanto pelos holandeses (primeiros a combatê-los) quanto pelo governo de Pernambuco, sendo que este último contou com os serviços do bandeirante Domingos Jorge Velho.

Figura-1- Jongo no Quilombo-do artista Jean-Baptiste Debret



Fonte: Revista Superinteressante, 2011

A luta contra os negros de Palmares durou por volta de cinco anos; contudo, apesar de todo o empenho e determinação dos negros chefiados por Zumbi, eles, por fim, foram

derrotados. Os quilombos representaram uma das formas de resistência e combate à escravidão. Rejeitando a cruel forma de vida, os negros buscavam a liberdade e uma vida com dignidade, resgatando a cultura e a forma de viver que deixaram na África e contribuindo para a formação da cultura afro-brasileira.

A partir da metade do século XIX, a escravidão no Brasil passou a ser rechaçada pela Inglaterra. Com o objetivo de ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo, o Parlamento Inglês aprovou a Lei Bill Aberdeen (1845), que proibia o tráfico de escravos, conferindo poder aos ingleses de abordarem e aprisionarem navios de países que faziam esta prática.

O Brasil, em 1850, cedeu às pressões inglesas e aprovou a Lei Eusébio de Queiróz, que acabou com o tráfico negreiro. Em 28 de setembro de 1871, era sancionada a Lei do Ventre Livre, que concedia a liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data. E no ano de 1885 era promulgada a Lei dos Sexagenários, que garantia a liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Apenas no final do século XIX é que a escravidão se tornou proibida mundialmente. No Brasil, a abolição ocorreu em 13 de maio de 1888, com a publicação da Lei Áurea, feita pela Princesa Isabel.

1.2 A formação dos quilombos no Brasil e em Minas Gerais

"A palavra quilombo origina-se do termo kilombo, presente no idioma dos povos Bantu, originários de Angola, e significa local de pouso ou acampamento." Os povos da África Ocidental eram, antes da chegada dos colonizadores europeus, essencialmente nômades, e os locais de acampamento eram utilizados para repouso em longas viagens. No Brasil Colonial, a palavra foi adaptada para designar o local de refúgio dos escravos fugitivos. Quilombola é a pessoa que habita o quilombo.

Os povos quilombolas não se agrupam em uma região específica ou vieram de um lugar específico. A origem em comum dos remanescentes de quilombos é a ancestralidade africana de negros escravizados que fugiram da crueldade da escravidão e refugiaram-se nas matas. Com o passar do tempo, vários desses fugitivos aglomeravam-se em determinados locais, formando tribos. Mais adiante, brancos, índios e mestiços também passaram a habitar os quilombos, somando, porém, menor número da população.

Ao longo da história brasileira, vários quilombos foram registrados, alguns com grande número de habitantes. O Quilombo dos Palmares, por exemplo, que na verdade era formado por um conjunto de 10 quilombos próximos, chegou a ter uma população estimada em 20 mil habitantes no século XVII.

Ainda hoje existem comunidades quilombolas que resistem à urbanização e tentam manter seu modo de vida simples e em contato com a natureza, vivendo, porém, muitas vezes em condições precárias devido à falta de recursos naturais e à difícil integração à vida urbana e não tribal.

Figura 2- Oficina para reconhecimento do território (visitantes na Comunidade Baú)



Oficina sobre território

Oficina sobre território

Fonte: Arquivo Comunidade Quilombola Baú, 2023

Há uma dificuldade, por exemplo, de acesso à saúde e à educação. Devido a isso, desde o início dos anos 2000, há uma tentativa governamental de demarcar as terras quilombolas para que elas não sejam tomadas por fazendeiros, madeireiros e grileiros e para que haja maior garantia de sobrevivência das comunidades que vivem nelas.

A extinta Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), criada em 2003 e extinta em 2015, acompanhava e rastreava as comunidades quilombolas. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), pelo Decreto n. 4.887 de 2003, é o órgão federal responsável pela demarcação e titulação das terras quilombolas no país. Além dessas entidades, a Fundação Cultural Palmares, um órgão público vinculado ao extinto Ministério da Cultura (incorporado ao Ministério da Cidadania), é responsável pela manutenção e preservação do patrimônio cultural quilombola."

A formação dos quilombos em Minas Gerais está intimamente ligada à história de resistência à escravidão e à busca por liberdade no Brasil colonial. Minas Gerais se tornou um dos principais destinos para escravizados africanos durante o ciclo do ouro, a partir do final do século XVII. Com a descoberta de ouro na região, houve uma intensa exploração da mão de

obra escrava nas minas, levando a condições de vida extremamente opressivas e perigosas. Muitos escravizados fugiam das minas devido ao tratamento brutal, e os quilombos surgiram como forma de resistência. Esses grupos de fugitivos estabeleciam-se em regiões de difícil acesso, como florestas e montanhas, para escapar da captura e garantir sua sobrevivência.

Ao longo de sua história, Minas Gerais é um dos estados brasileiros que mais utilizou a mão de obra na forma da escravidão. O intenso uso desse tipo de trabalho nas minas de ouro e na produção agrícola fez com que o estado detivesse a maior população escrava do Brasil ao longo de quase todo o século XIX. É por esse histórico que, na atualidade, Minas Gerais está entre os estados com maior número de comunidades quilombolas, ao lado da Bahia e do Maranhão.

Atualmente, Minas Gerais é o estado com o maior número de comunidades quilombolas certificados no Brasil. Essas comunidades continuam a enfrentar desafios, como o acesso a terras, educação de qualidade e políticas públicas adequadas, mas seguem resistindo e preservando seu patrimônio cultural e histórico. A formação dos quilombos em Minas Gerais é, portanto, um capítulo essencial da história da resistência negra no Brasil, e o reconhecimento dessas comunidades é fundamental para a justiça social e a reparação histórica.

1.3 Lutas e resistência pela territorialidade

A territorialidade faz com que os negros tenham um lugar seu, para que eles possam exercer sua cultura, sua fé e para que sejam livres nas suas decisões, sendo assim mesmo os que não conseguiram ainda as demarcações das terras seguem na luta pelos direitos que lhes foram roubados e negados.

De acordo com Lima (2018), heranças culturais dos povos africanos, contribuiu para a transformação e a criação de novos aspectos na sociedade brasileira. Os africanos trazem consigo conhecimentos fundamentais e serão responsáveis pela construção das identidades regionais da sociedade brasileira. Povos negros vieram de regiões diferentes da África, com línguas próprias, expressões e práticas culturais distintas.

As lutas de resistência negra brasileira criaram não somente quilombos, mas também se manifestou através da formação de comunidades religiosas de matrizes africanas, conhecidas como terreiro, que além de exercitarem sua fé e expressões interculturais, era também espaços de afirmação de identidades étnicas. Além disso, essas comunidades desempenharam um papel fundamental como centros de organização social, preservação de tradições ancestrais e transmissão de valores culturais, resistindo às tentativas de apagamento histórico e cultural.

Figura 3 - Lema e Bandeira- Símbolos da Comunidade Quilombola Bau- Araçuaí-MG



Fonte: Arquivo Comunidade Quilombola Baú, 2020

A história quilombola é contada da visão dos brancos e não da visão dos negros que eram escravizados, isso faz com que a ótica eurocêntrica prevaleça na sociedade brasileira. No período da escravidão no Brasil, houve várias formas de resistência por parte dos negros, a fuga era uma dessas formas. Os negros sempre lutaram e resistiram, por isso, a luta deles no passado garantiu os direitos que as comunidades quilombolas têm hoje. A questão da terra é um direito dos quilombolas que, como ainda hoje atestamos, lhes é negado.

Os territórios de comunidades remanescentes de quilombos, originaram-se em diferentes situações, tais como doações de terras realizadas, a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana de açúcar e o algodão, compra de terras, terras que foram conquistadas por meio da prestação de serviços, inclusive de guerra, bem como áreas ocupadas por negros que fugiram da escravidão. Há também as chamadas terras de preto, terras de santo ou terras santíssimas, que indicam uma territorialidade vinda de propriedades de ordens religiosas, da doação de terras para santos e do recebimento de terras em trocas de serviços religiosos (Brasil, 2013. p.14).

Os quilombolas no período escravocrata eram tratados como criminosos, perseguidos pelo Estado, pelos senhores de escravos e pela sociedade racista, situação que deu lastro e sustentação para o sistema escravocrata. No ano de 1850, poucos anos antes da abolição, se institui a denominada lei de terras, que dava direito às pessoas terem propriedades de terras no Brasil. O governo dava as terras para quem quisesse trabalhar e, para ser dono de terras no Brasil, tinha que comprá-las do Estado. Então, as pessoas que eram marginalizadas, que não tinham condições e os quilombolas ficaram privados do direito de comprar e de possuir terras e muitos que as tinham não conseguiam regularizar a posse das suas terras.

O Estado deixou os negros largados sem assegurar seus direitos, abandonados à própria sorte, pois, apesar da abolição, eles não tinham para onde ir, o Estado não os acolheu e ainda os privaram dos seus direitos. O pós-abolição continuou sendo escravidão. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 quase nada contribuiu para assegurar o direito dos negros. O Brasil manteve o regime escravocrata e uma opressiva mentalidade patriarcal que perdura ainda hoje.

O território é base fundante para os quilombolas, no campo da sobrevivência física e reprodução cultural.

Conforme com Silva e Menezes:

Quilombo significa para além do território, espaço onde se produz e se reproduz existências condicionadas pelo ideário de liberdade. As marchas praticadas pelos escravos e escravas em direção ao quilombo eram perpassada pelo ideário de construção de uma vida boa e que preponderava o sentido de retomar a própria personalidade danificada pelos horrores da escravidão. Não se pensava em ganhar a liberdade, mas em lutar para conquistá-la e para tanto arriscava a própria vida (Silva e Menezes, 2019. p.143).

Segundo Furtado, Sucupira e Alves (2014), atualmente, em diversas comunidades quilombolas, os negros ainda são expulsos de suas terras por fazendeiros que moram em regiões vizinhas às suas ou por pessoas interessadas na expropriação fundiária. Conforme Anjos 2011:

Existem cada vez mais notícias de registros de sítios quilombolas, divulgadas em listagens de variadas fontes, que muitas vezes não foram checadas. A questão dos quilombos no Brasil envolve quantidade, assim como a qualidade da informação. É preciso que as representações dos Estados estejam atentas aos “oportunismos, em virtude das perspectivas de reconhecimento e titulação desses espaços (Anjos, 2011, p.116).

Ainda, segundo o autor:

A precariedade existente nos territórios quilombolas acomete toda a comunidade, mas a população jovem se sente profundamente incomodada com o contexto e o aumento da imigração demográfica quilombola. O fio condutor de um processo migratório é a possibilidade real de mudar. A dinâmica demográfica acontece para os grandes centros urbanos, geralmente capitais e cidades próximas, para completar os estudos e/ou trabalhar. Uma das consequências imediatas desse processo de expulsão crescente dos jovens (homens e mulheres), que se deslocam para as periferias urbanas, é a possibilidade real de uma ruptura na transmissão da tradição oral, isso porque ficam nos territórios os mais idosos e as crianças (Anjos, 2011, p.116).

Na atualidade, os negros ainda sofrem muito com as formas de discriminações, racismo, violência, e isto precisa ser superado. É necessário que os quilombolas sejam respeitados e as políticas públicas venham potencializar a consecução de direitos, no campo da cidadania e justiça social. “A questão estrutural das comunidades quilombolas, a falta de clareza na política de demarcação, a ausência dos recursos direcionados e de um cronograma de ações são alguns pontos básicos que permeiam a questão. Para os territórios que ainda não têm limites explícitos, faz-se necessário que as lideranças comunitárias realizem demarcações provisórias, com marcos na forma de placas informativas, deixando claro que aquele espaço é um quilombo (Anjos, 2011.p.116).

1.4 O povo do quilombo e a busca pela identidade

A luta política das comunidades quilombolas apresenta-se em um campo de ambiguidades entre a possibilidade do acesso à terra e afirmação de sua identidade, e, ao mesmo tempo, a tutela de seus modos de vida pelo Estado, e a objetificação de suas vidas pelo mercado que capitaliza modos de viver tradicionais na forma de produtos comercializáveis. É neste campo ambíguo que a luta e a garantia de direitos às comunidades quilombolas são gestadas. (Santos, Massola, Silva, & Svartman, 2016).

De acordo com Fernandes e Munhoz (2013), diante dos direitos conquistados após a Constituição Federal de 1988, a construção da identidade quilombola apresenta-se enquanto processo político de ressignificação do conceito de quilombo para o momento histórico do presente, com uma releitura que atualiza as disputas políticas do passado à realidade local das comunidades quilombolas atuais, revelando estes territórios como lugares de resistência marcados por trajetórias históricas de luta contra a opressão. O reconhecimento presente no art. 68 da Constituição Federal de 1988 desencadeia a recriação dos territórios negros rurais, que apesar de já existentes, são agora interpelados pela categoria quilombo, que os modifica na forma de pensar sua própria existência e suas relações.

Uma identidade que não é dada a priori, mas modificada de acordo com as necessidades políticas que se encontram em jogo. O conceito de identidade que entra em cena não é aquele que se define apenas pelas relações endógenas, circunscritas aos sujeitos que desta comunidade participam. Ao contrário, o processo identitário de que se trata aqui é construído como um fenômeno antagônico à dominação vivida, o qual se produz sobre certos determinantes históricos, políticos e sociais. Ou seja, a identidade quilombola define-se pelas relações de poder que se lançam sobre os quilombos, como necessidade política de construir para si formas de enfrentamento às forças hegemônicas.

Os modos pelos quais cada comunidade quilombola se apropria do conceito de quilombo é determinante na maneira como elas gerenciam sua identidade e vida comunitária. Não há uma identidade dada às comunidades quilombolas, há sim uma tentativa de construção de um plano comum que congregue suas formas de ser e existir na luta por direitos. A identidade pode ser definida como processo que possibilita ao sujeito, na relação com seus pares, definir referências simbólicas e intersubjetivas que, quando compartilhadas entre si, permitem processo de diferenciação frente a outros grupos e de identificação com seus pares, em um sentimento de grupo que distingue um nós e um eles.

Assim, o encontro da categoria quilombola à vida nas comunidades quilombolas torna-se uma força organizante para as formações identitárias das comunidades negras rurais,

na configuração da identidade quilombola como campo político de afirmação das diferenças e das necessidades de certo grupo étnico-racial frente a outros. Cabe compreender a identidade para além do papel social que é incutido ao sujeito em seus processos de socialização, que vêm desde as relações nas unidades familiares às instituições onde ele se insere e participa.

Na compreensão que propomos aqui, a identidade adquire caráter político, como instância que se produz e é produzida frente às relações de poder que se impõem aos sujeitos e coletivos de seu pertencimento; e, são sobre estas relações que os significados e os sentidos das identidades são produzidos e compartilhados pelos seus pares (Castells, 2008). No caso das comunidades negras rurais, as formas de apropriação da identidade quilombola se apresentam como categoria política que está relacionada às variadas forças históricas, estratégias de dominação e relações de poder que incidem sobre seu território, sua comunidade e seu grupo.

De acordo com Santos (2003), quem clama por identidade são os grupos que são dela despossuídos, que necessitam, por meio dela, buscar seu reconhecimento, enfrentar uma ordenação hegemônica, que pensada como universal impede a emergência de outros projetos possíveis de sociedade. Assim, a identidade política pode ser definida como a emergência em coletivos e grupos minoritários destes projetos possíveis de sociedade, que, para além da subjetivação de suas identidades sociais, produzem um enredo político coletivo que permite o enfrentamento da ordem social hegemônica na criação e na invenção de outras realidades.

CAPITULO II: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

2.1 A Escola negada para os negros

O Brasil escravocrata negava aos negros a prática da educação formal e a presença dos escravos na escola era considerada uma ameaça à estabilidade social da época. Pode-se entender, assim, que a exclusão negra do espaço escolar era entendida tanto como garantia de “ordem social”, como já mencionado, quanto pela ameaça de influência negativa que os escravos poderiam exercer nesses espaços (Fonseca, 2001).

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (Brasil, 2004, p. 7).

Segundo Fonseca (2001), com a aprovação da Lei do Ventre Livre em 1871, que previa a libertação das crianças nascidas de escravas, a educação e a liberdade passaram a ser discutidas de maneira articulada. Essa articulação, entretanto, não visava à proteção e emancipação das crianças, mas sim à minimização do impacto que o fim do trabalho escravo geraria no perfil da sociedade brasileira, que passava a receber um grande número de negros na condição de cidadãos livres. O mesmo autor afirma, ainda, que aqueles que escravizavam as mães seriam responsáveis pela educação de seus filhos, porém a instrução elementar ocorreria sempre que possível, tornando-se uma determinação vaga, sem garantia dos direitos dessas crianças à educação.

Com isso, entende-se que a criação da Lei do Ventre Livre representava os interesses dos senhores de escravos, pois visava apenas à liberdade das crianças nascidas após a data de sua aprovação, e não a uma mudança de posição social que pudesse ocorrer por meio de oportunidades de educação e emancipação intelectual. Outro elemento que apontava o desinteresse dos senhores em proporcionar instrução para os filhos dos escravizados diz respeito à possibilidade de saída das crianças do processo produtivo para estudar, o que, consequentemente, afetaria os lucros da propriedade (Fonseca, 2001, p.11-36).

Ainda com base em Fonseca (2001), a lei indicava na redação final que as crianças nascidas após o dia 28 de setembro de 1871 estariam livres, porém os senhores de escravos as teriam como posse até os oito anos de idade, posteriormente podendo escolher entre ficar com elas até que completassem 21 anos e utilizá-las como trabalhadoras em sua fazenda ou entregá-las ao Estado mediante indenização. Teriam a obrigação, portanto, de “cuidar” das crianças.

Sendo assim, o processo de exclusão dos negros na sociedade brasileira foi reforçado com a Lei do Ventre Livre, tornando impossível a quem nascesse liberto receber educação formal.

Tendo em vista tal panorama, os primeiros filhos de escravos passaram a ser considerados livres em 1879, em conformidade com os interesses dos senhores. Os negros sob custódia do Estado passariam, a partir de então, a ter a educação como um direito, assim como as demais crianças brancas já a tinham. No ano anterior àquele em que as crianças negras completariam oito anos, contudo, foi aprovado o decreto de número 7.031- A, de 6 de setembro de 1878, que “estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (Brasil, 2004, p. 7).

Tal decreto agravou a segregação entre brancos e negros no campo da educação, ainda mais se somado o fato de que poucos filhos de escravos foram entregues ao Estado. De acordo com Fonseca (2001), havia um total de 113 crianças no período de 1871 a 1884, entretanto, para pleno entendimento, cabe ressaltar que “apenas 21 encontravam-se na província do Rio de Janeiro, onde havia um total de 82.566 crianças nascidas livres de escravas” (Fonseca, 2001, p. 21).

Os decretos citados e as ações realizadas pelos senhores de escravos não proporcionaram ao negro o acesso à escola, porém a população negra teve oportunidade de se aproximar do saber escolar na medida em que surgia a necessidade de ser liberto ou de usufruir da cidadania quando livre, de modo que essa aproximação apenas se tornou possível a partir da organização dos próprios negros.

Portanto, mesmo que não ocorresse de maneira massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução a partir do momento em que formavam suas próprias escolas, seja sendo instruídas por pessoas já escolarizadas ou adentrando a rede pública. Sendo assim, o esforço em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo que não houvesse políticas públicas que os contemplassem, tornou-se possível a partir da criação de escolas pelos próprios negros, tanto nas cidades quanto nas comunidades quilombolas (Cruz, 2005).

2.2 Para estudar foi preciso lutar

No sentido de questionar a extrema exclusão dos negros na sociedade brasileira, o movimento negro surgiu tendo em vista:

A luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os

marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (Pinto, 1993 *apud* Domingues, 2007, p. 101).

Ainda segundo Domingues (2007), o movimento negro teve sua primeira fase no período entre 1889 e 1937, tendo como marco a Proclamação da República, porém, mesmo após um ano da abolição da escravidão, esse sistema político não assegurou ganhos materiais e simbólicos para a população negra, de modo que os libertos - ex-escravos e seus descendentes permaneceram marginalizados na sociedade. Com o objetivo de lutar contra a marginalização, diversos movimentos de mobilização racial foram criados em alguns estados do país, como grêmios, clubes ou associações. Ao mesmo tempo, surgiu também o que ficou denominado como “imprensa negra”, jornais produzidos por negros e que tinham por objetivo tratar de suas questões, enfocando as mazelas que a população negra enfrentava em áreas como trabalho, habitação, educação e saúde, buscando soluções concretas para o racismo na sociedade brasileira.

Os ativistas do movimento sempre tiveram como questão central a luta pela escolarização dessa população - historicamente alijada¹ dos bancos escolares - mesmo reconhecendo não ser a única solução para todos os problemas sociais. Torna-se importante pontuar, no entanto, que a educação ocupa um lugar importante na produção de conhecimento sobre si e sobre os outros, além de contribuir para a formação de quadros intelectuais e políticos. Sem contar que o nível de instrução é usado como critério de seleção e/ou exclusão quando o assunto é o preenchimento de vagas de emprego (Gomes, 2011).

O movimento negro evoluiu consideravelmente no ano de 1931 com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, uma organização com reivindicações políticas deliberadas, constituindo-se como a mais importante do país. A FNB possuía grupos homônimos em diversos estados e transformou o movimento negro em uma organização de massa, com mais de 20 mil associados.

Devido à sua grande importância e alto nível de organização, estabelecia aparatos financeiros para que se pudesse manter escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviços médico e odontológico, cursos de formação política, artes e ofícios, mais o jornal *A Voz da Raça*. Em 1936, a FNB transformou-se em partido político, objetivando a participação nas próximas eleições, no entanto, com a instauração da ditadura do Estado Novo, no ano seguinte, ela e demais organizações políticas foram extintas (Domingues, 2007).

¹ Alijada: algo que foi lançado para fora, ou que foi afastado, retirado ou separado.

A terceira fase do movimento negro diz respeito aos anos entre 1978 e 2000, com a reorganização política e ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil e a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Posteriormente, foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), visando à realização de eventos políticos para lutar contra a opressão racial, a violência, o desemprego e o subemprego e a marginalização da população negra (Domingues, 2007).

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 antirracistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro (Domingues, 2007, p. 114).

Fortalecido, o movimento passou a atuar no plano educacional, revisando os conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, capacitando professores para a prática do acesso à internet, reavaliando o papel do negro no Brasil e buscando a inclusão do ensino da história da África nas escolas. Buscou-se, também, o resgate das culturas ancestrais por meio da incorporação do padrão de beleza, de vestimentas e da culinária, assim como a utilização de nomes africanos, principalmente de origem iorubá, além de priorizar as religiões de matriz africana (Domingues, 2007, p.100,122).

Gomes (2011) afirma que, a partir dos anos 2000, o movimento negro passa a ter como consenso a necessidade da implantação de ações afirmativas no Brasil, em especial na educação básica, no ensino superior e no mercado de trabalho. Sendo assim, as discussões acerca do direito à educação como um componente para a construção da igualdade racial passam a ser realizadas também pelo movimento negro. Com isso, por meio da distensão do movimento, em especial a partir de 2003, as discussões estiveram mais presentes, vide a progressiva implantação da política de cotas nas universidades e a criação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os movimentos e entidades surgidos após a abolição da escravidão sempre lutaram contra as discriminações raciais, assim como ainda visam ao fortalecimento da identidade negra, sem contar os questionamentos acerca das más condições a que os negros continuam a ser submetidos na sociedade brasileira, sempre em busca da igualdade racial. Esses movimentos também se dedicaram a resgatar e valorizar as contribuições históricas, culturais e sociais da população negra, promovendo ações que evidenciam sua importância na construção da identidade nacional. Para tanto, Piovesan (2007) assevera que, para haver de fato a implantação do direito à igualdade no Brasil - no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais - é necessário adotar medidas que eliminem a exclusão étnica-racial.

2.3 A luta por ações afirmativas

No contexto de luta, surge no cenário nacional a busca por ações afirmativas que possam superar as graves desigualdades raciais. Cabe aqui ressaltar o significado do termo “ação afirmativa”, que:

[...] refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (Oliven, 2007, p. 30).

A primeira proposta legislativa de ação afirmativa para a população negra é de 1983, apresentada por Abdias do Nascimento, deputado federal pelo Rio de Janeiro. Nela, buscava-se a isonomia social do negro, abrangendo áreas como emprego público e privado, educação, Forças Armadas, reserva de bolsas de estudos concedidas pelo Ministério e secretarias de Educação para os negros, garantia de vagas no Instituto Rio Branco e modificações nos currículos escolares e acadêmicos em todos os níveis, retratando as contribuições positivas dos africanos e seus descendentes. A proposta não foi apreciada, mas serviu para abrir caminhos para futuras discussões e lutas a favor da implantação de ações afirmativas, e, de certa maneira, para a criação da lei 10.639, vinte anos depois (Medeiros, 2007).

Ainda de acordo com Medeiros (2007), a luta pela existência de cotas para negros tanto nas universidades como em postos de empregos públicos visava à reelaboração do critério “mérito” para a admissão, de modo que haja uma avaliação mais justa e eficiente, levando em consideração “filiação racial, origem, renda, local de moradia e outros, juntamente com a capacidade de superar obstáculos” (Medeiros, 2007, p. 128).

No Brasil, o debate acerca de políticas de ações afirmativas ganhou destaque em 2001, a partir da participação do país na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, na qual o Brasil se posicionou a favor de políticas públicas que favoreçam os grupos historicamente discriminados (Oliven, 2007).

Após a conferência, o governo brasileiro definiu um programa de cotas, cuja discussão a respeito de sua implantação esteve presente também nos âmbitos estadual e municipal. A primeira universidade a destinar uma porcentagem de vagas a negros foi uma estadual, a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), ainda em 2002, enquanto a primeira instituição federal a adotar o sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UNB).

em 2003, demonstrando como o debate acerca da implantação das cotas foi se difundindo (Maio; Santos, 2005). Cabe também ressaltar que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) instituiu a política de cotas a partir da realização do vestibular referente ao ano letivo de 2005, configurando-se como uma das pioneiras na implantação de uma ação afirmativa para as populações negras no Paraná.

Outra conquista do movimento negro, mesmo tendo ocorrido muitos anos após o início de sua reivindicação por Abdias do Nascimento, diz respeito à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com a criação da lei 10.639 em 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A 10.639 determina que os conteúdos acerca da História da África e dos africanos, assim como a luta dos negros no Brasil e sua cultura e atuação na formação da sociedade brasileira, sejam trabalhados nas escolas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003), de modo que a população negra possa ser vista e compreendida por meio dos aspectos positivos de sua história na composição da sociedade brasileira e não apenas pela perspectiva do processo de escravidão. Outro ponto substancial a discutir diz respeito às desigualdades e discriminações que os negros sofreram e sofrem, servindo como instrumento de empoderamento para a desconstrução do racismo presente na sociedade brasileira.

2.4 A implantação da escola quilombola no Brasil

A partir da criação de políticas públicas de ação afirmativa, pode-se compreender a organização recente de leis que normatizam a educação quilombola no Brasil. A educação, em seu sentido mais amplo, de acordo com Höflig (2001), é entendida como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada apenas por ele. O modelo de educação adotado, com isso, está situado no interior de um tipo particular de Estado, sendo:

Formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (Höflig, 2001, p. 31-32).

A Educação Escolar Quilombola foi implantada a partir de discussões no campo educacional iniciadas na década de 1980, dotada de forte mobilização e visando à reconstrução da função social das escolas que atendem essas comunidades. Por consequência, os problemas relativos à garantia do acesso à educação pública e da horizontalidade das relações no interior da escola foram expostos; os movimentos sociais identitários passaram a denunciar o papel que a escola apresentava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, além das

discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos, entre outros materiais (Miranda, 2012).

Mediante o tensionamento do Movimento Negro, é possível entender a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012 - durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Sua elaboração seguiu as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determinando que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (Brasil, 2013).

Sendo assim, as políticas públicas voltadas a esses povos tradicionais devem considerar a inter-relação que possuem com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, remetendo ao período inicial da instalação dos quilombos no Brasil. A Educação Escolar Quilombola, portanto, foi pensada para os povos negros e sua implementação é acompanhada pela consulta prévia do poder público às comunidades envolvidas e suas organizações, de maneira a não levar em conta somente os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que configuram as políticas educativas (Brasil, 2013).

O movimento negro passou a lutar pelos direitos dos quilombolas, fazendo com que as demandas das comunidades se integrassem à cena pública e política do país, denunciando situações de desigualdade e discriminação, além de promover uma educação escolar quilombola capaz de ser realizada em todo o território brasileiro - e contemplando a realidade de seu povo, algo que permaneceu invisível durante toda a história da política educacional. Papel fundamental no processo teve a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ1), sendo responsável, em conjunto com inúmeras organizações locais, por pressionar o Estado na busca do atendimento educacional de acordo com a realidade quilombola (Brasil, 2013).

Com o processo de luta das comunidades, diversos avanços ocorreram a respeito da consciência de direito dos quilombolas, entre eles: direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação.

Tratando das identidades étnico-raciais, seu processo de construção é baseado na luta dos povos quilombolas, que envolve suas memórias, sua ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais; também está ligado ao histórico de resistência, variando de acordo com as especificidades de cada comunidade. Aliado a isso, temos as situações de violência,

como a discriminação e o preconceito racial, o que faz com que a identidade quilombola seja entendida pela sua dinamicidade e mutabilidade (Brasil, 2013).

Quanto ao direito à terra, este sempre se configurou como uma questão central. Os negros (escravizados e posteriores ex-escravos) estiveram alijados dos direitos à propriedade e titulação de terras no Brasil. Os quilombos, combatidos por governo e senhores de escravos, caracterizam, portanto, como a luta pela manutenção de seus territórios há muito é intensa e frequente (Brasil, 2013).

No que diz respeito ao direito à territorialidade quilombola, é importante ressaltar que o termo é entendido como a vivência de uma comunidade em determinado território, este delimitado e existindo a partir de uma ação coletiva, possuindo também isolamento e manifestação de poder em espaço específico (Raffestin, 1993). Torna-se possível compreender, portanto, que a territorialidade tem ação direta para a manutenção da identidade quilombola. Outro fator importante: segundo Brasil (2013), para os quilombolas, a terra representa o sustento, o resgate da memória de seus ancestrais, as tradições, os valores e a luta para garantia da sua territorialidade, assim como o direito de ser diferente.

Na política educacional, a educação escolar quilombola vinha sendo negada enquanto um direito:

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra (Brasil, 2013, p. 440).

De acordo com Miranda (2012), contudo, é possível compreender que a implantação da educação quilombola desestabilizou os estigmas sociais de inserção subalterna da população negra na sociedade - e no sistema escolar. Apesar de sua existência e regulamentação, ainda assim encontra-se em situação adversa, pois não há escolas em todas as comunidades, e, quando lá estão, as condições são extremamente precárias, tanto no funcionamento quanto na estrutura.

2.5 A implantação da escola quilombola em Minas Gerais

A implantação das escolas quilombolas em Minas Gerais foi uma resposta ao reconhecimento da importância de preservar e valorizar a cultura, a história e a identidade das comunidades quilombolas. Esse movimento ganhou força principalmente após a Constituição Federal de 1988, que garantiu aos povos quilombolas o direito à posse de suas terras e o reconhecimento de sua identidade étnica. Posteriormente, em 2012, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica estabeleceu

parâmetros para a organização e a implementação desse tipo de ensino em todo o Brasil, incluindo Minas Gerais.

O Estado de Minas Gerais é o terceiro em população negra no Brasil (PNAD, 2013), possui 17 Territórios de Desenvolvimento, 853 municípios, 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), 3.625 escolas estaduais e mais de 2 milhões de estudantes. De acordo com o Censo Escolar de 2014, existem 191 escolas públicas em comunidades quilombolas distribuídas entre 30 escolas estaduais, 165 municipais e 3 particulares/ comunitárias, em 80 municípios.

Minas Gerais conta ainda, segundo dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), com mais de 800 comunidades quilombolas em 181 municípios, ainda que muitas delas não tenham sido reconhecidas pelos órgãos competentes.

Tecnicamente, de acordo com as orientações do Ministério da Educação (MEC), para que a comunidade seja reconhecidamente remanescente de quilombo, esta deverá ter sua autodeclaração certificada pela Fundação Cultural Palmares, cuja função é formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania.

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes.

No dia a dia, as escolas quilombolas em Minas Gerais procuram ao máximo incorporar e adaptar esses valores culturais ao conteúdo educacional às vivências da comunidade. O objetivo é que os alunos não só tenham acesso ao ensino básico, mas também cresçam conhecendo e valorizando sua herança cultural, que é um pilar de sua identidade coletiva.

As aulas de história podem incluir a origem dos quilombos, destacando as trajetórias de luta, resistência e sobrevivência das comunidades. Os alunos podem estudar a própria comunidade, entrevistando anciãos e criando projetos que resgatem a história oral e as narrativas de seu povo.

Língua e Literatura: Literatura e leitura podem ser enriquecidas com textos que abordem a cultura afro-brasileira e quilombola, trazendo autores que explorem esses temas. Isso inclui poesias, contos e histórias que reflitam a realidade e os valores das comunidades, incentivando os alunos a também escreverem sobre suas experiências.

Arte e Cultura: Atividades artísticas, como dança, música e artes visuais, podem ser inspiradas em manifestações culturais quilombolas. Aulas de dança e música podem ensinar ritmos afro-brasileiros, como o jongo e o samba, enquanto a arte pode explorar padrões e símbolos presentes na estética da comunidade, como o trançado, o tingimento natural e o artesanato.

Ciências Naturais e Sustentabilidade: O conhecimento ancestral sobre o manejo sustentável da terra e recursos naturais pode ser inserido nas aulas de ciências. Os alunos podem aprender técnicas tradicionais de agricultura, plantas medicinais e respeito pela natureza, promovendo uma relação de cuidado com o meio ambiente, que é essencial para a sustentabilidade da comunidade.

Valores e Ética: Em atividades de formação cidadã, podem-se trabalhar valores de solidariedade, reciprocidade, e respeito pelos mais velhos, que são princípios fundamentais na cultura quilombola. Isso ajuda a fortalecer laços comunitários e desenvolver a ética colaborativa entre os alunos.

Geografia e Meio Ambiente: O currículo de geografia pode incluir o estudo do território quilombola, sua importância para a comunidade e a luta pela preservação desses espaços. Projetos podem envolver o mapeamento das áreas, a análise dos recursos naturais locais e a discussão sobre a importância da terra para a identidade quilombola.

Em Minas, o governo estadual e as secretarias de educação começaram a se articular para criar escolas quilombolas que atendam às especificidades culturais e históricas dessas comunidades. Esse processo incluiu consultas e diálogo com as próprias comunidades quilombolas, visando estruturar um currículo que incluísse conteúdos relacionados à história da resistência negra, à valorização das tradições e práticas locais e à preservação da identidade quilombola. São adaptações curriculares necessárias que envolvem os Direitos Humanos em Educação, que respeitam e enaltecem a cultura quilombola, tornando a escola um lugar de valorização e perpetuação da identidade coletiva.

CAPITULO III: OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DO BRASIL E MINAS GERAIS

3.1 Os direitos à educação básica de qualidade

O desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho passam necessariamente pela educação. A educação lida inteiramente com a vida. É ela que abre os horizontes da consciência para que a pessoa possa conhecer seus direitos e obrigações, formando cidadãos movidos pelos princípios de liberdade e pelos ideais de solidariedade humana. A educação, como dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. A educação ganhou lugar de destaque na Constituição Federal de 1988 de modo a expandir o conhecimento da sociedade brasileira, tendo o Estado a obrigação de oferecer um sistema educacional de qualidade a todos os brasileiros.

Para tanto, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, enunciou o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família. A saber:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Uma vez que a educação é obrigação do Estado e da família, a ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, a garantia de seu padrão de qualidade deve ser observada por todos os que exercerem a educação. Por sua vez, a garantia de padrão de qualidade da educação é um preceito constitucional, no artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal, de eficácia plena e que deve ser observado por todos os sistemas de ensino. Cabe ao ente federativo fiscalizar sua observância pelas instituições educacionais que integram o seu sistema, sejam elas públicas ou privadas. A saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e

títulos, aos das redes públicas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

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

VII - garantia de padrão de qualidade. (grifo nosso)

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

A garantia do padrão de qualidade da educação também está replicada na legislação infraconstitucional, no artigo 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entendida como norma fundamental que regula todos os sistemas de ensino.

Karina Gomes Cherubini, em seu artigo, comenta que “Apesar de propalada a necessidade de qualidade da educação, ocorre a ausência de definição legal do que seja esse preceito.” Assim sendo, verifica-se que a garantia da qualidade da educação, como princípio constitucional, deve ser buscada em qualquer sistema de ensino, com a possibilidade de acionamento do Poder Judiciário para sua concretização. Incumbe aos entes federativos, na sua esfera de competência, autorizar e fiscalizar as instituições de ensino, adotando providências face ao não alcance do padrão mínimo de qualidade, que pode ser aferido desde as instalações físicas do estabelecimento, até a composição dos recursos humanos e resultados de avaliações oficiais, como o IDEB.

A União, embora precipuamente voltada para o ensino superior, não deve ser eximida de buscar o padrão de qualidade nas etapas anteriores de educação. Tanto o segmento público como o privado devem ser avaliados e sancionados quando descumprirem o padrão mínimo de qualidade”, afirma Cherubini. Enfim, em que pese todo o arcabouço legal e a boa vontade, os desafios são enormes para o avanço da qualidade da educação brasileira. O problema é complexo com a dimensão territorial e as disparidades econômicas, sociais e regionais, envolvendo redes municipais, estaduais, federais e as instituições privadas com diferentes níveis e modalidades da educação: das creches às universidades.

3.2 O desafio para professores e alunos da educação básica nas comunidades quilombolas de Minas Gerais

Para falar da educação nas comunidades quilombolas, é preciso pensar nas ações voltadas para o fortalecimento da educação em comunidades quilombolas, que antes não havia sido estabelecida como Modalidade de Ensino da Educação Básica e que tinham como propósito três eixos: construção de escola em comunidade quilombola, formação de professores

e elaboração de materiais didáticos diferenciados, algo inovador na estrutura da educação brasileira.

Faz parte de um momento de repensar a educação brasileira a inclusão da História da África e afro-brasileiras como conteúdo escolar obrigatório, a partir da alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, artigo 26, seguida da Lei 10.639/2003. A construção das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico - Raciais, lançadas em 2006, parte integrante e estruturadora de uma concepção de educação mais inclusiva para negros e negras no Brasil, representa um marco histórico para a educação brasileira e apresentou os parâmetros para o cumprimento da Lei 10.639/2010 e consequentemente da educação em comunidades quilombolas.

Alguns dos desafios visualizados no momento para a construção e implementação da educação quilombola. Um deles reside no currículo escolar, de como está organizado. E para pensar uma educação quilombola, muitos questionamentos precisam ser feitos para dar rumo à construção de indicadores que possibilitam, de forma mais inclusiva, tratar da história e cultura desses grupos que até então não foram entendidos e retratados de forma positiva, a sua presença no Brasil, seus saberes, seus modos de viver, de ver, de organizar.

Para (Munanga, 2006, p.71), os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema. Com trajetórias próprias, essas populações só vieram a ser reconhecidas formalmente em 1988, o que certamente podemos constatar que se passaram muitos anos de silêncio das vozes desses grupos. Tal silêncio foi consentido pelo estado brasileiro, pois sequer se registrou durante anos como parte integrante da sociedade brasileira.

É preciso fortalecer os mecanismos de participação como espaço de fazer ecoar a voz de quem sempre teve sua voz silenciada, o que não significa que não as tenha, pois, o que lhes foi negado foi o direito de sua própria voz representar seu pensamento. Escutar essas vozes pode ser um exercício enriquecedor para o sistema de educação brasileiro, desde que se ajuste por outros eixos, que não sejam os da imposição, omissão, como a história oficial assim procedeu por durante anos e que ainda tem resistência de contar a verdadeira História do Brasil, preferindo assim silenciá-la.

No que se refere à situação de funcionamento das escolas em comunidades quilombolas, Minas Gerais reproduz os indicadores nacionais. A estrutura física, na maioria das vezes, é bastante precária. Muitas escolas não têm eletricidade, água potável, saneamento básico, são construções de pau a pique, não têm merenda, material didático, entre outros, materiais essenciais para o funcionamento de uma escola. Muitas tendem a fechar as portas,

assim como a escola da ilustração abaixo, que funciona precariamente em uma sala, infelizmente, no ano de 2025, não atenderá mais nenhum aluno da comunidade.

Figura 4- Escola Municipal Maurício Gaspar de Oliveira



Fonte: Arquivo Particular da Comunidade Quilombola Bau, 2024

Há escolas funcionando ao ar livre ou em prédios adaptados cedidos por igrejas. É comum que estudantes das comunidades remanescentes de quilombos frequentem escolas em outras comunidades, povoados e sede de municípios, com isso. Esse deslocamento é ainda feito a pé; em algumas comunidades, a distância em relação à escola ultrapassa 20 quilômetros, percorridos diariamente, num trajeto de ida e volta, ocorrendo muitas vezes a evasão escolar. Nos casos de transporte escolar, a condição dos veículos é arriscada, com superlotação e desgaste de lataria, pneus e motor.

A concentração do atendimento escolar em áreas de comunidades remanescentes de quilombos certificadas situa-se nos anos iniciais do ensino fundamental I, a presença da sala multisseriada faz com que os alunos do ensino fundamental II, ensino médio e educação especial fiquem prejudicados. Outra questão marcante é a baixa cobertura à EJA, sobretudo se levarmos em conta que, em geral, a população das comunidades remanescentes de quilombos é composta de pessoas mais velhas.

Salas multisseriadas já foram uma realidade em praticamente todas as escolas, e em muitas continua sendo, especialmente em unidades anexas e em etapas iniciais do ensino fundamental, principalmente em escolas das comunidades quilombolas e indígenas. As bibliotecas também deixam a desejar: nem todas as escolas conseguem garantir um espaço como este, com livros além dos que são trabalhados em sala de aula. Os materiais didáticos não condizem com a realidade dos alunos nem da comunidade.

Figura 5- Trajeto para a Escola Municipal Mauricio Gaspar de Oliveira



Fonte: Arquivo Comunidade Quilombola Baú, 2024

Devido ao difícil acesso, muitas comunidades quilombolas do Estado de Minas Gerais ainda não têm acesso às tecnologias, o que dificulta o acesso aos conteúdos, acesso às informações, acesso ao mundo. É de suma importância incluir a tecnologia nos ambientes escolares das comunidades quilombolas, porque através dela os alunos tendem a ter contato mais interativo, despertando a autonomia destes – uma vez que as TIC “redefinem as relações sociais e os sentidos de lugar” (Lemos, 2009, p. 33 *apud* Souza, 2014, p. 1).

Para Januário (2016), a proposta de trabalhar com tecnologia digital em comunidades tradicionais, sejam quilombolas, indígenas, ribeirinhos, deve ter como pressuposto inicial a constituição de uma equipe multidisciplinar, que oportunize o diálogo com as diversas problemáticas que possam aparecer no contexto da inserção da tecnologia, em alguns casos em realidades ainda com pouco contato com o mundo globalizado. Com isso, a importância de ter uma perspectiva intercultural como princípio, conforme estabelecem as políticas públicas referentes à diversidade social e cultural.

Outro desafio a ser enfrentado na implantação da modalidade de educação quilombola refere-se à formação de professores(as) que lecionam nas comunidades. Reiteradamente, se encontram referências à desconsideração da singularidade das populações quilombolas pelos(as) profissionais da educação que atuam em escolas localizadas nessas áreas. A maioria das professoras e dos professores de escolas quilombolas trabalha sob um contrato precarizado e com pouca ou nenhuma estabilidade. O fato de a maioria dos professores serem contratados e não concursados faz com que muitos aceitem condições indignas de trabalho. Eles se submetem porque precisam sobreviver, mas o contrato lhes tira direitos.

Apesar de existirem vários discursos sobre a “educação básica de qualidade para todos”, é necessário que haja mais empenho para fazer valer os direitos educacionais nas comunidades quilombolas do Brasil e Minas Gerais. São muitas as comunidades que estão à mercê do descaso, da injustiça e da desigualdade social em pleno século XXI.

3.3 As Escolas Quilombolas da rede estadual X Escolas da Rede Municipal de Minas Gerais

A modalidade de Educação Escolar Quilombola vale-se da organização do ensino ministrado nas instituições escolares localizadas em áreas remanescentes de quilombos ou em instituições próximas aos territórios quilombolas que recebam parte significativa dos seus estudantes. Assim, como se sabe, a organização do ensino escolar deve se fundamentar e se informar “da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país”, de acordo com o Parecer CNE/CEB N° 16/2012.

A partir dos estudos bibliográficos que analisam a realidade educacional presente nas comunidades quilombolas (Miranda, 2012; Oliveira, 2014; Arruti, 2017), verifica-se que apenas o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender aos educandos provenientes dessas comunidades não garante que o ensino ministrado, o currículo e o projeto político-pedagógico da instituição dialoguem com a realidade da comunidade local. Tampouco assegura que os profissionais que atuam no estabelecimento tenham conhecimento da história dos quilombos no Brasil e da luta dessas comunidades na construção de uma sociedade antirracista.

Desse modo, o desenvolvimento da política educacional quilombola no Estado de Minas Gerais é responsabilidade da Coordenação de Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), vinculada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino na secretaria. A Coordenação responde pelo monitoramento de 31 escolas quilombolas da rede pública estadual, distribuídas em 11 Superintendências Regionais de Ensino. Desde 2019, a Secretaria tem se empenhado em fortalecer a modalidade da educação escolar quilombola no estado, por meio da institucionalização de uma política voltada a essas escolas, do monitoramento próximo às unidades de ensino e da intensificação da relação escola-comunidade.

Dando seguimento à política nacional implementada, a Coordenação construiu um documento de organização do funcionamento da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. Assim, em 2017, mediante a aprovação da Resolução SEE n 3.658/17, de 24 de

novembro de 2017, foram instituídas as Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola de Minas Gerais. Tal documento organiza o atendimento educacional nas escolas quilombolas, orientando sobre a construção dos projetos político-pedagógicos, do currículo e sobre a gestão da modalidade. Estabelecendo, portanto, que o currículo deverá garantir, entre outras coisas, o direito do estudante de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e em Minas Gerais, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas. As diretrizes trazem, ainda, orientações para que os projetos políticos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas sejam adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do estado.

Assim, tal normativa constitui um marco na política estadual de educação escolar quilombola, reafirmando a visão da gestão democrática e ampliação da participação das comunidades na gestão escolar. Contando, em sua elaboração, com representantes dos 17 territórios mineiros, pesquisadores, pessoas ligadas às comunidades, educadores, dentre outros participantes.

Em resposta às demandas verificadas em reuniões e seminários com representantes das comunidades quilombolas no estado, além de assegurar o cumprimento das prescrições normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – que prevê que “a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas” vide art. 39, parágrafo segundo (Brasil, 2012) –, a coordenação viabilizou a aprovação da Resolução SEE nº 2.945, de 18 de março de 2016, que estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício nas escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas.

Além disso, foi viabilizada, também, a aprovação da Resolução SEE nº 3.677/2018, de 5 de janeiro de 2018, que definiu os procedimentos necessários para o processo de designação de profissionais nas Escolas Estaduais Quilombolas, estabelecendo critério de preferência aos profissionais autodeclarados quilombolas – vinculados à comunidade na qual se localiza a escola ou vinculados a outra comunidade quilombola. Tais iniciativas vieram com o intuito de ampliar a participação da comunidade escolar nas unidades de ensino, por meio dos cargos de docência e gestão.

Ademais, a política estadual, na figura da Coordenação, atua no provimento de cursos de formação; com o intuito de auxiliar na formação dos profissionais da educação que atuam nessas escolas, para a compreensão sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto uma política de ação afirmativa. Desenvolvendo, desse modo, cursos que compartilhem e discutam as temáticas acerca dos elementos que caracterizam uma comunidade remanescente de

quilombo, em âmbito jurídico e político-cultural, e sobre as práticas pedagógicas com enfoque nos direitos, território e memória das comunidades quilombolas. Existem atualmente – como já informado – segundo dados do Censo Escolar 2017, 2.470 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos no país, constituindo 253.989 matrículas nessas escolas.

No estado de Minas Gerais, existem 30 escolas estaduais quilombolas, concebendo um número de 8.129 matrículas, conforme dados do Censo Escolar de 2017. A maior concentração de estudantes no Ensino Médio (EM), 1ª série/EM, constituindo 12,94% do total de estudantes das escolas quilombolas da rede estadual mineira. Por outro lado, a menor concentração se apresenta na EJA (Educação de Jovens e Adultos), Anos Iniciais, representando 0,08% do número total; superando a Educação Infantil, que não é de competência do ente estadual, que apresenta 0,14% do total. Realizando o comparativo entre etapas de ensino, sem consideração da turma, o Ensino Fundamental concentra o maior número de estudantes, constituindo 58,84% do total, em virtude, também, da maior extensão dessa etapa de ensino.

O quantitativo de estudantes das escolas pode ainda ser classificado quanto ao sexo, cor e raça, área residencial e quanto à utilização do transporte público escolar. Faz-se, então, o comparativo do perfil dos estudantes das escolas estaduais quilombolas com os demais da rede estadual. Os números são consideravelmente menores nas escolas quilombolas, em razão da menor quantidade de unidades escolares (30 unidades escolares quilombolas, frente a um total de 3.622 escolas no estado).

O perfil dos estudantes das escolas estaduais quilombolas apresenta perfil semelhante aos demais estudantes das escolas do estado. Em diversos aspectos, como percentual de sexo feminino ou masculino, e percentual de cor e raça, há a proximidade dos percentuais. Destaque para o critério de cor e raça nas escolas quilombolas, que soma quase 70% dos estudantes autodeclarados pretos e pardos. Para aqueles autodeclarados pretos, o percentual nas escolas quilombolas supera o percentual de estudantes nas demais escolas de estado, sendo 19,58% no primeiro grupo e 6,25% no segundo.

Acerca do critério moradia, em decorrência da expressiva quantidade de comunidades quilombolas em área rural, há maior percentual de estudantes moradores da área rural, 67,88%, frente às demais escolas do estado, em que seus estudantes, em sua maioria, residem em área urbana, constituindo 85,29% em zona residencial urbana.

Nas Escolas Estaduais Quilombolas lecionam 2.351 docentes, em comparação ao total de 610.708 docentes nas escolas públicas da rede estadual. Sendo que pode ser feita a divisão desse quantitativo quanto ao nível de ensino em que o profissional exerce a docência. O número de docentes atuantes nas escolas estaduais quilombolas possui maior concentração

no ensino fundamental, constituindo 49,43% do total de docentes nessas escolas; semelhante ao cenário nas demais escolas do estado, em que o número de docentes no ensino fundamental representa 57,49%. Esse valor vai ao encontro da concentração maior de estudantes no ensino fundamental nas escolas quilombolas (como visto, o maior quantitativo de estudantes nas escolas quilombolas é verificado no ensino fundamental, constituindo 58,84% de estudantes).

Frente a esses dados e aos avanços da modalidade escolar em âmbito estadual – reiterando, ainda, o papel do currículo na construção de um modelo educacional em acordo com as especificidades quilombolas –, pode-se questionar em que medida a prescrição da LDB, através do seu artigo 26, sobre a complementação curricular da base nacional comum por uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996), está sendo, de fato, contemplada nas escolas quilombolas da rede estadual de Minas. E, para além disso, questionar como está sendo observado o disposto no artigo 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que trata da obrigatoriedade dos currículos dessas escolas promoverem “o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada nos territórios quilombolas” (Brasil, 2012, p.43).

Esta é uma estratégia institucionalizada para negar o direito à Educação, o que enfraquece as escolas dentro das comunidades quilombolas, ou seja, as escolas das comunidades, geridas pelo município, não fazem jus às leis educacionais e, infelizmente, muitas escolas estão fechando as portas e deixando de atender os alunos quilombolas. A educação volta a ser “negada”.

3.4 Os desafios para fazer valer os direitos nas salas multisseriadas da educação básica em comunidades quilombolas de Minas Gerais e do Brasil

A educação em direitos humanos em salas multisseriadas nos quilombos de Minas Gerais envolve a promoção de uma abordagem pedagógica inclusiva, que respeite a diversidade cultural, social e histórica das comunidades quilombolas. As salas multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries compartilham o mesmo espaço, são comuns em áreas rurais e em comunidades mais isoladas, como os quilombos, o que traz desafios específicos e oportunidades pedagógicas.

Os direitos humanos são importantes porque nenhum indivíduo pode sobreviver sozinho e as injustiças diminuem a qualidade de vida em nível pessoal, local e global. Diante disso, a educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E

assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento.

Silva (2020), compreende que, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. É direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

A educação em direitos humanos (EDH), que faz parte do direito humano à educação, é considerada pelas Nações Unidas como “o conjunto de atividades de capacitação e difusão de informação orientadas a criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos através da transmissão de conhecimentos, do ensino de técnicas e da formação de atitudes”. Além disso, abrange três áreas que estão integradas: a do conhecimento, a dos valores, atitudes e comportamentos, e a da adoção de medidas de promoção dos direitos humanos (ONU, 2002).

Magendzo 2006, a define como:

[...] a prática educativa que tem seu fundamento no reconhecimento, na defesa, respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeito de direitos e propiciar-lhes as ferramentas e elementos para fazê-los efetivos (Magendzo, 2006, p.3).

Nessa perspectiva, o que este tipo de educação pretende é formar o sujeito de direitos que atue em consonância com uma cultura de respeito ao outro, baseada nos princípios e valores que dignificam o ser humano. Em outras palavras, sua finalidade é mudar condutas para criar novas práticas sociais. Práticas que facilitem a compreensão de que toda pessoa deve ser respeitada pela dignidade que lhe é inerente, pois a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por constituir-se em um fim em si mesmo e não em um meio.

Principais Aspectos da Educação em Direitos Humanos nas Comunidades Quilombolas: Valorização da Cultura Quilombola:

A educação em direitos humanos nessas comunidades deve incluir o reconhecimento e valorização das raízes africanas, tradições e formas de organização social próprias dos quilombos. Isso fortalece a identidade cultural dos alunos e combate ao racismo estrutural.

Pedagogia Crítica e Contextualizada:

Para que os direitos humanos sejam plenamente discutidos, a educação deve estar conectada às realidades vividas pelos quilombolas, abordando questões de territorialidade, direitos de propriedade, e também lutas históricas por justiça social e equidade.

Formação de Professores:

Os educadores que atuam em escolas quilombolas devem ser capacitados para trabalhar com temas relacionados a direitos humanos, além de estar atentos à realidade cultural e social das comunidades. A formação continuada e a inserção de práticas pedagógicas antirracistas são essenciais.

Desafios das salas multisseriadas.

Nas escolas quilombolas, muitas vezes há a necessidade de reunir alunos de várias idades e níveis de aprendizado em uma única sala de aula. Isso exige métodos de ensino diferenciados, que estimulem a autonomia dos alunos mais avançados e, ao mesmo tempo, garantam o desenvolvimento dos que estão em etapas iniciais.

Incorporação dos Direitos Humanos no Currículo:

É importante que os conteúdos relacionados a direitos humanos estejam integrados no currículo, com discussões sobre igualdade de gênero, direitos das crianças, direito à terra e ao meio ambiente, e combate à discriminação.

Participação Comunitária:

Um dos princípios da educação em direitos humanos é o envolvimento da comunidade no processo educativo. Nos quilombos, isso se traduz pela participação ativa dos pais, lideranças comunitárias e demais membros no planejamento e execução de atividades escolares, fortalecendo a identidade coletiva.

A educação em direitos humanos nas escolas quilombolas de Minas Gerais, particularmente em salas multisseriadas nas comunidades quilombolas, é um processo fundamental para a preservação cultural, o fortalecimento de identidades e a promoção de justiça social dentro e fora das comunidades quilombolas. Na atualidade, é perceptível a luta dos quilombolas por questão territorial, que desde o princípio sofreram perseguições, desigualdades no meio rural.

Muitos buscam a cidade por não terem condição de sobreviver em outro meio e com anseio de melhores abrigos e remuneração de trabalho. Isso somado à questão da educação na zona rural, que não alcança as necessidades de concluir um ensino, seja fundamental ou médio, cometendo o êxodo para as cidades por parte de alguns jovens. As comunidades estão cientes dos benefícios da educação e depositam nela o seu futuro, as suas esperanças, seus anseios.

Todavia, a educação voltada para a cultura destes quilombolas, a qual preserva as suas tradições, tem enfrentado vários obstáculos.

Primeiramente, a educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais escritas em suas terras e cultura, requerendo uma pedagogia singular, própria, que respeite à especificidade étnico-cultural de cada comunidade, pois os quilombos espalhados por todo o território brasileiro não são homogêneos, têm suas particularidades. O projeto político-pedagógico deve estar relacionado com a realidade histórica, regional, política, social, cultural e econômica de cada comunidade.

A história dessas comunidades tradicionais é marcada por intensas lutas, seja pela terra, por território, contra o racismo, pela vida, pelo direito à cidadania, à sociabilidade e por políticas públicas que assegurem o direito desse povo à saúde, moradia, trabalho e educação. Essas lutas têm acendido na consciência desse povo o direito que eles devem conquistar. No âmbito educacional, está sendo negada em relação ao direito. Tratada com descaso, marginalizada em respeito à gestão do sistema de ensino, nas formações de professores, essa questão está sendo mais evidenciada devido às pressões dos movimentos quilombolas e negros.

De acordo com a LDB:

Art.26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela; Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (2015, p. 20, 21).

Como, direito, essas particularidades estão sendo negadas. Os cumprimentos dessas leis estão sendo negligenciados, e por vezes descumpridos. 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 à sua clientela, o aluno deve manter a sua

peculiaridade. É dever da gestão escolar manter essa individualidade.

É importante frisar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação em Direitos Humanos (EDH) nas escolas quilombolas se interligam com a missão de promover uma educação inclusiva, cidadã e respeitosa às identidades culturais, históricas e sociais. A BNCC reforça a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade justa e igualitária, destacando a importância do respeito às tradições culturais, saberes locais e aspectos centrais nas comunidades quilombolas.

A Educação em Direitos Humanos, segundo a BNCC, busca estimular nos estudantes a consciência dos direitos e deveres fundamentais, além de incentivar uma formação cidadã. Em escolas quilombolas, essa educação assume uma função especial, uma vez que pode ser moldada para incluir a história e a luta dessas comunidades, abordando o racismo, a resistência, os direitos coletivos e a preservação de sua cultura e língua.

Implementar a BNCC nessas escolas requer estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem os conhecimentos locais e a história dos povos quilombolas. Assim, os educadores, em conjunto com as comunidades, podem adaptar os conteúdos propostos pela BNCC, garantindo que as práticas escolares sejam culturalmente significativas e inclusivas, favorecendo a construção da identidade quilombola e o empoderamento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação em Direitos Humanos no ensino básico, especialmente em comunidades quilombolas no Brasil, incluindo aquelas situadas em Minas Gerais, representa uma abordagem essencial para a promoção da equidade, da justiça social e do fortalecimento das identidades culturais desses grupos históricos. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N°9.394/1996) e consolidada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução N°8/2012), essa proposta educativa visa assegurar o direito à educação de qualidade, respeitando as singularidades socioculturais e rejeitando modelos que perpetuam a uniformização e a invisibilidade das tradições afrodescendentes.

A Educação Escolar Quilombola, nesse contexto, deve ser desenvolvida a partir de uma pedagogia intercultural, antirracista e emancipadora. Isso significa valorizar os saberes tradicionais e a história das comunidades quilombolas, inserindo em suas práticas pedagógicas conteúdos que dialoguem com as realidades locais e que incentivem a autoestima e a identidade cultural dos estudantes. Por meio dessa perspectiva, a educação torna-se um instrumento potente de empoderamento individual e coletivo, garantindo que as novas gerações compreendam e defendam seus direitos, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de sua herança cultural na construção da sociedade brasileira.

Contudo, a implementação efetiva dessa política educacional enfrenta desafios significativos. Entre os principais obstáculos estão o racismo estrutural, a precariedade na infraestrutura escolar, a escassez de materiais didáticos adequados e a ausência de formação específica para professores que atuam nessas comunidades. Tais barreiras comprometem o acesso pleno à educação de qualidade e reforçam a marginalização histórica sofrida por essas populações.

Para superar esses desafios, é fundamental a adoção de estratégias concretas e integradas. Políticas públicas robustas devem garantir investimentos em infraestrutura escolar, transporte adequado e materiais pedagógicos que contemplem a história e a cultura quilombola. Além disso, é necessário promover formação continuada de professores, com ênfase na educação em direitos humanos e no combate ao racismo, possibilitando que atuem de forma sensível e competente diante das demandas específicas dessas comunidades.

As universidades e organizações da sociedade civil desempenham um papel fundamental nesse processo. Por meio de projetos de extensão, pesquisas e parcerias com as comunidades, essas instituições podem contribuir significativamente para a construção de currículos contextualizados e práticas pedagógicas inovadoras. Essa colaboração fortalece a

articulação entre teoria e prática, garantindo que a educação escolar quilombola esteja alinhada à realidade sociocultural e econômica dos estudantes.

Ao mesmo tempo, é fundamental o engajamento ativo das comunidades quilombolas no processo educativo. O diálogo com lideranças locais, a valorização do saber ancestral e a participação dos próprios quilombolas na formulação das propostas educacionais são elementos indispensáveis para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo e representativo. Esse protagonismo é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento e garantir que a educação atenda às necessidades específicas desses grupos.

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos nas comunidades quilombolas vai muito além do ensino formal. Ela se configura como um instrumento de transformação social, promovendo a conscientização sobre direitos, o combate à discriminação e a valorização da diversidade cultural. Ao garantir uma educação que respeita e celebra a história das comunidades quilombolas, é possível formar cidadãos mais conscientes e críticos, preparados para atuar como agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Portanto, a Educação em Direitos Humanos, quando aliada a políticas educacionais inclusivas e culturalmente responsivas, torna-se um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Ela não apenas empodera as comunidades quilombolas, mas também contribui para a preservação de suas memórias, tradições e saberes, fundamentais para a riqueza cultural e histórica do Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Rafael, Sanzio Araújo dos. **Territorialidade Quilombola: Fotos & Mapas**. Brasília. Mapas & Editora Consultoria, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/geobaobas/article/view/4517/33126>. Acesso em 21 de dez. de 2024.

BRASIL. 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. p.424-495. Acesso em 28 de ago. de 2024.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em 23 de set. de 2024.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Acesso em 28 de ago. de 2024.

_____. 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. Brasília, DF, 2004. Acesso em 23 de set. de 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Acesso em 28 de ago. de 2024.

CASTELLS, Manuel Oliván. (2008). **O poder da identidade São Paulo, SP: Paz e Terra**. Disponível em: <https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/o-poder-da-identidade.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2024.

CHERUBINI, Karina Gomes. **A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino**. Jus Navigandi, 5 maio 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/21697/a-garantia-do-padrao-de-qualidade-da-educacao-em-todos-os-niveis-de-ensino>. Acesso em 13 de out. de 2024.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34. Acesso em 18 de set. de 2024.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Jongo no Quilombo**. [Gravura]. In: DEBRET, J.-B. Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Paris: Firmin Didot, 1834-1839. Revista Superinteressante- 18 abr. 2011. Acesso em 19 de nov. de 2024.

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

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. Disponível em: [https://miltonjung.com.br/wp-content/uploads/2013/02/como_vejo_o_mundo_\(albert_einstein\).pdf](https://miltonjung.com.br/wp-content/uploads/2013/02/como_vejo_o_mundo_(albert_einstein).pdf). Acesso em: 22 de nov. de 2024.

ESCOLA MUNICIPAL MAURÍCIO GASPAR DE OLIVEIRA- COMUNIDADE QUILOMBOLA BAU- ARAÇUAÍ-MG [Imagem] 2024. Arquivo particular da Comunidade. Acesso em 22 de set. de 2024.

ESCOLAS DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS ENFRENTAM DESAFIOS PELA FALTA DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/escolas-do-campo-indigenas-e-quilombolas-enfrentam-desafios-pela-falta-de-politicas-publicas>. Acesso em 28 de set. de 2024.

FERNANDES, Saulo Luders. GALINDO, Dolores Cristina Gomes. VALENCIA, Liliana Parra. **IDENTIDADE QUILOMBOLA: ATUAÇÕES NO COTIDIANO DE MULHERES QUILOMBOLAS NO AGRESTE DE ALAGOAS 1 IDENTIDAD QUILOMBOLA: ACTUACIONES EN EL COTIDIANO DE MUJERES QUILOMBOLAS EN EL AGRESTE DE ALAGOAS.** Disponível em: <https://www.scielo.br/Artigo> • Psicol. Estud. 2020. Acesso em 12 de set. de 2024.

FERNANDES, Sabrina Lima. MUNHOZ, José Malheiros. (2013). **Políticas públicas quilombolas e produções identitárias: percursos históricos e conflitos políticos.** In J. F. Leite & M. Dimenstein (Orgs.), *Psicologia e contextos rurais* (p. 357-384). Natal, RN: EDUFRN. Acesso em 12 de set. de 2024.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil.** In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36. Acesso em 25 de set. de 2024.

FURTADO, Maria Beatriz. SUCUPIRA, Rosane Lopes. ALVES, Cláudia. Borges. 2014. **Cultura, Identidade e Subjetividade Quilombola: Uma leitura a partir da psicologia cultural.** *Psicologia & Sociedade*, 26(1),106-115.

GALLINARI, Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil.** Graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: https://www.uel.br/cce/geo/portal/pages/arquivos/tcc_2016_2020/023_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em 25 de set. de 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBP AE, Goiânia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011, p. 109-121. Acesso em 12 de set. de 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** *Cadernos Cedes*, Campinas, a. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 23 de set. de 2024.

HISTÓRIA DOS QUILOMBOS EM SÓ HISTÓRIA. Virtuous Tecnologia da Informação, 2009-2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/778540788/RELATO-DE-EXPERIENCIA-QUILOMBO>. Acesso em: 18 de set. de 2024.

IPEA. PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=6114. Acesso em: 23 out. 2024.

JANUÁRIO, Elias. **Tecnologias em comunidades tradicionais.** Gazeta digital, out., 2016.

LEMA E BANDEIRA-SÍMBOLOS DE DEMARCAÇÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA BAU ARAÇUAÍ-MG. [Imagem]. Disponível em: https://www.facebook.com/quilombolabau/?locale=pt_BR. Acesso em 22 de set. de 2024.

LIMA, Monica. 2018. **A diáspora africana: as influências culturais da África no Brasil e no mundo.** In: **História da África e relações com o Brasil.** Nedilson Jorge(org). Brasília: FUNAG. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_8f1ba71b287be6261d09e0c16dc7942. Acesso em 27 set. de 2024.

MAGENDZO, Abraham. **Derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy.** Santiago: LOM Ediciones, 2006. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>. Acesso em 12 de set. de 2024.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso.** In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 121-139. Acesso 10 de out. de 2024.

MELUCCI, Alberto. (2004). **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos.** Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 155-159, jan./abr. 2010. Acesso em 13 de set. de 2024. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3103076&forceview=1>. Acesso em: 12 de set. de 2024.

MEURER, Ane Carine. FROEHLICH, Daniela Camila. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco.** Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>. Acesso em 13 de ou. de 2024.

MELO, Willivane Ferreira de. **EDUCAÇÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS.** Santarém-PA: SEMED, 2009.

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjskgsjXqxHN/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 17 ago. 2024.

MOREIRA, Sara. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): tudo que você precisa saber.** Disponível em: <https://pedagogiapaconcursos.com.br/artigo/base-nacional-comum-curricular-bncc-tudo-que-voce-precisa-saber>. Acesso em 12 de out. de 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NUNES, José Carlos Rodrigues. **O direito constitucional de propriedade das comunidades remanescentes de quilombos.** Textos & Debates, Florianópolis, n. 8, 2000.

OFICINA PARA RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO (VISITANTES NA COMUNIDADE BAU) – IMAGEM/ FONTE: ARQUIVO COMUNIDADE QUILOMBOLA BAÚ-ARAÇUAÍ-MG. 2023. Acesso em 10 de set. de 2024.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Educação, Porto Alegre, a. 30, n. 1(61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

ONU-Organización de las Naciones Unidas. **Declaración y programa de acción de Viena.** 1993. Parte 2 D, parágrafo 78. Disponível em: <https://www.oas.org.pdf>. Acesso em: 5 set. de 2024.

PALMARES. **Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs).** 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilom>. Acesso em: 17 set. 2024.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.).** Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 35-46.

PORFÍRIO, Francisco. **Quilombolas.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/quilombolas.htm>. Acesso em 23 de set. de 2024.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 269 p. Tradução de: Pour une géographie du pouvoir. Disponível em pdf. Acesso em 18 de set. de 2024.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (orgs.) **Liberdade por um fio. História dos Quilombos no Brasil.** São Paulo, Cia. das Letras, 1996.

RESUMO DA ESCRAVIDÃO, RESISTÊNCIA, ABOLIÇÃO E RACISMO NO BRASIL. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em 30 de ago. de 2024.

ROA, Victoria Flores. **EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES SOCIAIS.** Revista UFG – Ano XV nº 15 – dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48518/23823>. Acesso em: 28 de ago. de 2024.

SANTOS, Ana. Oliveira. MASSOLA, Giuliano. Martins. Silva, Luciana Gomes Gonçalves da., & Svartman, Bruno Pimentel. (2016). **Racismo ambiental e lutas por reconhecimento dos**

povos de floresta da Amazônia. Global Journal of Community Psychology Practice. Disponível em: https://www.gjcopp.org/pdfs/Porto5_artigo%20racismo%20ambiental_FV-FORMATTED.pdf. Acesso em: 29 de set. de 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2003). **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** In B. S Santos . **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural** (p. 427-462). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira. Disponível em: <https://wandersoncmagalhaes.wordpress.com/wpcontent/uploads/2013/12/reconhecerparalibertar.pdf>. Acesso em 22 de set. de 2024.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, Maria Laura. Território e Sociedade no Início do Século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, José Bezerra da; MENEZES, Anderson de Alencar. 2019. **Educação escolar quilombola: do silenciamento à emancipação.** In: Educações & Resistências: diálogos, rupturas e alternâncias. José Ivamilson Silva Barbalho, Giselliane Medeiros Almeida (orgs.). Curitiba: CRV. Acesso em 30 de st. de 2024.

SILVA, Nayane Alves Nogueira da. (2020). **Educação em direitos humanos: uma experiência vivenciada em uma escola de ensino médio em tempo integral de Fortaleza.** 2020. 52 f. Monografia (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Curso de Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Fortaleza. Acesso em 15 de ago. de 2024.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Do quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas.** 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em 28 de set. de 2024.

SOUZA, Eva, Erlene Franco de. **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: Um direito a ser concretizado QUILOMBOLA EDUCATION: A right to be fulfilled** Eva Erlene Franco De Sousa Universidade Estadual Do Maranhão (UEMA) Vanessa Magalhães. Acesso em 02 de out. de 2024.

SOUZA, Jean Carlo Laughton de. PRAT, Bernat Vinolas. CAMBRAIA, Rosana Passos. **Método de evaluación de la calidad de vida de los quilombolos en Brasil Method for evaluating the quality of life of quilombolos in Brazil.** Universidad Federal de los Vales de Jequitinhonha e Mucuri, correo-e: jean.carlo@ufvjm.edu.br; rosacambraia@gmail.com. Acesso em 08 de set. de 2024.

SOUZA Shirley Pimentel. **Quilombolas conectados: o uso da internet e das redes sociais no quilombo.** Rio das Rãs. Bahia, 2014. Acesso em 23 de ago. de 2024.

TRAJETO PARA A ESCOLA MUNICIPAL MAURICIO GASPAR DE OLIVEIRA. Comunidade Quilombola Baú- Araçuaí-MG [Imagem] 2024. Disponível em: https://www.facebook.com/quilombolabau/?locale=pt_BR. Acesso em 22 de set. de 2024.

