

Educação Escolar Quilombola e Ensino de História nos caminhos abertos pela Lei 10.639/03

Quilombola School Education and History Teaching in the Paths opened by Law 10.639/03

Carla Beatriz Meinerz*
Paulo Sérgio da Silva**

RESUMO

O artigo analisa as *confluências* entre Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, considerando o entrecruzo com o Ensino de História um compromisso a ser consolidado em práticas educativas associadas aos movimentos sociais, escolares e acadêmicos. Apresentam-se conclusões de investigação com abordagem qualitativa ancorada na pesquisa-ação colaborativa, problematizadas a partir das categorias *saberes sintéticos* e *saberes orgânicos*, cunhadas por Antônio Bispo dos Santos. A partir da crítica acerca da escassa ênfase dada à educação em perspectiva quilombola, observa-se que os conhecimentos sobre os quilombos são basicamente trabalhados na disciplina de História ou em datas comemorativas vinculadas à Consciência Negra. Reivindica-se uma história quilombista e escrita por mãos

ABSTRACT

The article analyzes the *confluences* between Education of Ethnic-Racial Relations and Quilombola School Education, considering the intersection with the Teaching of History as a commitment to be consolidated in educational practices associated with social, school and academic movements. It presents research conclusions with a qualitative approach anchored in collaborative action research, problematized from the categories *synthetic knowledge* and *organic knowledge*, coined by Antônio Bispo dos Santos. Based on the criticism about the scarce emphasis given to education from a quilombola perspective, he observes that knowledge about the quilombos is basically worked on in the history discipline or on commemorative dates linked to Black Consciousness. It claims a Quilombist history

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. carlameinerz@gmail.com <<http://orcid.org/0000-0002-9270-8705>>

** Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), Porto Alegre, RS, Brasil. pdsilva1966@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0002-7355-4229>>

negras, em consonância com Beatriz Nascimento.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Ensino de História; Educação das Relações Étnico-Raciais.

written by black hands, in line with Beatriz Nascimento.

Keywords: Quilombola School Education; History Teaching; Education of Ethnic-Racial Relations.

Em nós, até a cor é um defeito. Um imperdoável mal de nascença, o estigma de um crime. Mas nossos críticos se esquecem que essa cor, é a origem da riqueza de milhares de ladrões que nos insultam; que essa cor convencional da escravidão tão semelhante à da terra, abriga sob sua superfície escura, vulcões, onde arde o fogo sagrado da liberdade.

(Luiz Gama, 1859 apud BARROS, 2021)

O presente ensaio parte da premissa de que o Ensino de História avançou nos últimos anos em seus compromissos acadêmicos e educativos com a perspectiva do projeto alcunhado como Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a partir das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 10.645/08, que instituem o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Tal legislação coloca o desafio da reparação curricular, no que tange às ausências do ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, dentro das práticas pedagógicas em geral. Somos agora inquiridos, especificamente, a seguir comprometidos por meio da responsabilidade com a Educação Escolar Quilombola (EEQ), política pública que igualmente conclama a comunidade do Ensino de História, da qual nossa autoria se sente parte.

O que nos faz entrar nesta reflexão, através do presente dossiê, que enfatiza os vinte anos da Lei Federal 10.639/2003? Como professores e pesquisadores da História e da Educação, criamos uma coautoria marcada pela escrita de um educador negro, atuante na escola básica, e uma professora branca, ativa na universidade. Ambos unidos em ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEABI/UFRGS) e na pesquisa recentemente concluída no *Projeto Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da EEQ para a promoção da equidade racial no Brasil do século XXI*, com apoio financeiro do

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT). Pretendemos aqui analisar dados da pesquisa observando tangências acerca da história ensinada nas escolas que atendem crianças e jovens quilombolas, embora esse não tenha sido o foco do projeto investigativo. O que nos faz agir, escrever e participar deste dossiê é a relação de parceria e aprendizagem mútua com o movimento social quilombola. Eles mantêm aceso o *fogo sagrado da liberdade* (Luiz Gama) em nosso país e em nossos espíritos docentes.

Na História do Brasil, os Movimentos Sociais são atores que escrevem e protagonizam capítulos relevantes na disputa pela construção de uma sociedade equânime e justa, destacadamente no que tange à presença das histórias e culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nos currículos da educação nacional. A liberdade é forjada insistentemente, por vezes em contextos subterrâneos (RUFINO, 2017), por corpos individuais e coletivos numa amefricanidade ainda pouco evocada (GONZALEZ, 1988). Desde longa data podemos observar a importância que os movimentos organizados apresentam quando o assunto é justiça racial e garantia de direitos para os grupos socialmente desprivilegiados.

Ao longo dos tempos, essas organizações angariaram representatividade social e política e foram se constituindo em necessários contrapontos a formas hegemônicas de organização social, notadamente capitalistas e baseadas no individualismo e não na coletividade, que se revelaram autoritárias e contrárias aos preceitos democráticos contemporâneos. O princípio comunitarista do quilombismo, estabelecido por Abdias Nascimento (2019), faz tal contraponto na qualidade de um outro projeto de nação brasileira. Desejamos argumentar através do diferencial do princípio comunitarista e sua contribuição na construção de narrativas e leituras históricas, coadunadas com a distinta concepção de tempo ofertada pela historiadora Maria Beatriz Nascimento.

Trata-se de uma ideia radical de democracia na qualidade de experiência de sociedade plurirracial e equitativa em todos os aspectos de distribuição de poder econômico, político, cultural. Tal proposta rompe com a projeção do genocídio da população de ascendência africana no Brasil, associada com a orientação racista da política de colonização, pautada nas práticas de escravidão e de migração de povos de ascendência europeia. Já antes da vinda dos brancos em práticas de migração, a política colonial baseava-se num excesso de homens sobre mulheres, entre os migrantes africanos forçados a vir como

cativos para o Brasil. Dessa forma, mais homens negros, menos brancos e práticas de estupro da mulher negra criaram miscigenações forjadas para a consecução do genocídio, tendo na política migratória do século XIX, de orientação racista, um reforço para tal processo, com leis que proibiam a vinda de mais negros e facilitavam a vinda de brancos. Abdias Nascimento (2017) traz dados de 1872 até 1950, comprovando estatisticamente o genocídio, correlato do aumento do número de pardos e brancos em detrimento do número de negros, historicamente maioria da população brasileira. Essas políticas criaram estrategicamente o fortalecimento de um imaginário social de desprezo ao negro como grupo social reconhecido na qualidade de raça. Tal imaginário é correlato da segunda estratégia genocida: o embranquecimento cultural. O embranquecimento encontrou no mito da democracia racial uma forma de matar a ancestralidade negra, pois a ideia de integração fez com que ela fosse assimilada, e não referenciada em suas origens. A mistura desconsiderava as diferenças e colocou todos sob a égide de uma supremacia branca. A democracia racial brasileira é duramente exposta como mentira no texto de Abdias Nascimento. Nas palavras do autor, trata-se de uma “monstruosa máquina” chamada de “democracia racial” cujo alcance “concede aos negros um único privilégio: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora” (NASCIMENTO, 2017, p. 111).

São vozes profundas, que ecoam das lutas sociais, como a de Abdias Nascimento, que nos fazem observar os distintos projetos de sociedade e de humanidade que nos são dados viver, optar e narrar em aulas de História. Defendemos que, ao ensinar História, ensinamos projetos de humanidade, sejam eles hegemônicos ou não. Reivindicamos uma história quilombista e escrita por mãos negras, em consonância com Maria Beatriz Nascimento (2021a; 2021b), ensinada a partir dos princípios da Educação Escolar Quilombola.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: O CASO DO INSTITUTO DE ACESSORIA ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO (IACOREQ)

Na trajetória do Ensino de História no Brasil, cultivamos uma relação com os movimentos sociais organizados sob as mais diversas e legítimas bandeiras na defesa de direitos e contra a sua violação. Movimentos como os de

defesa de causas relacionadas a sexualidade, raça, cor e etnia, gênero, meio ambiente, causa animal, patrimônio público, direito à terra, direitos humanos, educação, vida saudável, segurança alimentar, doenças graves e raras, acabaram por oferecer ao Estado Brasileiro possibilidades de suportes importantes no sentido de construção de políticas sociais e públicas, que puderam incidir, inclusive, na formação de normativas, regramentos e legislações determinantes nas formas de atuação dos professores de história.

Tais organizações da sociedade civil erigiram no país instrumentos de suporte que, por vezes, possibilitam às instituições de Estado a construção de políticas públicas que poderiam ser realizadas de modo democrático se contemplassem os anseios sociais de parte da sociedade que depende do Estado como um ente provedor de necessidades, muitas vezes básicas, porém inacessíveis a expressiva parcela da população.

Os movimentos sociais nascem das lutas travadas nas bases das pirâmides sociais e das reflexões realizadas por camadas que resultam da estratificação gerada por uma sociedade que tem no modelo capitalista de desenvolvimento sua estrutura organizacional. Os movimentos sociais nascem das lutas das mulheres e dos homens do povo por liberdade e justiça. Os movimentos sociais nascem do chão da terra, nascem em defesa da vida e podem propor outras estruturas organizativas para a vida em sociedade.

Das chamadas pautas identitárias que os movimentos sociais advogam, interessa-nos neste espaço de reflexão afinar o olhar para um ponto focal específico: o movimento negro e suas demandas por reparações e por uma educação que, de fato, traga para o centro do debate educacional as intensas e significativas contribuições da população negra no processo de desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira. Assim, o presente texto tem a intenção de avançar no sentido de uma análise profunda sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ), modalidade específica de educação que aos poucos se coloca no contexto de debates e discussões encaminhadas a partir da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Nesse contexto, é importante considerarmos as pautas identitárias como sendo lutas por direitos civis. As pautas identitárias não são lutas de minorias, porque as minorias, quando somadas, constituem ampla maioria na sociedade brasileira. No Brasil, o contingente populacional preto e pardo é superior à população de brancos e asiáticos. Nas disputas ideológicas, que buscam a su-

peração de modelos econômicos, as questões identitárias estão a nos lembrar que a mudança de modelo e de poder econômico não resolve, por exemplo, as questões de racismo e do machismo. Os dados relativos à equidade racial no ambiente de trabalho (IBGE, 2019), amplamente divulgados, refletem desigualdades de ocupação em espaços quando segmentados por raça/cor, sexo e graus de instrução. Por isso, propomos uma reflexão mais atenta quando o assunto é o movimento negro e a Educação, ou o movimento negro e a Educação Escolar Quilombola.

Bandeira histórica de um dos mais antigos movimentos sociais no país, o Movimento Negro, a educação ocupa uma preocupação intensa entre os militantes das causas negras por justiça e reparação social. Percebe-se que, historicamente, existe uma constante preocupação de ativistas e intelectuais negros em suas organizações de origem com relação à importância da formação de negros e negras. Essas expressões estão gravadas em distintas manifestações e em diferentes discursos e proposições que encaminham a luta antirracista ao longo dos tempos.

A população negra, excluída do acesso aos processos de educação formal por um largo período da história do Brasil, tem, com o advento da Lei 10.639/03, a possibilidade, real e concreta, de ver as instituições escolares tratarem da contribuição dos negros e negras nos processos de desenvolvimento da nação brasileira. Sabendo que o racismo estrutura as relações sociais no Brasil, é preciso atentar para as reações aos avanços no que tange às demandas da população negra, que se expressam em estratégias de negação e inviabilização do atendimento destas, por intermédio do proselitismo, demagogia e inoperância no encaminhamento das políticas, incluindo-se aquelas relativas ao currículo da história ensinada.

Aqui, ousamos afirmar que o avanço da discussão sobre as formas de aplicação da Lei 10.639/03 e as perspectivas didático-pedagógicas, além dos materiais de uso didático, têm sido, em grande parte, resultantes das intensas e produtivas articulações capitaneadas pelos movimentos sociais negros e por ativistas e intelectuais negros e não negros que, afetos à causa (MEINERZ, 2017), provocam as instituições a realizarem ações que promovam o combate ao racismo através da educação.

Nas últimas décadas, estamos mais abertos à escuta da organização das chamadas Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ). Tais agrupa-

mentos resultam de comunidades que guardam, nos seus trajetos históricos, relação estreita de resistência com o passado escravista da sociedade brasileira e que, de formas distintas, conseguiram manter seus vínculos sócio-históricos e culturais com esse passado vinculado à diáspora africana, marcado por uma ressignificação dos laços territoriais e culturais, em resistências constantes ao colonialismo e ao racismo.

Antônio Bispo dos Santos (2015) tem seu pensamento e posicionamento marcados pela vida numa comunidade quilombola rural no Piauí, Brasil, por meio da qual afirma que a educação compõe os projetos do que ele denomina de povos contra colonialistas, quais sejam: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, povos de terreiro. A partir desse pensador, compreendemos que contra colonial ou contra colonialista é toda forma ou conteúdo baseado na auto-organização comunitária, capaz de oferecer resistência e questionamento aos processos violentos de exploração dos seres, em projetos como os impetrados pelo colonialismo no Brasil. Para o Ensino de História, romper com as narrativas que se centralizam no projeto hegemônico que se instaura com a colonização, no caso brasileiro, contando enfaticamente as experiências das comunidades quilombolas, é uma forma de atuar nessa perspectiva contra colonial.

Da mesma forma, Santos (2015) defende outro projeto educativo, correlato ao projeto social comunitarista. Nesse projeto contra colonialista, observa-se a capacidade de criação de saberes capazes de compor sabedorias. A confluência, que para o autor rege a mobilização do saber, parte do princípio de que nem tudo que se junta pode se misturar, enquanto a transfluência, que segundo ele rege a transformação do saber na direção de um projeto emancipatório, emite a ideia de que nem tudo que se mistura pode se juntar. Sem muitos pormenores, podemos afirmar que os povos quilombolas, através de suas práticas comunitaristas, se transfluem ou movimentam-se como um conjunto e isso se caracteriza como transfluência. Tal movimento produz confluências com outros povos, seres, energias, saberes e ancestralidades. Trata-se de uma profunda e radical forma de abordar o direito à diferença, o diálogo como fundante de um processo em que juntar-se e misturar-se não são sinônimos. Esses princípios são como leis que geram debates no campo da realidade (orgânico) e da aparência (sintético), para manter a diferença e constituir uma perspectiva de pensamento pluralista. A escola e a universidade, em geral, trabalham num outro projeto, por ele denominado a partir do

princípio das influências, ou seja, a premissa de que um saber se sobrepõe ao outro, assimilando-o e tomando-o para si. Assim, a EEQ inquire o Ensino de História a confluir com os povos quilombolas, vigilando possíveis processos de busca apenas por influenciar ou influenciar-se na relação com eles.

E EEQ é uma política pública que garante uma escola diferenciada para pessoas quilombolas, cuja implementação passa pelos limites da compreensão do que é um quilombo e dos parques conhecimentos que ainda se compartilham sobre a história e cultura quilombola em nosso cotidiano. As políticas públicas, no diálogo com esses povos, admitem que é preciso um projeto de escola e de universidade que inclua um ensino de História distinto desses povos, a partir do direito à diferença e da força epistemológica e ontológica que possuem, por meio do que Santos (2015) enuncia na qualidade da potência de seus saberes orgânicos.

Com a emergência do movimento quilombola no meio rural, o racismo e as disputas pelo protagonismo das lutas pela terra assumem um novo patamar. A partir das organizações comunitárias e das articulações políticas, as formas de discriminação racial recrudesceram em diversos espaços rurais e se manifestaram de distintas formas. São vastos os exemplos de comunidades e pessoas oprimidas ou ameaçadas por lutarem em defesa de seus direitos secularmente usurpados.

Esse não reconhecimento da justiça dos pleitos das comunidades remanescentes de quilombos revela de diversas formas e maneiras o sentido único da negação do direito à diferença. Mesmo quando as comunidades têm suas reivindicações consideradas justas pelos mais distintos setores sociais, inclusive os que determinam o cumprimento das legislações, percebe-se, especialmente na área executiva dos poderes locais, as fragilidades no oferecimento de apoio das diferentes instituições, revelando o que se conceitua como racismo institucional (ALMEIDA, 2018). Entretanto, é nossa obrigação trazer a lume as resistências dos e nos territórios quilombolas, os quais, em diversas e adversas condições, como nas produções de sua subsistência, mantêm modos de vida alinhados com perspectivas ecológicas e sustentáveis, sem uso de venenos agrotóxicos que degradam e consomem importantes matrizes genéticas, como é o caso de diversas sementes naturais das quais determinadas comunidades são guardiãs. Em função das produções monocultoras, variados estudos

informam que uma enorme quantidade de sementes e plantas nativas está desaparecendo, salvo quando guardadas e protegidas organicamente.

Os saberes quilombolas são marcadores de memória ancestral e merecem ser cuidados de modo especial. As comunidades tradicionais preservam muitas riquezas biológicas. Esse cuidado necessariamente passa pela educação dos jovens, dos adultos e das crianças quilombolas, perpassa a comunidade inteira. Compreendemos esses saberes como orgânicos, exatamente como afirma Antônio Bispo dos Santos:

Já que os colonialistas chamam os nossos saberes de empíricos e popular, e chamam os saberes deles de saberes científicos, resolvemos também contrariar. Resolvemos chamar os saberes deles de ‘saberes sintéticos’, e os nossos saberes de ‘saberes orgânicos’. Mas não é só por chamar, tem toda uma análise, tem todo um aprofundamento. Os saberes orgânicos na verdade são saberes cosmológicos. São os saberes que nos envolvem a partir do *ser*. (DORNELES, 2021, p. 16)

É importante considerar que as organizações dos movimentos sociais quilombolas têm ocupado espaços importantes em diversas instâncias, sejam elas locais, em âmbito micro ou macro. A função dessas organizações tem sido a de realizar articulações políticas junto aos diversos organismos da sociedade civil, ou do próprio Estado Brasileiro, no sentido de atuar, inclusive, na “tradução” de códigos entre as partes. Os mediadores sociais possuem a função de atuar como tradutores desses códigos, muitas vezes de difícil compreensão entre os quilombolas e o mundo externo às suas realidades de vida.

O Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombo (IACOREQ) é um desses mediadores e faz o intermédio entre os saberes orgânicos das comunidades quilombolas gaúchas e os saberes sintéticos, em busca de sua emancipação, participando de fóruns e produção de materiais didáticos para a especificidade da EEQ.

Ao longo de sua trajetória, o Instituto tem auxiliado na formação e na construção de distintas políticas públicas, que, entre outras, têm por objeto a valorização do conhecimento escolar nas e das comunidades quilombolas do Rio Grande do Sul (RS), apostando na auto-organização das comunidades e na formação dos gestores, dos docentes e dos servidores, como alavanca para o avanço de boas perspectivas de desenvolvimento e crescimento coletivo e comunitário. Apontamos a importância desse tipo de mediação,

articulada no sentido de fortalecimento das reflexões sobre a temática e do avanço prático de ações de valorização dos saberes das comunidades no campo da educação e do Ensino de História a contrapelo, conforme nos ensina Walter Benjamin (1996).

Uma das formas de atuação é por meio da inserção dos seus agentes em projetos e/ou grupos de articulação e de discussão que têm como pauta a questão da educação escolar nas comunidades. Nesse sentido, tem ocorrido a produção de diversos materiais de caráter didático-pedagógico que servem como instrumentos de apoio, tanto para as Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ), por meio das suas organizações representativas, como para as escolas que lhes atendem.

Um material que tem sido muito utilizado como recurso pedagógico são cartilhas que o IACOREQ, consorciado com outras organizações dos movimentos sociais, e/ou instituições públicas ou não, tem produzido. As cartilhas, por seu caráter de praticidade e ludicidade, têm contribuído para tornar públicas as histórias das comunidades e para dar visibilidade local para as demandas e pleitos dos quilombolas. Recentemente foi lançada uma cartilha intitulada “BRASIL, Terra de Quilombo” (IACOREQ, 2022), sobre a história da Comunidade Quilombola do Morro Alto, Maquiné/RS, em parceria com a Fundação Luterana de Diaconia (FLD) e a Rede Nacional de Advogados Populares. O IACOREQ também tem produção nesse sentido com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio da Pró-Reitoria de Extensão (Prorext) e do seu Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), para tratar das Comunidades Quilombolas de São Miguel e Rincão dos Martimianos. O Instituto realizou a produção de outra cartilha informando sobre a produção de chás e ervas medicinais com o intuito de tornar visível toda a gama de conhecimentos sobre a medicina tradicional praticada por quilombolas na Comunidade do Limoeiro. As experiências pedagógicas do Instituto também passam pela articulação de cursos de alfabetização de adultos em parceria com a Fundação do Banco do Brasil, por ações vinculadas às extensões de distintas universidades do sul do Brasil, bem como por meio de relações estabelecidas com várias secretarias de educação nos municípios gaúchos que abrem possibilidades de reflexão à temática da EEQ.

Tais materiais nos interessam aqui porque são preciosidades para o Ensino de História, destacadamente na perspectiva de história regional e local,

uma vez que se consolidam através de produção articulada na relação com os movimentos sociais.

É importante considerar os entraves na produção, acesso e divulgação de materiais alternativos como esse em ambientes escolares e acadêmicos, pois ainda paira sobre a temática dos quilombos uma assunção na qualidade de questão ideológica, cujo embate se faz quando a gestão pública se coloca em oposição ou questionamento dela. As questões relacionadas ao trato das relações étnico-raciais são associadas a uma pauta progressista no debate e, quando instituições e pensamentos conservadores assumem o controle da gestão pública, nas diferentes esferas, essas demandas são colocadas do lado de fora das prioridades de gestão. Os temas relacionados às comunidades remanescentes de quilombos provocam o Estado e as oligarquias de poder, porque questionam as formas de propriedade e de uso das terras e dos territórios. Exige-se aqui um Ensino de História posicionado.

Desse modo, destaca-se a relevância do papel das organizações dos movimentos que levantam a pauta de demandas das comunidades negras remanescentes e atuam na luta por direitos, considerando a emergência dos quilombolas em cenários distintos. Ao transitar por diferentes lugares, os quilombolas têm por objetivo: a regularização fundiária de suas áreas de terras; a promoção e a retomada das diversas tradições socioculturais das comunidades; políticas que promovam a geração de renda e a reorientação de suas atividades produtivas, geralmente relacionadas com as questões agrícolas; articulações políticas de reconhecimentos de sujeitos coletivos; políticas sobre educação que reivindicam espaços para que a Escola trate com sensibilidade as realidades e especificidades das comunidades. Compreendemos o Ensino de História na triangulação com os movimentos sociais e os saberes através deles constituídos, evidentemente comprometido com a emancipação dos povos *afropindorâmicos* (SANTOS, 2015).

Entretanto, como nem tudo são flores na luta antirracista e nas lutas pela emancipação das comunidades quilombolas, os entraves institucionais, tanto na gestão das instituições escolares quanto nas Secretarias de Educação, acerca da implementação da educação escolar quilombola, são ainda muito fortes, impedindo o avanço da realização das diretrizes e manietando a ação das escolas e dos profissionais de educação interessados e comprometidos com as temáticas relacionadas com a educação antirracista e as lutas quilombolas.

Os governantes do estado e os de distintas prefeituras, geralmente, não assumem o compromisso com uma educação diferenciada nas comunidades sob diversos pretextos, mascarando o que no fundo pode ser compreendido como reflexo do racismo estrutural que coíbe o estímulo ao pensamento e a propostas de valorização da diversidade do conhecimento e da importância de agrupamentos sociais, como é o caso dos quilombolas e suas múltiplas formas de conhecimento tradicionais e orgânicas.

Diante disso, resta aos movimentos sociais, incluindo associações de profissionais da educação e da pesquisa, a busca e a tomada de iniciativas no sentido de prover acessos à informação e ao conhecimento sobre as realidades e necessidades das comunidades no que tange à educação escolar e não escolar, notadamente sobre a Educação Escolar Quilombola. A falta de conhecimento é escusa recorrente quando observamos as ações que o IACOREQ realiza na aproximação com comunidades, escolas, universidades e órgãos de gestão para discutir a Educação Escolar Quilombola. Não raro, por parte de educadores e professores não negros, inclusive professores de História, os argumentos transitam pela justificativa da falta de conhecimento, teórico ou prático, sobre como operar o que a legislação determina desde o ano de 2003 (BRASIL, 2003). Nas escolas, quando se pretende aprofundar as discussões sobre a importância da inserção da temática nos currículos, é muito comum ouvir expressões do tipo “não fico confortável para falar sobre o tema, porque, como não sou negro, não me sinto apropriado”.

Os discursos são recorrentes e alegam falta de conhecimento da temática, falta de formação dos educadores, falta de materiais didáticos, entre outras justificativas que tentam encobrir o que acima destacamos como racismo estrutural e estruturante, que campeia nas organizações institucionais e inibe a coragem de muitos educadores. Para superar essa questão, o IACOREQ e seus parceiros, contínuos ou eventuais, dispõem-se a colaborar, em muitos casos, nos processos formativos de quadros profissionais dessas instituições, trazendo, para as formações pedagógicas, suas vivências práticas e engajadas nas relações com as comunidades remanescentes de quilombos. Assim, consegue-se viabilizar ações didático-pedagógicas dotadas de boa densidade acadêmica, por se tratar de agentes que trazem para a formação retratos pontuais de realidades vividas e das quais fazem parte sujeitos quilombolas promotores e provedores da História. Essas experiências de formação extracurricular, sobre

as temáticas quilombolas, têm oportunizado uma nova compreensão didática sobre a importância dos conhecimentos tradicionais/locais nos processos formativos dos educadores, preenchendo, por vezes, lacunas que a formação inicial ou continuada dos educadores não consegue suprir, pelo desconhecimento das realidades sócio-históricas e culturais das comunidades.¹

Essas disputas, no campo das lutas sociais, permitem-nos observar que, ao longo de mais ou menos duas décadas, houve avanços e retrocessos nas questões quilombolas. Um dos avanços mais notados repercute justamente no campo da Educação, pois se percebe, em algumas comunidades, a elevação do nível de escolaridade formal, especialmente entre os mais jovens. Aqui, depreende-se que tal condição pode ser resultante das políticas de Estado relacionadas às ações afirmativas, além de outras políticas de garantias de direitos das comunidades tradicionais.

A política de cotas nas universidades é, sem dúvidas, uma das grandes conquistas das comunidades e está permitindo o acesso de muitos jovens quilombolas ao Ensino Superior, embora existam críticas profundas aos programas de ações afirmativas no que tange à permanência. Tais movimentos contribuem para a afirmação da identidade étnica das comunidades, que começam a se compreender como um corpo coletivo diante dos cenários desafiadores que se apresentam nas disputas. O autorreconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos se configura como importante elemento de conquista de autonomia, o que encaminha, parcialmente, o protagonismo desses grupos em disputa por garantia de direitos legítimos, historicamente negados.

A emancipação das comunidades permite a inclusão autônoma delas em projetos de desenvolvimento, a possibilidade de discutir alternativas viáveis de produção econômica autônoma e sustentável, questionar e tensionar a perspectiva de regularização fundiária dos territórios quilombolas, percebendo que existe uma morosidade nas ações públicas de Estado, por meio de organizações centradas pelos interesses do grande capital econômico. Sobretudo, permite a produção de novas narrativas históricas, confluindo conhecimentos comunitários e acadêmicos.

QUILOMBOS, EDUCAÇÃO E DEMANDAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

O mundo ocidental construiu estereótipos e imagens inferiorizantes dos continentes africano e americano, demarcando-os como locais primitivos ou desprovidos de inteligência humana, cuja história só existe a partir da colonização e escravização, cujo racismo correlato faz ignorar e subestimar epistemologias e ontologias amefricanas (GONZALEZ, 1988). A diáspora africana no Brasil, ao triangular, via Oceano Atlântico, três continentes, ao ser ensinada sob a égide das narrativas eurocentradas, cria várias lacunas nos indivíduos de ancestralidade africana e ameríndia. A historiografia nos faz conhecer que o povo negro não aceitou a escravização e construiu insistentemente sua liberdade, nas condições mais adversas e cruéis possíveis, criando estratégias coletivas e individuais de resistências, entre elas a projeção dos quilombos e do quilombismo, no caso brasileiro.

O quilombo pode ser entendido de duas maneiras. A primeira, como uma experiência que transcende o lugar geográfico, na medida em que se consolida como espaço de resistência e organização em condições adversas. O povo quilombola é contra colonialista, portanto, sempre será contestado e perseguido, constituindo-se como espaço de fortalecimento coletivo. A segunda maneira de consideração do quilombo resulta exatamente das consequências do grande sequestro do povo negro, momento em que todo o seu conhecimento faz a diáspora forçada através dos corpos dos africanos escravizados. A historiadora Maria Beatriz Nascimento (2021a; 2021b), ao propor uma história escrita por mãos pretas, faz-nos ver o Quilombo como uma metáfora que opera na corporalidade negra. No corpo negro é que há o IGBASILÉ,² pois ele é documento, é texto. Devido à escravização, houve a desterritorialização preta, que teve por consequência o fato de os corpos negros tornarem-se refúgios culturais em si, no processo da diáspora forçada de África para América. Há uma historização do corpo e da memória negra que se faz de forma orgânica. Beatriz Nascimento, ao questionar a escrita da história, trata de inquirir igualmente seus ensinamentos, recusando e questionando a racionalidade branca e sintética, deixando nítido em sua obra que podemos e devemos dialogar com outras epistemologias, num acordo de equidade cognitiva.

No universo quilombola, a valorização da educação, enquanto ferramen-

ta de emancipação social, também avançou. As comunidades quilombolas começam a perceber a importância do acesso ao ensino formal e à escolarização entre os membros das comunidades. As comunidades se colocam como partes constituintes, de fato, da história do país, e suas trajetórias de lutas e de resistências são modelos que merecem e necessitam ser tratados de forma didática e pedagógica nos ambientes escolares, de modo a valorizar e promover a real diversidade da sociedade brasileira de maneira mais equânime (IACOREQ, 2022).

Assim sendo, quilombolas, movimentos sociais e intelectuais negros dialogam e articulam uma reflexão para além da Lei 10.639/03, buscando atuar sobre a especificidade das demandas das comunidades remanescentes de quilombos. Como resultado dessas articulações políticas entre quilombolas, movimentos e a intelectualidade negra e militante, temos, no ano de 2011, o início da constituição do parecer do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica (CEB), com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (IACOREQ, 2022).

A elaboração das Diretrizes estabeleceu que a Educação Escolar Quilombola deve se desenvolver nas unidades escolares que estão nos ou próximos dos territórios quilombolas e deve ter por alicerce a cultura ancestral, promovendo uma pedagogia própria e, consoante as especificidades quilombolas, tais diretrizes dão consistência à certeza de que as populações quilombolas, por possuírem um arcabouço gigantesco de contribuições à constituição do Brasil enquanto nação, possuem o direito a uma educação que contemple os seus distintos contextos sócio-históricos e culturais, tornados invisíveis nos modos tradicionais de ensino da educação nacional.

O Ensino de História nos ambientes escolares, a partir de uma leitura que leve em consideração não somente a existência das CRQ, mas também a sua importância estratégica na consolidação de lugares e de territórios como referência temporal e espacial de lutas por dignidade e justiça da população negra, torna-se repleto de novos significados quando o professor se aproxima do contexto e a partir dele organiza suas práticas em sala de aula, as quais não necessariamente devem ficar restritas ao espaço físico da escola. A sala de aula pode ser o quilombo; o lugar do planejamento, o território; o conteúdo, a vida vivida e as realidades sentidas. Esses movimentos têm um enorme potencial

transformador e nos conduzem a diversas possibilidades de experimentação pedagógica no Ensino da História.

Tendo o quilombo uma perspectiva temporal diferenciada, ele nos permite estabelecer relações com os mais variados contextos e realidades históricas. É possível e plausível ensinar História a partir dos quilombos, é possível ressignificar o Ensino da História em sala de aula, mediado pelas lutas quilombolas. O quilombo permite que possamos relacionar o ensino da disciplina de História aos mais diversos períodos históricos, tanto no contexto da História do Brasil, da América, da África e da História Geral. As lutas quilombolas reverberam sobre a História da humanidade. A história, ensinada a partir das trajetórias das comunidades quilombolas, ensina um modo diferente de se relacionar com a construção do conhecimento dado, abrindo possibilidades de questionamento e tensionamento para um estudo de história que necessita, de fato, ser escovado a contrapelo.

Nesse sentido, a docência em História, quando a relação com a comunidade se estreita, é informada pelos saberes orgânicos construídos e apreendidos na relação com as coletividades e com os movimentos sociais. Educadores em História aprendem saberes no território da comunidade, aprendem a conhecer realidades de lutas distintas que ampliam os seus horizontes de conhecimento e buscam a promoção do bem viver (KRENAK, 2019).

A seguir, apresentamos algumas reflexões advindas dos achados de nossa pesquisa no Projeto intitulado *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século XXI*. Destacamos que a pesquisa não enfocou o Ensino de História, mas que utilizamos questões desveladas na mesma para colocar a EQQ como desafio componente para refletir acerca dos vinte anos da Lei 10.639/03.

Os dados resultam de um recorte nas respostas de um levantamento realizado com uso de questionários objetivando a construção de diagnóstico quali-quantitativo da EEQ no Rio Grande do Sul. O projeto se realizou por meio de coletivos que reuniam pesquisadores, educadores das escolas, comunidades quilombolas e movimentos sociais, com inspiração na prática da pesquisa-ação crítico-colaborativa, proposta por Pimenta (2005), no que tange especialmente ao objetivo de produzir e socializar conhecimentos que não se-

jam úteis apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilitem um certo grau de generalização.

A produção dos questionários se fez de forma colaborativa, por diversos atores que contribuíram na elaboração e na análise das perguntas, com o intuito de oferecer um instrumento adequado a cada grupo de respondentes (quilombolas, educadores e gestores), de modo a auxiliar a visualização de um cenário mais próximo à realidade das escolas quilombolas. Foram diversos encontros *online* com lideranças comunitárias, professores e servidores de escolas quilombolas, agentes de movimentos sociais e professores que atuam no Comitê Gestor do projeto. Antes de publicar os questionários, as questões foram analisadas em suas minúcias, acolhendo ideias e sugestões sobre tópicos e temas interessantes de abordagem.

Desse modo, foram construídos três questionários, considerando diferentes grupos de respondentes: 1. professores, funcionários e equipe diretiva das escolas; 2. estudantes quilombolas e seus familiares; 3. gestores das Secretarias Municipais e Estadual de Educação. A intenção com essa configuração foi disponibilizar instrumentos que apresentassem questões compreensíveis, acessíveis e dotadas de sentido a cada grupo, possibilitando aproximar a linha de diálogo entre os atores dos processos educacionais nas escolas quilombolas entre si e com as comunidades por eles atendidas.

Participaram originalmente na proposição do projeto 15 escolas, vinculadas às redes estadual, municipal ou federal de ensino dos seguintes municípios: Alegrete, Capivari do Sul, Jacuizinho, Mostardas, Palmares do Sul, Porto Alegre, Restinga Seca e Rosário do Sul. Tais escolas atendem 12 comunidades quilombolas, oito rurais e quatro urbanas. Considerando a localização das escolas e sua relação com as comunidades quilombolas, podemos categorizá-las em três tipos: A. localizadas em territórios quilombolas de contexto rural; B. que atendem estudantes quilombolas fora de seu território, em contexto rural; C. que atendem estudantes quilombolas, fora de seu território, em contexto urbano.

Cabe destacar nosso entendimento do que diferencia a escola quilombola e a escola com responsabilidade na implementação da EEQ. Para ser reconhecida como escola quilombola, é preciso estar dentro de um território quilombola já declarado e fazer o processo de cadastro junto aos gestores locais do município ou do estado, que devem realizar o cadastramento da Escola

junto ao Ministério da Educação, alimentando os dados do Censo Escolar, por exemplo.³ Se a comunidade não possui uma escola em seu território, as instituições educativas que atendem as pessoas quilombolas fora do território da comunidade são igualmente responsáveis por implementar ou se beneficiar das políticas públicas para elas construídas. Os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) (BRASIL, 2012) fundamentam essa compreensão:

III. assegurar que as escolas quilombolas e as *escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas* considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV. assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das *escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios* considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT. (BRASIL, 2012, grifos nossos)

No caso de nossa pesquisa, a maioria das escolas foi indicada por lideranças comunitárias que reconhecem na escola um papel estratégico para a afirmação da identidade das CRQ e que apostam na possibilidade de uma educação de qualidade para as pessoas quilombolas. A análise em questão neste artigo está centrada especificamente nos questionários respondidos por Estudantes Quilombolas e seus Familiares.

Destacamos que o foco da pesquisa não foi o Ensino de História, mas que algumas questões apontaram para a ação praticada que tangencia esse campo específico de saber produzido na escola. Foi recorrente, nas respostas dos quilombolas, o fato de que, além de demonstrar a pouca lembrança de participação em atividades, projetos ou eventos que se relacionassem com seus fazeres e saberes comunitários, acentuou-se o caráter pontual de tais atividades, tais como palestras e eventos na Semana da Consciência Negra. Assim, evidenciou-se que as palestras tinham temáticas da história afro-brasileira e, em geral, proporcionadas em aulas de professores da área de ensino em ênfase no dossiê. Observamos que, quando abordados, os temas do ser quilombola são basicamente trabalhados nas disciplinas de História e Geografia ou em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Na disciplina de História,

eles aparecem em relação às experiências do passado, notadamente a experiência do quilombo palmarino do século XVII. Os quilombos urbanos ou com os quais convivemos na sociedade brasileira do presente são pouco estudados, segundo as comunidades pesquisadas.

Observamos, ainda, nas análises da pesquisa, que há uma interface no conhecimento da obrigatoriedade legal da Educação das Relações Étnico-Raciais com a Educação Escolar Quilombola.

O artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional obriga o estudo de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, expressando a inclusão do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra* no calendário escolar, o que tem sido, não raramente, o único momento em que a legislação se cumpre. Exemplos dessa afirmação estão nas descrições acerca de como se faz o cumprimento legal da EEQ, em respostas dos formulários: “Sim, apresentações e entretenimentos com os alunos sobre consciência negra e outros”; “Particpei do Dia da Consciência Negra na escola”.

Compreendemos que, distribuídas em contextos rurais e urbanos, as escolas que atendem estudantes de comunidades remanescentes de quilombos estão em processo de autorreconhecimento, uma vez que algumas delas, aos poucos, vão percebendo a importância do contexto educacional em que estão inseridas e, a partir dessa percepção, principiam lentamente a incorporar nos seus pressupostos pedagógicos a importância da Educação Escolar Quilombola e da contribuição dos remanescentes de quilombos nos diversos cenários locais.

Tal processo de reconhecer-se em sua função social, como instituição educativa responsável pela garantia da educação diferenciada para pessoas quilombolas, vincula-se com as práticas de acolhimento aqui reflexionadas. O processo é lento e exige rompimento de silêncios. E os educadores e pesquisadores no campo do Ensino de História devem estar comprometidos com esse processo.

Devemos observar e falar sobre o fato de que o Estado brasileiro está deixando de cumprir seus compromissos com as comunidades quilombolas, na oferta de infraestrutura, formação e fomento para implementação das DCNE-EQ. Tal responsabilidade deve ser compartilhada com gestores locais e das escolas que são quilombolas ou que recebem pessoas quilombolas em suas comunidades educativas. Nós, professores de História, somos parte das comunidades educativas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados apurados, apontamos o pouco conhecimento do que seja EEQ, por parte dos quilombolas e das escolas que os atendem, assim como a associação direta dela com estudos de educação antirracista. Consideramos que a não inclusão de questões relacionadas às comunidades quilombolas de um modo geral, nem mesmo as especificidades do quilombo local na agenda pedagógica e, sobretudo, a ausência dos quilombolas no processo de compor sabedoria (SANTOS, 2015) e confluir, ferem na raiz a proposta de uma Educação Escolar Quilombola, relacionada com as demandas da Lei 10.639/03 e do Ensino de História.

É importante considerar que a sociedade brasileira foi solidamente constituída em bases que se estruturaram a partir do racismo e que as instituições públicas do País, em sua maioria, sustentam-se dessa condição estrutural. Ou seja, o racismo estrutural e institucional, que serve de base para sustentar privilégios, fundamenta-se nas diversas “travas” que impedem o acesso pleno da população negra aos direitos sociais básicos, como é o caso do acesso à educação. Embora o Brasil tenha regulado a legislação em torno das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a Educação Escolar Quilombola (2012), percebemos que existe uma forte resistência institucional em fazer valer a força da legislação para a garantia do direito legítimo da população negra.

Ao fazermos essa reflexão sobre a implementação de políticas de ERE e de EEQ escolar quilombola, percebemos a falta de vontade política dos gestores de boa parte das instituições públicas brasileiras, no sentido de oportunizar a operacionalização das possibilidades de aplicação dos dispositivos legais que garantam a efetiva aplicação de uma legislação promotora de uma educação antirracista. Não são poucos os empecilhos que buscam limitar as ações nas escolas que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais, desde a proposital falta de investimento em processos de formação continuada dos educadores, a falta de materiais didáticos e o descaso no trato da temática por parte de muitos gestores. Em contrapartida, as comunidades quilombolas ousam cada vez mais. Sabem da força transformadora da educação e buscam sob diversas formas a consolidação de políticas afirmativas para garantir os seus direitos, fazendo valer a máxima que Luiz Gama cita na abertura deste texto.

Assim, destaca-se a importância da observação do papel dos mediadores sociais e das formas como estes se relacionam no âmbito das comunidades e

seus interesses específicos, considerando-se que, do horizonte ético das comunidades remanescentes de quilombos, ressalta-se uma série de limites quanto à dimensão participativa da política pública. Em primeiro lugar, o fato de esse tipo de comunidade ter sido historicamente excluída apresenta consequências para o crédito confiado pelos quilombolas aos atores extracomunitários, sobretudo de origem étnica diversa à dos “nativos” (SILVA, 2008). Em segundo lugar, os primeiros contatos não tardam a demonstrar que todos os participantes externos a essa arena são especializados nos temas organizativos em questão, o que acaba reduzindo os quilombolas à condição de leigos, aprendizes e, por vezes, espectadores de disputas que lhes transcendem, na contramão do dever de busca da assunção cultural dos sujeitos, fundamentada em Paulo Freire (1992), e que oportunizaria, em tese, uma relação dialógica horizontal entre os quilombolas e os seus interlocutores externos.

Consideramos as DCNEEQ um novo momento da ação do Estado brasileiro na relação com as CRQ, no que tange especificamente ao direito à educação diferenciada, o que inquire igualmente a comunidade do Ensino de História a pensar sua função social no momento e no contexto aqui reflexionados. Os objetivos das Diretrizes exemplificam a busca de assegurar o estudo das histórias e culturas próprias das comunidades, suas epistemologias e ontologias, assim como a oferta de uma infraestrutura qualificada nas instituições educativas, com projetos e materiais pedagógicos específicos, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, todos esses fatores pensados como cruciais para construir e fortalecer uma identidade quilombola fluida, capaz de se enxergar e se movimentar em um mundo de possibilidades espaço-temporais (AUTOR 2, 2022).

O Ensino de História está convocado a confluir nesse compromisso com a educação diferenciada e o direito à história quilombola de acesso a todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, v. 42, n. 1, p. 59-77, 2017.
- SILVA, Paulo Sérgio da. *Educação Escolar Quilombola: das resistências negras aos con-*

- tornos pedagógicos na comunidade quilombola de Casca/RS. Editora Pragmata: São Paulo, 2022.
- SILVA, Paulo Sérgio da. Mediação Social e Políticas Públicas nas comunidades remanescentes de quilombos no Rio Grande do Sul. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antonio dos; CARNEIRO, Luiz Carlos Cunha. (Org.). *RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. V. 1, 585ed. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2008, p. 182-196.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Você já ouviu falar em Luiz Gama? *Brasil de Fato Paraíba*, João Pessoa, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2021/08/24/voce-ja-ouviu-falar-em-luiz-gama>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 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 União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 nov. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Nº 08/2020. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. Define diretrizes nacionais operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dezembro de 2020.
- DORNELES, Dandara Rodrigues. Palavras germinantes: entrevista com Nego Bispo. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, jan./dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- IACOREQ. *BRASIL, Terra de Quilombo*. Morro Alto/Osório: FLD, 2022.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) Contínua*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em ht-

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: 08 dez. 2022.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma história do homem negro. In: RATTTS, Alex (Org.). *Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021a, p. 37-46.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Kilombo. In: RATTTS, Alex (Org.). *Uma história feita por mãos negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021b, p. 247-251.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RUFINO, Luiz. *Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas*. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.

NOTAS

¹ O IACOREQ também realiza ações de formação junto a um Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) no RS, capacitando seus técnicos com relação a temáticas das comunidades quilombolas e das lutas antirracistas nas relações camponesas.

² Igbasilé: Vocábulo da língua Yorubá que significa registro.

³ Apontamos que é necessário realizar uma articulação para reavaliar os critérios e as condições para reconhecimento das Escolas Quilombolas, uma vez que as burocracias e os entraves institucionais impedem o reconhecimento de dezenas de Escolas Quilombolas aqui no Rio Grande do Sul e no Brasil, como um todo. Esse processo é tão moroso e complexo que, no estado do Rio Grande do Sul, existe apenas uma Escola Reconhecida como Escola Quilombola, situada na Comunidade Quilombola do Morro Alto.

Artigo submetido em 18 de dezembro de 2022. Aprovado em 21 de abril de 2023.