



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**JOANA KEYLLA DE SOUSA TRINDADE**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA BÁSICA: ORIENTAÇÃO DA GESTÃO  
NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO  
PARÁ**

**BELÉM  
2024**

JOANA KEYLLA DE SOUSA TRINDADE

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA BÁSICA: ORIENTAÇÃO DA GESTÃO  
NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO  
PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Émina Márcia Nery dos Santos.

**BELÉM  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

T832e Trindade, Joana Keylla de Sousa Trindade.  
Educação Quilombola Na Escola Básica: orientação da Gestão  
nos Documentos Nacionais e seus desdobramentos no Estado do  
Pará / Joana Keylla de Sousa Trindade Trindade. — 2024.  
109 f.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Emina Marcia Nery dos Santos  
Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2024.

1. Gestão Escolar. 2. Política educacional. 3. Educação  
Escolar Quilombola. I. Título.

CDD 370

---

JOANA KEYLLA DE SOUSA TRINDADE

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA BÁSICA: ORIENTAÇÃO DA GESTÃO  
NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO  
PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Belém, Pará, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2024.

**Banca examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Émina Márcia Nery dos Santos (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Antonio Alves Ferreira (Membro Externo da Instituição) - UFMA/PPGFOPRED

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Raquel Amorim dos Santos (Membro externo do programa) – UFPA/ PPLSA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ney Cristina Monteiro De Oliveira (Membro Interno)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

## AGRADECIMENTOS

Gosto da frase que diz: “Eu não caí na universidade pública. Ela me levantou, me ensinou sonhos coletivos e me mudou para sempre”. É com ela que quero iniciar esse pequeno texto de gratidão. Sim, pequeno, porque nele não cabe toda grandeza da gratidão sentida pelas mudanças necessárias que todo esse processo proporcionou e continua proporcionando, assim como todas as pessoas que foram importantes, as que já existiam e as que conheci no percurso.

Sou grata, porque a universidade pública existe, e por todos os professores que a partir dela contribuíram e contribuem com minha formação, de modo especial, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (PPEB/NEB/UFPA), na pessoa da minha orientadora Émina Santos, ela, sem dúvidas, me levantou quando me vi sem rumo, me redirecionou e me devolveu o que passei a considerar “a dignidade acadêmica”. “Valeu”, professora! Se tem algo que quero levar para minha vida profissional é tua coerência e competência. Em você eu encontrei a rigorosidade metódica que Paulo Freire incentivou.

Há em mim uma gratidão imensa e singular pela minha família, especialmente minha mãe Izabel de Sousa Trindade, que sem ela nada disso seria possível. Nem toda palavra que há na Terra dá conta de descrever o que você representa na minha vida, mãe. Ao meu querido Ítalo Trindade, quanta saudade nos acompanha. Mas é também por você todo esse percurso. Aos meus irmãos – Claudomiro, Cleydson, Cleiton e Nonato – e aos familiares, na pessoa da minha estimada madrinha Lindalva Ventura que com tão grande zelo está sempre presente, eles têm sido meu apoio e me permitem viver o que me proponho a sonhar.

Não poderia deixar de mencionar a importante contribuição do Movimento Camponês Popular – MCP no meu processo de formação, na pessoa de Aline Cristina, a quem agradeço e estimo por me apresentar ao movimento, assim como cada companheira e companheiro com quem aprendo e me formo no mundo que, concomitante ao ingresso no mestrado, têm me possibilitado novos olhares e entendimentos, verdadeiramente me transformado a cada dia e me ensinado a construir sonhos coletivos.

E nesse ínterim, destaco a valiosa experiência vivenciada ao lado daqueles que me "aquilombam" na pessoa de Ana Beatriz (Bia quilombola, como gosta de ser chamada) e Manoel Nogueira. Estes e as demais lideranças que enriquecem meu conhecimento para além das pesquisas acadêmicas, que permitem espaços de vivências e experiências, buscando vida digna e justa.

Por fim e não menos importante, importa ter em conta as pessoas que partilharam comigo em algum momento dessa jornada, seja no espaço acadêmico ou em decorrência dele, agradecer a cada palavra de apoio, a cada escuta, horas e risos, momentos para se distrair, aos colegas, amigos e afins. São tantos! Estendo os agradecimentos a todos em nome de duas pessoas muito especiais, Ariete Pastana com quem tenho dividido alegrias e angústias e boas conversas a respeito de nossas pesquisas, teu apoio na reta final desse processo tem sido imprescindível. E ao querido Gustavo Matos, que foi um ombro amigo em muitos momentos, que presente agradável de vida você é.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os paradigmas de gestão da educação básica nos documentos oficiais nacionais para a educação escolar quilombola e seus desdobramentos no estado do Pará, especificamente, no que diz respeito a elaboração dos mesmos documentos, considerando o percurso histórico da atuação dos diferentes atores do Estado, movimentos sociais negros e educadores. E a definição de gestão nos mesmos. Justifica-se a relevância da pesquisa pela sua contribuição em construir análises direcionadas para a gestão escolar na educação básica nos territórios. Tendo em conta a atenção dada nos documentos do estado do Pará para os aspectos da gestão. Portanto, a pesquisa é documental com abordagem qualitativa, onde se utilizou a análise de conteúdo para o tratamento dos dados coletados em documentos oficiais nacionais e estaduais e nas produções acadêmicas. A pesquisa encontrou a predominância de dois paradigmas, um de caráter empresarial, hierárquico estruturado pelo sistema neoliberal e capitalista apontado pelas pesquisas e principais autores que discutem a educação básica em contraposição a gestão democrática e participativa que se apresenta orientada nos documentos e que tem sido reivindicada pelos movimentos negros e quilombolas. Nesse interim, há uma expressiva discussão das práticas dos professores como transformadora da realidade, no entanto, conclui-se que tais práticas por si só não garantem que a estrutura política seja transformada. Assim, preciso haver abordagens tanto na organização das redes de ensino quanto institucionalizadas no Estado para que a modalidade de ensino da Educação Escolar Quilombola se consolide de fato.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Política educacional; Educação Escolar Quilombola.

## **ABSTRACT**

The aim of this paper is to analyze the paradigms of management paradigms in national official documents for quilombola school education and their education and its developments in the state of Pará, specifically with regard to the the drafting of these documents, taking into account the historical different actors - the state, black social movements and educators. educators. And the definition of management in them. The relevance of the research is justified by its contribution to building analyses aimed at school management school management in basic education in the territories. Bearing in mind the attention given in the Pará state documents to aspects of management. The research, therefore, qualitative approach, using content analysis to process the data collected. was used to process the data collected from official national and state documents and academic documents and academic productions. The research found a predominance of two paradigms, one of a corporate, hierarchical nature structured by the neoliberal and capitalist system, pointed out by research and the main authors who basic education, as opposed to democratic and participatory management. management, which is outlined in the documents and which has been demanded by the movements. In the meantime, there has been There is significant discussion of teachers' practices as transforming reality, However, the conclusion is that these practices alone do not guarantee that the political structure is transformed. There must therefore be approaches both in the organization of education networks, as well as institutionalized in the state, so that the teaching modality of Quilombola School Education is actually consolidated.

**Keywords:** School management; Educational policy; Quilombola School Education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das Teses no <i>site</i> BDTD .....	23
Quadro 2 - Levantamento das Dissertações no site BDTD - 29 e 30 de nov 2023.....	24
Quadro 3 - Levantamento no <i>site</i> Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....	26
Quadro 4 - Marcadores educacionais importantes no movimento negro no Brasil .....	34
Quadro 5 - Histórico dos Marcos normativos dos direitos quilombola, (Brasil, 2020, p. 7).....	37
Quadro 6 - Organização dos negros no estado do Pará.....	45
Quadro 7 - Síntese dos paradigmas de gestão escolar na educação básica.....	53
Quadro 8 - Orientações para as DCNEEQ.....	67
Quadro 9 - Artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola....	70
Quadro 10 - Gestão escolar nas DCNEEQ/2012.....	72

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FAEDE	Faculdade de Educação
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MCP	Movimento Camponês Popular
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAR	Plano de Ações Articuladas

PBQ	Programa Brasil Quilombola
PEE	Plano Estadual de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNEERQ	Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPEB	Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGCITE	Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação
PPGEDUC	Pós-graduação em Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPA	Universidade Federal do Pará
UREs	Unidades Regionais de Ensino

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - A GESTÃO ESCOLAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	23
CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA GESTÃO.....	34
2.1 Políticas públicas e lutas dos quilombolas por direitos .....	40
2.2 Política pública e a luta do movimento negro pela educação no Brasil e seus desdobramentos na garantia do direito à educação básica na Amazônia Paraense .....	47
2.3 A Educação Escolar Quilombola a partir das pesquisas desenvolvidas no Brasil e no estado do Pará.....	50
CAPÍTULO 3 - OS PARADIGMAS DE GESTÃO ESCOLAR PRESENTES NOS MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL QUILOMBOLA.....	55
3.1 Especificidades da gestão escolar quilombola a partir de seu construto identitário.....	63
CAPÍTULO 4 - OS PARADIGMAS DE GESTÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO PARÁ.....	71
4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ e os paradigmas de gestão nela previstos.....	73
4.2 Desdobramentos dos marcos normativos da Educação Escolar Quilombola no estado do Pará: como a gestão escolar se apresenta.....	84
4.2.1 Resolução 01/2010 .....	85
4.2.2 Plano Estadual de Educação - PEE.....	86
CONSIDERAÇÕES / ACHADOS E NOVAS PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	97

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado: “EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA BÁSICA: ORIENTAÇÃO DA GESTÃO NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO PARÁ” surge a partir do interesse em aprofundar a pesquisa sobre a educação escolar quilombola. Este interesse foi despertado durante a elaboração da monografia do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas em Educação do Campo realizado na Faculdade de Educação (FAED) na Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá em 2021.

Naquele estudo foram analisadas as práticas educativas nas experiências de mutirão comunitário em uma comunidade quilombola no município de Santa Luzia do Pará/PA em um trabalho intitulado “Pedagogias em Movimento: práticas Educativas na experiência coletiva de mutirão da comunidade quilombola de Muruteuazinho em Santa Luzia do Pará”.

O principal achado desse trabalho foi que tanto nas experiências vividas no mutirão quanto em movimentos sociais as práticas educativas se fazem presentes, porém, há um obstáculo para que tais experiências se transformem em práticas pedagógicas na escola da comunidade, já que o professor precisa obedecer aos conteúdos externos que não condizem com a realidade.

De acordo com as pessoas entrevistadas, integrantes da associação, presidente da associação e o professor da comunidade, o mutirão é um trabalho importante no processo de formação dos comunitários. De acordo com Arroyo (2011), essas práticas despertam o desenvolvimento de espírito de cooperação e ajuda solidária na vivência coletiva que educa.

A partir dessa experiência acadêmica, procurei aprofundar a compreensão da educação nas escolas em comunidades quilombolas, motivada pela minha atuação na coordenação do Movimento Camponês Popular – MCP<sup>1</sup>, especificamente, acompanhando lideranças quilombolas dos municípios de Santa Luzia do Pará, Cachoeira do Piriá, Capitão Poço, Tracuateua e Bragança na discussão sobre a luta por educação escolar quilombola em suas comunidades, para além dessa vivência buscando compreender teoricamente durante as disciplinas e pesquisa no mestrado.

---

<sup>1</sup> O movimento pauta as lutas de defesa às sementes crioulas; soberania alimentar; feminismo camponês e popular; identidade de gênero e diversidade sexual; qualidade de vida no campo; agroecologia; poder popular, se alinhando a pauta quilombola e contribuindo com a construção e execução de projetos voltados ao acesso de políticas públicas, formação de lideranças, formação de grupos de mulheres e juventude. Disponível: <https://www.mcpbrasil.org/>

Nesse universo vivido e pesquisado, algumas situações me chamaram a atenção como, por exemplo, o conteúdo do relato do professor entrevistado na pesquisa já citada acima a respeito da sua experiência enquanto morador de comunidade quilombola e participante de movimento social.

Para ele, essas duas experiências serviram de formação da universidade e o fato de não poder trazer essa formação para a escola baseadas nas experiências vividas na comunidade pelos seus alunos causa indignação na sua atuação como professor e gestor da escola, uma vez que, precisa obedecer ao que está estabelecido pelas referências normativas principais da política educacional brasileira.

O professor fazia referência às habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> que apesar de, no documento, afirmar considerar o contexto e característica dos alunos (Brasil, 2017), na prática esse contexto não é considerado, pois ao atualizar o sistema de acordo com as habilidades da BNCC, que constam no livro didático, através de códigos, não estavam de acordo com a realidade local, com um calendário e dinâmica de vida ausente nos livros.

Este relato do professor sobre a obrigatoriedade de seguir as determinações de um documento normativo pensado fora da realidade da comunidade, me fez refletir sobre a enorme distância entre os aspectos prescritivos da educação escolar brasileira e a diversidade regional, características da nossa realidade, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996 no art. 3<sup>a</sup> orientar que a organização e o funcionamento da educação sejam estabelecidos, entre outros princípios, pela valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e a consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996).

Diante dessa realidade de comunidade quilombola onde se luta pela valorização e o respeito da identidade, da história e da cultura, encontramos sujeitos que estão desejosos de terem seus direitos atendidos como define Arroyo (2014), outros sujeitos que exigem para si outras pedagogias. Sujeitos atuantes em movimentos sociais que lutam pelo direito à educação do e no campo, da população negra e quilombola. Sujeitos que se organizam pelo direito a terem educação condizente com a realidade regional e cultural.

---

<sup>2</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades destinadas à Educação Básica. Nela encontra-se definido os objetivos de aprendizagem para cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) sendo colocada como referência para a elaboração dos currículos escolares em todo o país. PARECER CNE/CP Nº: 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acessado em: 12 de abr. de 2024.

Segundo Arroyo (2014), percebendo-se sujeitos de direito exigem outras pedagogias, havendo a necessidade de as políticas educacionais atenderem as especificidades de povos historicamente marginalizados como é o caso da população negra e quilombola. Esse fato desconstrói o meu entendimento errôneo comumente observado empiricamente de que a educação escolar quilombola é oriunda e deveria estar na mesma pauta das demandas políticas e organização pedagógica da Educação do Campo<sup>3</sup>.

As demandas políticas de educação dos quilombolas são específicas diferindo, em alguns aspectos, da educação do campo, o que requerem a formulação de políticas educacionais direcionadas às suas peculiaridades onde a principal característica é o direito étnico. Direito esse que está relacionado a vários outros aspectos da vida desses povos em suas especificidades, passando a ser garantidos inicialmente na Constituição Federal - CF de 1988 no art. 68 do Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias<sup>4</sup>, (Brasil, 1988). De acordo com Cruz e Rodrigues (2017) amplia-se a partir disso o caráter fundiário e incorpora aspectos históricos, culturais, as memórias compartilhadas que dão o valor de pertencimento ao território.

Os movimentos negros e quilombolas têm destacado a relação essencial entre a luta pela educação e a defesa dos territórios tradicionais, pois a luta pela educação escolar quilombola tem avançado lentamente, já que o reconhecimento e garantia do território é inseparável desta. O avanço acontece quando há o reconhecimento e garantia do direito ao território quilombola (Souza e Silva, 2021).

Os quilombos são comunidades ancestrais que, historicamente, têm seus modos de vida e cultura intrinsecamente ligados ao seu território. Portanto, qualquer iniciativa educacional voltada para essas comunidades deve considerar a importância vital do território como base para sua sustentabilidade.

A identidade quilombola é estruturada pelos seus territórios tradicionais. Pensar a educação quilombola demanda, necessariamente, refletir sobre o território e sobre as lutas envolvidas para assegurar esse direito. (...) a Educação Quilombola é um processo de luta política que está, também, vinculada aos seus territórios (Souza e Silva, 2021, p. 33).

---

<sup>3</sup> A Educação do Campo incorpora a educação escolar quilombola na sua luta. A Educação do Campo surge pela demanda dos movimentos sociais do campo, demandando uma educação que contemple o universo vivido pelos sujeitos que estão no campo, recolocando de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) o sentido do rural e da educação na política. Caldart (2008) afirma que Educação do Campo não é Educação Rural. Precisa se vincular a lógica de vida camponesa que é contrária ao lugar do campo como negócio. Portanto, muito vinculada a pautas de reforma agrária e conflitos de terras.

<sup>4</sup> Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (Brasil, 1988).

O território quilombola, além de um espaço físico é também um lugar de memória, de pertencimento e de resistência e processos de educação que se entrelaçam por esses aspectos. O sociólogo Enrique Leff (2021) destaca as profundas raízes culturais engendradas no território por ser o habitat onde se desenvolvem os imaginários, práticas e os *habitus* dos povos da terra, ou seja, onde constrói-se o território de vida.

O geógrafo Milton Santos *et al* (2000) faz uma diferenciação entre o território usado e o território como abrigo: o território usado, para atores hegemônicos, é um recurso que garante interesses particulares. Para os atores hegemônizados, o território é abrigo onde se busca uma adaptação constantemente ao meio geográfico ao mesmo tempo que criam estratégias para garantir sua “sobrevivência” nos lugares.

O antropólogo Alfredo Wagner de Almeida afirma que

O conceito de quilombo não pode ser territorial apenas ou fixado num único lugar geograficamente definido, historicamente “documentado” e arqueologicamente “escavado”. Ele designa um processo de trabalho autônomo, livre da submissão aos grandes proprietários. Neste sentido, não importa se está isolado do ou próximo das casas-grandes (Almeida, 2011, p. 45).

É nesse contexto que se entende a afirmação de Souza e Silva (2021) sobre a inseparabilidade entre a luta pela educação e a luta pelo direito ao território. Portanto, um depende do outro para se sustentar enquanto um processo político. Daí a necessária compreensão da definição de Educação Quilombola que é adquirida nos territórios e a Educação Escolar Quilombola onde acontece por meios institucionais. Consequentemente, compreendendo que a escola que está no quilombo e a escola do quilombo.

Assim, a Educação Quilombola abrange um conjunto mais amplo de práticas educativas que são influenciadas pela cultura, história e tradições das comunidades quilombolas, inclui aprendizados transmitidos oralmente, rituais, práticas agrícolas tradicionais e conhecimentos ancestrais. O convívio comunitário possibilita os processos educativos de diversos tipos como o cuidado com a saúde através das plantas medicinais (Cruz e Rodrigues, 2017) entre tantos outros.

Logo, o pertencimento étnico ao território faz com que a educação nele desenvolvida necessariamente seja diferente dos demais espaços do campo (Rodrigues e Amaral, 2022). Por ser um espaço carregado de experiências históricas e sociais que se constituem como processos educativos e pedagógicos através dos saberes e da relação com a natureza, os trabalhos coletivos, a organização dos em associações e movimentos.



A Educação Escolar Quilombola, por sua vez, está em um processo formalizado inserido no sistema educacional de ensino na educação básica, obedece às diretrizes e normas educacionais vigentes.

Rodrigues e Amaral (2022, p. 140) destacam que “a Educação Escolar Quilombola é consequência do enfrentamento e empenho dos movimentos negros e quilombolas brasileiros na busca por uma educação que valorize e que leve em consideração a realidade dos territórios”. Portanto, precisa estar articulada, valorizando, respeitando e reconhecendo as práticas quilombolas.

Segundo Arruti (2011, p. 167) “no campo da gestão, recomenda-se a adoção de mecanismos que garantam a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação”. Essa afirmação apresenta a inseparabilidade da educação quilombola com a educação escolar quilombola por ser necessária que a comunidade esteja presente, obviamente, na gestão da escola básica.

As políticas para a educação escolar quilombola são ainda muito recentes, se compararmos ao tempo em que os negros e quilombolas vivem no Brasil, sob uma estrutura social historicamente racista (Almeida, 2019) e de exclusão. Pois, trata-se de uma sociedade que demorou a aderir ao fim da escravatura e, posterior a isso, demorou a incluir pessoas não mais escravizadas na pauta de direitos básicos. Os negros foram libertados legalmente, mas, excluídos e deixados à margem da sociedade (Amador de Deus, 2008).

A própria formação dos quilombos<sup>5</sup> é uma marca da revolta contra o sistema escravista, da rebeldia negra e da não aceitação da exploração do trabalho e da violação da dignidade (Moura, 1993). De acordo com Ratts (2006); Larchert e Oliveira (2013), esses espaços atravessaram o tempo se constituindo como símbolo de resistência étnica e política, é sinônimo de luta por liberdade, emancipação e dignidade.

No período colonial, os poucos negros que tinham acesso à leitura e escrita, em alguns casos, se tratavam de filhos de escravizados que pertenciam aos padres Jesuítas, porém, era uma educação catequética e moral sem poder ter garantida a instrução média e superior (Gonçalves e Silva, 2000). No entanto, Cruz (2005) afirma que mesmo no período imperial e início da república havia experiências de escolas dos negros de iniciativa própria, recebiam instrução de

---

<sup>5</sup> Os autores que estudam a formação dos quilombos o apresentam como espaços de resistências, formados a partir da fuga de negros escravizados, sendo um espaço de refúgio, símbolo de resistência, rebeldia e organização do povo negro. Porém, sua formação era composta também por indígenas e outros. Tendo a terra como um bem de uso comum. Eram, no entanto, considerados pelo estado como locais de organização criminosa (Moura, 1992, 1993); (Salles, 1971); (Santos, 2015).

outras pessoas ou em asilos. Essas experiências se davam em várias partes do país como em São Paulo, Rio Grande do Sul, incluindo quilombos como no estado do Maranhão.

Em resposta ao sistema vigente no Brasil, de exclusão das pessoas negras, de negação da cidadania e da educação formal, surgem formalmente os movimentos negros no século XX, dando início a lutas mais incisivas e organizadas politicamente cobrando do Estado direitos básicos como o direito à educação, o combate ao racismo e pautando a ressignificação do conceito de raça, entre outras Gomes (2017). A autora destaca a imprensa negra do início do século XX como uma das primeiras organizações produtoras de saberes e emancipações. Outra atuação do movimento negro destacado pela autora se dá entre os anos de 1940 e 1960 com reivindicação da inclusão dos negros na escola pública.

Posteriormente a esse período, o movimento negro, assim como outros movimentos que lutavam contra o regime militar, sofreram diversas repressões, ocasionando o exílio de alguns e a quase extinção de outras organizações que se reuniam em combate ao racismo no Brasil (Domingues, 2007). Segundo Santos (2015), a Ditadura Militar se encarregou do desmantelamento e substituição compulsória dos saberes tradicionais dos povos negros e quilombolas pelo saber acadêmico.

Já no contexto pós ditadura, o ano de 1995 é apresentado como marco histórico no processo de mobilização em nível nacional pelos direitos dos quilombolas, segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE e da Câmara de Educação Básica-CEB, de nº 16, aprovado em 5 de junho de 2012 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ.

As mobilizações acerca da garantia do direito à educação quilombola estavam e estão atreladas, também, à reivindicação pelo reconhecimento e valorização da história, cultura, identidade, direito à memória e saberes desses povos (Brasil, 2012).

A partir disso, se percebeu um expressivo número de pesquisas em educação escolar quilombola que se concentram na área do currículo e das práticas pedagógicas de sala de aula e da educação informal. Isto se dá na perspectiva das experiências comunitárias e nos movimentos sociais.

Por isso, o interesse dessa pesquisa se fundamenta na problematização da política educacional para a Educação Escolar Quilombola no âmbito da gestão escolar, por entender que os processos de sala de aula por si só não dão conta de atingir aspectos que são estruturais e administrativos. Uma vez que precisam estar intrinsecamente relacionados à política por onde de fato as mudanças sociais e os direitos acontecem.

Nessa perspectiva, analisa-se os paradigmas de gestão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e seus desdobramentos na política organizativa no estado do Pará, bem como as definições de gestão escolar de autores como Paro (2001, 2003); Leal da Hora (2007); Clemente (2015); Silva e Silva (2016); Parente (2017), cuja análises se pautam no contraponto entre gestão gerencialista de cunho mercadológico e a gestão democrática.

Nesse sentido, este trabalho torna-se relevante socialmente enquanto contribuição às comunidades quilombolas por apontar processos de gestão escolar nos territórios que passam pela articulação entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, tendo em conta que uma não está separada da outra, mas precisam caminhar juntas. Avançando na participação da comunidade nas tomadas de decisão, participando ativamente da educação na escola do quilombo, que por sua vez, tem no trabalho do gestor, o respeito e valorização da história, cultura e identidade étnica, organizando os trabalhos de forma democrática.

Ao observar a lacuna existente em produções mais específicas acerca da Educação Escolar Quilombola no âmbito da gestão na escola básica, este trabalho torna-se relevante por apresentar aportes teóricos que corroboram para o desenvolvimento da temática e de análises sistemáticas especificamente sobre gestão. Com a possibilidade de criar outros referenciais teóricos tanto para políticas públicas quanto para a discussão educacional ampliando a discussão sobre a gestão escolar na educação básica de escolas quilombolas.

O trabalho contribuirá para que pesquisadores tenham subsídios sobre a educação quilombola no que concerne à sua efetivação por meio da gestão escolar. Tendo em vista que alguns processos burocráticos e de consolidação dos direitos aos sujeitos quilombolas de serem partícipes no processo de gestão das escolas, requer a construção por meio da política, dos processos formais e institucionalizados.

Isto posto, percebe-se a necessidade de formar mais pesquisadores na área da Educação Escolar Quilombola. Esta urgência se fundamenta na importância de contribuir com a construção de pesquisas que problematizem e analisem os espaços de gestão nas escolas básicas ao elucidar as complexidades e desafios enfrentados por essas comunidades no que se refere a participação ativa dos quilombolas na educação escolar, bem como nos meios políticos por onde as transformações educacionais acontecem.

Problematizar esse direito, a negação dele, a fragilidade de sua efetividade nesses territórios e a contribuição dos movimentos sociais do campo, movimentos negros e quilombolas, é tarefa imprescindível para a academia. Pois, o trabalho acadêmico vai criar

possibilidades de vincular e articular os processos educativos quilombolas com a educação escolar quilombola.

Outro ponto relevante para o meio acadêmico é aprofundar a discussão para a compreensão da definição de educação escolar quilombola e educação quilombola. Enquanto a primeira se estabelece a partir da estrutura do Estado, a segunda se dá pelo saber e cultura nos quilombos (Silva, 2021). É um movimento dialético de efetivação do direito da educação nos quilombos garantido pelo Estado à medida que esse ouve, conversa e considera a cultura quilombola na organização escolar estabelecendo uma relação de aliança e, principalmente, dá espaço no governo para esses sujeitos.

Importa mencionar o caráter pessoal da relevância da pesquisa, tendo em vista a minha atuação no movimento social nos processos de formação e diálogo que se estabelecem junto a algumas comunidades quilombolas e que se fez necessário o entendimento acerca das políticas voltadas a esses sujeitos. Portanto, há a possibilidade de retorno à sociedade, no entendimento de tais políticas, contribuindo na construção de reivindicação, de construção de novos paradigmas de gestão a partir das demandas dos sujeitos quilombolas. Para além disso, numa perspectiva de futuro, construir um perfil acadêmico de pesquisadora qualificada para atuar nesta área de estudo.

Para construir esse percurso, ao buscar em documentos como a LDB/96, a educação escolar quilombola não aparece como modalidade de ensino, porém, alguns documentos posteriores a ela definem como tal, é o caso da resolução de Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB, na Seção VII, Art. 41 (Brasil, 2010). Bem como nas resoluções e pareceres voltados à educação escolar quilombola.

Atualmente, há a resolução 08 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola na Educação básica, indicando as especificidades da gestão escolar das comunidades quilombolas e de que maneira ela deve ser exercida. A análise desta resolução será aprofundada mais adiante.

De modo geral, é notório o histórico processo de invisibilização dos povos quilombolas nas políticas públicas do Brasil, prova disso é que só em 2022 ela aparece no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE revelando que o país conta hoje com 1.327.802 quilombolas, concentrando no estado do Pará 135.033, tornando o 4º estado com maior número, ficando atrás de Minas Gerais, Maranhão e Bahia (IBGE, 2022).

Nesse sentido, o direito à educação dos povos quilombolas têm sido negligenciada historicamente, estando, este, presente na pauta do movimento negro em lutas históricas por

todo o país para que se construa políticas educativas de educação capazes de enfrentar o racismo, a invisibilidade e promover a emancipação da população negra e quilombola neste país (Gomes, 2017).

Na perspectiva de compreender a realidade da política educacional voltada à educação escolar quilombola, esta pesquisa tem como principal questão problematizadora: quais os paradigmas presentes nos documentos da Educação Escolar Quilombola no estado do Pará com base nos documentos oficiais nacionais?

A partir desse questionamento, o objetivo deste trabalho é: analisar os paradigmas de gestão da educação básica nos documentos oficiais nacionais para a educação escolar quilombola e seus desdobramentos no estado do Pará.

De maneira específica, pretende-se alcançar alguns objetivos para a realização desse estudo, a saber:

- 1) Identificar na literatura educacional científica os paradigmas de gestão que fundamentam a política educacional brasileira;
- 2) Evidenciar o paradigma de gestão predominante no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
- 3) Descrever, nos marcos normativos da gestão educacional paraense, as implicações para a política de educação escolar quilombola.

Com o objetivo de analisar os marcos normativos relacionados à construção da Educação Escolar Quilombola, este trabalho adotou a abordagem qualitativa, considerada a mais apropriada para uma compreensão contextualizada e aprofundada do objeto de estudo. A escolha por essa abordagem permite uma análise mais detalhada dos processos históricos, sociais e políticos envolvidos na política educacional quilombola.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a abordagem qualitativa é fundamental para compreender o contexto histórico do objeto de pesquisa, investigando como e em quais circunstâncias ele é desenvolvido. Portanto, essa abordagem foi essencial para analisar o processo histórico das lutas dos povos negros e quilombolas no Brasil, principalmente, no que diz respeito à luta pelo direito a educação e também na atualidade como tem se apresentado a construção da gestão escolar das comunidades quilombolas na legislação educacional no contexto nacional e seus desdobramentos no estado do Pará.

Ao adotar a perspectiva qualitativa, a pesquisa se propôs a considerar a multiplicidade de pontos de vista que emergem ao longo do processo de investigação, conforme ressaltado por Godoy (1995).

Isso implica analisar com profundidade as complexidades envolvidas na construção de paradigmas da gestão escolar na legislação brasileira e paraense para comunidades quilombolas. A abordagem qualitativa oferece um quadro mais rico e contextualizado, essencial para uma análise completa e aprofundada das políticas educacionais nesse contexto específico.

Dessa forma, a escolha pela abordagem qualitativa, na pesquisa, reflete a preocupação em compreender não apenas o que está sendo feito, mas, também, os porquês, contextualizando os processos e entendendo o papel fundamental dos contextos históricos na construção das políticas educacionais para as comunidades quilombolas.

Assim, por meio da abordagem qualitativa, torna-se possível compreender e explicar os diversos aspectos das relações sociais, bem como, explorar as crenças, valores, experiências e ações humanas envolvidas no contexto da pesquisa, conforme destacado por Minayo (1994). Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada e contextualizada, buscando não apenas os dados superficiais, mas, também, as nuances e complexidades presentes nos fenômenos estudados.

Para a análise dos documentos legais que tratam sobre a gestão nas escolas quilombolas, adotei a Pesquisa Documental, o que permitiu examinar uma variedade de registros não se limitando apenas a documentos oficiais, conforme destacado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Essa metodologia envolve a investigação de marcos normativos, leis, diretrizes, resoluções, bem como registros de atas, livros e outros documentos relevantes para compreender a implementação da política educacional.

Na análise desses documentos, apliquei a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), utilizando, dessa técnica de análise, três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Essa abordagem possibilita uma compreensão aprofundada dos fatos além de sua apresentação superficial, permitindo a confirmação ou refutação das hipóteses inicialmente levantadas, conforme sugerido por Gomes (1994).

A análise de conteúdo, ao considerar a mensagem contida nos documentos, como ponto de partida, conforme indicado por Franco (2005), possibilita a interpretação do contexto da construção dos documentos legais sobre a gestão da educação básica nas escolas quilombolas. Sendo, portanto, essencial para desvelar significados subjacentes, identificar padrões e contribuir para uma compreensão mais abrangente e contextualizada da gestão dessa política.

Na etapa de pré-análise, na qual os documentos são selecionados, organizados, são formulados hipóteses e objetivos, optei por três categorias de documentos como fontes de pesquisa, a saber:

1. Documentos legais: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, resoluções e pareceres relacionados à educação escolar quilombola, Plano Estadual de Educação e documentos do Conselho Estadual de Educação.

A priori, esses documentos foram escolhidos por serem os principais na legislação brasileira, à medida que a pesquisa foi sendo aprofundada, em um contexto mais específico dos documentos relacionados à Educação Escolar Quilombola, e das articulações para a sua formulação que diz respeito diretamente aos movimentos negros, outros documentos foram adicionados a pesquisa, como apresentado no capítulo 1. Com ênfase nos documentos que são analisados no capítulo 2: A Resolução de nº 8 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica cuja formulação está embasada na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT e na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

2. Produções acadêmicas: Teses, Dissertações e artigos que abordam a política organizativa da gestão das escolas quilombolas, especialmente, no contexto amazônico, com foco no Pará. O processo de levantamento bibliográfico se fez essencial para descobrir as lacunas das produções acadêmicas na área da Educação Escolar Quilombola no que se refere a gestão, revelando-se necessário haver mais produções com foco nessa área na Amazônia, especialmente no estado do Pará.

De acordo com Flick (2009) na pesquisa qualitativa as reflexões e a subjetividade do pesquisador também se constituem como dados importantes para a pesquisa e necessário de serem registrados. Nesse sentido, tendo definido os documentos oficiais da educação como as principais fontes de pesquisa e o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e considerando que as experiências empíricas do processo são também relevantes para a construção da pesquisa diversas são reflexões que suscitam nessa jornada.

## **CAPÍTULO 1 - A GESTÃO ESCOLAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

As reflexões durante a trajetória dos levantamentos de dados surgem quando busquei articular pesquisa em documentos e na bibliografia com as observações empíricas durante o processo em reuniões, encontros, apesar de a pesquisa ser documental, considerei observar esses momentos, ler autores negros e quilombolas para além do âmbito educacional, tendo atenção para as palavras e expressões utilizadas.

Nesse processo, foi possível perceber o grande pano de fundo das lutas negras e quilombolas que se assenta no combate ao racismo, que é histórico, e na sempre presente reivindicação pelo respeito as vidas negras, cobrando o mínimo, que é a dignidade de ser tratado como gente, como humanos.

Nesse sentido, percebeu-se também que a luta pela educação nos territórios quilombolas merece atenção de todos e não deveria se concentrar apenas nos movimentos sociais, pois é de essencial importância que esteja presente nas pautas políticas governamentais.

Portanto, uma vez que a pesquisa qualitativa se vale do contexto do objeto pesquisado, temos um contexto histórico da Educação Escolar Quilombola que vem se desenhando no cenário nacional brasileiro carregado de constantes debates políticos dos movimentos negros e quilombolas, primeiro para terem acesso a escola e a educação em todos os seus níveis desde a educação básica até o ensino superior, depois para que na escola seja abordado no ensino da cultura negra, africana e, na atualidade, para que os próprios quilombolas tenham o direito de gerir a educação, tenham o direito de fazer parte do processo de gestão da educação, da escola.

Os documentos analisados e as bibliografias levantadas têm apontado que mesmo havendo orientações legais para que essa participação e atuação quilombola aconteça, ela só acontece com muita pressão social.

As hipóteses definidas são as seguintes:

a) As produções acadêmicas específicas sobre a política organizativa da gestão das escolas quilombolas na Amazônia, particularmente no Pará, ainda têm pouco destaque;

b) Há uma participação limitada dos movimentos negros e quilombolas nos espaços de tomada de decisão política para a efetivação da educação escolar quilombola, em coordenações, conselhos, tanto em nível municipal, estadual quanto nacional;

c) Os avanços na garantia do direito à educação dos povos quilombolas no Brasil foram impulsionados principalmente pela pressão dos movimentos negros.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, enfatizo as seguintes categorias:



a) Gestão democrática e gerencialista, participação e autonomia na gestão, administração escolar a partir de autores como Paro (2012); Silva, Silva e Santos (2016); Lima (2011); Parente (2017); Clemente (2015); Sander (2009); Libâneo (2012; 2018).

b) Gestão Escolar Quilombola: Silva (2016); Gomes (2017); Gonçalves e Silva (2000).

c) A constituição e luta histórica dos quilombos no Brasil e no estado do Pará: Arruti (2006; 2022); Acevedo e Castro (1998; 1999); Almeida (2011); Moura (1993).

A preparação do material envolveu a elaboração de quadros teóricos, sistematizando pesquisas e documentos relacionados à política educacional quilombola na gestão e organização escolar.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre os meses de novembro e dezembro, buscando produções relacionadas à política educacional na gestão escolar quilombola, especialmente, no site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/Anped. Entretanto, os textos identificados abordaram predominantemente temas como currículo, territorialidade, centrando suas análises na Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.

Busquei em 3 Programas de Pós graduação da Universidade Federal do Pará-UFGPA: Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação/ PPGCITE – Abaetetuba/PA; Pós-graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC – Cametá/PA; Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/ PPEB – Belém/PA.

O critério de escolha desses programas se deve ao fato de formarem pesquisadores (as) na área da educação, especificamente, o PPEB que tem formação para a Educação Básica e onde pesquisa na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico. Em nenhum programa foi encontrado dissertações a respeito da gestão em escolas quilombolas ou a política educacional quilombola na gestão escolar. Predominando temas referentes à educação quilombola na área do currículo, resistências, prática pedagógica, ensino não formal, entre outros.

Nos dias 12 e 15 de novembro de 2023 realizei levantamento das produções no Portal de Periódico Capes, utilizando como estratégia de busca os operadores booleanos “*and*” e “*or*” e ponto de interrogação na palavra “quilomb?”. Segundo Oliveira, Bezerra e Menezes (2023) esses operadores possibilitam maior precisão na delimitação dos títulos desejados.

Para os termos “Educação Quilombola”; Educação *and* Quilomb? Filtrando em busca avançada: título. Esse filtro delimitou automaticamente o ano de 2011 a 2023, não oferecendo opção para anos anteriores a 2011, resultando em 0 teses, 0 dissertação e 47 artigos.

Dos resultados obtidos de acordo com o meu problema de pesquisa, escolhi os que direcionaram para a política educacional como o de Moura, Soares e Soares (2022) que realizam um estudo da arte das produções acadêmicas sobre as escolas quilombolas no período de 2009 a 2019, no qual pude encontrar a relação com a minha temática de pesquisa, principalmente, ao afirmarem que

Os legisladores, de fato, revelam mais um desejo de efetivação de uma educação quilombola com fé na potência das comunidades e das escolas, mas não constroem políticas realistas com mecanismos de gestão e dotação orçamentária para que os objetivos da política se materializem (Moura, Soares e Soares, 2022, p. 16).

Concordando com os autores, a educação quilombola fica a cargo dos comunitários, havendo, por parte dos agentes governamentais, negligência e omissão ao garantir políticas que de fato transformem a realidade de exclusão que se vive historicamente.

Os levantamentos foram feitos também nos seguintes *sites*: Portal de Periódicos Capes; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD com os termos de busca: “Política Educacional Quilombola”; “Direito a Educação Escolar Quilombola”; “Gestão Escolar Quilombola”; “Qualidade da Educação Escolar Quilombola” e “Educação Quilombola”.

Nos dias 29 e 30 de novembro de 2023, busquei no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no Site Scielo<sup>6</sup>, neste último, não constou nenhum resultado com os mesmos termos de busca utilizados. Os trabalhos selecionados para leitura de título, resumo e palavras-chaves foram divididos em dois quadros, 1: Teses e 2:Dissertações.

**Quadro 1:** Levantamento das Teses no site BDTD

<b>Termo de busca<sup>7</sup></b>	<b>Títulos /autor</b>	<b>Palavras-chaves do resumo</b>	<b>Instituição/Cidade e ano.</b>
Qualidade da Educação Quilombola	Comunidade Remanescente Quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental – Ana Celuta Fulgêncio Taveira.	Estado; Políticas Públicas; Direito à Educação; Cidadania; Ensino Fundamental	Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia-Go 2013
Política Educacional Quilombola	Política Educacional E Conquista De Direitos: Escolas Públicas em Comunidades	Política educacional; participação; direitos; educação escolar públicas; comunidades	Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

<sup>6</sup> As mesmas categorias de busca utilizadas no site BDTD, foram aplicadas no Scielo, não encontrando resultados

<sup>7</sup> Utilizando as mesmas palavras-chaves acrescidas da delimitação “na Amazônia”, “no Pará”, “em Abaetetuba” os resultados foram 0 trabalhos.

	Quilombolas – Mauro Soares Cordeiro.	quilombolas; escolas quilombolas	
--	--------------------------------------	----------------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de levantamento no site BDTD.

O quadro 2 mostra as duas teses escolhidas, ambas por se tratarem de pesquisas que abordam as políticas educacionais e o direito à educação.

Taveira (2013) afirma que as políticas públicas não atendem as especificidades da comunidade quilombola. E que a má qualidade da educação é refletida no acesso, permanência e aproveitamento escolar.

Cordeiro (2017) conclui em sua tese que os quilombolas consideram a escola como um importante espaço para a realização de seus direitos fundamentais, porém, esta, se mantém alheia ao movimento quilombola. A partir das DCNEEQ, o autor evidencia que apesar de elas apresentarem o princípio da gestão democrática com base na participação da comunidade, o documento não indica de que forma e com quais estratégias deve ser organizada.

**Quadro 2:** Levantamento das Dissertações no site BDTD - 29 e 30 de nov 2023

Termo de busca	Título/autor	Palavras-chave	Instituição/Cidade e ano
Política Educacional Quilombola	Educação E Escolarização Quilombola: Construções político-pedagógicas em Brejo das Crioulas-MG. Cynthia Adriane Santos.  A Educação Escolar Quilombola Na Mesorregião Do Litoral Sul Do Estado Da Paraíba: Um estudo da sua trajetória a partir dos ciclos de políticas (CP) – Vilma Helena Malaquias.	Educação quilombola; Cultura escolar. Diretrizes curriculares. Política educacional. Territorialidade.  Escolarização Quilombola. Política Educacional. Ciclo de Políticas.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2013  Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
Direito à Educação Escolar Quilombola	Garantia Do Direito À Educação Escolar Das Comunidades Quilombolas: Desafios E Perspectivas. - Cíntia Letícia Bittar De Araújo Eufrazio.	Direito à educação; Educação escolar quilombola; Política neoliberal; Comunidades quilombolas; Paraíba.	Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2021.
Gestão Escolar Quilombola	Gestão Escolar e Educação para as Relações Étnico-raciais na Comunidade Quilombola de Castainho. - Marco Aurélio Acioli Dantas	Lei nº. 10.639/2003, Gestão escolar, Comunidades Quilombolas, Educação escolar em Comunidades Quilombolas, Educação para as Relações Étnico-raciais	Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.  Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

	Das fronteiras: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no quilombo-ribeirinho de Alegre, Januária - MG. Gilmará Silva Souza.	Gestão comunitária. Mulheres Quilombolas. Educação Escolar Quilombola.	
Qualidade da Gestão Escolar Quilombola	<p>“A Escola Foi Tomada”: Educação e resistência em Conceição das Crioulas/PE – Claudio Vicente da Silva.</p> <p>Um Mergulho Nos Rios Do Esquecimento: A invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará – Daniele Conceição Sarmiento de Sousa.</p>	<p>Educação Quilombola, Quilombo, Resistência, Conceição das Crioulas.</p> <p>Educação Escolar Quilombola. Estudante quilombola. Invisibilidade. Movimento Negro.</p>	<p>Universidade De Brasília – Unb, Brasília/DF, 2019</p> <p>Universidade De Brasília – Unb, Brasília/DF, 2019</p>

**Fonte:** elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no site BDTD.

Santos (2013), ao tratar da escolarização quilombola na perspectiva da educação diferenciada, ou seja, orientada culturalmente, afirma que pode estar relacionada com a atuação dos quilombolas ao lutarem pelo reconhecimento e legitimidade dos territórios, seus modos de vida, identidade, cultura e história. Nesse sentido, a pesquisa aponta a luta por política educacional quilombola como uma pauta dos movimentos quilombolas.

Malaquias (2020) afirma em sua pesquisa que a realidade política e pedagógica na escola investigada, negligencia e invisibiliza as diversidades culturais dificultando a efetividade da Lei 10. 639.

Sobre o direito à Educação Escolar Quilombola, Eufrasio (2021) analisa as perspectivas e desafios do direito à educação escolar quilombola no estado da Paraíba evidenciando os aspectos de acesso, permanência, conteúdo específico e gestão escolar. Apontando como principais desafios processos de fechamento e nucleação das escolas quilombolas.

Sobre a gestão escolar quilombola, Souza (2017) apresenta a importância do trabalho coletivo das mulheres para a gestão da comunidade e articulação com a gestão da escola, evidenciando o trabalho coletivo como principal organização para evitar isolamento e sobrecarga.

Na mesma categoria, Dantas (2015) apresenta que a gestão escolar no quilombo de Castainho no município de Granhauns, estado de Pernambuco, tem se articulado com a comunidade dialogando para adaptar a Lei nº 10.639/2003 à realidade local, levando em consideração o contexto sócio-político-histórico.

Na categoria “Qualidade da Educação Escolar Quilombola” a dissertação de Silva (2019) trata do processo de tomada da escola pelos quilombolas na comunidade Conceição das Crioulas<sup>8</sup>, comunidade essa que tem sido lugar onde se sobressai a quantidade de artigos, teses e dissertações dos mais variados temas na área da educação. O autor apresenta o caso peculiar da escola, diferente das que aparecem nas outras pesquisas, ela está em articulação com a vida da comunidade, após ser tomada pelos quilombolas.

Na mesma categoria, sobre a qualidade, Sousa (2019) pesquisa a invisibilidade de alunos quilombolas nas escolas do estado do Pará, a autora conclui que o estado possui muitas escolas quilombolas, porém, estas estão alheias à cultura e história da população quilombola e não dispõem de estrutura material e pedagógicas que esteja relacionada a realidade desses sujeitos.

No site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, realizei uma busca em 09 de dezembro de 2023 às 17h, filtrando as buscas em “Mestrado (dissertação), Doutorado (teses). Ano: 2013 a 2022; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área Avaliação: Educação; Área de concentração: Educação; Nome do Programa: Educação”. Obtendo 301 resultados com as categorias Educação Escolar Quilombola. Alguns resultados sendo iguais aos do site anterior, o caso da pesquisa de Dantas (2015) para a categoria “Gestão da Educação Escolar Quilombola”. Selecionado no quadro, abaixo, 3 delas.

**Quadro 3:** Levantamento no Site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Termo de buscas	Título/autor	Palavras-chave	Instituição/Cidade e ano
Educação Escolar Quilombola	Diretrizes Curriculares Para A Educação Escolar Quilombola: O Caso Da Bahia e o Contexto Nacional - Suely Noronha De Oliveira  A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG. - Liliane de Fátima Dias Macedo.	Educação escolar; Quilombos; Políticas educacionais; Políticas de diversidade  Educação Quilombola; Currículo; Diretrizes Curriculares Quilombolas; Quartel do Indaiá; Minas Gerais	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.  Universidade Federal De Ouro Preto, 2019.

**Fonte:** elaborado pela autora a partir de levantamento realizado no site de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes.

Diante disso, Oliveira (2013), em sua pesquisa, trata da construção das diretrizes curriculares no estado da Bahia, chamando atenção para uma modalidade nova de ensino que

<sup>8</sup> A prevalência de pesquisas acadêmicas no Quilombo de Conceição das Crioulas, município de Salgueiro, em Pernambuco. Para Silva (2019, p. 42) é um quilombo que desperta interesse de pesquisa “pela observância das manifestações da comunidade em apropriar-se, corajosamente, de sua própria narrativa histórica e cultura, em nível acadêmico”.

ainda precisa ser aprendida por todos. Macedo (2019) aponta em sua pesquisa a invisibilidade, exclusão e subalternidade dos alunos quilombolas e a falta de conhecimento e implementação das diretrizes. Onofre (2014) apresenta como resultado de sua pesquisa, que para se alcançar de fato os direitos da educação escolar quilombola é preciso haver gestão atuante, democrática e participativa.

As buscas realizadas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/Anped se concentraram na Revista Brasileira de Educação/RBE em que selecionei um artigo de Carril (2017), porém, este, centra a discussão na territorialidade como possibilidade de construção de processos pedagógicos.

O trabalho de Maroun, Oliveira e Carvalho (2013) tratam da educação escolar quilombola como uma nova modalidade de educação. As autoras pontuam o percurso das políticas educacionais quilombolas a partir do governo Lula (2023) destacando como primeira conquista em termos de criação da Lei de nº 10.639/2003; a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional; Programa Brasil Quilombola (PBQ); o I Seminário Nacional de Educação Quilombola (2010); Resolução da CEB/CNE, nº 7/2010 que, ao fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, inclui as especificidades da educação escolar quilombola.

As autoras destacam, ainda, ações anteriores às políticas governamentais de iniciativa da população negra e quilombola, a saber:

O Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão; a Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001); o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002); a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivência de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005) (Maroun, Oliveira e Carvalho, 2013, p. 6).

Além desses estados, ocorreram outras manifestações por parte dos movimentos negros e quilombolas em Mato Grosso, Paraná, Bahia e Pará. Em 2009, o município de Santarém aprovou uma resolução que torna obrigatória a política educacional quilombola na sua rede.

A partir dos levantamentos realizados é possível constatar que: a) há uma baixa representatividade quantitativa em escala nacional do número de pesquisas em nível de pós graduação na área da política e gestão educacional quilombola; b) a prevalência de pesquisas sobre educação escolar quilombola se concentra na região nordeste do país com destaque para o estado de Pernambuco; c) a baixa produção acadêmica na região norte sobre a temática da política educacional quilombola, especificamente, na organização da gestão escolar.

Tais fatos evidenciam a reprodução de uma cultura de invisibilidade acadêmica da população quilombola em relação à política educacional no âmbito da gestão escolar. Haja vista a tímida presença nas pesquisas a nível nacional e regional. Situação essa que sinaliza para a necessidade de se investir em pesquisas relacionadas à educação escolar quilombola que vá além da cultura, da identidade, dos saberes e práticas curriculares.

Sendo a pesquisa voltada à política e gestão educacional, fez-se necessária a análise dos documentos legais que dão respaldo a efetivação do direito à educação escolar quilombola com participação ativa dos sujeitos das comunidades na gestão e organização escolar.

Portanto, os referenciais normativos analisados são a Constituição Federal de 1988, onde está definido o direito à educação de forma geral, no Art. 205 como direito de todos, no Art. 208 apresenta os deveres do Estado para a Educação Básica, sem qualquer menção específica a comunidade tradicional ou quilombola. Aparecendo o direito ao território no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que trata sobre as comunidades quilombolas e o direito ao território, sendo este um ponto fundamental estabelecido em lei para se consolidarem outros direitos, incluindo a educação.

Além da CF/88, analiso, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que prevê no art. 4º, inciso VII – que é dever do Estado garantir a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Portanto, não basta ter acesso, é preciso garantir a permanência através da organização escolar que esteja relacionada com a vida desses sujeitos, e comprometida com seu pleno desenvolvimento.

A garantia do direito à educação da população negra, vem acompanhada não apenas do acesso a essa política, mas está ligada, também, a um dever por parte do Estado de uma reparação histórica por toda a marca de exclusão, racismo e discriminação deixada por um processo violento de exploração do período escravista. Segundo Larchert e Oliveira (2013, p. 4-5) em 2001, a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE) “houve a inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da Educação básica no parecer CNE/CEB 07/2010 e na resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.” Porém, ainda não está definida como uma modalidade na LDB.

O documento da Resolução CNE/CEB 04/2010 afirma que

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnicocultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das

escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2010, p. 42).

Portanto, as diretrizes apresentam a unidade onde deve funcionar a oferta da educação escolar quilombola, a forma específica de ensino valorizando a cultura, entre outros aspectos já mencionados acima na LDB.

Os documentos legais que também são imprescindíveis para dar sustentação a análise desta pesquisa, a nível nacional, são as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação básica, onde se encontra definido o modelo de gestão e organização escolar das escolas quilombolas; Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola; Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 – Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas; Parecer CNE/CEB nº 3/2021, aprovado em 13 de março de 2021 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas.

Nos documentos do estado do Pará no Conselho Estadual de Educação, a resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010 dispõe sobre a regulamentação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, em seu Art. 10, nos incisos 1º, 2º e 3º questões voltadas ao conteúdo de história e cultura afro brasileira, étnico racial, organização de ensino e calendário escolar que considere as datas comemorativas dos negros como o dia nacional da consciência negra em 20 de novembro, dia da abolição da escravatura em 13 de maio e o dia internacional de luta pela eliminação da discriminação racial, 21 de março (CEE/Pará, 2010).

No Plano Estadual de Educação, Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, por sua vez, no Art. 1º, II apresenta que deve haver considerações com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (Pará, 2015).

A partir dos levantamentos realizados das produções acadêmicas e dos marcos normativos e para responder as indagações desta pesquisa, este texto será organizado em três capítulos que têm por objetivo discorrer sobre os paradigmas de gestão orientados pelos documentos da Educação Básica brasileira analisados a partir da concepção de gestão escolar de alguns autores, bem como das pesquisas acadêmicas que vêm sendo produzidas.



Considerando, portanto, a influência e participação dos movimentos sociais negros e quilombolas em processos de construção das políticas e dos direitos dos povos quilombolas.

O primeiro capítulo se refere ao levantamento de estudos sobre a Educação Escolar Quilombola, a fim de evidenciar a importância da presente pesquisa.

No segundo capítulo, a análise discorre a respeito das políticas voltadas aos povos quilombolas, contextualizando-as a partir da influência dos movimentos negros. Esses movimentos são considerados, por alguns autores, desde o período do tráfico negreiro, quando muitos negros enfrentaram seus escravocratas com rebeldia. Grupos de capoeira e religiosos também são considerados movimentos negros.

Diversos autores, no entanto, demarcam historicamente o século XIX como o início dos movimentos negros organizados no Brasil, destacando os grupos abolicionistas que lutaram pela liberdade dos escravizados. Posteriormente, no século XX, esses movimentos passaram a focar no combate ao racismo, à segregação e na defesa do direito ao acesso à educação, terra e trabalho. Portanto, é analisado o impacto dos movimentos negros na formulação de políticas voltadas aos povos quilombolas, mostrando como a luta pela liberdade e igualdade de direitos se transformou ao longo do tempo, influenciando diretamente as políticas públicas que buscam atender as necessidades dessas comunidades.

No terceiro capítulo, estão contidos o referencial teórico analítico dos paradigmas de gestão que têm estruturado a reflexão dos principais autores na área da educação no Brasil, um apanhado histórico e conceitual que evidenciam a realidade brasileira em que a gestão escolar atua, suas adversidades e sua condição de uma materialização do sistema político educacional que hora prima pela educação participativa e democrática, mas que na prática serve a um sistema capitalista e mercadológico.

No quarto capítulo tem como objetivo analisar os paradigmas de gestão escolar, bem como sua consolidação na política educacional quilombola, a partir das orientações presentes nos marcos normativos da legislação brasileira. A análise inclui também os desdobramentos da política educacional no âmbito da gestão na escola básica no estado do Pará.

A política educacional quilombola no Brasil está fundamentada em uma série de normativas que visam garantir o direito à educação de qualidade para as comunidades quilombolas. Entre essas normativas, destacam-se as Diretrizes Gerais da Educação Básica, a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que vão embasar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essas leis e diretrizes são orientadas pelo princípio da igualdade

e da valorização da diversidade cultural, buscando assegurar que a educação quilombola reflita e respeite a identidade, a história e a cultura dessas comunidades.

## **CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL: PERSPECTIVAS DA GESTÃO**

Neste capítulo é realizado uma identificação de percursos históricos dos movimentos sociais negros na busca por direitos de um modo geral, e evidenciando especificamente as demandas e reivindicações ao longo dos anos para a educação e de como se chega nas definições de gestão escolar para as escolas das comunidades quilombolas, considerando o contexto político do Brasil, por entender que tais rearranjos educacionais acontecem a depender dos governos que estão assumindo a gestão.

As políticas educacionais destinadas às escolas quilombolas no Brasil demandam uma análise cuidadosa e respeitosa, uma vez que refletem a trajetória histórica de um processo de luta dos movimentos negros contra a marginalização e segregação sofridos desde a vinda forçada para o país, parafraseando Queiroz Junior (2023)<sup>9</sup> uma análise que expressa competência científica e responsabilidade social. Portanto, ao entendermos a formação histórica dos quilombos e suas demandas no âmbito da educação, podemos identificar de que forma se deu a atuação dos movimentos sociais nesses processos e o que esses exigem do estado para a gestão das escolas que pertencem às comunidades quilombolas.

Analisar o processo de gestão escolar das comunidades quilombolas nos marcos normativos da política brasileira exige uma compreensão histórica da realidade desses povos, especificamente, na região amazônica, mapeando nos marcos normativos do estado do Pará a política educacional prevista. Uma vez que tem-se a compreensão de que as comunidades quilombolas carregam marcas de um período de violação e negação de seus direitos, o que se manifesta em situações de discriminação, negação e alijamento dos direitos básicos da sociedade, ainda que de forma velada.

Para entender a política brasileira no que tange à organização e estruturação da educação dos povos negros e quilombolas, é necessário reconhecer quem foram esses povos e seu papel na formação do território brasileiro.

O Brasil, colonizado por europeus com a finalidade de ser um país agroexportador, utilizou da exploração humana para enriquecer, um fenômeno que Marquese (2006) denomina "escravismo de plantation".

Inicialmente, o plantio de cana-de-açúcar utilizou trabalho escravo indígena. No entanto, com a propagação de doenças como sarampo e varíola, os indígenas começaram a ser substituídos pela mão de obra africana. Outro fator para essa substituição foi a exigência dos

---

<sup>9</sup> No prefácio do livro: Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, de Kabengele Munaga.

jesuítas à coroa portuguesa pelo fim da exploração do trabalho indígena, conforme apontado por Marquese (2006).

Portanto, analisar a gestão escolar nas comunidades quilombolas implica não apenas uma compreensão dos marcos normativos atuais, mas também uma busca histórica que revele as profundas raízes de violação e resistência que caracterizam esses povos. É essencial reconhecer como a estrutura colonial e a exploração desses povos impactaram a formação social e cultural do Brasil e, conseqüentemente, a educação das comunidades quilombolas. Todo esse processo teve significativa influência dos movimentos negros e quilombolas.

Os movimentos negros no Brasil têm lutado pela garantia de seus direitos, tendo como pano de fundo de todas as lutas a resistência e o combate ao racismo. Assim, se colocaram resistentes e revoltosos desde o tráfico negreiro (Amaro e Goularti Filho, 2022), passando pelo período colonial com as fugas e formação dos quilombos, até os dias atuais, na reivindicação de direitos básicos, na construção de uma sociedade antirracista e no poder de participação na política.

Para se conquistar legalmente alforriados negros escravizados, conforme Marigoni (2011), houve, no século XIX, diversas mobilizações, revoltas de diversos setores, os próprios quilombos são formados nesse período. Houve outros marcos na história que antecederam a abolição<sup>10</sup>. Porém, conquistado o que se pretendia – a abolição – os povos negros ficaram desamparados. Não foram integrados no mundo do trabalho de forma assalariada, não tiveram acesso à escola, não foram aceitos pela sociedade. Conseqüentemente, exigindo novas demandas de lutas por parte do movimento negro.

Após a abolição da escravatura, a população negra brasileira enfrentou muitos obstáculos para sua integração social e econômica. Mesmo em condição de liberdade, eram impedidos de frequentar a escola, Cruz (2005). A falta de políticas públicas eficazes para promover a inclusão e reparação histórica contribuiu para a perpetuação das desigualdades raciais. Amador de Deus (2008) destaca que o período pós-abolição deixou marcas profundas na sociedade brasileira, dificultando a ascensão social dos negros até os dias atuais<sup>11</sup>.

A promulgação da Lei Áurea em 1888, que formalmente aboliu a escravidão, não representou uma mudança imediata na realidade dos negros. Pelo contrário, o período pós-

---

<sup>10</sup> 1837 – Primeira lei de educação: negros não podem ir à escola; 1850 – Lei de terras: negros não podem ser proprietários; 1871 – Lei do Ventre Livre; 1885 – Lei do Sexagenário; 1888 – Lei Áurea; 1890 – Lei dos vadios e capoeiras, Guimarães (2024). Disponível em: <https://clp.org.br/os-quatro-periodos-do-movimento-negro-e-suas-conquistas/>.

<sup>11</sup> As precárias condições que deixam marcas até os dias de hoje se refletem na alta taxa de desemprego da população negra e disparidade salarial entre negros e brancos; o encarceramento em massa; a violência policial; feminicídio e violência de gênero.

abolição foi marcado por uma segregação massiva, abandono e negação de direitos à população negra. Ganhando força nesse período, segundo o sociólogo Florestan Fernandes (1972), “o mito da igualdade racial” que para este autor representava a falta de comprometimento em solucionar os problemas que trabalhadores negros enfrentavam de desemprego, miséria sistemática e desorganização social permanente. “Sob a égide da ideia de democracia racial justificou-se, pois, a mais externa indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição” (Fernandes, 1972, p. 29).

Um dos principais desafios enfrentados pela população negra, nesse contexto, foi o direito e o acesso à educação. Apesar dos avanços lentos, o sistema educacional brasileiro historicamente discriminou os negros, negando-lhes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Esse cenário contribuiu para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas entre negros e brancos. Segundo Oliveira (*et. al* 2022, p. 8):

Com o pós-abolição, as crianças negras não tiveram fácil acesso à escola e, quando havia oportunidade, enfrentavam muitas dificuldades. As escolas da época se recusavam a receber crianças negras e, quando aceitavam, limitavam o número de acesso e as submetiam a maus-tratos, o que levava os pais a retirarem-nas da escola.

Essa realidade que é histórica aponta para uma falsa liberdade, falso direito a cidadania concedida aos negros, por ser incompleta e marcada por ambiguidades. O Estado brasileiro não ofereceu suporte para a integração dos ex escravos à sociedade. Sem terras, educação ou oportunidades de trabalho, muitos foram obrigados a permanecer nas fazendas em condições precárias ou migrar para as cidades, onde engrossaram as fileiras da pobreza e marginalização.

Essa realidade precária dá força até a atualidade ao racismo estrutural que, segundo Almeida (2019), é um mecanismo sistêmico que perpetua a desigualdade racial por meio de práticas e normas institucionalizadas que favorecem um grupo racial em detrimento de outros. Portanto, está enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade.

No combate a esse racismo sistêmico, o movimento negro se faz resistência, a partir da abolição, com o sistema republicano no século XX começam a surgir os movimentos formalizados que se organizavam em associações, jornais, grupos poéticos e culturais que passam a cobrar do estado acesso à educação e garantias de trabalho. (Oliveira *et al.*, 2022).

De acordo com Domingues (2007) o movimento negro, em sua formação política no Brasil, se divide em três fases: 1- Movimento Negro organizado da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937); 2- Movimento Negro organizado da Segunda República à ditadura militar (1945-1964); 3- Movimento Negro organizado do início do processo de redemocratização à República Nova (1978-2000); e uma quarta fase que seria a partir dos anos

2000 até o momento presente que se percebe, segundo Domingues (2007), por uma expressão artística cultural com destaque para o *hip hop*.

O quadro 4 ilustra a atuação do movimento negro ao longo de diversas fases históricas, destacando como a educação é reivindicada em cada um desses períodos. É evidente que a educação é vista como uma estratégia crucial na luta contra o racismo, servindo tanto como um meio de resistência quanto de empoderamento. A educação, portanto, não é apenas uma ferramenta para a obtenção de conhecimento, mas também um mecanismo para promover a igualdade e combater a discriminação racial.

A partir da terceira fase, nota-se um aumento significativo na participação política dos negros. Essa participação é vista como essencial para a transformação da realidade da população negra, uma vez que a intervenção direta nas esferas políticas permite a criação de políticas públicas mais inclusivas e justas. Segundo Gomes (2017, p. 48) “ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro”.

Assim, a luta pela educação e a participação política se complementam e se reforçam mutuamente, constituindo pilares importantes na busca pela igualdade racial e pela justiça social. Dessa forma, o movimento negro demonstra que a educação e a participação política são estratégias interligadas e indispensáveis para a construção de uma sociedade mais equitativa.

**Quadro 4:** Marcadores educacionais importantes no movimento negro no Brasil

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Conjuntura Internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da <i>negritude</i> e de descolonização da África	<i>Afrocentrismo</i> , Movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de auto-identificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afro-brasileiro” e “afro-descendente”
Causa da marginalização do negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”) nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos	Teatro, imprensa, eventos “acadêmicos” e	Manifestações públicas, imprensa, formação de

	públicos “cívicos” e publicação de jornais	ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	comitês de base, formação de um movimento nacional
--	--	---	--

**Fonte:** Domingues (2007, p. 118).

O quadro das reivindicações dos movimentos negros no Brasil, aponta para uma organização que se deu por meio de pessoas e grupos que se importavam em combater o racismo e a segregação oriundos do período escravocrata. Segundo Barros (2016), o século XIX foi um período em que se tinha o registro da presença de negros em instituições educacionais, alguns negros que estudavam sendo custeado pela própria família negra ou por famílias brancas.

A exclusão dos negros do sistema educacional brasileiro constitui uma realidade histórica, outros grupos também foram marginalizados, como pessoas com deficiência, foram explicitamente proibidos de frequentar as escolas. Esse cenário refletia a estrutura social escravocrata e racista da época, em que a educação era um privilégio reservado às elites brancas, (Azevedo, 2000).

Essa política excludente perdurou por muito tempo na legislação brasileira, manifestando-se em diferentes estados ao longo do século XIX. Segundo levantamento de Barros (2016), essas restrições estavam presentes em estados como Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Nesses locais, as leis educacionais perpetuavam a marginalização de pessoas negras, indígenas e outros grupos considerados “inferiores” pela lógica racista da época. Entretanto, Barros (2016) aponta que, no mesmo período do século XIX, não foram encontrados registros históricos de proibições semelhantes nos estados do Amazonas e Pará.

Segundo Azevedo (2000), na política educacional brasileira sempre prevaleceu um modelo de educação com valores tradicionais e autoritários o que gerava conseqüentemente exclusões, pois a principal preocupação era com a elite do país para ter acesso a boa educação.

A exclusão educacional imposta aos negros ao longo da história brasileira reflete o racismo estrutural que marcou a construção do país. No entanto, as lutas travadas pelo movimento negro ao longo dos séculos resultaram em importantes avanços, que começaram a reverter essa trajetória de exclusão.

Todas essas restrições impostas pela legislação, fez com que a população negra sempre lutasse por acesso à educação. O movimento negro no Brasil tem uma longa história de resistência contra as opressões e as desigualdades, e a educação sempre foi vista como uma ferramenta essencial para a emancipação social e política.

A terceira fase (1978-2000) das lutas dos movimentos negros no Brasil, apresentada no quadro demonstra um importante avanço na estratégia de solução contra o racismo, que foi a consciência de que era preciso ocupar os espaços políticos, os espaços de poder. Após a consciência da não inferiorização, de assumir a cor, querer ocupar a política é ponto crucial de significativas mudanças.

O período de 1930 é marcado também por uma política do embranquecimento no Brasil, quando se pensava em universalizar a raça, estabelecendo uma tentativa de uma identidade nacional, branca. Foi disseminada para o povo brasileiro a ideologia da mestiçagem e o mito da democracia racial (Campos, 2015).

Os movimentos negros tiveram e tem um papel político importante nas reivindicações dos povos quilombolas, apesar de constantes repressões como os vividos no período da ditadura militar, esse que foi um período de graves repressões para os grupos organizados. No caso dos movimentos negros, segundo Domingues (2007), desenvolvendo as estratégias de lutas contra o racismo, durante a ditadura, foram acusados de criar problemas inexistentes, ou seja, o sistema ditador invalidou a luta antirracista, desmobilizou os movimentos e dificultou o debate. Nesse período é organizado o Movimento Negro Unificado (MNU/1978), unificando diversas lutas e reivindicações.

Posterior a esse período da história do Brasil, com a Constituição Federal de 1988, segundo o antropólogo Arruti (2006) no art. 68 do Ato dos Dispositivos Transitórios, as comunidades passam a ter uma diferenciação política e étnica. No entanto, não houve uma mobilização com os movimentos negros para ser definido a melhor definição de quilombo.

Ao longo da história do Brasil, essas comunidades foram sistematicamente marginalizadas sofrendo com a falta de acesso a serviços básicos, incluindo a educação. As políticas públicas voltadas para as escolas quilombolas têm sido historicamente insuficientes, refletindo a negligência do Estado em garantir direitos básicos a essas comunidades.

Esse resgate histórico é fundamental, ainda, para elucidar os processos de luta travados por esses povos pela garantia de direito, bem como compreender de que forma e em quais conjunturas nacionais as políticas educacionais foram se desenhando e estão sendo construídas na atualidade.

A partir dessas reivindicações tem-se, no Brasil processos de mobilização histórica do povo negro e quilombolas como

A comemoração dos 300 anos de Zumbi, em 1995, e a realização, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, coordenada pelo Movimento Negro em nível nacional em parceria com outros setores da sociedade civil. (...) Em 1996, é organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas



(CONAQ). Essa entidade de representação máxima das comunidades quilombolas é formada pelos próprios quilombolas, com representação em diferentes Estados brasileiros com o propósito de mobilizar as comunidades quilombolas em todo o Brasil em defesa de seus direitos. (...) A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul, Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, na qual a educação quilombola começa a encontrar um lugar institucional de discussão, (Brasil, 2011, p. 4-5)

As mobilizações apresentadas vão dar base para a formulação de diretrizes educacionais, portanto, as políticas voltadas a educação escolar quilombola, se dão num movimento de luta, onde as organizações do movimento negro, a nível nacional tem expressiva atuação.

Nesse sentido, como afirma Sander (2009), o campo educacional é uma arena de luta e de disputas, e esses sujeitos têm lutado historicamente para ter o direito a educação e na atualidade a ter o direito de construir a sua própria organização e administração da educação que querem e que precisam para a sua realidade que evidencie a sua cultura e identidade.

## 2.1 Políticas públicas e lutas dos quilombolas por direitos

O contexto político do país, em que as demandas dos movimentos sociais avançaram alcançando na construção de marcos legais, o quadro abaixo apresenta alguns direitos infraconstitucionais previstos na legislação brasileira, considerados no relatório da resolução de nº 08 de 10 de novembro de 2020 que trata das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas como importantes para a educação dessa população.

**Quadro 5:** Histórico dos Marcos normativos dos direitos quilombola (Brasil, 2020, p. 7)

DOCUMENTOS/ANO	DIREITOS PREVISTOS	GOVERNO
CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988	Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.  art. 5º, inc. XLII da Constituição Federal - "a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;"	José Sarney/ PMDB

Lei nº 7.716/1989. <sup>12</sup>	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau. Pena: reclusão de três a cinco anos.	
Lei nº 7.668/1988	Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira	
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 3º, com base no seguinte princípio: inciso XII - consideração com a diversidade étnico-racial	Fernando Henrique/ PSDB
Decreto nº 4.886 /2003  Decreto nº 4.887/2003	Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.  Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, considerando que o território é uma referência fundamental para a estruturação da Educação Escolar Quilombola	Luis Inácio Lula/ PT
Resolução nº 1/2004  Parecer CNE/CP nº 3/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.  Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	
Decreto nº 6.040/2007  Portaria nº 98/2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais  Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, para efeito do regulamento que dispõe o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003	Dilma Rousseff/ PT
Lei nº 12.288/2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial, cuja finalidade é “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (artigo 1º), e que traz dispositivos específicos para a tutela do direito à Educação Escolar Quilombola	Dilma Rousseff/ PT
LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	Dilma Rousseff/ PT
Resolução Nº 8, de novembro de 2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	
LEI Nº 12.990, de 9 de junho de 2014	Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das	

<sup>12</sup> Revogou a Lei Afonso Arinos - A Lei Afonso Arinos prevê penas de reclusão de um a cinco anos e multa para os condenados por práticas racistas. Além disso, ela estabelece que o crime de racismo é inafiançável e imprescritível, ou seja, não pode ser objeto de fiança nem perde a validade com o passar do tempo.

	autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.	
DECRETO Nº 11.447/2023	Institui o Programa Aquilomba Brasil e o seu Comitê Gestor.	Lula/PT
PORTARIA Nº 470, DE 14 DE MAIO DE 2024	Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.	Lula/PT

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

O quadro organiza temporalmente a cronologia de alguns avanços na legislação a respeito dos direitos dos povos quilombola no Brasil a partir da redemocratização do país década de 1988, com o presidente José Sarney aos dias atuais com o terceiro governo Lula em 2024. No intervalo de trinta e cinco anos, passaram oito presidentes da república pelo Palácio do Planalto, dos quais quatro (Collor, Itamar, Temer e Bolsonaro) não apresentaram políticas para os povos quilombolas, e os demais quatro (Sarney, FHC, Lula e Dilma) foram os expoentes na pauta.

Nos dispositivos da Constituição Federal de 1988, o artigo 68 reconhece o direito à “propriedade definitiva” aos remanescentes de quilombolas ocupantes da terra, aos termos em que estabelece a obrigatoriedade ao estado brasileiro de emitir os títulos.

A Cf/88 é um marco significativo na garantia dos direitos de povos quilombolas, pois a partir do reconhecimento no artigo 68 dos ADCT, de acordo com o antropólogo Arruti (2006), reconheceu e criou-o como categoria política e sociológica. E de acordo com Duprat (2013), esse artigo tem como um princípio que a nacionalidade brasileira se forma a partir de grupos étnicos, de grupos diversos, cabendo ao Estado defendê-los.

Nesse sentido, os movimentos sociais negros se articulam ativamente para que seja previsto na Constituição orientações que se articulem com suas demandas como evidenciado no jornal “Correio Brasiliense” de 1986<sup>13</sup>, nele é expresso a denuncia do mito da democracia racial, a necessidade de conceber o racismo como crime e não apenas como uma contravenção penal como até então era definido na Lei Afonso Arinos. Esse foi um passo importante na construção de uma definição de crime de racismo.

De acordo com Pimentel, Rosário e Costa (2021) o mito da democracia racial se apresentou como uma dificuldade de implementação de políticas antirracistas em vários governos, por carregar consigo controvérsia a respeito de sua real existência.

Com a Lei nº 7.668/88 no governo de Sarney que cria a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pela organização, estudos antropológicos e titulação dos territórios quilombolas (BRASIL, 1988).

<sup>13</sup> Fonte: O negro e a Constituinte: a maioria à espera da democracia racial/Correio Braziliense, Brasília, nº 8610, p. 4, 02 nov. de 1986. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/115587>

Em 1989, a primeira eleição direta elegeu Collor para presidente (que sofreu o impeachment), sucedido por Itamar Franco até o fim do 1994. Foi o período marcado pela abertura do país para as políticas liberais que impulsionaram a globalização econômica dos países em desenvolvimento. Também é considerado um vazio na história dos direitos quilombolas, no sentido da formulação e implementação das políticas educacionais para o seguimento dos povos tradicionais.

Nesse período entre aprovação da Constituição Federal /88 e anos seguintes, são aprovadas leis de deveriam amparar a dignidade e o respeito às pessoas negras como a Lei nº 7.716/1989 que define os crimes de racismo e as respectivas penas. No entanto, o que se conquista em lei, nem sempre é garantido na prática.

Assim, segundo Lourenço (2023), o Brasil é composto por uma acentuada cultura racista que contribui com a desigualdade social afetando as questões econômicas e de classe, onde as principais vítimas dessa cultura racista são as mulheres.

A mesma lei determina em seu Art. 6º que “recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau. Pena: reclusão de três a cinco anos” (Brasil, 1989). Um avanço em termos de acesso, haja vista que em constituições anteriores, pessoas negras eram proibidas de serem matriculadas no ensino formal.

Porém, mesmo diante dos avanços em termos de leis, as crianças negras, por exemplo, são vítimas de racismo nas escolas nos dias atuais, pela cor da sua pele, por questões econômicas, de classe e questões territoriais. As injúrias são dos mais diversos tipos relacionados a cor da pele, como “escravo”, “urubu”, dentre outros. Segundo jornalistas Justino e Silva (2023)<sup>14</sup>, no estado de São Paulo de 2019 a 2023 os números de denúncias passaram de 500%.

Segundo Munanga (2005), os instrumentos de trabalho utilizados nas escolas como os livros e materiais didáticos, que apresentam o negro em condição de subalternidade e inferioridade, estão carregados de características depreciativas. Tais formato de educação contribuem para alimentar o preconceito e o racismo nas escolas entre os alunos e conseqüentemente em suas vidas em sociedade.

Segundo Nganga (*et al.*, 2023) de 2019 a 2023 pelo menos 90% das pessoas indicam que as pessoas pretas são as que mais sofrem racismo no Brasil, a pesquisa apontou que entre

---

<sup>14</sup> Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/10/mais-de-3-mil-boletins-de-ocorrencia-de-casos-de-racismo-em-escolas-estaduais-de-sp-foram-registrados-em-2023.ghtml>. Acessado em 20 out. 2024.

as 5 categorias de pessoas que mais passam por situações de racismo são pessoas pretas, com 96%; povos indígenas, com 57%; imigrantes africanos, com 38%; quilombolas, com 29%; pessoas pardas, com 23%.

Diante disso, superar o racismo nas escolas passa por uma série de transformações para que os alunos entendam e vivam o respeito às diferenças e, conseqüentemente, repercuta em suas relações em sociedade. Tais transformações perpassam, inclusive, pela representação dos negros nos livros didáticos, na inferiorização e estereotipia com que são representados, levando com que as próprias crianças rejeitem sua cor (Silva, 2005).

Em 1996, no segundo ano do governo FHC com a Lei nº 9.394/1996, se estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual se fez referências no artigo 3º, inciso XII consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996). A referência na lei não foi suficiente para provocar mudanças radicais nas condições do sistema educacional conservador. Segundo Leal da Hora (2007), os mandatos de Fernando Henrique Cardoso fizeram avançar no Brasil o projeto neoliberal o que levou a privatizações.

Conseqüentemente, a manutenção de um ensino conservador, privatista pelos moldes do neoliberalismo que prima pela eficiência e eficácia, não significa em grandes avanços na pauta dos quilombolas e dos movimentos negros.

Portanto, essa realidade exige dos movimentos um esforço a mais na luta pela garantia de seus direitos. Segundo Leite e Cardoso (2005, p. 10),

De 1996 para cá, registraram-se muitos acontecimentos e mudanças no campo em questão: um número significativo de grupos afrodescendentes se organizaram em associações comunitárias, anunciando publicamente o interesse em ter suas terras tituladas através do dispositivo constitucional do Artigo 68. Cerca de 743 áreas foram oficialmente anunciadas como certificadas pela Fundação Cultural Palmares. No entanto, as titulações propriamente ditas estiveram bem aquém das certificações: os números oficiais giravam em torno de apenas 71, demonstrando a enorme lentidão do processo. Organizações não-governamentais, tais como Aconerug (MA), Koinonia (RJ), Comissão Pró-Índio (SP), Iacoreq (RS), entraram em cena, assessorando e contribuindo para uma maior visibilidade dos pleitos das Associações Quilombolas.

A morosidade no processo de titulação das terras quilombolas acarreta o atraso de outros direitos que são específicos para esses povos. Silva (2016) destaca que a partir da década de 70 foram suscitadas diversas questões a serem garantidas como direitos, a partir da CF/88, principalmente em que se tinha o desafio de ter conhecimento dos próprios direitos e como acessá-los.

Em 2003, em meados do primeiro governo Lula o teor do artigo 68 da CF ganha materialidade com a promulgação do Decreto 4.887/2003 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por

remanescentes das comunidades dos quilombos. No entanto, o mesmo decreto sofre ameaça de revogação. “O princípio de 2018, contudo, trouxe a conclusão de um longo processo da ADI<sup>15</sup> 3239, no Supremo Tribunal Federal - STF, de quase 14 anos, no qual a instabilidade sobre a legalidade ou não do Decreto 4887/2003 tencionou enormemente o cenário sobre os direitos quilombolas” (Souza, 2018, p. 21).

O Decreto 4.887, assinado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva em 20 de novembro de 2003, bem como a Instrução Normativa n. 16 de 24 de março de 2004, veio coroar o processo, definindo competências, atribuições e procedimentos. Mas não devemos deixar de registrar os momentos anteriores, considerados um verdadeiro retrocesso, quando o então Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o Projeto de Lei que tramitava há mais de dez anos na Câmara e no Senado. Após todos esses anos, de intensas mobilizações e debates pela regulamentação do Artigo 68, finalmente o Decreto 4.887 é assinado, iniciando, portanto, uma nova etapa do direito referido na Constituição de 1988, (Leite e Cardoso 2005, p. 10).

Para que se garantisse o direito à terra e ao território aos quilombolas foi necessária a mobilização de vários setores da sociedade – movimentos negros urbanos e rurais, acadêmicos e afins, em constantes encontros, reuniões e debates (Souza, 2018). Segundo (Fanon, 2022, p. 41) “para o povo colonizado, o valor mais essencial, porque mais concreto, é primeiramente a terra: a terra que deve garantir o pão e, é claro, a dignidade”. No entanto, é importante analisar que a garantia do direito a educação dependente do direito à terra, território titulado, não se processa de forma separada e sequenciada, pois, para se garantir ser parte em processos políticos de decisão para as comunidades, é preciso que se tenha o entendimento que se adquiri através da educação.

Portanto, a lentidão na garantia dos direitos gera atrasos em todos os outros como educação, saúde, cultura entre outros.

Segundo Arruti (2017), a discussão sobre a estruturação da educação quilombola ganha espaço na pauta política e avança nos territórios. A educação começa a ganhar mais ênfase nas políticas a partir de então, pois, antes as discussões se concentravam no acesso à terra.

Um outro decreto interessante para se analisar em todo esse contexto é o de nº 4.886/2003 que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, já nas suas considerações iniciais é chamada a atenção para o que cabe ao Estado na obrigatoriedade da garantia de direitos e de promoção da igualdade racial, gostaria de evidenciar a apresentação do que está previsto na Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação de 1969.

---

<sup>15</sup> Ação Direta de Inconstitucionalidade

Nesta Convenção, a expressão “discriminação racial” significará qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública, (Brasil, 1969, p. 2)

Isto posto, é evidente que não somente questões políticas pesam nas organizações de cargos em gestão, quando se tratam de comunidades quilombolas, de pessoas negras terem seus direitos de ocuparem os espaços negados e de participarem ativamente dos processos de decisões há também a reprodução do racismo e da discriminação.

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas. Segundo Pimentel, Rosário e Costa (2021), a implementação dessa lei enfrenta fragilidades devido a fatores como problemas de gestão, políticas pedagógicas internas nas escolas, negação da necessidade de abordar esses temas e falta de apoio adequado.

Além disso, o uso equivocado da lei gera nas escolas uma visão limitada que concentra a responsabilidade de sua implementação apenas nas práticas de sala de aula, existe uma tendência de interpretar a aplicação da lei como uma responsabilidade exclusivamente individual, isolada dentro da prática docente. No entanto, como afirmam os autores, a fragilidade na implementação da lei também está relacionada ao papel político dos professores dentro do contexto de gestão escolar.

Nesse sentido, é essencial que haja uma abordagem organizacional mais ampla e coordenada para garantir que a lei seja efetivamente cumprida. A implementação deve transcender os limites das salas de aula, promovendo uma ação coletiva que vá além das iniciativas isoladas dos professores e que envolva o comprometimento das lideranças escolares, assegurando assim uma integração mais profunda e sistêmica dos temas de história e cultura afro-brasileira e africana na formação educacional para garantir que a quebra da invisibilidade das pessoas negras e quilombola nos processos de organizar a gestão além da prática de sala de aula.

Foi nos governos da presidente Dilma Vana Rousseff que educação quilombolas, como outras discussões referentes a este seguimento, ganhou visibilidade e força popular. Foram criados o Decreto nº 6.040/2007, Portaria nº 98/2027, Lei 12.288/2010, Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Nº 8/2012, a autodeterminações para efeito do regulamento que dispõe o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, seguido do Estatuto da Igualdade Racial, cuja finalidade é “garantir à população negra a efetivação da

igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010).

Conforme mostrado no quadro, nos governos da presidente Dilma Rousseff, a educação quilombola, assim como outras questões relacionadas a esses povos, ganhou visibilidade e força popular, implementando importantes legislações e políticas públicas para que se garanta o direito para as comunidades quilombolas.

Os avanços legislativos reconhecem, entre outras coisas, a importância das comunidades quilombolas na preservação da cultura, meio ambiente e no desenvolvimento sustentável (Brasil, 2007). Contribuem para que se garanta a implementação, nos processos educativos, das especificidades da cultura das comunidades. Assim como questões ligadas a saúde e a defesa dos direitos étnicos.

De acordo com Silva (2016) apesar de todo esse reconhecimento legislativo que se seguiu após a CF/88, as forças conservadoras da política que predomina no Brasil, têm tentado manter os direitos e reconhecimento dos povos quilombolas na invisibilidade, demandando mais esforços dos movimentos para garantir o acesso e sustentabilidade de seus direitos.

## **2.2 Política pública e a luta do movimento negro pela educação no Brasil e seus desdobramentos na garantia do direito à educação básica na Amazônia Paraense**

No que diz respeito a educação dos negros no Brasil e na Amazônia, em particular, esta configura-se como um ato de resistência e ações políticas que envolvem lutas antirracistas nas escolas, tendo em vista que no Brasil há uma forte opressão contra os negros por conta do racismo estrutural (Almeida, 2019); organização dos movimentos pelo direito de acesso à escola, e a construção de leis que garantam esses e outros direitos (Gomes, 2017); luta por políticas de cotas universitárias (Amador de Deus, 2008), entre outras.

Para citar os marcos das políticas públicas que respaldam a garantia de direito à terra no estado do Pará, temos a Instrução Normativa 2 do Instituto de Terras do Pará (Iterpa) de 16 de novembro de 1999, que responsabiliza este órgão pela inclusão dos processos administrativos de áreas quilombolas; Instrução Normativa 3 do Instituto de Terras do Pará (Iterpa) de 9 de junho 2010, que regulamenta procedimentos técnicos e administrativos para criação de projetos de assentamento; Decreto Estadual 562 de 1 de novembro de 2007 que cria o Grupo de Trabalho para a Consciência Negra e Promoção da Igualdade Racial no âmbito do Estado Pará e o Decreto 261 de 22 de novembro de 2011 que institui a Política Estadual para Comunidades Remanescentes de Quilombolas no Estado do Pará.



Essas políticas não são referentes exclusivamente à educação quilombola, no entanto, são documentos necessários para atingir a garantia do direito a modalidade de ensino específica, pois, como já citado anteriormente, não se pode falar em educação escolar quilombola sem antes ter assegurado o direito à terra.

As titulações de terras quilombolas, segundo Almeida e Nascimento (2022), passam por longos processos burocráticos perpassados por desafios como os interesses do agronegócio com a expansão fundiária, a redução de recursos destinados a essas políticas públicas, a falta de documentos formais que comprovem a abrangência das terras, uma vez que muitos dependem de relatos orais a respeito da origem da ocupação, entre tantas outras barreiras.

A educação e acesso à escolarização estão presentes na luta da população negra e quilombola desde o período da escravidão como ponto central para sua emancipação, porém, após a abolição esse público permanece sem direitos e sem amparo de políticas públicas. Segundo Carril (2017), ainda que com a política de educação popular de 1930 com o projeto de educação unitária, os negros não tem garantido esse direito.

No entanto, o traço de resistência presente na atuação dos movimentos negros consiste na subversão ao sistema excludente ao formarem os próprios processos educativos, a exemplo da Imprensa Negra que é considerada como uma das primeiras formas de educação de iniciativa dos movimentos, como afirmam Carril (2017) e Gomes (2017), marcando, assim, processos de reivindicação e lutas que começam oficialmente no século XX.

Na região amazônica as lutas dos povos negros e quilombolas tem sua base nas questões latifundiárias. Fiabani (2008) afirma que é preciso compreender as dinâmicas que envolvem os conflitos agrários para entender o processo de formação das comunidades e das pautas dos movimentos negros na Amazônia, tanto no Maranhão quanto no estado do Pará, uma vez que são territórios com grande influência um sobre o outro no que diz respeito a formação e exploração dos povos.

Um marco na história dos conflitos de terras sofrido pelos povos da região amazônica, resultante de políticas governamentais, se deu no período de 1960-70 quando é estabelecido pelo governo da ditadura militar o projeto de “homens sem terras para terras sem homens”, essa política indenizava algumas pessoas do restante do país, lhes dando direito de explorar territórios do norte Fiabiani (2008). Isso resultou na desapropriação forçada de camponeses, indígenas e quilombolas.

O mesmo autor apresenta um histórico das organizações das comunidades negras rurais no estado do Pará e no Maranhão que são anteriores a constituição.

Anterior a 1988, ano da promulgação da constituição, tanto no Maranhão quanto no Pará, as comunidades negras rurais tinham algum tipo de organização a luta contra a expropriação da terra ensejou determinadas ações que, alguns casos, foram organizadas pela Igreja ou sindicato, como no caso dos encontros raízes negras, (Fiabiani, 2008, p. 212).

O quadro a seguir, organizado pelo autor mencionado acima, apresenta um recorte histórico dos movimentos negros no estado do Pará evidenciando a centralidade das primeiras organizações como encontros, associações e estratégias de lutas.

**Quadro 6:** Organização dos negros no estado do Pará

1985	Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas	PA	Do encontro originou-se a Coordenação Regional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Baixo Amazonas.
1987	Associação Cultural de Óbidos – Acob	PA	Objetiva a aproximação das comunidades negras.
1988	I Encontro de Raízes Negras	PA MA	Organizado pela Associação Cultural de Óbidos
1990	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Município de Oriximiná-ARQMO	PA	Reune as populações negras do Trombetas e Erepecuru-Cuminá
1991	Seminário Internacional sobre a Desordem Ecológica na Amazônia	PA	Participação efetiva da ARQMO
1992	ARQMO	PA	ARQMO iniciou a demarcação das terras da comunidade do Trombetas
1998	I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	Participaram do evento representantes de 63 comunidades negras rurais
1999	Comissão Estadual Provisória	PA	Reuniu representantes dos municípios de Acará, Alenquer, Ananindeua, Baião, Cachoeira do Piriá, Gurupá, Óbidos, Oriximiná e Santarém.
2000	Programa Raízes	PA	Dinamizar as ações de regularização de domínio das áreas ocupadas por comunidades remanescentes.
2001	II Encontro Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	Rever as estratégias e atitudes do movimento
2004	Coordenação Estadual das Comunidades Negras do Pará – MALUNGO	PA	Entidade coordenadora

**Fonte:** Fiabiani (2008, p. 216).

A partir da visão geral do quadro proposto por Fiabinai (2008) de 1985 a 2004, as organizações dos grupos pautavam especificamente as discussões nas questões de direitos territoriais.

Segundo Navegantes (2019), a invisibilidade dos povos negros no estado do Pará, influenciados pela visão da mestiçagem entre indígenas, motivou a organizações de grupos resistentes a partir de 1980 tendo como motivações a conquista da equidade social e o combate ao racismo, um desses é o Centro de Estudo e Defesa do Negro – CEDENPA.

(...) que foi a primeira organização voltada à luta pelos direitos das populações negras paraenses, e, por conseguinte, de todo o elemento afro-amazônico historicamente relegado da região norte do país. O CEDENPA foi criado e fundado por militantes negros (as) em 10 de Agosto de 1980, e foi posteriormente legalizado em 29 de Abril de 1982, na cidade de Belém, capital do Estado do Pará. O Centro se define como uma entidade sem fins lucrativos e sem vínculos partidário (Navegantes, 2019, p. 45).

No estado do Pará, o CEDENPA (Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará) tem desempenhado um papel fundamental nas lutas pela educação e pelos direitos dos povos negros e das comunidades quilombolas. Esse trabalho fortalece grupos e associações comunitárias, promovendo cursos de formação, hortas comunitárias, agricultura familiar e outras iniciativas que visam o empoderamento dessas populações.

Inclusive, esse movimento teve atuação significativa nas articulações em nível nacional nas mobilizações políticas junto às comunidades quilombolas nos anos 70 e 80 (Souza, 2018).

De acordo com Conceição (2017), o CEDENPA surge em Belém do Pará motivado pelas revoluções de outros movimentos negros no Brasil que lutavam contra o racismo, o autor coletou em suas pesquisas relatos de militantes deste movimento expressando as críticas que passaram no início de sua formação, pois não se concebia a necessidade de mais um movimento por considerar que alguns negros já estavam inseridos em coletivos de lutas no Pará, no entanto, o CEDENPA ganhou força e se constitui como uma referência nas lutas, resistência e reivindicação pelos direitos dos negros e quilombolas no estado do Pará.

Além do CEDENPA, a Malungo, outro movimento negro relevante no Pará, destaca-se pela organização das lideranças quilombolas na luta contra o racismo e na defesa dos direitos humanos das comunidades quilombolas. Segundo Pinheiro e Amoras (2023), a Malungo atua em diversas regiões do estado e utiliza como método de acompanhamento a divisão das regiões em Baixo Amazonas, Guajarina, Nordeste Paraense, Marajó e a Região Tocantina, contribuindo de forma significativa para a resistência e a promoção dos direitos desses povos. Essa entidade vem atuando no estado do Pará desde o ano de 1999 ganhando obtendo caráter formal a partir de 2004.<sup>16</sup>

### **2.3 A Educação Escolar Quilombola a partir das pesquisas desenvolvidas no Brasil e no estado do Pará**

Tendo em vista as motivações que impulsionaram a realização dessa pesquisa - que foi os incômodos de um professor da educação básica em uma escola de uma comunidade quilombola no Estado do Pará, professor esse que assumia também o papel de gestor da escola - é importante analisar como e o que tem sido pesquisado academicamente na educação a respeito das escolas quilombolas para identificar as dimensões em que certos problemas educacionais alcançam.

---

<sup>16</sup> Fonte: <https://malungopara.wordpress.com>.

A pesquisa de Taveira (2013) ao apontar que as políticas públicas voltadas a educação no ensino fundamental não atendem as especificidades de uma comunidade quilombola no estado de Goiás, indica que a má qualidade na educação é refletida no acesso, permanência e aproveitamento escolar, sendo apontada, também, pelos professores entrevistados: as condições precárias, falta de prédio escolar próprio, sem energia elétrica, sem biblioteca, sem acesso a internet, as turmas multiseriadas também são apontadas como causadoras da má qualidade no ensino. Essas condições, afirma ainda a autora, impede o direito pleno a cidadania dos quilombolas dessa região.

A pesquisa de Sousa (2019) apresenta como fator de impacto na qualidade da educação de jovens quilombolas no estado do Pará, a necessidade de deslocamento das comunidades para poder estudar, as longas horas em barcos, estradas precárias e custeio tirado próprio bolso, em alguns casos, por não haver a garantia desse direito ofertado pelo poder público.

Em uma outra perspectiva de qualidade da educação em comunidade quilombola, Silva (2019) apresenta em sua pesquisa de dissertação, a experiência do Quilombo de Conceição das Crioulas no estado de Pernambuco em que a escola foi “tomada” pela comunidade, e esse termo apresenta-se de vários aspectos objetivos e subjetivos, uma vez que os quilombolas a partir da própria tomada de consciência étnica, identitária, territorial e dos direitos que possuem a partir disso, tomam também para si a participação no processo educativo formal.

A escola também apresenta precariedade em sua infraestrutura e um outro problema apresentado por uma professora se refere a alimentação escolar. No entanto, de forma geral, o autor apresenta que “em Conceição, os debates, reflexões e ações educacionais produziram documentos que foram fundamentais para o conceito de educação quilombola no país” (Silva, 2019, p. 96), como a criação da Lei municipal de nº 1813/2011, onde a partir da mesma foi possível instituir vagas para cargos de profissionais de origem quilombola para trabalharem nas escolas, com currículo e gestão própria, assim como está previsto nas Diretrizes nacionais.

O quilombo de Conceição das Crioulas configura-se, portanto, como uma referência de organização política pela constituição da educação que vai além do ler e escrever, passa por uma questão de organização comunitária (Silva, 2016, p. 119):

A organização da coletividade constrói outros códigos e espaços de socialização e vivência de saberes a partir da memória da comunidade, formando um tecido com características próprias e que faz parte da identidade quilombola naquele território.

O fazer e refazer caminhos, pensar e repensar a história em Conceição das Crioulas traz para as nossas reflexões questões que passam pelo imaginário dos quilombolas mergulhados na realidade descrita e que se alojam no saber e na cultura local e também daquilo que poderia ser

entendido como parte de um conjunto de características estruturadas e reestruturadas, como pressupostos do grupo para manter as suas tradições e sua identidade.

A partir da compreensão de que as ações precisam partir do coletivo em acordo com a vivência, saberes, experiência da comunidade, pode-se perceber o ideal de qualidade da educação escolar em uma comunidade quilombola que ganha outras dimensões somadas as que são comuns presentes em outras realidades como o caso da infraestrutura, merenda escolar, formação de professores. Tendo em vista que para atingir a qualidade que se precisa na educação a formulação das políticas para se alcançar os direitos precisam estar em diálogo com a comunidade.

Assim, compreendemos que a realidade descrita, a partir do imaginário e tomada de consciência étnica e identitária, é diversa, a depender da vivência de cada território quilombola que são interculturais, que diferem de uma comunidade para outra. O que exige construção de diálogo, consulta, conhecimento do local para se construir política de garantia de direitos.

Nesse sentido, Cordeiro (2017) apresenta em sua pesquisa intitulada “Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas” onde o mesmo problematiza como o quilombo situa a educação escolar pública frente a conquista de direito.

O autor, ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, evidencia que apesar de nela conter o princípio da gestão escolar democrática com base na participação da comunidade, bem como das suas lideranças, o mesmo documento não indica de que forma e com quais estratégias deve ser organizada, apontando a burocracia administrativa como um impeditivo da articulação e participação para que se consolide uma educação diferenciada nas comunidades.

O autor apresenta também as mobilizações em preparação à formulação das diretrizes, onde mostra que o Pará estava entre os estados participantes por ser o 4º estado do país com maior número de pessoas quilombolas, inclusive com maior participação nas reuniões.

A pesquisa apresenta que boa parte das pessoas que trabalham com a educação nas comunidades quilombolas não conhecem as diretrizes e mostram interesse em participar de formação na área.

A respeito dos entraves que dificultam o êxito na garantia do direito à educação de qualidade, aponta o racismo institucional que se caracteriza, no caso investigado, pela falta de acesso a programas como PAR (Plano de Ações Articuladas), uma vez que existe a dificuldade de acesso ao sistema e “as pessoas responsáveis pelos pedidos e informações para

preenchimento daquele recurso não contemplam as demandas de comunidades quilombolas” (Cordeiro, 2017, p. 91), portanto, impedindo a aquisição de recursos.

Segundo Almeida (2019), o racismo institucional tem a ver com o funcionamento das instituições, moldando o comportamento humano a partir de preferências, privilégios e desvantagens, interesses econômicos e políticos, discriminações baseadas na raça, podendo se manifestar de várias maneiras. Segundo Silva (2016) quando se dá de forma implícita dificulta ainda mais o combate, entende-se a partir disso a dificuldade que as pessoas negras têm de acessar os espaços de decisão e participarem dos processos de construção e organização das instituições.

Santos (2013) mostra em sua pesquisa que a política educacional vigente está atrelada a política de estado dominante. Pois, apresenta uma lista de resoluções e pareceres que se seguem a lei 10 639/03 onde consta em dois deles a respeito da utilização de materiais que “coadunem” com as políticas públicas da educação antirracistas, o que se infere a partir disso é a necessidade de se fazer e refazer documentos legais para exigir que se cumpra o óbvio. Essas questões são somadas a pedidos de revogação de decretos.

Um retrocesso das políticas voltadas aos quilombolas é apresentado em sua pesquisa com pressão política da bancada ruralista com a Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI nº 3.239/04, de junho de 2004, na tentativa de invalidar o Decreto de nº 4.887/03, o que afetaria a garantia de acesso a vários direitos pelos povos quilombolas.

A respeito do estado onde se dá a pesquisa - Minas Gerais- a autora afirma que as políticas educacionais antirracistas caminham de forma lenta, essa realidade dificulta a implementação de políticas educacionais específicas não somente nos espaços do campo como também nas áreas urbanas onde se atende alunos oriundos das comunidades quilombolas.

A autora afirma ainda que quando se trata de comunidades quilombolas situadas no campo, ao acessarem as políticas educacionais voltadas para o campo, estas também não conseguem ser atendidas em suas especificidades, como a religiosidade e a ancestralidade, bem como em questões mais básicas, como a localização do prédio escolar em território quilombola.

As comunidades quilombolas do campo, além de sofrerem com a caracterização de uma política educacional inadequada às suas demandas, também sofrem os efeitos do fechamento ou nucleação das instalações educacionais no campo, com a formação profissional dos docentes de maneira que atenda as especificidades quilombolas, com a falta de merenda, inclusive com adequação nutricional, e com o transporte escolar eficaz (Santos, 2013, p. 83).

Esta citação da autora reforça o entendimento errôneo de que pelo fato de o quilombo estar em território do campo, a educação para eles também deve se dar através da educação do campo.

Nesse sentido, o que se percebe é que as problemáticas, sim, são praticamente as mesmas, porém, as comunidades quilombolas sofrem o agravante da discriminação racial que é um problema enraizado historicamente e que perpassa a escola e além dela, nas relações em sociedade.

### **CAPÍTULO 3 - OS PARADIGMAS DE GESTÃO ESCOLAR PRESENTES NOS MARCOS NORMATIVOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL QUILOMBOLA**

Neste capítulo tratarei dos paradigmas de gestão na educação básica das análises teóricas conceituais abordada por autores que analisam como tem se processado a educação no sistema capitalista. A discussão se dá em contraponto entre gestão gerencialista aos moldes empresariais e a gestão democrática, reclamada por movimentos sociais, orientada pela legislação brasileira, mas que em termos práticos encontra fragilidades e desafios, principalmente de natureza política.

A gestão é, na prática, um fluxo de atuação interligado que não se restringe ao espaço escolar, mas é determinado num universo macro em que são estabelecidas as relações de poder. Analisar as relações de poder que se estabelecem nas relações sociais, no âmbito da política educacional, que são efetivadas nas escolas das comunidades quilombolas e as que acolhem alunos e alunas oriundos dessas comunidades, se faz necessário para que se conheça quais os paradigmas de gestão estão presentes nos marcos normativos e como esses se articulam e se estão articulados às demandas desses povos.

A priori se faz necessária uma abordagem teórica conceitual dos paradigmas de gestão que tem se desenhado a partir das análises de alguns autores a respeito da educação brasileira. Diversos autores se dedicam a analisar a gestão escolar, destacando suas visões e perspectivas, diferenciando e aproximando-as com base em realidades políticas, sociais e culturais específicas, tornando possível a compreensão de cada realidade analisada a partir de determinados paradigmas.

Nesse contexto, este trabalho analisa os paradigmas de gestão escolar sistematizados na literatura identificando quais deles estão presentes nos marcos normativos da política educacional quilombola tanto no Brasil quanto em seus desdobramentos nos documentos da política educacional no estado do Pará.

Esse direcionamento decorre da trajetória de 12 meses no mestrado, durante a qual foram refinados os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas obrigatórias como "A Escola Básica Brasileira" e "Teorias e Práticas de Gestão e de Organização do Trabalho na Escola", além das experiências em ateliês, onde adquiri o entendimento sobre as políticas educacionais voltadas à gestão e organização da escola básica, extraindo daí o direcionamento para entender tais políticas nos territórios quilombolas.

A partir das experiências vivenciadas ao longo do mestrado, foi possível selecionar autores que abordam a gestão escolar e apresentam maior afinidade com o meu objeto de pesquisa. Essa escolha considerou a realidade que se manifesta no universo analisado,



destacando os diversos paradigmas ao longo da história conforme abordados por diferentes autores.

Dentre os critérios de seleção, buscou-se uma compreensão aprofundada das aspirações e lutas dos movimentos negros e quilombolas. Esses movimentos buscam uma prática de gestão escolar que corresponda de maneira mais efetiva às demandas de cada contexto político e social em que as escolas estão inseridas.

Assim, procuro produzir uma análise crítica desses paradigmas, considerando suas implicações históricas e as dinâmicas contemporâneas, visando contribuir para a construção de paradigmas de gestão escolar mais alinhada às necessidades específicas das comunidades quilombolas.

Em suma, a compreensão abrangente do processo de aprimoramento da pesquisa em gestão e organização escolar revelou a coexistência de vários paradigmas. Nesse conjunto de pesquisas, Libâneo (2018) enfatiza que, a gestão transcende o espaço escolar e se articula em esferas mais amplas de organização.

Sendo assim, diversos aspectos práticos de funcionamento ganham destaque como a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico-PPP<sup>17</sup>, a liderança, o planejamento, a avaliação e a gestão de recursos materiais, humanos e financeiros, entre outros. A gestão e a política desempenham papéis fundamentais na organização escolar, permitindo que a escola crie e recrie processos educativos que impactam na mudança ou permanência de determinada cultura em uma sociedade.

A partir da década de 1980, um contexto de reformas começou a dar ênfase à descentralização, conforme apontado por Krawczyk (1999). Essa mudança enfatizou, segundo a autora, a participação crescente da comunidade escolar, a mesma analisa esse fato como um avanço no sistema educacional.

Krawczyk (1999) destaca que falar sobre gestão é referir-se às relações de poder dentro do sistema educativo e da instituição escolar, bem como ao caráter regulador do Estado e da sociedade na esfera educacional. Essa perspectiva ressalta o peso ideológico que a gestão e a organização escolar exercem dependendo dos paradigmas adotados.

Já para Felix (1989), a educação no Brasil sempre esteve atrelada aos interesses do capital, passando por reformas e mudanças para se adequar ao sistema econômico. Essa

---

<sup>17</sup> As atuais articulações dos movimentos quilombolas em prol da organização das escolas nas comunidades, têm se dedicado a pautar um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio, em que se discute a inclusão do termo quilombola – Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ).

influência impacta na administração das escolas, que se estruturam dentro de um sistema voltado para o processo de produção capitalista.

A autora ressalta a ocorrência de constantes reformas caracterizadas por uma prática de controle e manutenção de um ensino elitista. A educação, segundo a mesma autora, se organiza em duas formas distintas: uma destinada à elite e outra à classe trabalhadora, atendendo às demandas do sistema econômico que requer diferentes níveis de habilidades e mão de obra.

Dalbério (2008) destaca que apesar de vivermos em um país democrático, a prática revela muitas contradições, permeadas por uma cultura de autoridade, mando e ordem. Essas características influenciam não apenas a sociedade em geral, mas também a educação e, conseqüentemente, a gestão escolar. Em meio a processos de reformas, a gestão educacional assume diferentes formas, pontos de vista e concepções.

A gestão democrática, preconizada pela legislação da educação brasileira, diz respeito à participação ativa, igualitária e coletiva dos diversos sujeitos envolvidos, conforme destacado por Dalbério (2008).

Esse paradigma busca uma articulação integrada com as esferas social, cultural e política, visando proporcionar uma educação de qualidade e romper com a lógica tradicional de gestão hierárquica, conforme argumentam Silva, Silva e Santos (2016). No entanto, a implementação da gestão democrática enfrenta desafios relacionados à resistência a mudanças, falta de capacitação dos envolvidos, burocracia excessiva e desigualdades socioeconômicas.

Sander (2009) caracteriza o campo educacional como um espaço de disputas, uma vez que a gestão educacional é formada por uma diversidade de paradigmas. Ele destaca que nessa diversidade prevalecem aqueles alinhados às intenções de quem está administrando, refletindo orientações epistemológicas elaboradas a partir da perspectiva política e cultural do país em seu contexto de relações de interdependência internacional.

O autor analisa as reformas educacionais apontando que muitas delas direcionam-se para uma lógica gerencial, fundamentada na eficiência e produtividade, o que gera competitividade. No entanto, essa competitividade muitas vezes ocorre sem o devido favorecimento dos recursos necessários para todas as partes envolvidas, as classes subalternas, por exemplo, dificilmente têm a possibilidade de se inserir nos processos administrativos, o que contribui para a perpetuação das desigualdades no âmbito educacional.

Portanto, percebemos uma disputa de poder na política educacional, abaixo apresenta-se um quadro com a síntese a respeito do pensamento de alguns autores sobre a educação contrapondo as duas lógicas de gestão democrática e gestão gerencialista.

A aproximação com esses autores se tornou possível à medida que as discussões na disciplina de gestão iam se estruturando.

**Quadro 7:** Síntese dos paradigmas de gestão escolar na educação básica

<b>Autor</b>	<b>Gestão gerencialista</b>		<b>Gestão democrática</b>	
Paro, 2001	Administração capitalista	Controle do trabalho alheio	Pessoas são sujeitos no processo	Apropriação de valores de cidadania
Paro, 2003	Clientelismo político, gestão por indicação	Diretor como representante do poder executivo	Participação e autonomia	Eleições diretas de diretores como instrumento de democracia
Leal da Hora, 2007	Exploração do trabalho pelo capital	Manutenção da ordem social	Participação de todos Planejamento cooperativo	Atendimento de interesses coletivos
Clemente, 2015	Relação hierárquica Delegação de poderes	Monitoramento Avaliação das ações Eficiência e eficácia	Participação no acesso ao conhecimento e nas ações político administrativas e pedagógicas	Organização escolar pautada numa perspectiva de transformação social
Silva e Silva, 2016	Privatização Estado a favor do mercado	Estado mínimo Políticas neoliberais	Descentralização Diversos segmentos e opiniões divergentes	Modelos social, cultural e político
Parente, 2017	Medidas que estimulam o ranqueamento	Descontinuidade das políticas - Políticas de governo	Disposição para o diálogo	Negociação entre diretor escolar e secretário de educação

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

Entre a gestão democrática e a gestão gerencial percebemos uma diferença a partir da presença de conceitos antagônicos.

De um lado, o ideal de educação que muitos teóricos têm defendido como projeto de educação capaz de mudança social, e de outro uma lógica empresarial da qual tem constituído a educação brasileira.

Nesse sentido, ao olhar para esse cenário concordamos com Russo (2008) ao afirmar que a educação no Brasil é e sempre foi gerencialista e que o grande desafio que se apresenta é transformá-la para estar a serviço das camadas populares. Este autor leva a refletir que de um lado temos uma gestão gerencial, de caráter empresarial, de outro a idealização utópica de uma educação com gestão democrática.

Esse estar a serviço das camadas populares que Russo (2008) coloca, vem implicado da necessidade de a classe trabalhadora não somente acessar a educação, mas fazer parte do processo de construção da educação, da formação da sociedade, inclusive e principalmente na

gestão. A partir desse pressuposto, percebemos que a participação é elemento predominante na análise dos autores sobre a gestão educacional.

Leal da Hora (2007, p. 13-14) define que a gestão democrática precisa estar acompanhada de duas questões principais que se baseiam em

- a) a criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se, representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula, pelo atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos, e pela posição firme contra o racismo, a injustiça, o poder centralizado, a pobreza e a quaisquer formas de exclusão e desigualdade presentes na escola e na sociedade;
- b) o desenvolvimento de um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes, cujas características são expressas pela ênfase na ampliação das informações; garantia aos que têm opinião diferente, do direito de se fazerem ouvir; construção social do conhecimento; formação de leitores críticos da realidade; inclusão de um processo criativo de ampliação dos valores democráticos; inclusão de experiências de aprendizado organizado em torno da problematização e do questionamento.

Essa perspectiva de educação democrática auxilia no processo de participação e inclusão das demandas de uma realidade dentro da estrutura do sistema educacional, aciona mecanismos de participação política efetivamente, possibilitando acesso educacional para além da presença em sala de aula recebendo um ensino que não condiz com a vida dos sujeitos, que são históricos, que tem vida cultural carregada de conhecimento.

A fragilidade na concretização da gestão democrática nas escolas, conforme estabelecido pelas normativas legais, torna-se evidente quando confrontada com a prevalência de modelos que matêm a ordem social capitalista. Essa diferença entre o que é orientado legalmente e a realidade da gestão escolar nos leva refletir acerca da necessidade de uma análise mais aprofundada sobre os obstáculos à efetiva participação da comunidade escolar nas decisões educacionais, especialmente nas escolas quilombolas.

No paradigma gerencialista, a ênfase recai sobre a eficiência, a produtividade e a prestação de contas, alinhadas a uma perspectiva mais voltada para o mercado. O diretor, nesse paradigma, assume um papel mais burocrático, implementando decisões que muitas vezes emanam de esferas externas à comunidade escolar. Ao privilegiar uma lógica mais empresarial, pode não contemplar adequadamente as particularidades e demandas específicas das comunidades quilombolas, sendo necessário avaliar como esse modelo se reflete na realidade dessas escolas.

Parente (2017) sustenta que a gestão gerencialista na educação se fundamenta na responsabilidade da escola pelo ranqueamento, submetendo-se a uma lógica de mercado voltada para as esferas política e econômica. Esse paradigma de gestão se assemelha à definição previamente mencionada de um sistema puramente racional/burocrático.

Silva, Silva e Santos (2016) apresentam a prevalência da dicotomia entre o público e o privado, onde o Estado direciona seus investimentos em educação visando favorecer o mercado, caracterizando a predominância da concepção de Estado mínimo.

Nesse contexto, o autor destaca o papel do diretor escolar, enfatizando que este se encontra subordinado às determinações de instâncias superiores, restringindo-se ao exercício organizacional da escola.

As análises dos autores convergem para a identificação de paradigmas de gestão escolar fundamentados em uma lógica mercadológica, hierárquica e predominantemente tradicional e burocrática. Dentro desse contexto, as tomadas de decisões ainda se encontram centralizadas, o que levanta questionamentos sobre a efetividade da implementação de gestão democrática preconizada pelas leis educacionais.

Portanto, a gestão escolar é um fenômeno político caracterizado por complexas relações de poder, disputas e dinâmicas de dominação (Souza, 2009). No contexto das escolas quilombolas, a complexidade das relações de poder se acentua, uma vez que as relações estabelecidas pelos gestores não se resumem em professores e alunos, mas na necessidade de articulação com a comunidade e o Estado, relação essa que nem sempre se pauta pela formação de projetos articulados com a comunidade (Taveira, 2013); (Sousa, 2019); (Almeida, 2024).

Assim, a ausência de ação política ou de uma política de ação, por exemplo, na configuração de um determinado paradigma e gestão escolar, evidencia claramente quem detém ou não o poder no cenário educacional, uma vez que "o interesse da ação política é o poder" (Souza, 2009, p. 124), inclusive no direito de influenciar os rumos da educação. O exercício do poder nas instituições educacionais, conforme argumentado pelo autor, revela-se fundamental para determinar o caráter democrático ou não da gestão.

A forma como o poder é exercido influencia diretamente na participação, transparência e inclusão nas decisões que moldam a educação. A gestão democrática, portanto, emerge como um paradigma que busca distribuir o poder de maneira mais equitativa, possibilitando a participação ativa de diferentes atores no processo decisório.

Nota-se uma pertinência na característica de gestão democrática que é a categoria da participação. Participar é, justamente, o que os sujeitos das comunidades quilombolas têm lutado para ter direito na concretização da educação em seus territórios. A respeito dessa categoria predominante no paradigma de gestão democrática é necessário trazer a reflexão de alguns autores.

Lima (2011), ao discutir a participação e a não participação na escola a partir da realidade portuguesa, define a "participação consagrada" como aquela que é estabelecida por

dispositivos legais. Essa forma de participação é normatizada pelo Estado e busca garantir o envolvimento formal dos diferentes atores. O autor assim contextualiza a conquista da participação nas escolas, pois,

Depois de abril de 1974, quer fosse impulsionada por movimentos sociais e políticos com expressão nas escolas, quer fosse instituída e regulamentada formalmente (participação decretada), a participação na escola transitou do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e até, para um dever ética e civicamente justificado (Lima, 2011, p. 76).

Esse processo de transformação da participação escolar, no contexto pós abril de 1974, reflete as mudanças sociais e políticas que impactaram diretamente o sistema educacional. Inicialmente, a participação escolar estava no campo da reivindicação, sendo uma bandeira levantada por movimentos sociais e políticos que buscavam a democratização do ensino e o reconhecimento da escola como um espaço de construção coletiva, na busca por romper modelos centralizados e autoritários.

À medida que as escolas foram sendo reconhecidas como espaços de cidadania, onde o exercício democrático poderia ser vivenciado, a participação transitou para o campo da consagração passando a ser reconhecida formalmente como um direito legítimo. Essa consagração foi o resultado das lutas políticas dos movimentos sociais.

O passo seguinte na transformação da participação foi a regulamentação, quando passa a ser inserida nas leis e normativas da educação, levando a ser institucionalizada.

Lima (2011) destaca que a participação não ocorre de forma igual em todos os espaços, grupos e instituições, mesmo que as pessoas estejam inseridas nesses contextos. Isso sugere que a simples pertença a um grupo ou instituição não garante uma participação equitativa, apontando para a existência de diferenças na forma como as pessoas se engajam e são envolvidas nesses ambientes.

O autor divide os conceitos de participação e sugere que a participação não pode ser apenas um direito conquistado, precisa ser elemento que estrutura a educação.

Sobre esse processo aplicado à escola, o autor define que este se dá no plano da ação organizacional e apresenta algumas distinções de participação praticada, a saber:

- Democraticidade – há influência das pessoas nos processos de decisão;
- Participação direta – dentro de certas áreas reconhecimento da autonomia;
- Participação indireta – participação mediatizada;
- Regulamentação – regra como forma de legitimar o envolvimento dos atores/subordinados;

- Participação formal – sujeita a um corpo de regras formais/legais, imposição de orientações e limitações, legalmente autorizada;
- Participação não formal – regras menos estruturadas formalmente, intervenção maior dos atores, adaptação ou alternativas;
- Participação informal – geralmente partilhada em pequenos grupos, orientam-se em certos casos por oposição a certas regras;
- Envolvimento – atitude e empenho variável dos atores, possibilidade de participação;
- Participação ativa – elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo, capacidade de mobilização para ação, conhecimento aprofundado de direito, deveres e possibilidades, atenção e vigilância, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia, capacidade de influenciar decisões, eleição de representantes, participação nas reuniões, lutas sindicais;
- Participação reservada – está entre a participação ativa e a participação passiva, atividade menos voluntária, representa a posição de largos setores, negociação nas intervenções;
- Participação passiva – atitude e comportamento de desinteresse, alheamento, falta de informação, alienação de certas responsabilidades, dificuldade de eleição de representantes, resistência a certos cargos e funções, não envolvimento ou envolvimento mínimo;
- Participação convergente – realizar objetivos formais, orientada para o consenso, pode assumir formas de militância, ceder lugar a ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e às mudanças;
- Participação divergente – opera certa ruptura, interpretada como contestação ou boicote;
- Não participação – regulamenta a participação de certos atores, não nomeia outros, veda a participação, exceções nas participações decretadas, pode ser imposta ou forçada.

Enfatizamos a ideia do autor, onde ela afirma que “seja de qual nível for, a participação nunca é uma conquista definitiva, apenas dependente da consagração perpetuada pelas palavras e pelos textos, ainda que quase-sagrados, dos regimes democráticos. A participação só existe verdadeiramente como prática” (Lima, 2011, p. 95). Portanto, é preciso sair do que se estabelece em lei, sair da teoria para uma prática de construção continua para que ela realmente exista.

O conceito de “participação consagrada” (Lima, 2011), que evolui de um direito reivindicado para um direito regulamentado, destaca que a participação efetiva é resultado de uma construção coletiva contínua e que não se restringe a um único nível de engajamento, mas se manifesta em diversas formas como participação ativa, mas que pode ser reservada ou convergente.

Paro (1987) em “A utopia da gestão escolar democrática” afirma que há contradições na efetivação de uma verdadeira participação da comunidade na escola, uma vez que há uma centralização de poder na figura do diretor. Porém, este, está a serviço da escola, sem uma autonomia para atuar, cumprindo demandas burocráticas e mandos hierarquizados do Estado e com poucos recursos, sem poder atender as demandas da comunidade.

Enquanto persistir a centralidade na figura do diretor e sua função estiver tomada pelo atendimento de ordens do Estado de cunho burocrático, a participação continuará sendo uma utopia para a concretização de uma gestão democrática.

Nesse contexto, o poder assumido pelos quilombolas na política educacional quilombola implica, entre outras coisas, a capacidade de participar ativamente na construção dos processos decisórios, notadamente na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse envolvimento abrange aspectos cruciais da vida da comunidade, visando não apenas estar presente nos espaços de decisão locais, mas também em instâncias municipais, estaduais e federais.

De acordo com Ferreira e Castilho (2014), a construção de um vínculo sólido entre a escola e a comunidade que valorize a cultura, a religiosidade e a ancestralidade, é essencial para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento.

Dessa forma, a participação ativa dos quilombolas na gestão escolar não se limita apenas ao âmbito local, mas se estende para esferas mais amplas, garantindo a representatividade e a consideração das especificidades culturais em diferentes instâncias de decisão. Essa abordagem promove uma gestão escolar alinhada com as necessidades e valores da comunidade quilombola, consolidando a efetiva participação política e democrática nos espaços de poder.

Portanto, os paradigmas de gestão de acordo com os autores investigados, demonstram uma dualidade que se relacionam em um campo de disputas entre democracia, envolvendo participações, ao mesmo tempo em que é perpassada por um sistema gerencialista e hierarquizado que nega autonomia, liberdade de participação e envolvimento de diferentes sujeitos na construção de processos organizacionais e educativos, assim como, nas tomadas de decisões.

### **3.1 Especificidades da gestão escolar quilombola a partir de seu construto identitário**



As desigualdades que permeiam a sociedade brasileira encontram uma expressão acentuada nas comunidades quilombolas, assim como nas comunidades urbanas periféricas, que na sua maioria são formadas por pessoas negras (Nascimento, 1987)<sup>18</sup>. Arruti (2017) baseando-se no censo demográfico de 2010, apontava que as taxas de analfabetismos entre crianças de 5 a 10 anos de idade se mostravam maiores em relação às crianças da cidade.

Assim como os levantamentos de pesquisas acadêmicas que realizei, apontaram a ineficiência de políticas públicas voltadas a educação no ensino fundamental em escolas quilombolas (Taveira, 2013) ou ainda a qualidade da educação em comunidades no interior do Pará, que é afetada pelas longas distancias (Sousa, 2019). Atualmente, pesquisas apontam que 37% dos municípios brasileiros que possuem quilombos não desenvolvem projetos voltados para a Educação Escolar Quilombola (Almeida, 2024).

Nessas constantes reformas já citadas, cabe a reflexão da atenção que é dada aos povos das comunidades quilombolas e em sua inserção nos processos políticos educativos, não apenas no atendimento do seu direito à inclusão nas escolas ou de terem sua cultura valorizada e períodos pontuais do ano letivo, mas na prática decisiva da política, por onde as estruturas sociais tem capacidade de passar por significativas mudanças. Para tanto, é preciso analisar os paradigmas de gestão que se apresentam e como se efetivam.

No contexto da política educacional quilombola, essa análise adquire importância significativa. As comunidades quilombolas possuem características únicas e desafios específicos que demandam uma organização, por vezes complexa, comprometida politicamente na gestão escolar. A compreensão de qual paradigma predomina na implementação da gestão educacional quilombola torna-se importante para assegurar que as políticas sejam eficazes e alinhadas com as necessidades dessas comunidades.

Tendo em vista a diversidade de sujeitos, de povos que o sistema brasileiro de educação comporta, se nas esferas superiores, onde são estabelecidas as organizações de gestão predomina ou mesmo em sua totalidade a presença de apenas um grupo social, isso significa que há uma enorme parcela da população que apenas cumpre e acata as decisões se tornando sujeitos passivos, havendo uma participação passiva (Lima, 2011).

Tais questões incidem na participação ou na falta de participação política que determinados grupos sociais exercem. Desta forma, é necessário que a diversidade da qual o

---

<sup>18</sup> O autor cita obras que retratam as condições degradantes da vida das pessoas negras nas favelas como Quarto de despejo de Carolina de Jesus (1960) que retrata a sua realidade em uma favela de São Paulo e o filme Orfeu negro (1959) retratando a realidade geográfica da favela no Rio de Janeiro.

Brasil é composto também se faça presente nas esferas políticas de decisão, em instâncias superiores.

A esse respeito, Silva (2016), ao analisar os pilares educacionais que estruturam a educação quilombola definidos por Silva (2011), acrescenta a este, um elemento imprescindível na organização educacional que é a gestão. Nas palavras da autora esse elemento pode ser base que compõe a estrutura dos pilares ou pode organizá-los ou engessá-los. Trata-se da gestão, seja ela na instância federal, estadual ou municipal.

Os elementos que utilizo para situar a educação quilombola no contexto das políticas públicas têm assento nessas instâncias governamentais. Sem desenvolverem suas atividades ou seguindo os preceitos constitucionais, dificilmente esses pilares por si só se sustentam (Silva, 2016, p. 79). Concordo com a autora ao afirmar que não partir dos meios legais e constitucionais para se efetivar os direitos e estar atuando na gestão, as ações comunitárias e as dos movimentos nos quilombos dificilmente ganham sustentabilidade.

Outro ponto relevante de ser mencionado, de acordo com a mesma autora, baseia-se na educação pensada “para” e pensada “com” os quilombos. Pensar “com” envolve escuta, troca, partilha e se aprende coletivamente. Ao contrário de fazer educação “para”, que elabora, define, impõe, implementa a partir da visão de quem faz, sendo, portanto, um olhar externo e estranho, sem necessariamente considerar os espaços, os interesses e a cultura dos grupos por ela pretendida a atender (Silva, 2016, p. 84).

Tais análises ressaltam a necessidade de assumir a política como instrumento de fomento para a efetiva incorporação das demandas educacionais vindas das comunidades quilombolas nas escolas. Nesse sentido, é importante uma reorientação que abranja não apenas os aspectos curriculares, mas também a gestão escolar, destacando a importância, também, de uma formação continuada condizente com as especificidades dessas comunidades.

Referidas singularidades exigem que seja pensado e estruturado um novo paradigma de educação para esses povos que caracterize o perfil dessa modalidade de ensino.

O antropólogo Arruti (2017) expressa a necessidade de um novo formato de escola para as comunidades quilombolas, pois,

Diante da recomendação de se privilegiar o vínculo entre terra, território e escola, é necessário observar que as comunidades quilombolas têm como uma de suas características definidoras justamente as terras de uso comum, o que leva a imaginar a pertinência de um novo formato de escola para essas populações: **o uso comum**, a memória da escravidão, o racismo institucional a que foram historicamente submetidas e a **identidade de negros** (Arruti, 2017, p. 118-119, grifos nossos).

A valorização do uso comum como marca identitária dos povos quilombolas é fundamental para entender as dinâmicas sociais e culturais dessas comunidades.

Esse formato, caracterizado por práticas coletivas e cooperativas, reflete uma organização social baseada na partilha dos recursos, no trabalho comunitário e na gestão coletiva de bens, como a terra e o conhecimento.

No entanto, essa característica enfrenta desafios devido às adversidades impostas pelo contexto socioeconômico que dificulta a prática do trabalho cooperativo em um ambiente dominado pela lógica do individualismo e da competição.

Alves (2014) conclui em suas pesquisas em território quilombola no estado do Rio de Janeiro que é preciso haver, a princípio, o entendimento político dos próprios sujeitos dos quilombos.

Miguel Arroyo (2014), ao abordar a realidade dos sujeitos do campo na luta por educação, incluindo os povos quilombolas, ressalta que esses grupos ao se reconhecerem como dignos de direitos, exigem para si novas pedagogias que contemplem suas especificidades, história, memória, modos de vida e cultura que há muito são silenciadas e negadas.

A este respeito, Gomes (2012, p. 102) afirma que

as mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemonicos de globalização e a tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede.

Essas diversas articulações em busca do respeito e inclusão na educação encontram barreiras histórias e potentes diante de um sistema que está a serviço do mercado, pois vivenciamos uma realidade de ensino elitista que dificilmente dá espaço para que sujeitos de classes consideradas “inferiores” assumam a educação (Saviani, 2013).

Daí a importância da atuação dos movimentos sociais do campo, movimentos negros, movimentos quilombolas que têm pautado por meio das suas reivindicações, por saúde, escola, moradia.

Arroyo (2014) afirma que a questão identitária e daquilo que é importante em cada cultura deve ser garantido na educação, propondo assim políticas que vá de encontro a lógica predominante do mercado.

Ao assumirem tal compromisso, levando em consideração as experiências coletivas das comunidades que se caracterizam pelos saberes ancestrais, o uso de plantas medicinais para o cuidado da saúde, este saber que está atrelado a outras práticas como o trabalho das parteiras nas comunidades, a prática de benzer que por sua vez é próprio da religiosidade africana e indígena reproduzida entre esses povos.

A educação escolar quilombola, enquanto modalidade que busca incorporar as vivências e experiências das comunidades quilombolas, tem sido amplamente debatida pelos movimentos negros e quilombolas, além de educadores comprometidos com a efetivação de uma educação mais inclusiva e representativa. O desafio de reorganizar a gestão, o currículo, as práticas pedagógicas e a formação de professores e gestores é uma das principais demandas nesse cenário.

Portanto, efetivar essa modalidade passa pelo reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais dessas comunidades, integrando a educação quilombola com educação escolar quilombola, num trabalho conjunto, coletivo, dialógico e cooperativo (Leal da Hora, 2024) que não seja de mera participação representativa das lideranças comunitárias, mas participação ativa (Lima, 2011) em que os sujeitos pensam a sua prática (Paro, 2012).

Pesa na responsabilidade da gestão escolar, a obrigação de atender aos mesmos governantes que os nomeia e os indica para assumir a escola, estes atuantes de um sistema educacional gerencialista (Paro, 2001; 2003).

Fica evidente que a educação como um todo é um território de disputa (Arroyo, 2011). “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes” (Frigotto, 2010, p. 27).

A gestão escolar é um âmbito onde os tensionamentos político se fazem evidente, por ser ela uma expressão de poder, uma disputa de poderes, o que a torna o curral eleitoral, onde os diretores são funcionários indicados do poder executivo, logo, estão a seu serviço, pois o que está em jogo é a operacionalidade da educação com fins econômicos e mercadológico (Paro, 2003).

Nesse contexto, pouco há espaço para que a educação quilombola esteja presente na Educação Escolar Quilombola. A primeira, como já dito, tem sua materialidade no espaço vivido e partilhado do território. São as práticas tradicionais reproduzidas entre as gerações como mostra o estudo da historiadora Celeste Pinto (2010) nos quilombos do Baixo Tocantins, estado do Pará, o uso das plantas medicinais, práticas de benzimento e a profissão de parteiras que, segundo a autora, os quilombos estão perdendo esse costume por não haver incentivo e nem reconhecimento, o que gera o desinteresse por parte dos mais jovens que não tendo interesse pelo uso dos remédios caseiros, procuram com mais frequência os convencionais de farmácia (Gonçalves *et al.*, 2022).

Nesse sentido, incorporar as práticas tradicionais como o uso de plantas medicinais, envolve não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos sobre o cuidado com a saúde, mas

também a preservação de uma visão de mundo baseada na conexão com a natureza e o respeito às tradições ancestrais.

Esse conhecimento tem uma ligação orgânica com a espiritualidade, o sagrado e relação de respeito com a natureza onde esses sujeitos estão inseridos. Há uma vivência aprendida nos quilombos que difere do modo de vida dos colonizadores como afirma Bispo dos Santos (2023), uma biointeração (Bispo dos Santos, 2015) que se dá entre as pessoas e destas com o território, no mundo de produzir.

(...) O uso da terra era demarcado pelas práticas e cultivos. Isso era tão forte entre nós que, apesar das pessoas mais velhas possuírem alguns documentos de propriedade, esses só tinham valor para o Estado. Para nós o que valia era os perímetros que chamávamos de extrema, demarcados pela nossa capacidade de cultivar e de compartilhar. Tanto é que nossa roça era emendada com tantas outras roças que a chamávamos de **roça de todo mundo** (Bispo dos Santos, 2015, p. 81 grifos nossos).

“Roça de todo mundo”, essa expressão apresentada pelo autor era própria da vida cotidiana das relações entre as pessoas nos quilombos caracterizando um modo de vida cooperativa e coletiva onde a educação quilombola empregava marcas de solidariedade na convivência dos comunitários. Portanto, havia relações de trabalho que divergia do modo capitalista de produção que coloca o lucro acima de tudo. O autor continua,

(...) E nós podíamos pescar nos riachos e lagos, podíamos extrair frutos nativos e até cultivados, sem precisar pedir permissão a quem os cultivava. A consideração que devíamos era avisar que tínhamos extraído. Talvez, por isso, até hoje muitas pessoas não entendam presenteamos até os conhecidos com o que tínhamos de melhor nas nossas roças (Bispo dos Santos, 2015, p. 81-89).

No relato do autor, vemos uma cultura quilombola acolhedora e solidária com as pessoas, compartilhando aquilo que produzem como sinal de respeito e afeto. É uma cultura própria de partilhar a vida e o trabalho.

Nesses processos de vivência também estavam presentes momentos educativos. Até os momentos de pesca em grupos, segundo o autor, eram momentos coletivos em que todos, homens, mulheres e crianças participavam, cada um a sua maneira e colaborando na distribuição de merendas, a partir da orientação das pessoas mais velhas, de modo que, no final, todos tinham peixe para comer até a próxima pescaria.

Essas dinâmicas de vida dos quilombos envolvem o uso de diversas tecnologias tradicionais, cujos conhecimentos são transmitidos de geração em geração, formando uma base sólida de saberes ancestrais. Entre essas tecnologias estão os instrumentos de pesca, os utensílios domésticos e os instrumentos para a produção de alimentos como a feitura da farinha, paneiros, cestos de cipó, entre outros.

Essas práticas não apenas garantem a subsistência das comunidades, mas também constituem expressões identitárias fundamentais, ligadas aos modos de vida que remontam as suas raízes africanas.

No entanto, é importante salientar que cada território tem sua particularidade e que nem sempre essas práticas de uso comum se perpetuam tal como o relatado acima. Como já mencionado, as comunidades carecem de formação política para enfrentar sistemas de opressão, racismo e discriminação que ainda são muito presentes na sociedade.

Outro ponto a ser destacado da identidade quilombola, é a produção de alimentos e as técnicas agrícolas, por exemplo, que são saberes herdados dos povos africanos, particularmente dos povos Bantu como destaca Gomes (2009).

O uso da enxada e do arado, tecnologias desenvolvidas por esses povos foi trazido ao Brasil pelos negros da África, posteriormente, perpetuado nas comunidades quilombolas. Esses instrumentos e técnicas agrícolas são exemplos de como o conhecimento ancestral africano foi adaptado ao contexto brasileiro, tornando-se parte integrante da vida nas comunidades quilombolas e da cultura nacional.

Portanto, os alimentos são também uma forma de representação da identidade e cultura nos territórios quilombolas. E nas escolas, os alunos quilombolas têm direito a uma alimentação diferenciada que está prevista em lei. (Sousa *et al.*, 2013). A legislação reconhece que as comunidades quilombolas têm necessidades nutricionais e culturais específicas, que devem ser atendidas por meio de um cardápio que respeite suas tradições alimentares e hábitos locais.

Sousa *et al.* (2013), afirmam ainda que a Lei 11.947/2009 que estabelece diretrizes para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) prevê questões como valor *per capita* diferenciada, o valor de cada aluno quilombola é maior que dos outros, tendo em vista a necessidade de uma alimentação diferenciada e mais nutritiva; combate a insegurança alimentar e promoção da diversidade cultural, onde prevê a valorização das práticas alimentares para a preservação da identidade cultural.

Essas são algumas das especificidades que se apresentam nos territórios quilombolas que compõem a identidade desses sujeitos, no entanto, não de modo geral, tendo em vista que cada território tem suas particularidades.

Nesse sentido, além das tecnologias utilizadas pelos quilombolas, aqui mencionadas, como os conhecimentos ancestrais das plantas para o cuidado com a saúde; as tecnologias utilizadas na produção dos alimentos e o direito a uma alimentação diferenciada nas escolas, é necessário também que os gestores e profissionais da educação recebam formação continuada alinhada à realidade desses sujeitos.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, representa um avanço importante, mas sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à capacitação dos educadores. Como afirma Gomes (2017), a formação de professores precisa incorporar uma abordagem crítica que valorize os saberes tradicionais e inclua práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, é orientado que os educadores compreendam não apenas o conteúdo formal das disciplinas, mas também o contexto cultural, social e histórico em que os estudantes estão inseridos. Portanto, a formação deve incluir discussões sobre a história das comunidades quilombolas, suas lutas por direitos territoriais e reconhecimento, e suas formas específicas de organização social e cultural.

Por outro lado, uma política educacional, ao se direcionar para uma organização da formação de profissionais ocorrendo externamente à escola em suas especificidades territoriais, contribui para um afastamento das culturas, sociais e educacionais presentes na comunidade quilombola, fragilizando e até mesmo impedindo a construção de uma gestão mais participativa e democrática.

É preciso considerar, no entanto, as diversas complexidades de construção de uma educação escolar quilombola que atenda a todos os aparatos culturais e identitários, seja pela necessidade de um comprometimento político mais interno como mencionado em Alves (2014), seja pelas contradições que a gestão escolar enfrenta em contexto de sistema educacional gerencialista, mercadológico, com sérios problemas para se efetivar uma gestão escolar democrática como apresenta por Paro (2001, 2003); Frigotto (2010); Leal da Hora (2007).

## **CAPÍTULO 4 - OS PARADIGMAS DE GESTÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NOS DOCUMENTOS NACIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESTADO DO PARÁ**

Neste capítulo analiso os principais documentos que se destinam com especificidade aos direitos dos quilombolas, em quais documentos se baseiam e como têm sido referenciados nos documentos do estado do Pará.

Tendo em vista que o presente trabalho analisa como a gestão escolar se apresenta nos documentos oficiais para as escolas quilombolas, após o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e dos documentos oficiais e ações da sociedade civil organizada que têm levado à construção dos marcos normativos, o documento selecionado para tal análise foi a Resolução de nº 08 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQ. A partir deste documento se analisa o contexto histórico, social e político que demandaram sua construção.

Segundo o Parecer Nº 16 de 2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Básica – CEB, as DCNEEQ foram elaboradas seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, seguindo as deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2010 e observando o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais (Brasil, 2012).

O mesmo parecer aborda com riqueza todo o percurso trilhado pelos movimentos sociais junto aos órgãos governamentais na elaboração das Diretrizes, escutando as demandas das comunidades quilombolas que estavam sendo representadas por suas lideranças, por meio de articulações em fóruns, encontros, meios eletrônicos para que se pudesse chegar em uma elaboração condizente com as necessidades sentidas e apresentadas pelos povos em seus territórios (Brasil, 2012).

Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta as orientações previstas nos principais documentos que orientam a construção das DCNEEQ, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Conferência Nacional de Educação e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, este último documento é importante, pois se trata da garantia que os povos quilombolas têm do direito de serem ouvidos e consultados antes de se realizar alguma política para seus territórios.

A partir das definições apresentadas no quadro a respeito, especificamente, de como deve ser organizada a educação nesses territórios, é destacado as palavras que revelam o paradigma de gestão escolar, assim como a qual modelo de gestão fazem parte.



**Quadro 8:** Orientações para as DCNEEQ

DOCUMENTO	ORIENTAÇÃO	PALAVRA CHAVE QUE REVELA O PARADIGMA DE GESTÃO	PARADIGMA DE GESTÃO PREVALENTE
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	EEQ (...) requer pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente; Na estrutura e funcionamento deve ser reconhecida e valorizada sua identidade cultural	Pessoas são sujeitas no processo  Diversos segmentos e opiniões divergentes  Disposição para o diálogo	Gestão democrática
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE, 2010).	a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola com a participação do movimento negro quilombola, Garantir participação dos quilombolas em conselhos municipais, estaduais e federais	Participação de todos  Planejamento cooperativo  Apropriação de valores de cidadania	Gestão democrática
CONVENÇÃO 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT, 2011).	Consultar os povos interessados; Estabelecer meios de participação, adoção de decisões nas instituições participação e cooperação, projetos para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem melhoria	Participação ativa no acesso ao conhecimento e nas ações político administrativas;  Apropriação de valores de cidadania	Gestão democrática

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

Nas orientações dos documentos apresentados que são norteadores das DCNEEQ, há a predominância da valorização da cultura dos povos tradicionais, bem como a consulta às comunidades e a sua participação nas tomadas de decisões. Tal evidência aponta para o fato de que é preciso haver constante diálogo entre poder público e comunidades. Como palavras chaves que prevalecem em tais orientações dos documentos destaca-se a “participação”, a “consulta” às comunidades e “cooperação”, categorias essas que estão presentes no paradigma de gestão democrática, a partir da abordagem de Licínio Lima (2011). Para este autor,

Uma vez consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente na escola, assume contornos normativos. Deste ponto de vista, a passividade e a não participação representam uma ruptura preocupante, assumindo, num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos. Conquistado como princípio e consagrada enquanto direito, a participação *deve* constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*, (Lima, 2011, p. 78, grifos do autor).

Portanto, as categorias destacadas nos documentos da “participação”, “consulta”, “cooperação” que se orienta como um direito nas políticas realizadas junto às comunidades

quilombolas estão evidenciadas na análise de Lima (2011). Nesse sentido, é interessante notar que são consideradas práticas naturais na educação, logo espera-se que, uma vez previstas institucionalmente do ponto de vista normativo, sejam cumpridas.

Tais palavras em evidência apontam para uma orientação de gestão democrática nos documentos, o que contradiz com sistema mercadológico de educação da realidade brasileira que é apontado por estudiosos como Paro (2001; 2003) que apresenta a realidade da gestão escolar pautada no controle, na administração capitalista. Esse tipo de organização escolar está condicionado a um controle político por parte do poder executivo que é quem indica os gestores para as escolas.

Nesse sentido, os territórios quilombolas têm o direito de serem consultados e informados das organizações e projetos a serem desenvolvidos neles como indica a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, estabelecendo que os governos devem consultar os povos indígenas e tribais sempre que medidas legislativas ou administrativas possam afetá-los diretamente.

Essa consulta deve ser realizada de boa fé e de maneira adequada às circunstâncias, com o objetivo de alcançar um acordo ou consentimento sobre as medidas propostas, se a educação nesses lugares, acontece à revelia dos sujeitos que a eles pertencem, a marginalização e silenciamento continuam se reproduzindo de maneira violenta.

Portanto, a construção das políticas para a gestão escolar das comunidades quilombolas não pode se dar apenas de forma representativa, mas deve incluir a efetiva participação dos povos dessas comunidades tradicionais. Segundo Pereira (2019), a consulta prévia é um direito essencial para garantir essa participação, conforme previsto na Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Para que a participação seja efetiva em processos de gestão escolar, significa que essas comunidades devem ser envolvidas ativamente na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais que lhes dizem respeito. Isso inclui a definição de currículos que respeitem e valorizem a cultura e a história quilombola, a formação de professores que compreendam e promovam a diversidade cultural, e a gestão das escolas de forma a refletir as necessidades e aspirações dessas comunidades.

#### **4.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ e os paradigmas de gestão nela previstos**

De acordo com o Parecer de Nº 16/2012 da CNE/CEB, de relatoria de Nilma Lino Gomes, a Resolução 08 de 20 de novembro de 2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as DCNEEQ. Passando por um detalhado percurso até sua elaboração, envolvendo movimentos sociais, educadores, lideranças quilombolas em nível nacional.

As primeiras articulações se deram a partir do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) de onde formou-se comissão quilombola. Nos anos que se seguiram, foram realizadas audiências públicas, consultas em nível nacional recebidas através de *e-mail* e também em alguns estados e municípios realizaram suas próprias audiências, as audiências públicas atendiam ao tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” (Brasil, 2012). No parecer está expresso que os aspectos que são relevantes para se pensar a construção das DCNEEQ são, principalmente,

A identidade das comunidades quilombolas, definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades (Brasil, 2012, p. 6-7).

Vale ressaltar que as articulações pela construção das DCNEEQ se deram em um período em que inexistiam dados estatísticos específicos sobre povos quilombolas. “O número de comunidades quilombolas no Brasil é elevado, mas ainda não existe levantamento extensivo” (Brasil, 2012, p. 8). Haja vista que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) só passou a incluir dados referentes aos povos quilombolas no Censo de 2022. Um desafio a mais na abrangência dessas políticas, que para além desses dados, há todo um processo de identificação, certificação e titulação, processo esse que só se dá a partir de uma conscientização política e coletiva da identidade. A resolução 08/2012 é composta por 64 artigos e 9 títulos que assim estão divididos, conforme apresentados no quadro 9.

**Quadro 9:** Artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola

Art. 1º ao Art. 5º	Define como deve ser a Educação Básica nas comunidades quilombolas, apresenta as políticas internacionais e nacionais a quais está baseada.
Título I - Art. 6º	OBJETIVOS
TÍTULO II - Art. 7º e Art. 8º	Dos princípios da educação escolar quilombola
TÍTULO III - Art. 9º	Da definição de educação escolar quilombola
TÍTULO IV - Art. 10 ao Art. 14	Da organização da educação escolar quilombola
TÍTULO V - Art. 15 ao Art. 25	Das etapas e modalidades de educação escolar quilombola
TÍTULO VI - Art. 26 ao Art. 30	Da nucleação e transporte escolar
TÍTULO VII - Art. 31 ao Art. 33	Do projeto político Pedagógico das escolas quilombolas
CAPÍTULO I - Art. 34 ao Art. 38	Dos currículos da educação básica na educação escolar

CAPÍTULO II - Art. 39 e Art. 40	Quilombola
CAPÍTULO III - Art. 41 e Art. 46	<u>Da gestão da educação escolar quilombola</u> Da avaliação
CAPÍTULO IV - Art. 47 ao Art. 56	Da formação inicial, continuada e profissionalização dos Professores para atuação na educação escolar quilombola
TÍTULO VIII CAPÍTULO I - Art. 57 e Art. 58	Da ação colaborativa para a garantia da educação escolar Quilombola Competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração
TÍTULO IX - Art. 59 ao Art. 64	Das disposições gerais

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Destaco que um dos principais objetivos das DCNEEQ no Título I é assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios esteja em consonância com os direitos dessas comunidades, especialmente no que diz respeito à consulta e participação ativa.

Esse direito está alinhado com o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estabelece normas para a proteção e o respeito aos povos indígenas e tribais, incluindo os quilombolas, reconhecendo sua autonomia e sua participação na tomada de decisões que impactam suas vidas e seu território.

Assim, a educação escolar quilombola deve ser estruturada de maneira a promover a inclusão e a voz das comunidades quilombolas, garantindo que suas lideranças e demais membros tenham participação ativa na gestão escolar. Essa participação é essencial não apenas para assegurar que as escolas atendam às necessidades educacionais dos estudantes quilombolas, mas também para que a cultura, a história e as práticas tradicionais dessas comunidades sejam devidamente valorizadas e incorporadas ao currículo, à gestão e organização escolar.

No Título II, que aborda os princípios da educação escolar quilombola, destaca-se o inciso IX, que trata da "efetivação da gestão democrática com a participação das comunidades e suas lideranças". Alinhada as orientações da LDB e CF/88, esta resolução também afirma que a gestão democrática nas escolas é o paradigma predominante e adequado para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e participativa.

A efetivação da gestão democrática implica em garantir que os sujeitos dos quilombos tenham voz nas decisões escolares, desde a elaboração de projetos pedagógicos até a implementação de políticas educacionais específicas. Esse processo envolve a criação de espaços de diálogo e participação contínua entre a escola e a comunidade com o objetivo de fortalecer a educação como uma ferramenta de transformação social, valorizando as identidades e saberes aprendidos nos territórios.

Importante salientar do documento, a participação das lideranças das comunidades na gestão escolar, direito esse que deve ser assegurado em conselhos escolares e em processos de tomada de decisão, incluindo a elaboração de planos pedagógicos, a gestão de recursos e a definição de prioridades para a educação, tornando-se, portanto, uma ferramenta poderosa para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades.

No Capítulo II está definido, no Art. 9º, o que é a Educação Escolar Quilombola: “A Educação Escolar Quilombola compreende: I escolas quilombolas; II escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único. Entende-se por escola quilombola aquela localizada em quilombola” (Brasil, 2012, p. 6-7).

O Art. 9º expressa a abrangência daquilo que se entende por Educação Escolar Quilombola, e a partir dele entendemos que pensar, articular e organizar a gestão escolar quilombola, ultrapassa os limites da escola que está no quilombo. Uma vez que a maioria das comunidades oferta o ensino até o 5º ano no máximo.

Segundo Carril (2017) existem muitas demandas relacionadas a problemas e dificuldades nas escolas quilombolas, especialmente em questões de infraestrutura e saneamento básico. Essas carências impactam diretamente a qualidade da educação oferecida tanto nas escolas que estão nas comunidades quilombolas quanto nas escolas de áreas urbanas que atendem os alunos, esses, por sua vez, segundo autor, nem sempre são identificados pelo seu local de origem.

Essa identificação da origem desses estudantes é importante para promover um atendimento que esteja alinhado à cultura e à história deles, pois pode contribuir para a garantia do respeito e valorização das especificidades culturais dos alunos, contribuindo para a construção de sua identidade.

O documento orienta desde a etapa da educação infantil, como deve ser organizado o ensino nas escolas que atendem crianças oriundas das comunidades quilombolas. Assim,

§ 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem:

I promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

III elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança, (Brasil, 2012, p. 8).

Diante disso, participação familiar, consideração das práticas educativas de cada comunidade e materiais didáticos específicos devem constituir a organização das escolas. A

respeito dos materiais didáticos específicos, Custódio e Foster (2019) identificaram que os estados brasileiros na organização de seus materiais não abordam de maneira adequada temas que são relevantes para o contexto das comunidades quilombolas.

As etapas seguintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio devem articular conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais quilombolas considerando a construção de projeto político pedagógico alinhado às orientações e as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, assim como considerar os direitos étnicos e o preparo para a cidadania e o trabalho.

Portanto, se tratando da gestão, no Capítulo II - Da Gestão da Educação Escolar Quilombola, formado pelos Art. 39 e Art. 40, está contido alguns princípios que se apresentam no quadro 10.

**Quadro 10:** Gestão escolar nas DCNEEQ/2012

<b>Art. 30 PRINCÍPIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b>			
<b>PRINCÍPIOS GERAIS</b>	<b>§1º DIÁLOGO E PARCERIA</b>	<b>§2º GESTÃO PREFERENCIAL</b>	<b>§3º FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
<p>A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática, aplicando-se a todo o sistema de ensino brasileiro.</p> <p>Deve ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas atendidas.</p>	<p>Entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão da escola</li> <li>• Coordenação pedagógica</li> <li>• Organizações do movimento quilombola em nível: Local, Regional, Nacional</li> </ul>	<p>A gestão das escolas quilombolas, deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.</p>	<p>Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de processos de formação continuada;</li> <li>• Capacitação de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.</li> </ul>
<p><b>Objetivo:</b> Considerar aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola.</p>			
<b>Art. 40 ARTICULAÇÃO DO PROCESSO DE GESTÃO</b>			
<b>ASPECTOS CONSIDERAR:</b>	<b>A</b>	<p>O processo de gestão na Educação Escolar Quilombola deve se articular à matriz curricular e ao projeto político pedagógico, considerando:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais</li> <li>II. Jornada e trabalho dos profissionais da educação</li> <li>III. Organização do tempo e do espaço escolar</li> <li>IV. Articulação com o universo sociocultural quilombola</li> </ol>	

Fonte: (Brasil, 2012, p. 15).

Assim como nos demais documentos legais nacionais da educação, a gestão democrática também ganha centralidade nas DCNEEQ, pois precisa se alinhar aos marcos normativos gerais. Dialogar, agir em parceria com os territórios e dar a preferência para professores da

própria comunidade para assumirem o cargo de gestores escolares nas escolas das comunidades quilombolas.

Essas demandas legítimas são estruturadas não só pelos movimentos negros, mas previstas em lei, para que se efetive uma educação escolar quilombola que siga os objetivos propostos. E isso inclui considerar aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola.

- “Deve ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas atendidas”

As comunidades quilombolas, por seu caráter de comunidade tradicional, têm por direito serem consultadas sobre trabalhos, projetos, atividades e políticas a serem desenvolvidas em seus territórios tanto pelo governo quanto por entidades privadas. O Direito à consulta pública, prévia, livre e esclarecida pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).<sup>19</sup>

O direito da consulta livre, prévia e informada deve evitar, principalmente, que as comunidades sofram danos ocasionados por algum projeto desenvolvido nos territórios, no entanto, como apontado por Cordeiro (2017) cuja as palavras chaves de sua pesquisa são “Política educacional”, “participação”, “direitos”, “educação escolar pública”, “comunidades quilombolas”, “escolas quilombolas”, há projetos que vão sendo construídos nos territórios a revelia dos moradores.

A pesquisa de Cordeiro (2017) também aponta fragilidades na parceria entre escola e liderança da associação da comunidade na construção da educação escolar, mostrando que as pessoas que são uma referência política na comunidade pelas suas experiências com a atuação na associação têm interesse de participar das decisões tomadas na escola, mas a participação é limitada a reuniões para se discutir notas escolares e comportamento dos alunos.

Esse elemento identificado na pesquisa de Cordeiro (2017) acerca da relação entre a escola e comunidade se assemelha a definição de participação passiva definido por Lima (2011), onde há falta de informação dos processos.

Diante do reconhecimento apresentado pela direção escolar da pesquisa de Cordeiro (2017), de que os comunitários têm percebido o direito de participarem, e dada as tensões que se identifica no diálogo e na efetiva participação, é possível perceber que esta não tem saído do campo da reivindicação que se apresentou anteriormente em Lima (2011).

---

<sup>19</sup> Cartilha - O direito à consulta livre, prévia, informada e de boa-fé, Projeto Quilombo Vivo / Pontifícia universidade Católica de Minas Gerais Campus Praça da Liberdade e Serro/MG, Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva, Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2021.

- “Diálogo e Parceria entre, Gestão da escola, Coordenação pedagógica, Organizações do movimento quilombola em nível: Local, Regional, Nacional”.

A partir desse parágrafo observamos que a gestão escolar nas comunidades quilombolas é orientada para que aconteça de forma dialógica, pois prevê que esta se organize junto a outras entidades promotoras de ensino, assim como estabelecer relação com movimentos sociais que estão nas comunidades, na região e atuando nacionalmente.

Essa orientação de gestão escolar reconhece a necessidade de romper com a estrutura unilateral e hierárquica tradicional, que se configura como gestão gerencialista, e propõe paradigma de gestão democrática onde há participação de diferentes sujeitos.

Portanto, percebe-se que o envolvimento com os movimentos é imprescindível para fazer valer uma relação de parceria entre escola e comunidade, tendo em vista que os movimentos sociais, em seus processos de luta pela garantia de direitos, são exemplos de coletivos proporcionadores de educação tanto quanto a escola.

Dessa forma, autores como Gomes (2017), Arroyo (2014, 1999) evidenciam que os movimentos sociais educam. Presentes no campo, presentes nos quilombos e nas cidades, os movimentos sociais constroem pautas política e demandam as necessidades para que o Estado cumpra seu papel como garantidor dos direitos.

Nas comunidades quilombolas, os processos formativos através dos coletivos se dão frequentemente pelas associações comunitárias, assim como evidenciado na pesquisa de Costa (2015), em que a associação comunitária tem importante papel na conquista de direitos para a comunidade. Outro ponto relevante, também, são os espaços culturais que são dados na comunidade de construção coletiva.

Todos esses elementos representantes da identidade de um quilombo se caracterizam de diversas maneiras no contexto quilombola, sendo propícios de se constituírem como meios para se formar as parcerias com as escolas na construção de gestão mais dialógicas. No entanto, muitos desafios se apresentam nas gestões das escolas.

Costa (2015) aponta o que os autores da educação vêm mostrando que os entraves governamentais para se definir gestores, coordenação pedagógica, lotação de professores, afetam os processos dialógicos na comunidade quilombola.

A pesquisa de Oliveira (2013) que tem como palavras-chave a “educação escolar”, “quilombos”, “políticas educacionais”, “políticas de diversidade” aponta para a colaboração dos movimentos em construir processos educativos, antes mesmo de serem previstas pelo governo.



Tais processos educacionais se deram no estado do Maranhão entre 1988 a 2003 com o Projeto Vida de Negro do Centro de Cultura Negra; no estado da Bahia em 2001 na Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho; no estado de Pernambuco em 2002 com o projeto político pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas; no estado do Rio de Janeiro em 2005 com o projeto Vivência de Saberes do quilombo Campinho da Independência.

Essas iniciativas evidenciam que é possível estabelecer relação entre escola e comunidade em articulação com movimentos na elaboração de projetos que pautem os saberes das comunidades quilombolas. Mostram as atividades realizadas anteriores aos documentos oficiais que definem as orientações para os processos de constituição de uma educação escolar quilombola.

- **GESTÃO PREFERENCIAL** - A gestão das escolas quilombolas, deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

O princípio de que a gestão deve ser realizada preferencialmente por membros das próprias comunidades quilombolas, responde à necessidade de que os gestores e professores estejam alinhados com a identidade, cultura e tradições desses povos. Como observa Nunes (2021, p. 88), “não existe conhecimento oficial sem a presença da comunidade, do local, que é genuinamente animado por uma estética de existência”. Portanto, essa presença adquire maior notoriedade nas escolas com gestores que sejam da comunidade, que vivam a comunidade e que se identifique com a sua identidade.

Entretanto, para garantir que quilombolas possam ocupar esses cargos de gestão, é essencial que seus membros tenham acesso ao ensino superior. Nesse contexto, a política de cotas para negros e quilombolas nas universidades é fundamental para democratizar o acesso ao ensino superior e permitir que quilombolas se formem e retornem às suas comunidades como gestores e professores qualificados.

Segundo Trevisol e Nierotka (2015), as cotas contribuem para corrigir desigualdades que são históricas de marginalização dos povos negros.

Exige-se gestores das próprias comunidades justamente pelo envolvimento deles com a cultura quilombola, porém onde impera a política do apagamento da identidade, do silenciamento e de cooptação política, essas estratégias serão fracassadas. Pinto (2019) ao apresentar a política do risco, mostra os conflitos que as instituições causam entre pessoas da mesma comunidade o que provoca, conseqüentemente, uma desorganização e união internas para lutar por políticas públicas.

Um exemplo da política de risco apresentada por Pinto (2009) tem a ver com lideranças de movimentos sociais que em um dado momento são contratadas pelo governo, inseridas em

cargos de confiança para atuarem numa falsa participação, gerando limitações para reivindicar direitos. Na política de risco há também as discórdias geradas no interior dos movimentos o que gera desconfiança e falta de apoio entre os membros. Conseqüentemente, gerando fragilidade no momento de terem uma presença atuante politicamente nos espaços de decisão.

- **FORMAÇÃO CONTINUADA** - Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para:
  - Realização de processos de formação continuada;
  - Capacitação de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola.

Para além do desafio de acessar a universidade, os sujeitos precisam ter uma resposta às suas necessidades, das instituições de ensino superior, para que possam fortalecer o entendimento da sua identidade, sua história, cultura. Terem acesso e serem acolhidos passa também pelo ensino que se volte para eles.

É chegado o tempo de essas pedagogias serem compreendidas em outros espaços de formação, a exemplo das universidades, que tradicionalmente não inserem nos seus cursos de licenciatura discussões sobre a modalidade de Educação Escolar Quilombola, e quando o fazem, ocorrem apenas em caráter de exceção (Nunes, 2021, p. 89).

Nesse sentido, os profissionais da educação que sejam dos próprios quilombos, precisam também ter atenção do Estado para sua formação, que se dá em articulação com suas experiências no território. Isso posto, compreendemos que uma educação básica no quilombo que precisa ter a garantia do diálogo com os saberes do território na organização da gestão escolar, bem como profissionais capacitados pertencentes aos quilombos, além de reajustes estruturais que ultrapassem os limites da escola que está nos territórios.

Por outro lado, profissionais comprometidos com a realidade da educação quilombola que encontra suas bases nas vivências do território, agregam a formação universitária, a formação adquirida na luta dos movimentos sociais, uma vez que estes são espaços formadores de concepções política e social (Arroyo, 2014) para exigirem novos formatos de educação para seus coletivos. Nos coletivos é adquirida formação de base para atuar em prol da efetivação de políticas públicas.

Assim, a formação política oriunda dos movimentos sociais tem sido um fator essencial para a organização e mobilização das comunidades quilombolas em prol da educação. Gomes (2017) afirma que os projetos e políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos, porém, eles são formadores e precisam, segundo a autora, estarem amparados pelas políticas de Estado para que suas pautas ganhem efetividade.

No entanto, esses movimentos enfrentam desafios estruturais e institucionais que comprometem uma atuação mais sólida e contínua. Entre os principais desafios estão a fragilidade na organização interna, a falta de recursos e o impacto de políticas públicas insuficientemente implementadas, que afetam diretamente a formação dos sujeitos envolvidos.

A respeito dessa percepção, Munanga (2023) salienta que o problema não é a falta de organização dos movimentos, mas a necessidade de consolidação de novas ideologias que quebre a lógica elitista e dominantes que estão historicamente conduzindo a sociedade.

Essas dificuldades não apenas limitam a capacidade dos movimentos de alcançar suas metas, mas também afetam a construção identitária dos sujeitos envolvidos, prejudicando a motivação para transformar sua cultura, história e memória ancestral em elementos centrais da organização das escolas quilombolas.

A pesquisa de Santos (2013) que explorou pontos-chave como “educação quilombola”, “cultura escolar”, “diretrizes curriculares”, “política educacional” e “territorialidade”, aponta para a dificuldade dos gestores em articular os saberes da cultura da comunidade com a educação escolar.

Diante disso, os gestores escolares em uma comunidade quilombola, por mais que tenham a capacidade de fazer a articulação e a devida parceria entre Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola, ainda estão condicionados pelo sistema de ensino que é predominantemente neoliberal, como afirmam os autores que discutem a gestão escolar e a ideia de gestão democrática.

- O processo de gestão na Educação Escolar Quilombola deve se articular à matriz curricular e ao projeto político pedagógico, considerando: I. Aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais; II. Jornada e trabalho dos profissionais da educação; III. Organização do tempo e do espaço escolar; IV. Articulação com o universo sociocultural quilombola.

Os marcos normativos da Educação Básica passaram por um longo período suprimindo as especificidades da educação escolar quilombola, passando a ser abordadas indiretamente a partir da Lei 10.639/2003. Em 2006 a SECAD publica um guia de orientações e ação para implementação dessa lei onde consta itens específicos sobre a educação quilombola.

E em 2009 publica o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Oliveira, 2013). Entre outras ações, consta na referida lei “apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas quilombolas” (Oliveira 2013, 68).

Essa articulação presente nesse artigo das DCNEEQ apresenta certas incoerências, haja visto que as pesquisas que já foram aqui mencionadas apontam para complexas relações entre a educação escolar, os projetos desenvolvidos nas escolas dos quilombos e as comunidades. A jornada dos profissionais, por exemplo, está condicionada as determinações que estão estipuladas pelo sistema de ensino. Articular com o universo sociocultural quilombola passa a ser um desafio.

Portanto, importa salientar as diferentes realidades de cada contexto territorial das comunidades quilombolas. Cada uma com culturas diferentes, memórias diferentes e até mesmo conflitos, quase todos fundiários, ambientais todos eles. E necessitados de políticas públicas que ultrapassem as questões educacionais, como saneamento básico, saúde, a vida dos rios e das florestas de onde tiram o sustento, conflitos religiosos, entre outros.

Diante de tudo isso, tem os profissionais da educação, os gestores submetidos a um paradigma rígido de gestão escolar, que precisa obedecer a uma Base Comum de ensino, que precisa atender avaliações externas e organizar toda a programação da escola em função disso. Essa realidade aponta para uma disparidade entre o que está previsto nos aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais e a vida cotidiana da escola, as condições reais de funcionamento.

Para que a gestão, na prática, se faça democrática como tem sido definida nos documentos nacionais tanto os mais gerais quanto específicos da educação escolar quilombola, é preciso que os sujeitos envolvidos no processo tenham uma base política sólida, onde o entendimento a respeito de seu pertencimento e identidade sejam fortalecidos. Do contrário, mesmo que os profissionais da gestão escolar sejam do próprio território quilombola, o formato gerencialista da educação, com práticas hierárquicas e apropriação do trabalho sempre se farão presentes.

Entra em ação, portanto, o imprescindível papel dos movimentos sociais, enquanto coletivos que educam (Gomes, 2017) que formam e transformam, ensinando a reivindicar melhores condições de vida (Arroyo, (2015), indo de encontro ao sistema neoliberal que prevê o mínimo para a classe trabalhadora.

Assim, a sustentabilidade dos processos formativos e educativos nos movimentos têm enfrentado desafios, não por vontade própria, mas pela prevalência de um sistema capitalista que causam divisões e individualismo. A esse respeito, Nascimento (1980) afirma que as conquistas dos negros contra o sistema que os mata, não deve se limitar aos poucos benefícios de caráter empregatícios ou direitos civis.

Para Nascimento (1980) é preciso também romper com a opressão que se dá pelos meios científicos e ideológicos, construindo um futuro seguro para os povos negros e quilombolas agora no presente, sem deixar de entender o passado. O autor propõe, portanto, o sistema do quilombismo, onde as relações se dão de maneira diferente ao da apropriação e exploração do trabalho que visa o lucro acima de tudo. O quilombismo prima pela coletividade, solidariedade, convivência e comunhão existencial.

Então, por essa lógica de vivência, se tornaria de fato viável a concretização de uma gestão escolar democrática que está presente na legislação brasileiro.

#### **4.2 Desdobramentos dos marcos normativos da Educação Escolar Quilombola no estado do Pará: como a gestão escolar se apresenta**

No contexto do estado do Pará, que se destaca nacionalmente como o quarto estado com o maior número de população quilombola, conforme dados do IBGE de 2022, a implementação da Política Educacional Quilombola, na gestão das escolas, torna-se um desafio complexo e significativo, exigindo uma consideração cuidadosa dada a multiplicidade de quilombos existentes. Cada quilombo apresenta experiências singulares, o que destaca a necessidade de uma organização escolar que adote paradigmas sensíveis às particularidades culturais.

O desafio da gestão escolar quilombola no Pará reside na habilidade de se articular de forma eficaz com as comunidades quilombolas. Isso se torna desafiador, pois se trata de um estado com expressiva extensão territorial onde diversas comunidades têm particularidades específicas.

Essas dificuldades se apresentam de várias maneiras referente a números de escolas e acessos dos quilombolas à escola como apresentado na pesquisa de Sousa (2019). O distanciamento da escola com a realidade das comunidades é também um fator desafiador.

A participação ativa e representação dessas comunidades nos processos decisórios são fundamentais para garantir que as políticas educacionais se alinhem verdadeiramente com as necessidades e aspirações locais. A construção de parcerias colaborativas e consultas frequentes às comunidades são estratégias essenciais para superar os desafios na gestão educacional quilombola.

O fato de o Pará ser o quarto estado com o maior número de população quilombola no Brasil (IBGE, 2022) indica a relevância dessa questão no cenário nacional. Isto reforça a necessidade de uma abordagem estruturada e sensível para garantir a eficácia das políticas educacionais quilombolas no estado, o que dificilmente é possível se a gestão assumida se

limitar a um paradigma exclusivamente técnico, em que predomina a organização para a eficiência e eficácia.

No entanto, infere-se que para as análises documentais estaduais, no que tange aos processos que estão relacionados à educação voltada para a população quilombola e de modo específico a gestão escolar, os resultados tendem a discutir a inexistência mais que a existência de elementos sobre a problematização desta pesquisa. Haja vista também que a resolução conselho estadual de educação antecede a existência das DCNEEQ/2012 e o Plano estadual de educação em vigência inicia 2 anos após a aprovação das DCNEEQ/2012.

Assim, os relatórios de gestão por sua vez, apresentam de forma ínfima as atividades em escolas quilombolas e ainda atreladas à Educação do Campo.

A posição de destaque do Pará na população quilombola amplifica a importância dessas considerações para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e alinhada com as realidades locais.

Nesse sentido, este trabalho analisa os principais documentos da Educação Básica no estado - RESOLUÇÃO N° 001 DE 05 DE JANEIRO DE 2010, sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará e o DOCUMENTO BASE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, aprovado pela Lei de n° 8.186 de 23 de junho de 2015.

#### *4.2.1 Resolução 01/2010*

A Resolução n° 001/2010 apresenta a educação em comunidades tradicionais de forma generalizada, pois ao tratar de Educação Quilombola, o documento não menciona de modo específico, porém, se tratando dos povos indígenas há abordagens mais detalhadas. Essa omissão deixa lacunas sérias a respeito das peculiaridades e demandas das comunidades quilombolas.

A pesquisa de Daniele Conceição Sarmento de Sousa (2019) evidencia bem a invisibilidade dos povos quilombolas na educação no estado do Pará. As palavras-chave da pesquisa são “Educação Escolar Quilombola”, “Estudante quilombola”, “Invisibilidade”, “Movimento Negro”. Na pesquisa, Sousa (2019) aponta as diversas dificuldades de acesso e permanência na educação por parte de alunos pertencentes à comunidade quilombola. E percebe, nos documentos, a invisibilidade das especificidades destinadas a esses sujeitos confirma tais problemáticas.

A partir do que se aponta na resolução é urgente a necessidade de uma atualização nos documentos, apresento o art. 10, § 3°:

§ 3º. A escola deve promover ações diversas que valorizem a contribuição dos africanos e dos afrodescendentes para a cultura nacional e incluir, no calendário da escola, com efetivo trabalho escolar, o “Dia Nacional da Consciência Negra”, 20 de novembro, e outras datas significativas, como: “Dia da Abolição da Escravatura”, “Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo”, 13 de maio, e o “Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial”, 21 de março (Pará, 2010).

Ao focalizar as atividades em datas comemorativas, a escola não apenas nega e apaga as contribuições educacionais dos territórios, mas torna sua história, cultura e saberes como algo folclórico. Daí a importância de ter a articulação entre comunitários e movimentos de atuação nas pautas negras, quilombolas e do campo, pois é necessário considerar suas reivindicações por educação que valorize sua cultura

Essa escuta se torna necessária, pois as políticas, quando articuladas as demandas dos movimentos que tem uma base formativa bem estruturada, produzem consciência crítica gerando novos olhares e percepções sobre o que de fato condiz com a trajetória dos sujeitos, a exemplo de se comemorar o dia da abolição da escravatura, que para os movimentos negros não representa as suas lutas.

Segundo Silva (2022), é após 1930 que os movimentos negros passam a considerar que datas como a da abolição não representavam um símbolo de sua luta por liberdade. Tornando, na atualidade, o 20 de novembro como o dia da consciência negra, símbolo de luta e resistência.

#### 4.2.2 Plano Estadual de Educação - PEE

O Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, no Art. 1º, II tem como estratégia “consideração com as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Pará, 2015, p. 1). Assim como no documento base do PEE em sua apresentação que faz referência a diversidade de povos que existem no Pará.

No entanto, faço algumas ponderações a esse respeito, uma vez que tais apresentações limitam a uma visão romantizada dos sujeitos, pois são mencionados apenas como componente de uma caracterização do estado. Assim,

No contexto territorial amazônico, abrigam-se populações tradicionais, quilombolas, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, assentados, sem-terras, desabrigados vítimas de barragens, populações urbanas, camponeses, os quais constroem formas de existência particulares, **e estas interferem, impõem e exige enormes desafios no planejamento de políticas educacionais** (Pará, 2015b, p. 19 grifos da autora).

Esta citação do Documento do PEE apresenta com verdade a diversidade dos sujeitos no território paraense e que de fato, exigem uma reorganização da política para que realmente sejam atendidos em suas especificidades. No entanto, do decorrer do documento pouco se vê apresentado em suas metas e estratégias ações igualmente particulares.

As metas voltadas a educação em territórios quilombolas vão aparecendo timidamente nas etapas de ensino, a saber:

- **Educação infantil:** Meta 1.7 fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças de forma a atender as especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada.
- **Ensino Fundamental:** Meta 2.7 estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades.
- **Ensino Médio:** Meta 3.7 fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.

Diante disso, há no documento a predominância nas metas pela expansão das matrículas em cada etapa do ensino de forma semelhante. Apenas no que diz respeito as especificidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais são mencionadas a adoção de medidas que façam cumprir seus direitos educacionais, inclusive na adequação do PPP das escolas.

Dito isto, é percebido que os direitos são garantidos, as especificidades são notadas quando há determinações legais via decretos, portarias e resoluções, como evidencia a antropóloga americana Jan Hoffman French (2021) em sua obra “Tornar-se negro ou índio: a legalização das identidades no Nordeste brasileiro”, tais conquistas se dão a partir de intensas organizações de movimentos sociais, por vezes contraditórios, mas que de constantes conflitos em torno da afirmação das identidades dos grupos para alcançar aquilo que precisam.

Portanto, há que considerar as particularidades dos sujeitos, da mesma forma, o modo como trabalham e produzem a vida que diferem das outras relações das cidades, por exemplo. Autores como Arroyo, Caldart, Fernandes (2011) tem apresentado ao longo de suas pesquisas acadêmicas a diferença e as dinâmicas de existir dos povos do campo e suas lutas pela efetivação dos seus direitos educacionais.

Avançando nas especificidades e particularidades, autores como Silva (2016), Sarmiento (2006), Duprart (2016), Almeida (2011), entre outros, têm evidenciado as relações distintas de povos de comunidades tradicionais que se afirmam no campo. Mas, que precisam estar presentes nos espaços de decisão com ativa participação.



A participação é o elemento central para garantir uma gestão democrática efetiva. Sousa (2019) destaca que, no estado do Pará, a criação de uma unidade voltada para discutir questões relacionadas à população negra na Secretaria de Educação demandou intensas articulações dos movimentos negros. Como exemplo, a autora menciona o Cedenpa, evidenciando as contribuições desses movimentos na promoção de direitos educacionais e na ocupação de espaços políticos.

O Documento base do Plano Estadual de Educação, prevê em uma de suas estratégias, em conformidade com os marcos normativos nacionais, a gestão democrática nas escolas.

7.5) promover, no âmbito de suas competências, anualmente, a autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a **formação continuada dos profissionais da educação** e o aprimoramento da gestão democrática, (Pará, 2015a, p. 74-75, grifos da autora).

A meta anuncia a formação continuada para os profissionais da educação na tentativa de identificar as escolas quilombolas que apresentam essa formação foi realizada uma busca no *site* “Inepdata, censo escolar” em 15 de novembro de 2024, filtrando por Período: 2013 a 2023 (início em 2013 por considerar o ano seguinte a aprovação da resolução das diretrizes para a educação escolar quilombola); Região, UF, Município: Brasil (País) + Norte (Região) + Pará (UF) – todos os municípios; Rede de ensino: Todos; Etapa de ensino: **Formação Inicial Continuada (FIC)** – escolas em comunidades quilombolas – Pará, apontou como resultado que em 2023 apenas uma escola no estado tem formação continuada, em anos anteriores, 4 escolas em 2016 e 5 escolas em 2015.

Considerando o censo do IBGE de 2022, cinco municípios do estado do Pará - Abaetetuba (87<sup>20</sup>, Cametá (85), Oriximiná (82), Baião (54) e Óbidos (54) - aparecem entre os 20 do Brasil com maior número de localidades quilombolas<sup>21</sup>.

No mesmo *site* do Inepdata, refinei as buscas mantendo as mesmas categorias para chegar as escolas que tiveram **Formação Inicial Continuada (FIC)** alterando apenas a Região com os municípios citados. Obtendo os seguintes resultados: no município de Abaetetuba, 1 escola no ano de 2015 apresentou FIC. Em Cametá, Oriximiná, Baião e Óbidos: 0 escolas durante todo o período.

<sup>20</sup> Número de localidades quilombolas no município.

<sup>21</sup> Como localidades quilombolas entendem-se lugares do território nacional onde existe um aglomerado permanente de habitantes quilombolas e que estão relacionados à uma comunidade quilombola e contam com, no mínimo, 15 pessoas declaradas quilombolas cujos domicílios estão a, no máximo, 200 metros de distância uns dos outros. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40704-censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao>.

O principal foco desta pesquisa não é a formação continuada dos profissionais da educação. No entanto, essa questão pode ser abordada como um desdobramento para futuras investigações, dada a complexidade envolvida no refinamento e na análise dos dados. É necessário examinar como esses profissionais estão distribuídos nas escolas e quais métodos são utilizados nas formações, elementos fundamentais para um entendimento mais aprofundado do tema.

De modo geral, é importante refletir sobre a falta de especificidade dos dados referentes às escolas quilombolas. Essa lacuna evidencia a necessidade de avanços em diversos aspectos para garantir maior visibilidade a esses sujeitos em diferentes meios e espaços.

O relatório de gestão da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC do ano de 2021, aponta que houve uma desvinculação das escolas do campo com as escolas urbanas e passaram a vincular-se a escolas indígenas e quilombolas, baseando-se na Resolução Nº 08/2012/CNE, (Pará, 2021).

O mesmo documento, ao apresentar o relatório sobre a gestão escolar, registra que

5.2. Qualificação da Gestão Educacional Atualmente a educação escolar exige qualificação permanente para o exercício de diferentes funções nas unidades escolares, com destaque para a gestão. O exercício da gestão tem se tornado uma atividade gradativamente mais complexa, que determina o Gestor Escolar com conhecimento de processos educativos e de contexto organizacional do ambiente escolar.

A Secretaria de Educação vem desenvolvendo ações para os gestores Unidade SEDUC na Escola (USEs) e Unidades Regionais de Ensino (UREs), pois tornam um canal de comunicação e multiplicadores juntos as unidades escolares de suas jurisdições.

Desta forma, a Secretaria atendeu 4.729 pessoas superando a Meta física em 256%, onde a Secretaria de Estado de Educação realizou mais ações que não estavam previstas em pouco tempo, em decorrência às propostas para 2021, principalmente para o segundo semestre com retorno das aulas presenciais, e essas relações de curto prazo foram realizadas de forma remotas com seus gestores, não onerando o Estado, logo foi gasto apenas 12% (R\$395.218,59) do valor previsto de R\$ 3.253.290,00 (três milhões e duzentos e cinquenta e três mil e duzentos e noventa reais) (Pará, 2021).

O documento em questão, cita a qualificação da gestão educacional, porém, não especifica de que forma e quais elementos foram trabalhados nos processos de capacitação.

Em relação às atividades voltadas à educação básica, pouco é apresentado sobre tarefas desenvolvidas nas escolas que estão na zona rural. O documento de 2022 segue uma lógica semelhante. Já no relatório de 2023 está presente - em destaque - a educação Escolar Quilombola e promoção da igualdade racial.

Outros documentos recentes no estado do Pará, em relação à educação, foi a LEI Nº 9.981, DE 6 DE JULHO DE 2023 que institui a política de educação formal para o meio ambiente, sustentabilidade e clima, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), e revoga a Lei Estadual nº 5.600, de 15 de junho de 1990, que dispõe sobre a promoção da

educação ambiental em todos os níveis, de acordo com o art. 225, inciso IV da Constituição Estadual do Pará, apesar de este trabalho não ter como foco a educação ambiental, me chamou atenção a total ausência das questões pertinentes a comunidades tradicionais do estado, que são as que mais têm sido impactadas com os efeitos das mudanças climáticas, das questões fundiárias, entre outros agravantes que afetam diretamente comunidades quilombolas, mas que estão ignoradas nessa legislação educacional do estado em específico.

Trazendo em evidência outra lei pertinente à população negra e quilombola no estado que é a LEI Nº 9.341, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2021 que Institui o Estatuto da Equidade Racial no Estado do Pará, a mesma garante às comunidades quilombolas medidas especiais incluindo acesso à tecnologia e assistência financeira, reconhecendo seus contextos históricos e culturais únicos (Pará, 2021).

Essas duas últimas leis citadas, se analisadas juntas, apresentam contradições entre si. De um lado temos uma lei estadual referente à educação ambiental, mas que ignora a presença expressiva de povos e comunidades tradicionais pertencentes ao território amazônico. De outro, uma lei que determina a garantia de direitos que promovam a equidade racial, reconhecimento cultural e integração social. Bem se vê que a política estadual não está alinhada com as necessidades e realidades dos sujeitos.

Diante do exposto, conclui-se que no estado do Pará, as políticas educacionais precisam avançar na direção da construção de normas específicas para as comunidades quilombolas, com efetiva participação dos sujeitos considerando o direito dos mesmos à consulta prévia e informada, assim como a sua singularidade coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES / ACHADOS E NOVAS PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Analisando historicamente as conquistas legais em favor dos negros e quilombolas no Brasil, registramos, em história, 134 anos de abolição da escravatura; 35 anos da CF/98 e 27 anos da LDB/96.

Portanto, temos um período histórico relativamente curto em termos de garantia de direitos, porém, sua efetivação é necessária para a população negra e quilombola que apesar de leis que criminalizam o racismo, que determinam o direito a terra, a educação e saúde diferenciadas, continuam sendo vítimas de discriminação e racismo.

As resistências e insistências dos movimentos pela construção de políticas públicas e garantia de direitos se fazem necessárias, pois quando se vive na estrutura política de governos que prezem por modelos mercadológicos, sem as pressões dos movimentos, os povos pertencentes às comunidades tradicionais seguem na invisibilidade e sem os devidos direitos garantidos.

É importante considerar que no formato de governo que adota um sistema educacional de caráter empresarial, onde prevalecem as disputas de poder e o apadrinhamento político, os movimentos sociais por si só e isoladamente não conseguem estruturar e institucionalizar como uma das etapas garantidoras do direito, a transformação da organização e o formato de educação que está posto. Em um estado gerencialista como o estado brasileiro, é preciso fazer parte da política para que se altere a política a partir das demandas que partem da sociedade.

Os pareceres analisados indicaram a construção coletiva das diretrizes considerando tanto a legislação educacional vigente, quanto as demandas ouvidas e sistematizadas vindas dos movimentos quilombolas e pesquisadores da área.

No entanto, há muitas lutas a serem travadas pela conquista de direitos, pois o desafio é bem maior que simplesmente conseguir envolver pessoas quilombolas ou não quilombolas, usar essa ou aquela ideologia. Mas entender da política e de como ela se processa para saber enfrentar as disputas de poder.

Quando analisamos as articulações políticas e as relações de poder, observamos que as instituições, incluindo as escolas, tornam-se espaços de expressão dessa dinâmica. Em muitos casos, a gestão escolar reflete um cenário de baixa participação ativa com pouco espaço para ações coletivas e democráticas.

Nos documentos oficiais, a gestão democrática é frequentemente mencionada, mas sem clareza sobre como será efetivamente concretizada. Isso abre margem para a perpetuação de

uma administração hierárquica, influenciada pelos interesses dos governantes. Assim, embora haja uma predominância do discurso em favor da gestão democrática, faltam diretrizes concretas que possibilitem sua implementação prática.

É partir das pesquisas acadêmicas que se investigam a construção das realidades e desse produto advém os subsídios que podem contribuir para unir, vincular e articular demandas dos movimentos quilombolas com as obrigações do Estado em garantir políticas públicas educacionais tendo como base a legislação que ampara os direitos dos povos quilombolas.

Portanto, os achados constatados na efetivação dessa pesquisa, sistematizam informações que podem contribuir teoricamente para que se construam aspectos da gestão e organização escolar que de fato dialogue com as demandas dos territórios quilombolas.

No entanto, essa construção científica precisa considerar, além da realidade dos sujeitos, o envolvimento político nos espaços de decisão, a parceria com os movimentos sociais de negros, quilombolas, do campo e da cidade, bem como grupos acadêmicos.

Tendo em vista que a educação escolar quilombola não será efetivada apenas com a prática do professor em sala de aula tampouco concebendo essa modalidade de ensino como assunto a ser tratado junto a educação do campo, novas produções científicas específicas da educação escolar quilombola no âmbito da gestão possibilitarão essa mudança.

Aponto, portanto, três situações a serem superadas para alcançar a mudança e construção plena da educação escolar quilombola:

- 1) considerar a educação escolar quilombola como modalidade também da educação do campo, essa diferenciação já vem acontecendo, e precisa ganhar corpo para que se garanta com fidelidade o direito étnico dos povos quilombolas que os diferenciam dos demais. A educação escolar quilombola tem suas especificidades, os povos quilombolas têm suas necessidades próprias, carregam uma herança ancestral que precisa ser conhecida por eles mesmos;
- 2) Conceber que a prática do professor em sala de aula, isoladamente, seja capaz de promover mudanças estruturais na sociedade e assegurar a efetivação da educação escolar quilombola nos territórios e nas escolas que atendem estudantes quilombolas é uma perspectiva limitada. Embora o professor tenha um papel significativo e possa, de fato, fazer a diferença por meio de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, é fundamental que essas práticas estejam articuladas com a estrutura pedagógica das escolas e das redes de ensino. Nesse sentido, é necessário transcender a visão de práticas isoladas e avançar para uma abordagem que envolva a institucionalidade do Estado, garantindo condições e políticas públicas que consolidem a modalidade. O processo

exige a compreensão clara do papel de cada ator envolvido: Estado, escola, gestão, professor, além da colaboração com as famílias, comunidades e movimentos sociais, como previsto nos documentos orientadores. Essa articulação é essencial para consolidar uma educação escolar quilombola que respeite e promova os direitos dessas comunidades;

- 3) escolas quilombolas e escolas que recebem alunos quilombolas que realizam anualmente uma celebração da cultura negra apenas no mês de novembro, sem que haja na sua organização cotidiana e na sua política pedagógica uma transdisciplinaridade da educação quilombola. Essa cultura que tem se estabelecido nas escolas e adotada, conseqüentemente, pelas que estão nas comunidades, ao invés de celebrar e valorizar a cultura negra e africana, folcloriza-se a história e toda uma organização social e política, mascarando o problema do racismo que perpassa as relações sociais e do qual historicamente esses povos têm lutado para combater.

Diante do exposto, a pesquisa encontrou limitações de várias naturezas pela falta de produções acadêmicas, obras sobre educação escolar quilombola, especificamente, da gestão escolar na educação básica.

Há muitas pesquisas, artigos, materiais publicados em eventos, porém, predominantemente, sobre a Lei 10.639/03, de forma ampla na educação não formal, sobre os saberes, e afins. Vale ressaltar a recente estruturação das diretrizes voltadas a essa modalidade de ensino, mais precisamente a recente iniciativa que várias instituições estão tomando na construção de formação voltadas a ela, o que em parte explica a carência de produções a respeito da gestão na educação básica quilombola.

Os levantamentos de dados nas produções acadêmicas ao mesmo tempo que nos permitem identificar lacunas e apontar a inovação do que estamos pesquisando não deixam de ter resultados inesperados, uma vez que diversas pesquisas não condizem em seu conteúdo com os enunciados de título, resumo e palavras-chave - termos que foram usados como critérios para a seleção das pesquisas a serem analisadas - o que foi possível constatar a divagação entre o que é próprio do currículo escolar, da prática dos professores e da gestão e organização escolar, como também da educação na escola e da educação fora dela.

Tendo em vista o caráter documental da pesquisa, estes se tornaram de difícil acesso pelo fato de não haver atualizações em sites do governo estadual, principalmente. Demandas desconstruídas dificultam o processo de buscar em outras fontes que não sejam os meios eletrônicos. Os documentos publicizados, por sua vez, são muito sucintos de informações.

Neste aspecto pode ser percebido uma atenção limitada às escolas que estão nas zonas rurais, conseqüentemente, escolas que pertencem a comunidades tradicionais como as dos quilombos.

Diante disso, é necessário refletir que ainda há um profundo apagamento na construção de documentos legais a respeito das especificidades desses povos. A invisibilidade ainda se mantém presente, reproduzindo problemas de cunho racial. A educação básica no estado do Pará carece dessa atenção voltada aos povos quilombolas, estes, por sua vez, merecem estar visivelmente presentes e atuantes nos processos de construção da educação.

Nesse sentido, tornou-se limitante também o desafio de investigar a implementação propriamente dita dos marcos normativos com as demandas reclamadas pelos povos quilombolas e seus respectivos movimentos sociais. Haja vista a falta de produção e publicização das ações que os movimentos têm realizado ao longo dos anos.

Nesse sentido, é sabido que os grupos se mantêm resistentes e atuantes historicamente no estado do Pará na busca e garantia de direitos e construção de políticas públicas para os territórios, no entanto, a construção de materiais e registros torna-se um fator de limitação, essas necessidades encontram barreiras de caráter econômico e de recursos humanos para a produção de materiais.

Diante do exposto, a pesquisa gerou um leque de possibilidades para sua continuidade, considerando que problemas de pesquisas não esgotam em análises no período apenas de mestrado, tão pouco em quatro anos de doutorado. Pois são aspectos que merecem aprofundar as investigações em diversas direções da política educacional; da organização da escola básica nos territórios; do projeto político pedagógico quilombola que os movimentos têm sugerido recentemente; da política de organização para aquisição da alimentação diferenciadas; da participação ativa dos sujeitos para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e dialógica o que necessita por sua vez de uma consciência política e social; entre tantos outros que envolvem a educação básica para os quilombos.

Considero importante mencionar que esta pesquisa possibilitou desconstruir uma concepção pessoal de que não cabia a investigação deste tema no recorte da educação básica, tendência de pensamento moldada pela predominância em produções que se voltam para educação quilombola fora da escola e/ou no currículo escolar.

No entanto, a principal mudança na minha concepção própria de análise foi enxergar a grande necessidade de construir novos paradigmas de gestão e organização escolar na educação básica que está nos territórios.

Dentre os aspectos da gestão investigado, os formatos de participação e não participação chamaram atenção para ser aprofundadas. Esta questão, em específico, suscitou vários

apontamentos a continuarem sendo investigados, a partir da apropriação identitária dos sujeitos, o espírito de pertença e formação política na reivindicação do “não lugar” dos quilombolas na organização escolar, assim como na participação da organização política em escala local, estadual e nacional.

Nesse sentido, as investigações desta pesquisa tiveram como base o que os documentos orientam, cabe agora a sua continuidade na investigação da implementação dessas orientações, da forma como estão se dando e por quais meios estão construindo e com quais sujeitos e entidades. Tendo em vista o longo histórico de lutas que os movimentos travam, a cada período reivindicando novas pautas. Desde o processo por liberdade, a passar pela garantia do direito a acessar o ensino formal, hoje o percurso se dá pelo direito a participar do processo de construção, a ter lugar institucional.

Tais análises a partir da concepção ideológica político identitária é necessária para compreender as perspectivas dos sujeitos em relação a si e a educação que pretendem para seus territórios. Compreendendo as dinâmicas de organização política que representam o quilombo do contexto atual.

Diante do exposto, esta pesquisa reforça seu caráter inovador, pois não se esgotam aqui suas perspectivas de análises, pois se compreende as necessárias ramificações que ela gera, em duas esferas, tanto no seguimento da pesquisa documental - haja vista a grande extensão territorial do estado do Pará e a grande quantidade de comunidades e escolas quilombolas que caberia analisar os documentos municipais onde os movimentos têm exigido a implementação dessa modalidade de ensino - quanto no avanço da implementação das políticas educacionais quilombolas nos territórios referentes à educação básica, na pesquisa de campo.

Aspectos relevantes merecem o aprofundamento em *locus* para analisar como tem sido construída a gestão escolar e como os territórios, a partir das suas especificidades, constroem essa modalidade de ensino. Principalmente se estão atendendo aos critérios que estão previstos nas leis como:

- consulta à comunidade;
- participação dos movimentos e das comunidades na construção de processos educativos, a exemplo do PPPQ;
- valorização da cultura, história, memória e identidade;
- profissionais preferencialmente das comunidades, mapeando os sujeitos aptos a assumirem os cargos e construir a educação escolar quilombola em seus territórios com qualidade;



- participação de profissionais quilombolas na gestão em nível local, municipal e estadual, considerando a ativa contribuição e a existência de conselhos e coordenadorias quilombolas;
- alimentação diferenciada, entre outros.

Tais pontuações apontam para o fortalecimento de grupos e projetos de pesquisas e extensão universitárias que aprimorem as investigações e construções sólidas pelos vieses da política educacional no âmbito da educação básica nos territórios amazônicos considerando as diferentes áreas educacionais.

Considero relevante destacar, de modo pessoal, que a pesquisa é em si um processo de desconstrução, descoberta e ampliação de novos horizontes a partir das análises contextual, crítica e histórica que fizemos dos dados coletados. Muitos pensamentos, antes romantizados, se refinaram e ganharam estrutura racional e crítica a partir do aprofundamento das questões envolventes.

A trajetória das políticas públicas de educação apresentadas nos documentos investigados, demonstra a incisiva pressão dos movimentos sociais negros e quilombolas - ao Estado - pela garantia de direito ao acesso à educação, construção legal desses direitos e sobretudo participação nos processos decisórios.

No entanto, é preciso avançar muito e pelas vias institucionais. Não se pode construir política pública educacional sustentável que garanta a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica sem a atuação dos movimentos sociais e o comprometimento e efetivação destas sendo garantidas pelo Estado.

Por isso, para que o Estado garanta esse direito de forma plena é preciso que os órgãos em nível estadual e municipal efetivem o que está previsto nos marcos normativos que prevê a gestão democrática, a participação, a consulta às comunidades, a valorização da cultura, história e memória das comunidades quilombolas, levando em consideração também a diversidade desses sujeitos em seus territórios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. **Negros de Trombetas: guardiães de matas e rios**. -2. ed – Belém: UFPA – NAEA, 1998.

\_\_\_\_\_, Rosa; CASTRO, Edna. Mobilização política de comunidades negras rurais domínios de um conhecimento praxiológico. *In: Novos Cadernos NAEA* vol. 2, nº 2 - dezembro 1999.

ALMEIDA, Jackson. Educação Escolar Quilombola e Indígena não são prioridades para grande parte dos municípios que abrigam essas comunidades, 2024. *In: Todos pela Educação*. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-escolar-quilombola/>. Acessado em: 27 de agos. 2024.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. – Manaus: UEA Edições, 2011.

ALMEIDA, M. R. G. de.; NASCIMENTO, E. F. do. Ocupação, produção e resistência: terras quilombolas e o lento caminho das titulações. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 4, p. 945-958, out./dez. 2022.

ANDRADE, P. G. R. **A Educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. - 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Edileia de Carvalho Souza. “(...) **Tem que partir daqui, é da gente**”: a construção de uma escola “**Outra**” no quilombo **Campinho da Independência, Paraty, RJ**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

AMARO, Sonia; GOULARTI FILHO, Alcides. Movimento negro no Brasil: em busca da igualdade social. *In: XIX Encontro Estadual de História – Santa Catarina/ FAED/ UDESC – 22 a 26 de agosto de 2022*. ISSN 2316-1030. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:871d0e4b-aad7-48cd-b65c-cb0f112de9ed>. Acessado em: 9 de jun de 2024.

ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In: ARROYO, Miguel G. et al. Por uma Educação do Campo*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_, Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, Miguel G. Palestra sobre “educação básica e movimentos sociais”. *In: ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo*. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2, 1999.

ARRUTI, José Maurício. **Panorama Quilombola**. – Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2022.  
\_\_\_\_\_, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

\_\_\_\_\_, José Maurício. Da ‘educação do campo’ à ‘educação quilombola’: Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. *In: Raízes*, v.31, n.1, jan-jun / 2011.

\_\_\_\_\_, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *In: Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. *In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A da S. (Orgs.) Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos.* – São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Lisboa: edições 70, 1997.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/>. Acessado em: 24 de jun de 2024.

BENTES, Nilma. **Aspectos da trajetória da população negra no Pará: aspectos relevantes.** Belém: UFPA, GEAM, 2013.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

\_\_\_\_\_, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília, INCT/UnB, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em 11 de junho de 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2012, p. 23

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 8 de 10 de dezembro de 2020, **Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas**. Brasília, 2020.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm). Acesso em 11 de junho de 2024.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm). Acesso em 11 de junho de 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.

\_\_\_\_\_, **DECRETO Nº 65.810, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.

\_\_\_\_\_, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 set. 2024.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. – Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CAMPOS, Laís Rodrigues. Educação escolar quilombola na Amazônia paraense e o currículo escolar histórico-cultural. In: **Revista Marupíira**. v. 2. Diversidade, diálogos interculturais e currículo, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/marupiira/about>. Acessado em: 25 de jun de 2024.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação escolar no Brasil: o território como contexto e texto. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n 69 abri-jun. 2017.

CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. 2010. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acessado em: outubro de 2024.

CONCEIÇÃO, Domingos. **Movimento negro em Belém: ação coletiva de combate ao racismo e defesa de negras e negros**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação

em Serviço Social (PPGSS), Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CORDEIRO, M. S. **Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSTA Alisson Silva da. **Educar na tradição: diálogos com a comunidade quilombola Mesquita.** Dissertação (Mestrado), UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO, Brasília, 2015.

CRUZ, Marileia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da.; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. In: **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. L. S. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

DALBÉRIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 47/3 - 25 de outubro de 2008.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. **Gestão Escolar e Educação para as Relações Etnico-raciais na Comunidade Quilombola de Castainho.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DEUS, Z. A. **Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** In: Artigos • Tempo 12 (23) • 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acessado em: 10 de abr de 2024.

DUPRAT, Deborah. **Pareceres jurídicos: direito dos povos e das comunidades tradicionais.** – 3. ed. – Manaus: UEAEdições; PPGSA/PPGAS-UFAM, 2013.

EUFRASIO, C. L. B. A. **Garantia Do Direito À Educação Escolar Das Comunidades Quilombolas: Desafios E Perspectivas.** – (Dissertação) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** – 1 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para burocratização do sistema escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. *In: CALDART et al. Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto reparatório). *In: ARROYO, Miguel Gonzales.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). Por uma Educação do Campo*. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERREIRA, Augusta Eulália., CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. *In: Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*, Edição nº 03 – agosto de 2014.

FIABIANI, Adelmir. **Os Novos Quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. (1988-2008)**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em História) -São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos-UNISINOS,2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. – Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e a crise do capitalismo real** – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In: RAE-Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.2, p.57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; MINAYO, C. S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Ângela M. da S. **Rotas e diálogos de saberes da etnobotânica transatlântica negro-africana: terreiros, quilombos, quintais da grande BH**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, G.P.B. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, set./out./nov./dez./2000.

GONÇALVES, A. G. C. et. al. Dinâmica e importância do conhecimento tradicional de ervas medicinais nos quilombos – o caso de Pitimandeuá – Inhangapi-PA. *In: AMARAL, A. P. do. (org.). Quilombo now: o Dossiê da black Amazon*. Vol. 2– Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População Quilombola no Brasil por grandes regiões e unidades da federação**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2023/07/populacao-quilombola-e-de-1-3-milhao-indica-recorte-inedito-do-censo>. Acessado em: 20 dez. 2023.

INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Instrução Normativa nº 2, de 16 de novembro de 1999**. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 16 nov. 1999.

JORGE, Amanda Lacerda.; BRANDÃO, André Augusto Pereira. A questão quilombola e o campo do direito. *In: Estud. sociol. Araraquara* v.23 n.45 p.123-138 jul.-dez. 2018.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *In: Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, agosto/99. p. 112-149 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Sm6JNKBy75kdpW6tFyS4fP/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 26 de jan. 2024.

LARCHERT, Jeanes Martins., OLIVEIRA, Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. *In: DOSSIÊ Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207.

LEAL DA HORA, Dinair. Educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea: algumas reflexões. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1212>. Acesso em: 13 set. 2024.

LEFF, Enrique. **Ecologia política: da destruição do capital à territorialização da vida**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2021.

LEITE, Ilka Boaventura; CARDOSO, Luís Fernando. Registrando a nova etapa de regularização fundiária dos quilombos. *In: Boletim Informativo NUER/ Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas* - v.2, n. 2-Florianópolis, NUER/ UFSC, 2005

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabre. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. – 10ª ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. – 6. ed. – São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, C. Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 1, p. 75-96, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.304>.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias. **A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/MG**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal De Ouro Preto, 2019.

MALAQUIAS, Vilma Helena. **A Educação Escolar Quilombola na Mesorregião do Litoral Sul do Estado do Paraíba: um estudo da sua trajetória a partir do ciclo de políticas (cp)**. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE – PPGE. 2020.

MARIGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. *In: Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* – Ipea, Desafios do desenvolvimento. Ano 8. Edição 70 – 29 de dez. 2011. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2673%3Acatid%3D28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28). Acessado em: 05 abri. de 2024.

MAROUN, Kalyla.; OLIVEIRA, Suely Noronha de.; CARVALHO, Edileia. Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPED* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/179-trabalhos-gt21-educacao-e-relacoes-etnico-raciais>. Acessado em: 14 de nov. de 2023.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil, Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. *In: Novos Estudos*.N 74. Março, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100007>. Acessado em: 14 de jun. de 2024.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, C. B. G.; SOARES, D. G.; SOARES, J. G. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM DEBATE**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.52, e09773, 2022

MOURA, Clovis. **Quilombos, resistência ao escravismo**. – 3ª ed. – São Paulo: Editora Ática S. A, 1993.

\_\_\_\_\_, Clovis. **História do negro brasileiro**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. – 5. ed. ver. Amp.; 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

NGANGA, J. N.; SANTOS, J.; OLIVEIRA, L. R.de; PERILO, M. **Percepções sobre o Racismo no Brasil: sumário executivo da pesquisa**. Iniciativa: Peregum – Instituto de



Referência Negra, Projeto SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Coleta, organização e cruzamento de dados: IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. [S.l.]: Peregum, 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1980.

NAVEGANTES, Aline de Souza. **O CEDENPA e a luta pela implantação das políticas de cotas étnico-raciais na universidade federal do Pará (UFPA)**, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília.

NAZARIO, Gessiane. A jornada como artefato de formação política e intelectual. SOUZA, Bárbara Oliveira.; SILVA, Givânia Maria da. *In: I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. - São Paulo: Jandaíra, 2021.

NETO, José Maria Bezerra. **Fugindo, sempre fugindo: escravidão, fugas escravas e fugitivos na Amazônia brasileira (1840-1888)**. Teresina: Cancioneiro, 2023.

NUNES, Georgina Helena Lima. Aquilombamento escolar, práticas revisitadas e possibilidades insurgentes: pedagogias e cirandas “que são de todos nós”. *In: SILVA, Givânia Maria. Et. al. (orgs.). Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. - São Paulo: Jandaíra, 2021.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. *In: Ariús, Campina Grande*, v. 14, n. 1/2, p. 9–16, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Dayzi Silva.; BEZERRA, Fábio Marques; MENEZES, Vilde Gomes de. Agenda de pesquisa em programas de pós-graduação (stricto sensu) na temática Educação em Saúde no período 2015–2019. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 28 e 280012 2023.

OLIVEIRA, M.A. C; SILVA, A. B; ÁLVARO, I. F; ANDRADE, F. S. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e262801, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/>. Acessado em: 15 de jun. de 2024.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. **Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola: O caso da Bahia e o contexto Nacional**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

**ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO**. Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011.

PARÁ. Constituição Estadual 5 de outubro de 1989. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/228>. Acessado em: 04 de fev. de 2024.

\_\_\_\_\_, Secretária de Estado de Educação. **LEI ORDINÁRIA Nº 8.186, DE 23 DE JUNHO DE 2015**. Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências Diário oficial do estado do Pará, Pará, 2015a. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/2295>. Acesso em 22 de agos. de 2023.

\_\_\_\_\_, Secretária de Estado de Educação. **Documento do Plano Estadual de Educação - GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO**, 2015b.

\_\_\_\_\_, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO N° 001 DE 05 DE JANEIRO DE 2010**. Regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pa-001-2010-cee-pa\\_5bfc2f96d5292](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pa-001-2010-cee-pa_5bfc2f96d5292). Acessado em: 16 de agos. de 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto de Terras do Pará. Instrução Normativa n° 3, de 9 de junho de 2010. **Dispõe sobre o processo de criação dos Projetos Estaduais de Assentamentos**. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 5 out. 2010. Republicação em Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 11 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 562, de 1º de novembro de 2007. **Cria Grupo de Trabalho para Consciência Negra e Promoção da Igualdade Racial no âmbito do Estado do Pará**. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 1º de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 261, de 22 de novembro de 2011. **Institui a Política Estadual para as Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Pará e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, n.º 32.041, 23 nov. 2011.

PARÁ. Lei n.º 9.341, de 11 de novembro de 2021. **Institui o Estatuto da Equidade Racial no Estado do Pará**. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, DOE N° 34764, DE 12/11/2021.

PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. *In: Roteiro*, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio/ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *In: Cad.Pesq.*, São Paulo (60): 51:53, fev. 1987.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. – 2. ed. – São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. - São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. – 17. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

PENHA, Katia dos Santos., SILVA, Givânia Maria., MACHADO, Meline Cabral. **Quilombos e quilombolas na Amazônia: os desafios para o (re)conhecimento** – Brasília: ECAM/CONAQ, 2020.

PEREIRA, Jeferson da Silva. O TERRITÓRIO QUILOMBOLA ÁGUAS DO VELHO CHICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A CONVENÇÃO N° 169 DA OIT E OS PROTOCOLOS COMUNITÁRIOS DE CONSULTA PRÉVIA, LIVRE E INFORMADA COMO MECANISMO DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS QUILOMBOLAS. *In: Rossito, Flavia Donini et al. (org.). Quilombolas e outros povos tradicionais*. – Curitiba, PR: CEPEDIS, 2019.

PIMENTEL, T. P., ROSÁRIO, M. J. A. L., COSTA, J. N. A LEI 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA ENFRENTAMENTO AO RACISMO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. *In*: LOBATO, Glauber de Araujo Barroco (organizador). **Educação e as Relações Étnico-Raciais – Volume 2.** – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 330 p.

PINHEIRO, D. B., AMORAS, M. *In*: IV COPENE NORDESTE – CONGRESSO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS – UFAL – Campus A.C Simões / Maceió, AL, Ifal – Instituto Federal de Alagoas, 11 a 15 de novembro de 2023. Disponível em: <https://www.copenenordeste2023.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSzZPIjtzOjQ6IjUxMjkiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNDcwNGQwMGVmOWYwYTU2MDY5MmYwYTVjZGMzYTBiMjgiO30%3D>. Acesso em 15 de nov. 2024.

PINTO, B. C. M. **Filhas das matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina.** – Belém: Açaí, 2010.

PINTO, Raquel Giffoni. **Conflitos ambientais, corporações e as políticas do risco.** – Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019.

QUEIRO JÚNIOR. Teófilo de. Prefácio. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. – São Paulo, 2006.

RODRIGUES, R.S.; AMARAL, A.J.P. Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola: Perspectivas e desafios na Amazônia. *In*: AMARAL, A. J. P. (Org.). **Quilombo now: O Dossiê da Black Amazon** – vol. 2. – Castanhal- PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2022.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 25–42, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v6i1.366. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/366>. Acesso em: 13 set. 2024.

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

SALLES, Vicente. **O negro no Pará, sob regime da escravidão.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações [e] Univ. Federal do Pará, 1971.

SANDER, Benno. Gestão educacional concepções em disputa. *In*: **Revista Relatos da Escola Brasileira**, v, 3, n 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS modos e significados.** – Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI; Universidade de Brasília – UnB; Programa Institutos Nacionais de Ciência

e Tecnologia – INCT; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI, 2015.

SANTOS, Cynthia Adriane. **Educação E Escolarização Quilombola: Construções político-pedagógicas em Brejo das Crioulas-MG**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2013.

SANTOS, Milton *et al.* **O papel ativo da geografia, um manifesto**. Florianópolis, 2000.

SARMENTO, Daniel. A garantia do direito à posse dos remanescentes de quilombos antes da desapropriação. (2006) *In: DUPRAT, Deborah. Pareceres jurídicos: direito dos povos e das comunidades tradicionais*. – 3. ed. – Manaus: UEAEdições; PPGSA/PPGAS-UFAM, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação Brasileira: problemas. *In: Educação: do senso comum à consciência filosófica*. – 19. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_, Givânia Maria da. **Educação e luta política no quilombo de Conceição de Crioulas**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2016.

\_\_\_\_\_, Givânia Maria da. Educação e direitos territoriais quilombolas. *In: SILVA, Givânia Maria da. at. al. (org.). I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. - São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, Claudio Vicente. **“A escola foi tomada”: educação e resistência em Conceição das Crioulas/PE**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, S; SILVA.; A.V.; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. *In: Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

SOUSA, Lucilene Maria, *et. al.* Alimentação escolar nas comunidades quilombolas: desafios e potencialidades. *In: Ciência & Saúde Coletiva*, 18(4):987-992, 2013.

SILVA, G. O. da. **História do Movimento Negro no Brasil** [livro eletrônico]: vol. 2: Movimento Negro no Brasil no Pós-abolição – São Caetano do Sul: Instituto Conhecimento Liberta, 2022.

SILVA, S; SILVA.; A.V.; SANTOS, I. M. **Concepções de gestão escolar pós LDB: O gerencialismo e a gestão democrática**. 2016.

SOUSA, Daniele Conceição Sarmiento de. **Um mergulho nos rios do esquecimento: a invisibilidade do estudante quilombola no estado do Pará.** Dissertação (Mestrado), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), Brasília/DF, 2019.

SOUZA, Barbara Oliveira. Movimento Quilombola: reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. – UNB. *In: 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia Porto Seguro*, Bahia, Brasil, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16282572-Movimento-quilombola-reflexoes-sobre-seus-aspectos-politico-organizativos-e-identitarios-1.html>. Acessado em: 30 de out. de 2023.

\_\_\_\_\_, Barbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama sobre o Movimento Quilombola Brasileiro.** Curitiba: Appris Editora, 2016.

\_\_\_\_\_, Barbara Oliveira. Direitos quilombolas: mobilizações e narrativas. *In: Tempos Históricos.* Volume 22 • 2º Semestre de 2018 • p. 18-48. Disponível em: [file:///C:/Users/KEYLLA%20TRINDADE/Downloads/th\\_editor,+Gerente+da+revista,+1.+B%C3%A1rbara+Oliveira+Souza.pdf](file:///C:/Users/KEYLLA%20TRINDADE/Downloads/th_editor,+Gerente+da+revista,+1.+B%C3%A1rbara+Oliveira+Souza.pdf). Acessado em: 24 de set. 2024.

SOUZA, Gilmaria Silva. **Das fronteiras: mulheres, gestão quilombola e gestão escolar no quilombo-ribeirinho de Alegre, Januária - MG.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *In: Educação em Revista. Belo Horizonte.* v. 25. n. 3 p. 123-140. dez. 2009.

SOUZA, Bárbara OLiveira.; SILVA, Givânia Maria da. Luta pela Educação Quilombola e pelos territórios tradicionais: conquistas e desafios. *In: SILVA, Givânia Maria da. at. al. (org.). I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos.* - São Paulo: Jandaíra, 2021.

TAVERIA, Ana Celuta Fulgêncio. **Comunidade remanescente quilombola Kalunga: direito à educação como expressão de cidadania no ensino fundamental.** Tese (doutorado – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Doutorado em Educação, Goiânia, 2013.